

ARGUMENTAÇÃO E DISCURSO NA MULTIDISCIPLINARIDADE

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Eduardo Lopes Piris
(Organizadores)

Pontes

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Esta publicação foi viabilizada por meio de recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação – PROAP da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, inserido no AUXPE – Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa do PPGL da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

A994a Azevedo, Isabel Cristina Michelan de; Piris, Eduardo Lopes (orgs.).
Argumentação e Discurso na multidisciplinaridade /
Organizadores: Isabel Cristina Michelan de Azevedo e Eduardo Lopes Piris
Prefácio de Luiz Antonio Ferreira.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024;
figs.; quadros.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-217-0375-4.

1. Análise do Discurso. 2. Formação de Professores. 3. Linguística.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de professores – Estágios. 370.71
2. Análise do discurso. 401.41
3. Linguística. 410

ARGUMENTAÇÃO E DISCURSO NA MULTIDISCIPLINARIDADE

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Eduardo Lopes Piris
(Organizadores)

Copyright © 2024 – Dos organizadores representantes dos autores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Revisão: Joana Moreira
Editoração: Vinnie Graciano
Capa: Acessa Design
Imagem da capa: Eduardo Lopes Piris
Montagem da capa: Gabriel Isola-Lanzoni

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)
Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)
Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève – Suisse)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UNB – Brasília)
Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UNB – Brasília)
Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)
Suzete Silva
(UEL – Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão
Campinas – SP – 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil – 2024

SUMÁRIO

Apresentação **7**
Isabel Cristina Michelan de Azevedo & Eduardo Lopes Piris

Prefácio – Por que tem que ser assim? **15**
Luiz Antonio Ferreira

An Anthropological Approach to Argumentation **23**
Christopher W. Tindale

Uma Abordagem Antropológica da Argumentação **55**
Christopher W. Tindale

O lugar da argumentação na interculturalidade: reflexões a partir do curso *Problems in the Anthropology of Argument* **89**
Gabriel Isola-Lanzoni & Lucas Pereira da Silva

Retórica autoritaria y argumentación **117**
María Alejandra Vitale

As lógicas da *doxa*: um caminho teórico-analítico para o trabalho com o discurso argumentativo? **139**
Rodrigo Seixas

O lugar do argumentário nos estudos da argumentação: discutindo conceitos e procedimentos de análise **171**
Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Quanto vale a sua dor? Argumentação e retórica jurídicas em julgamentos de dano moral **199**
Rubens Damasceno-Morais

Gustavo Petro y el periodismo político en Colombia: una relación erística **231**
Giohanny Olave

La refundación libertaria. Esbozo de la retórica presidencial de Javier Milei (2023) **251**
Mariano Dagatti

Linguística textual e orientação argumentativa **283**
Mariza Angélica Paiva Brito

Aos corpos padrões o final feliz, aos deficientes a fogueira! Uma análise de "O soldadinho de chumbo" à luz de Paulo Freire e Oswald Ducrot **305**
Julio Cesar Machado

A argumentação como prática nas aulas de Ciências **327**
Lúcia Helena Sasseron

Professores enquanto *designers* argumentativos: um desafio da formação docente para um ensino pautado na argumentação **351**
Sylvia De Chiaro

Formação de professores com foco no ensino de argumentação na Educação Básica **377**
Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Letramento acadêmico: tensões no processo da produção textual/discursiva argumentativa no Ensino Superior **403**
Maria Otília Guimarães Ninin

Argumentar, investigar y aprender: ¿relaciones posibles y necesarias en la educación universitaria? **433**
Constanza Padilla

Sobre os organizadores **459**
Sobre os autores **461**

Apresentação

Isabel Cristina Michelan de Azevedo & Eduardo Lopes Piris

Este livro reúne os trabalhos apresentados nas conferências e mesas-redondas do 5º Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (SEDiAr), realizado, em abril de 2023, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por isso inclui textos em três línguas: português, espanhol e inglês.

Nestes últimos anos, o SEDiAr tem se constituído como espaço catalisador dos estudos sobre discurso e argumentação, no qual pesquisadoras e pesquisadores têm discutido a natureza de seu objeto de pesquisa, as distintas perspectivas teórico-metodológicas para sua abordagem, as especificidades e possibilidades de seus *corpora*, a sua relevância no cenário acadêmico tanto nas ciências da linguagem quanto nas demais ciências humanas, ressaltando os enfoques disciplinar e interdisciplinar suscitados por esse campo de investigação.

O SEDiAr é um evento itinerante e de periodicidade bianual, que tem proporcionado o encontro entre participantes oriundos de todas as regiões do Brasil e de distintas partes do mundo. Sua primeira edição ocorreu, em 2012, na Universidade Estadual

de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia; depois, foi acolhido, em 2014, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, e, em 2016, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe. Em 2018, o SEDiAr foi organizado, pela primeira vez, fora do Brasil, sendo acolhido pela Universidade de Buenos Aires (UBA), Argentina. Por sua vez, em 2023, o evento aconteceu na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo.

Em todos esses eventos foi possível reunir professores, pesquisadores, estudantes de pós-graduação e graduação ligados a variados grupos de pesquisa, o que tem promovido amplo diálogo, intercâmbio de projetos e de resultados de pesquisa, ampliação de conhecimentos, além de proporcionar intercâmbio entre áreas de conhecimentos.

Não podemos deixar de mencionar que a realização do SEDiAr é parte de um projeto mais amplo e integrador que visa impulsionar, fortalecer, dar visibilidade aos estudos sobre discurso e argumentação, articulando esse evento acadêmico com a publicação da EID&A, Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, iniciada em 2011, o registro do grupo de pesquisa Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD), em 2014, no CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e a constituição do Grupo de Trabalho "Argumentação", em 2017, no âmbito da ANPOLL, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística.

Essa articulação ocorre graças às parcerias estabelecidas para formação de frentes de cooperação interinstitucional de âmbito nacional e internacional, por meio das quais se torna viável a organização do SEDiAr, que apresenta entre seus resultados a publicação de anais e livros, tal como este livro do 5º SEDiAr, que revela a pluralidade epistemológica das abordagens teórico-metodológicas e proporcionam ao leitor uma gama de perspectivas originais

que instigam e conclamam o debate sobre discurso e argumentação, revelando a multidisciplinaridade da argumentação atualmente em curso no Brasil e em outros países.

Passamos a partir deste ponto a apresentar os trabalhos que foram reunidos nesta obra.

Uma amostra da variedade de perspectivas argumentativas se encontra presente nesta obra. O primeiro texto "Uma Abordagem Antropológica da Argumentação", escrito por Christopher Tindale, encontrado originalmente em inglês e uma tradução para o português, discute o conceito de argumentação na perspectiva antropológica visando a mostrar como as práticas próprias dos lugares onde ocorrem, as crenças e os valores subjacentes às afirmações impactam os conteúdos e os modos de argumentar. Ou seja, os argumentos exploram distintas questões, "argumentos" e contextos a depender das características das situações argumentativas. Trata-se de um esforço para mostrar que a argumentação, como "intercâmbio humano", realiza-se de forma dinâmica, cujos movimentos são capturados desde os distintos usos de cada língua e podem colaborar com o entendimento das características de uma argumentação transcultural.

Na sequência, Gabriel Isola-Lanzoni e Lucas Pereira da Silva sintetizam as ideias que foram desenvolvidas por Christopher Tindale durante a realização de um minicurso no 5º SEDiAr. Sob o título "O lugar da argumentação na interculturalidade: reflexões a partir do curso Problems in the Anthropology of Argument", os autores enfatizam os impactos das relações interculturais na argumentação. Entre as instigantes discussões incluídas no texto, destaca-se a apresentação dos cinco passos para o contato com um membro de outra comunidade que foi proposta pelo antropólogo chinês Ju em 2022. Na defesa dessas ideias, Tindale propõe discutir também as noções de razoável e razoabilidade no âmbito da ar-

gumentação intercultural, visto que elas remetem à postura ética do pesquisador/analista e ainda provocam a retomada da articulação entre argumentação e retórica.

Para que possamos entender a amplitude dos estudos retóricos, o leitor é convidado a conhecer a reflexão de María Alejandra Vitale, no capítulo "Retórica autoritaria y argumentación", pois a autora nos auxilia a perceber que a retórica autoritária se realiza entre antípodas, entre sentido perelmaniano e aristotélico; nega o diálogo e é violenta ou legitima a violência, principalmente a verbal, mas também pode ser física, concretizada individual ou coletivamente. A título de ilustração, a autora analisa retórica e argumentativamente o governo militar que derrotou Juan Domingo Perón em 1956. O texto foi escrito em espanhol, mas os leitores brasileiros certamente terão interesse pela qualidade das reflexões reunidas no texto.

O aporte da retórica antilógica, em diálogo com outras perspectivas retóricas e argumentativas, na análise de lógicas argumentativas pode ser compreendido a partir da leitura do capítulo seguinte, produzido por Rodrigo Seixas, intitulado "As lógicas da doxa: um caminho teórico-analítico para o trabalho com o discurso argumentativo?". Para tanto, o autor toma como *corpus* textos de opinião, produzidos em 2016, no período de iminente impedimento da então presidente Dilma Rousseff, a fim de problematizar as lógicas argumentativas na *doxa*. Trata-se de colocar a *doxa* como um conceito operacional e produtivo para que possamos entender a natureza do contexto comunicativo, o que nos possibilita entender que nos excertos analisados, as justificativas pela necessidade ou não do impedimento estão ancoradas em uma ruptura cognitiva inerente às distintas formas de compreensão da realidade política e social.

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo, por sua vez, em "O lugar do argumentário nos estudos da argumentação: discutindo conceitos e procedimentos de análise", após realizar uma acurada revisão teórica acerca da noção de argumentário e controvérsia, organiza procedimentos analíticos que permitem analisar como se compõe e se pode entender os argumentários da controvérsia sobre a *implementação do projeto de lei "Escola Sem Partido",* apresentada à sociedade como uma iniciativa que salvaria o país da "doutrinação ideológica esquerdista" nas escolas.

Em seguida, o texto "Quanto vale a sua dor? Argumentação e retórica jurídicas em julgamentos de dano moral", de autoria de Rubens Damasceno-Morais tematiza o dano moral. Após um detalhamento relativo ao tratamento jurídico dessa questão, o leitor compreende "a hierarquia institucional que permeia aquelas interações entre magistrados consubstancia-se em *tensão estásica* no momento de apresentarem argumentos favoráveis ou contrários a seus pontos de vista", indicando que nesse contexto ritualístico a quantia a ser paga por um dano moral é extremamente complexo, além de não haver critérios precisos, ou tabelas com valores, para auxiliarem os magistrados.

Com a temática da argumentação no discurso político, seguem os textos de Giohanny Olave – "Gustavo Petro y el periodismo político en Colombia: una relación erística" – e de Mariano Dagatti – "La refundación libertaria. Esbozo de la retórica presidencial de Javier Milei (2023)". O primeiro focaliza a relação conflituosa entre o discurso presidencial colombiano e os chamados grandes meios de comunicação e formação de opinião do país, a fim de refletir sobre o papel da argumentação erística no sistema democrático, ao passo que o segundo busca caracterizar a retórica fundacional de uma nova força social de extrema-direita na Argentina, representada pelo partido do presidente eleito em 2023.

A fim de mostrar as potencialidades que a Linguística Textual e a Teoria da Argumentação na Língua podem oferecer aos estudos da Argumentação, Mariza Angélica Paiva Brito e Julio Cesar Machado apresentam suas contribuições, respectivamente, intituladas "Linguística Textual e orientação argumentativa" e "Aos corpos padrões o final feliz, aos deficientes a fogueira! Uma análise de 'O soldadinho de chumbo' à luz de Paulo Freire e Oswald Ducrot". Mariza Brito discorre sobre critérios da Linguística Textual que são acionados pela orientação argumentativa dos textos pertencentes a determinados gêneros textuais conforme sua modalidade argumentativa dominante, com o objetivo de mostrar como a argumentatividade é um aspecto constitutivo da construção da textualidade. Julio Machado, por sua vez, ao conceber os contos de fadas como um objeto político, faz uma reflexão sobre significações que se mantêm hegemônicas por meio dos contos de fadas, especificamente as significações relativas a um corpo considerado deficiente em um mundo construído para os típicos que naturaliza a exclusão dos atípicos.

Abrindo a seção de textos dedicados à questão do ensino de argumentação, o texto de Lúcia Helena Sasseron – "A argumentação como prática nas aulas de Ciências" – discute como a argumentação pode ser desenvolvida em sala de aula na relação direta com a investigação e a modelagem, considerando sua relação com o conhecimento científico e possíveis estratégias para as interações discursivas de sala de aula que suscitem e sustentem a argumentação.

Na sequência, duas discussões sobre a formação de professores para o ensino de argumentação são apresentadas neste livro. Em "Professores enquanto *designers* argumentativos: um desafio da formação docente para um ensino pautado na argumentação", Sylvia De Chiaro parte da premissa de que formar professores está para além da aprendizagem sobre os conteúdos específicos e que é preciso investir no conhecimento pedagógico do conteúdo, bem como

na capacidade de desenho pedagógico e mediação de conteúdo, especificamente aplicado ao ensino da argumentação como recurso didático. Por sua vez, Isabel Cristina Michelan de Azevedo, em "Formação de professores com foco no ensino de argumentação na Educação Básica", aponta as (des)articulações no sistema de formação continuada de professores do Brasil e formaliza quais capacidades docentes são necessárias para o ensino da argumentação, ilustrando sua discussão com práticas formativas realizadas no escopo de seu projeto de extensão Ensino de Argumentação na Escola.

No último bloco, seguem duas reflexões sobre o ensino de argumentação no Ensino Superior. Assim, em "Letramento acadêmico: tensões no processo da produção textual/discursiva argumentativa no Ensino Superior", Maria Otília Guimarães Ninin busca ampliar o debate acerca da produção textual acadêmica no que diz respeito à formação do escritor de textos pertencentes aos gêneros científicos, bem como apontar os desafios impostos às universidades quanto às diversas comunidades discursivas que representam e às suas áreas de conhecimento. Já, Constanza Padilla, em "Argumentar, investigar y aprender: ¿relaciones posibles y necesarias en la educación universitaria?", apresenta um programa de letramento acadêmico desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação crítica participativa durante quase duas décadas numa universidade pública do noroeste da Argentina, que buscou integrar dialeticamente as práticas de pesquisa argumentativa com as práticas de ensino e aprendizagem.

Assim, esperamos que a diversidade de temáticas e abordagens teórico-metodológicas possa inspirar novos debates e semear a curiosidade para o surgimento de novos interesses e novas pesquisas neste campo tão multidisciplinar que é o dos estudos da Argumentação.

Desejamos uma excelente leitura!

Prefácio – Por que tem que ser assim?

Luiz Antonio Ferreira
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Pensemos nas crianças da faixa de Gaza. Quantas conhecem, efetivamente, o que é a propriedade humana fundamental de reivindicar direitos? Quantos têm noção de que, dizimados por uma guerra cruel, muitos e muitos sem pais e sem mães, podem exercer o seu direito de escolher a paz, a felicidade e a harmonia da convivência humana? Enfim, quantos conhecem *a eudaimonia* (a felicidade) tão louvada por Aristóteles como uma propriedade humana fundamental? Qual a importância que podem dar ao poder das palavras? Pensemos neles e na argumentação em seu sentido mais simples: o ato de atuar, como humanos, discursiva e retoricamente, no território em que o ato de dizer é um meio civilizado, educado e potente de construir um discurso capaz de se insurgir contra a força, a violência, o autoritarismo e se prove eficaz, persuasivo, convincente, numa situação de antagonismos declarados. Pobres crianças de Gaza! Sabem o poder de armas na mão, mas por certo desconhecem o poder das palavras! Seja em que sentido for, entendem a vida cruel e abjeta a que são submetidos, mas estão muito longe de entender a tal excitação do estabelecimento de acordos

indispensáveis para o bem conviver, pois a vida lá é sempre impactante e ao abrir os olhos pela manhã vivenciam paixões contundentes, particulares, que exaltam a crueldade humana e realçam ações ligadas ao ódio e ao medo exacerbado do outro. Não há dialética na faixa de Gaza. Tudo o que conhecemos por resolução de polêmicas por meio do discurso se dilui, fluidamente, em antagonismos culturais e mortandade como rotina.

Pensemos também nas crianças brasileiras. Vivem em um espaço-tempo pertencente a uma sociedade que não vê o mundo pelos contornos perenes da guerra. Entendem a dificuldade de exercer direitos por meio das palavras e, na escola ou fora dela, aprendem a necessidade de construir em si o amadurecimento de uma compreensão abstrata de plano, justificação e reflexão discursiva para bem conviver, civilizadamente, com o outro, para exercer suas atividades cidadãs e profissionais. Suas armas são outras e se realizam no discurso. Quando há educação, as relações são também outras, menos violentas, mais inteligentes e cordiais, menos solitárias porque as decisões vitais podem ser tomadas também em grupos. Por outro lado, a violência que vivemos no Brasil, se tem raízes profundamente políticas e econômicas, está também ligada ao menosprezo pelas palavras. Quando nossas crianças pobres se arrastam armadas pela vida, quando são agressivas e aprendem que o outro é apenas mais um que pode ser eliminado, certamente não aprenderam que o ato de negociar pelas palavras é também uma arma outra que não funciona quando se põe na frente uma herança nada educada e inevitável de natureza bandida e bélica. Quando se trilha o caminho unidirecional da violência como princípio, vive-se um estado perene de antagonismo ao negar à palavra o seu direito de infiltrar-se no seio social para mover o outro por meio de discursos que intencionam ensinar, agradar, comover e mostrar sensatez, essa virtude humana cada vez mais opaca na contemporaneidade. Os ditadores cruéis nunca argumentam: "batem palmas, metem o pé

na terra, batem coxas, no peito e na cabeça" (Quintiliano, 2015)[1]. Envoltos por um autoritarismo ignóbil, criam suas próprias leis e as impõem peremptoriamente. São minimamente imorais, ambíguos, furiosos e, quando discursam, descentram a palavra e não permitem o crivo da lucidez dos desesperados pela paz, pela segurança, pela harmonia. Os ditadores não precisam argumentar. É simples: criam inimigos e os combatem pelo poder das armas. Criam suas verdades pelo poder das bombas, granadas e canhões, subtraem a liberdade e se apropriam do humano como mercadoria. É simples e dolorido: onde há autoritarismo não há retórica. Os ditadores, vândalos humanos, constituem uma verdade que só é verdadeira quando lhes prestam serviços, quando tudo está em consonância com seus desejos mais abomináveis.

Por isso, milhares de crianças, jovens soldados, pais de família e mães amorosas são mortos por princípios ideológicos inexplicavelmente ligados ao amor à pátria e pela visão imposta de que parte da verdade é sinônimo de toda verdade. Enfim, é assim: quando crianças são mutiladas e caminham sem pais por um mundo contaminado pelo ódio, a palavra se entristece e perde força. Quando crianças brasileiras perambulam pelo mundo, vítimas de pouca atenção e em condições mínimas de sobrevivência, a violência é o recurso quase inescapável. A palavra, é verdade, não mata a fome, mas ensina como matá-la. A escola tem sua parte na história: precisa ensinar o bem-fazer e o bem-falar para cultivar as boas virtudes, tão necessárias no convívio humano. Enquanto homens tresloucados, que governam o mundo, valorizarem o que há de violento em nós, valorizarem o malfazer e não o bem-dizer, a palavra se verá vilipendiada e obnubilada. E aí reside a diferença fundamental entre o uso do poder desarvorado, que amortiza as palavras, e o poder de argumentar mesmo entre as artimanhas marotas

1 QUINTILIANO, Marcos Fábio. **Instituição oratória**. Tradução e notas: Bruno Fregni Basseto. Campinas: Ed. Unicamp, 2015. Tomo I. Livro II.

do poder. Em qualquer circunstância, é preciso que a palavra ocupe o espaço humanitário da negociação, do estabelecimento de acordos que regulem pacificamente o comportamento social. Não há paz sem um discurso que o sustente potentemente.

Todo ato de argumentar é uma tentativa profunda de influenciar o auditório pela palavra. Toda tentativa de argumentar é um esforço consciente para responder a uma questão fulcral que acomoda os ânimos ou os desestabiliza: "Por que tem que ser assim?". Para obter respostas, a argumentação se vale de princípios humanos civilizados: o diálogo, a justificação, a explicação, o estabelecimento de acordos. Argumentar não é um atuar simples. Encerra em si, como diz Grácio[2], várias dimensões: a cognitiva, a linguística, a interativa, a afetiva, a filosófica, a lógica, a retórica, a social e, como brilhantemente concluem Azevedo e Piris na apresentação deste livro, a textual, a discursiva, a histórica, a cultural e a ideológica. A resoluta caminhada para desvendar os segredos da argumentação envolve, sim, diversas disciplinas do discurso e de outros campos do saber. Com tantas propriedades intrínsecas, é justo e necessário que estejamos preocupados com seu desvendar. Diante de fenômeno tão complexo, que é aparentemente natural no ser humano, é fácil perceber que exige esforços de compreensão sobre seu funcionamento no seio social para dimensioná-lo como parte da compreensão do próprio humano.

Este livro é a manifestação acadêmica, científica e humanizada de mostrar os caminhos já trilhados pelo conhecimento adquirido a respeito da argumentação, ao registrar, de modo condensado, atualizado e competente, as reflexões apresentadas nas conferências e mesas-redondas do 5º Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (SEDiAr), realizado, em abril de 2023, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Não se

2 GRÁCIO, Rui Alexandre. **Perspetivismo e argumentação**. Coimbra: Grácio Editores, 2013.

trata, pois, de mais um dos anais de algum seminário ou de um congresso (todos importantes e necessários), mas, sim, de um precioso relicário, um profundo pensar sobre os porquês de atuarmos como atuamos no nosso caminhar pelo mundo. Importantes e significativos estudiosos do ato de argumentar elucidam, no volume, muito da natureza e do caráter técnico e utilitário da argumentação ao refletirem criticamente a partir de posturas teóricas consolidadas. Consideram a interdisciplinaridade que envolve o conceito pela potência argumentativa do discurso jurídico, do discurso político, do discurso pedagógico, do discurso literário, do discurso antropológico e intercultural que circunda o ato de argumentar em sua multidimensionalidade.

Este livro é um raio-X muito preciso e precioso dos estudos contemporâneos da arte de argumentar. Em seu caráter pedagógico, cuida da força, da pujança, da impetuosidade, do vigor, da violência robusta e pacífica que pode assumir, mas, sobretudo, mostra como o discurso argumentativo pode ser altamente poderoso. Cuida, também, de levar ao leitor as artimanhas do dizer por que a palavra é potentemente estranha, excêntrica, especial, extravagante, extraordinária e singular. Supomos que os professores das crianças da faixa de Gaza não se preocupem especificamente com o ato de argumentar, pois precisam ensinar às crianças outras facetas do existir, mais pragmáticas e vitais. É pena. Nossas crianças, porém, merecem aprender como funcionam as palavras no discurso, como bem argumentar, como se fazer entender consciente e retoricamente, como podem praticar a oratória e a eloquência no ato de trocar ideias pela vida. Nossos alunos precisam entender que falar sempre inspirou cuidados e que a influência do contexto político, em qualquer época, conduz o fazer humano. Alguns discursos podem ser vãos numa sociedade livre, mas muitos outros podem, em especial, regular a atitude performativa e, sobretudo, competente e séria do exercer o que é importante em nós.

Por isso, reflexões teóricas, contribuições de várias áreas do conhecimento e análise de diversos gêneros do discurso, contribuições pragmáticas e profundamente analíticas sobre os caminhos da competência argumentativa estão registradas neste livro precioso, necessário e oportuno. Estou certo de que os estudiosos de qualquer área dos estudos humanos poderão beneficiar-se dos conteúdos aqui apresentados. Infelizmente, por dezenas de razões que convulsionam o viver "normal" em sociedade, nem todos podem, ainda que queiram, se dedicar ao entendimento complexo do ato de argumentar. Esse obstáculo não invalida o esforço e a obrigação acadêmica de promulgar seus estudos. De qualquer modo, fica a reflexão de Quintiliano[3], na Instituição Oratória, livro sobre a arte de educar e sobre nossa parte nesse contexto: "*Mas estabelecemos que somente o homem bom pode ser o orador perfeito: por isso, exigimos nele não só exímia habilidade de falar, mas todas as virtudes do espírito*". Afastemo-nos dos tiranos que até podem querer ser, mas jamais serão oradores perfeitos; afastemo-nos dos mal-intencionados, mas fiquemos vigilantes aos estratagemas do dizer. Aproximemo-nos das crianças, quaisquer crianças, pois merecem ser formadas para conhecerem o bem-estar moral e os aspectos éticos do estar no mundo. Aproximemo-nos dos jovens, pois os estudos argumentativos são importantíssimos para compor, em cada um, a exaltação da dignidade humana, das qualidades morais irrepreensíveis e a ampliação da capacidade técnica do orador e da teoria argumentativa por meio da *gravitas,* a palavra cheia de semântica que resume a personalidade ética, a seriedade, a honra, o apego ao dever e se aproxima de *areté* dos gregos: a adaptação perfeita ao conviver com os outros, a excelência, a virtude.

Este livro exalta o saber, o conhecer e indica caminhos teóricos e práticos para a constituição da excelência do bem-dizer.

3 QUINTILIANO, Marco Fábio. **Instituição oratória.** Tradução e Notas: Bruno Fregni Basseto. Campinas: Ed. Unicamp, 2015. Tomo I. Livro I.

É uma obra fundamental para cultivar a eloquência sadia e eficaz: o orador deve aprender a gerir as palavras com arte, técnica, vigor e brevidade para imprimir sua personalidade ao discurso e angariar confiança do auditório. A argumentação é performativa sim, mas se mostra-esconde em suas potencialidades e por isso requer estudos aprofundados, como os que são apresentados neste volume de modo tão organizado e elucidativo. É também convidativo objeto de estudos e, nesse aspecto, como leitores, sentimo-nos altamente contemplados, respeitados e agradecidos.

An Anthropological Approach to Argumentation[1]

Christopher W. Tindale
University of Windsor, Canada

Introduction

Let us begin with a thought experiment. Imagine a group of scholars meeting together over common interests. They have met before, they share a language and perspectives on a series of issues that have contemporary relevance for them, that bear on their society and the way reason operates there. Into their midst comes an outsider. Supposedly someone who is worth listening to, who is of interest and has something to say to *them*.

But how can this happen? How can the outside inform the inside? What will he (in the thought experiment it is a 'he') know of them such that he can speak meaningfully to them? In fact, how would he have gone about knowing them? Perhaps he just pro-

1 This paper was presented at the 5º Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (SEDiAr) in São Paulo, April 2023. I am grateful to the organizers for the opportunity to participate and in particular to Paulo Roberto Gonçalves-Segundo and Eduardo Lopes Piris.

vides a series of ideas, makes some points and then departs, leaving them to sort it out and find their own understanding.

One discipline that explores interactions between the inside and the outside is anthropology. Here, I ask what does anthropology as a (much maligned) discipline bring to the study of argumentation? This is in part to ask about the nature of argumentation. And so I will begin by talking about the two core concepts, "argument" and "argumentation", because on an intuitive level argumentation involves practices that exchange and evaluate arguments.

"Our" basic sense of 'argument' sees it as propositional. I will draw a fairly standard definition from Stephen Toulmin, author of the revolutionary (and seminal text) *The Uses of Argument* (1958). Here he is writing in a 1983 essay intended to popularize his ideas: "we can use the word "argument" for a string of propositions, which may be written on the blackboard or thought about in the abstract; and we can examine the formal relations – of consistency and inconsistency, entailment and contradiction – by which these propositions are (or are not) knitted into a logical fabric" (Toulmin, 1983, p. 396). This is the kind of concept of argument that has held authority in the logic classroom for a long time. It is also the concept that in part led to the emergence of the so-called informal logic movement, something for which Toulmin was part of the inspiration. Convinced that this conception of argument and the ways it is judged good (valid; sound) was not sufficient for dealing with everyday arguments, logicians of a different nature looked for means by which to identify and categorize so-called "natural" arguments, and the criteria to evaluate them. I will return to this.

Argumentation is more variable as a concept. Here's a definition I have advanced and found quite serviceable: Argumentation is

> [...] the social practice of reasoning about issues on which decisions need to be reached, policies

> developed, and actions performed. It provides for the modification of ideas in individuals and communities. And it is the primary means by which social change is achieved, for better or worse. As an area of study, it is interdisciplinary in nature and involves behaviours as wide-ranging as civil debate, scientific inquiry and political persuasion. It underlies important social practices like advocating for policies, modifying ideas, opposing points of view, reinforcing standpoints, and examining theses. Its emerging history recognizes threads that are logical, dialectical and rhetorical in nature (Tindale, 2021, p. 2).

Such practices will vary according to where they occur, along with the underlying beliefs and values that inform them (that justify and explain them). Of course, the argumentation with which we are most familiar is that which is closest to home, of our own communities. But we would be wise not to assume the familiar is the only, or even the best, way in which an activity can be experienced. Argumentation as explained here employs arguments to explore and understand issues that are important to us as well as bridging the gaps between participants in argumentative situations, opening us to other minds and other perspectives.

An example is in order. This is one I take from Marshall Sahlins, an anthropologist.

Sahlins believes that the method of anthropology is essentially exegesis, that is, lifting meaning out of discourses and practices (in this, I believe, it parallels something in argumentation theory). He believes this because "what humans make is humanly intelligible" (Sahlins, 2017, p. 153). If humans can understand other humans, there is a commonality involved. He offers an example of a Fijian chief speaking to an English missionary in the early

days of Christian proselytization: "Your ships are true, your guns are true, so your god must be true".

Now, how does the "propositionalist" approach this argument? In the language of argument analysis, we have a conclusion indicator "so" which indicates that the last proposition "follows from" the previous two, which would serve as premises.

- *Premise*: your ships are true.
- *Premise*: your guns are true.
- *Conclusion*: your god must be true.

That is the structure. But how to understand it? How does the chief "see" the relationship between the premises and the conclusion? That is, how does the conclusion "follow from" the premises? And how should we understand the use of "true", which surely derives its meaning from a belief structure with which we are unacquainted? There are assumptions operating here which make the reasoning difficult to understand and therefore to evaluate.

Sahlins provides his own commentary. The chief, he insists, is not commenting on the existence of the Christian god and deriving proof of it in some strange way. The chief *sees* the god in the ships and guns, which are material expressions of that potency or power. The conflict is between a transcendental sense of the divine and a perspective in which the divine is immanent, is *in* the ships and guns (Sahlins, 2022, p. 1). The point for us is that, as we take the "so" of the last statement as a conclusion indicator, the argument is largely inaccessible without the cultural understanding that Sahlins provides.

Toulmin also provides assistance, because the definition of "argument" presented above was one he set in contrast to a very different sense of the term: "In our second sense an 'argument' is not a *string of propositions* which may (or may not) be formally consistent: rather it is a *human interchange* which is not substantively ade-

quate" (Toulmin, 1983, p. 396, grifos do autor). By not "substantively adequate" he points to different criteria that are required to unpack an argument. He believes (or believed in 1982 when he presented the paper) that philosophers (the traditional guardians of the meaning of "argument") no longer have a name for the non-formal argument he has in mind. Traditionally, he insists, it was called (among other names) "topics, argumentation, rhetoric, organon, and method" (Toulmin, 1983, p. 398). That is an interesting group to assimilate in the way he does. In 1982 Toulmin is speaking of the art coming to be known as "informal logic", to which he prefers the title "substantive logic". Toulmin's variant term has not caught on, but it indicates what he has in mind by an argument not being substantively adequate – it fails to meet the standards of an informal analysis, such as having relevance, acceptability and sufficiency. But most importantly, Toulmin's second sense shifts attention away from the arguments of the logic class, detached from their origins, to the ways people interact argumentatively[2].

Argument as "human interchange" is a dynamic conception (Tindale, 2015), and the contrast with the propositional sense is stark. Arguments are alive not just with possibilities but also with movement. Such movements are captured in the metaphors we use to describe them in English. There is the internal movement of the *path* by which the conclusion *follows from* the premises, or the premises *lead to* the conclusion. There is also an external movement towards and within the audience, as they *grasp* the message, recognize it as for them, and act upon it. The idea of human interchange returns us to the human roots of the argumentative situation with all its depth and potential as a site where people interact argumentatively, drawing on the contextual and cultural features that gave rise to it, with all the assumptions contained there.

2 Toulmin's distinction seems to echo the more familiar distinction offer by Daniel O'Keefe (1977) between arguments1 and arguments2.

Argument as "human interchange" is also a conception that fits the anthropological turn in argumentation studies. As Sahlins (2017, p. 161) says, "one simply has to credit what the people say in such matters in order to understand their practices in regard to them, for such are the premises and principles on which they act". To question/interpret what they say is an outsider's perspective; to accept it on the terms by which it is expressed is to cross the border into another's way of seeing. This takes us into the treacherous ground of misunderstanding and translation, to which I will return.

We see the above contrast in two different ways of approaching the world (the world of argumentation and arguments, which communicates an underlying world). This is the contrast between abstract arguments (those imposed by colonial thought) and "natural" arguments (those based in nature), the Indigenous counter-position. We see this contrast in our initial puzzlement over the response of the Fijian chief. We see it in the assumptions underlying the experiments of Alexander Luria and his colleagues (1976) designed to gauge cognitive development. People who were unable to draw the correct conclusion from an Aristotelian syllogism were judged irrational[3]. Yet the clear ability of those people to organize their lives and communications in reasonable ways should have

3 The following syllogism is presented: In the far North, where there is snow, all bears are white. Novaya Zemlya is in the Far North and there is always snow there. What color are the bears there?

"There are different sorts of bears."

Failure to infer from syllogism.

The syllogism is repeated.

"I don't know; I've seen a black bear, I've never seen any others... Each locality has its own animals: if it's white, they will be white; if it's yellow, they will be yellow."

Appeals only to personal, graphic experience.

[...]

But what do my words imply? The syllogism is repeated.

"Well, it's like this... Your words can be answered only by someone who was there, and if a person wasn't there he can't say anything on the basis of your words." (Luria, 1976, p. 108-109).

suggested an alternative hypothesis – that there were other logics, other ways of organizing reasons, besides the syllogism, ways that had been marginalized by Western expansion, but that still could be recovered. This is, of course, the challenge that I believe needs to be faced: to study non-European argumentation on its own terms, while at the same time staying alert to the tremendous influence of the dominant argumentative tradition. The authority of the outsider should not be underestimated, but the legitimacy of the power that outsider controls can certainly be questioned.

1. Borders

As I noted above, in its most routine operations, argumentation is intra-cultural and proceeds on the assumptions that bind members of the relevant communities. We do not even think of it as a "cultural" practice *per se* because it is so available to us, so immediate. It is how we think, exchange, disagree and understand. And we have every reason to believe that *everyone* practices argumentation in the same way, everyone in an increasing circle of widening expansion moving out from the space we occupy to eventually encompass all spaces everywhere. But argumentation is also intercultural (with that term broadly conceived), it arises between cultures and groups with different commitments and assumptions. It is here, at the borders, that we might learn different things about the practices that we take for granted at home.

In a strict sense, "intercultural" (or "interculturality") means already inhabiting one another's cultures (Strathern, 2004, p. 1). So, this is not a new issue; we have previously confronted and overcome the problems of border-crossing and continue to do so. The question is, how have we accomplished this? (And another question is whether anything has been lost, and continues to be lost, as a price for any success we have had). As scholars of an interdisciplinary field, we are in relatively familiar territory. We are

veteran border-crossers of various types. We occupy the spaces between disciplines, where vocabulary and meanings are shared. We can leave for another time a discussion of the parallels between interdisciplinarity and interculturality, between crossing between disciplines and between cultural communities, where the definition of "community" is itself under investigation. But in most of these circumstances, knowledge is recognized in others by virtue of a knowledge system already in place. As "border residents" we can "imagine what it is like from [another] tradition's perspective" (Mao, 2006, p. 19). And knowledge then travels between communities/systems undergoing alterations in the process. What we know is never simple, never clear.

Borders separate one place from another, physically, culturally, and argumentatively. This is to give attention to one of the dominant sets of metaphors in Western argumentation – those of place or space. We have seen something of this already in the talk of "paths" leading from premises to conclusions. But there is also a literal sense of "place" that is relevant to our concerns. As Donald Phillip Verene (1994, p. 14) observes "thought is affected by place".

This has important consequences for our status as argumentative beings. It means we are from somewhere, and that always influences how we think and see (even *what* we see). We are moored in our own perspectives, what the anthropologists call an *etic* point of view. And it means that when we travel, we take that way of thinking and seeing with us. Initially, at least, and sometimes always, we view the other from that perspective, imposing our place on theirs. To return to my earlier remarks, this is the problem of the day. Stepping out of that perspective, away from the spaces in which we are comfortable, is difficult. Viewing the other on her or his own terms (what the anthropologists call the *emic* point of view) is part of that difficulty.

It starts with recognizing that there are other ways of understanding or using argumentation. Colombian scholar Carlos Gómez-Rincón (2023, p. 5) recognizes the problem:

> In the scenario of indigenous knowledge systems in Latin America, there is a long history of colonial struggle through which indigenous traditions have been systematically eradicated, demonized, acculturated, and constantly reconfigured. Thus, different horizons of background presuppositions do not normally meet in a neutral communicative space oriented only towards mutual understanding.

Does this commit us to a relativism? I think Stephen Toulmin again had it right when he wrote in *Human Understanding* (1972): "while all concepts and judgements have to be considered 'relative to' the problems and traditions of the relevant milieus, that is no reason for lapsing into relativism, or rejecting cross-contextual judgements as meaningless" (Toulmin, 1972, p. 91). That is, we can still make cross-contextual judgments in a meaningful way. Indeed, *that* is the source of much cross-cultural argumentation, as we begin to enter into argumentation about our different ways of seeing and work towards an understanding of those differences and what they mean for our larger understanding of how humans argue and how argumentation operates. Persuasion is not the only goal of argumentation, and in cross-cultural situations understanding must precede any attempts at persuasive discourse.

Rhetoric can help here. But given what I just said, it cannot be (or only be) the Aristotelian rhetoric of our tradition, one in which persuasion is central. "Let rhetoric be the capacity to see the available means of persuasion in each particular case", writes Aristotle (*Rhetoric*, 1355 *apud* Barnes, 1984, p. 25-26). As rich as that definition is, it turns us in the wrong direction, inward to towards those

we would persuade. Other definitions are more suited to the tasks required for cross-cultural argumentation. Michel Meyer (2017), while still staying close to the Aristotelian tradition, sees rhetoric differently. He judges it to be "the negotiation of the distance between individuals, ethos and pathos, on a question (logos) which is more or less divisive" (Meyer, 2017, p. 225). There is a lot to say about this definition as well, but that would divert me from my purpose here. What is important to me is the metaphor (again!) of *distance* at the heart of it. Because now we can consider how rhetoric operates in the borderlands of cross-cultural argumentation, attempting to close the distances, bringing us close to a common space of understanding, a shared space of seeing. I call this space a mutual cognitive environment (Tindale, 2015).

Cognitive environments involve potential as well as actual knowledge. In this way, they are a more effective replacement for one general sense of "common knowledge". That is, writers and speakers often refer to what is commonly known by an audience when they rarely have grounds for making such a claim. Given the cognitive environments in which people operate, we can gain a much better idea of what they *should* know. That is, we are aware of what facts, ideas, and beliefs are present within the overlapping cognitive environments of a community. Thus, it is *reasonable* to assume (but not guaranteed) that anyone in that mutual cognitive environment will have access (will "know") what is present there. The challenge here shifts from knowing what others know to gaining access to the environments in which they acquire knowledge, exchange reasons, and adopt beliefs.

As the idea of a cognitive environment has been developed and then adapted by argumentation theorists like myself, the sense of "cognitive" involved has been restricted to what falls within the domain of epistemology, principally beliefs and facts. But to think of us in this way harks back to a traditional view of humans

as divided beings, split between reason and the rest of the affective system. A path that can be traced from Aristotle through to Chaïm Perelman challenges that view. As Perelman reminds us, argumentation is aimed at "the whole person" (Perelman, 1982, p. 13). Paul Thagard (2000) has written expansively on this kind of cognition, principally in his theory of emotional coherence. This theory suggests ways in which cognition interacts with emotion. Thagard's work illustrates the impact emotions have on decision making and stresses the error involved in thinking we can avoid this influence. He suggests that the elements in a coherence system have "an emotional *valence*[4], which can be positive or negative" (Thagard, 2006, p. 19). The idea of attaching values to mental representations is important here[5], because it opens the door for expanding our idea of cognition (and hence cognitive environments) to include value as well as belief.

Once values are included in our discussion, we have a "larger" environment, or certainly one that has a richer sense of cognition. Now, argumentation aims to persuade at the personal level what is available at the epistemic and social levels within one's cognitive environment. This is to reverse the usual relationship assumed between conviction and persuasion.

One goal of rhetorical argumentation is the modification of cognitive environments, where ideas are introduced into the environment in persuasive ways that encourage commitments. If we already have implicit commitments to fairness, for example, and this can be made present, can be brought vividly to mind, then

4 Essentially, a capacity to act in a way that affects other parts of a system.

5 And, indeed, this work clearly connects values with emotions, insofar as values are viewed as "emotionally valenced mental representations" (Thagard, 2012, p. 284). We may have neutral associations with some concepts, but with most of them part of the representation will involve an emotionally positive or negative association. Consider the range available for "house", "fish", and "law".

the extension of that commitment to further ideas can be suggested or reinforced.

How do we know that this is the case, that environments have been modified in the way I suggest? We see it in the way a discussion changes, drawing on ideas made newly available. We see it in the responses over time to ideas that have become more prevalent in the social exchanges that we monitor. If we take snapshots of the conversations and exchanges of reasons at different points of time, we see the context changes, and some of those changes we can track to argumentative interjections, as people and groups make their positions (and the reasons for holding them) apparent, giving them presence in the shared environment of ideas. And we see it ultimately on the occasions that the status quo changes, with a commensurate shift in the beliefs, values and behaviours of those involved.

As I have indicated earlier, we are especially familiar with the ideas and beliefs of those with whom we share common cognitive environments, and this is what makes effective argumentation possible. But with those outside of our immediate circle, the challenge grows with the distance involved. The further away from us, the weaker the connection. So, the epistemic borders between cultures take on a particular importance, because it is here that shared cognitive environments need to be developed.

A number of scholars have worked or are working on the borders that I have in mind, argumentative borders between cultures. They report differences of language and perspective that are instructive.

Barbara Johnstone Koch (1983), for example, developed work that explores the different ways of arguing in Arabic culture. “Arabic argumentation”, she writes, “is structured by the notion that it is the presentation of an idea – the linguistic forms and the very words that are used to describe it – that is persuasive, not the

logical structure of proof which Westerners see behind the words" (Koch, 1983, p. 58). She finds in Arab argumentation a predilection for tropes of repetition, and these are at all levels: "phonological, morphological and lexical, syntactic and semantic... repetition of form and repetition of content" (Koch, 1983, p. 52). This attention to repetition aims at capturing a distinct character of a certain cultural way of arguing, without claiming that it is limited to that culture. After all, Donald Trump was a practiced and frequent practitioner of a rhetoric of repetition (Tindale, 2023). Other scholars have since argued that Arabic argumentation uses persuasion in culturally-specific ways (Hatim, 1990) doing so by expanding the strategies involved.

In a Chinese context, Shi'er Ju defends the position that "different cultures have different logics" (Ju, 2010, p. 82). The merit of his work is that it takes seriously the problems surrounding the etic/emic (outsider/insider) perspectives and attempts to address them in a theory of argumentation. *His* focus is on Western logic (or the argumentation of mainstream culture) and its impact on China (or argumentation in another culture). So, we see the etic (outsider) represented by formal logic and informal logic; and the emic (insider) represented by argumentation in ancient China and Buddhism.

Ju's solution or, better, way forward is to focus on Cultural Fusion Theory, how a common culture emerges from the interactions between two original cultures:

> When people, who belong to different cultures communicate with each other; not only their original cultures could be revised, but also they may create new cultural elements by the way of fusing their original cultures... If a group of persons accepts or shares with these new cultural elements, then a new culture will emerge and we call it a common culture of these persons (Ju, 2022, n.p.).

This is speculative, as suggested by the language used, but it is a start. And Ju draws on a wealth of literature to provide evidence of such fusions.

Of course, it matters how these scholars understand key terms and central concepts like "argument" and "argumentation". Koch actually views "argumentation" too narrowly, I think. She asserts, for example, that "argumentation has to do with truth; argument rests on established truths, and truth emerges through argument" (Koch, 1983, p. 53). Indeed, this is *a* goal of argumentation, and some perspectives (epistemic perspectives) promote such a view. But argumentation (and especially rhetorical argumentation) operates in the realm of uncertainty. It draws much of its evidence from opinions rather than truths *per se*, and its conclusions remain open to revision.

In a similar narrow way, Ju understands argumentation from within his own general theory, which has distinct features not shared by other theories. Briefly, the "Generalized Argumentation is a sequence of argumentative actions aimed at persuading opponents to adopt a certain attitude towards some viewpoint" (Ju 2022, n.p.; Ju, 2010, p. 75). The theory is characterized by a series of rules that govern the identification, justification, testing and amending of argumentation. Included are comprehension rules that construct the cognitive context and govern exchanges between parties. It is, then, a complex theory developed on its own terms.

Beyond these restrictions to the meaning of "argumentation", are further concerns. Koch, for example, appeals to Perelman and Olbrechts-Tyteca in judging that "certain linguistic structures are more suited to a society based on equality, on individual initiative; others would be more suited to societies with a hierarchic structure" (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1969, p. 164). But this dichotomy between equalitarian societies and hierarchic societies

may be no more than a further Western prejudice for seeing things in terms of dichotomies. In fact, in all these studies, we will need to think carefully about the degree to which any judgments reflect the dominant model of argumentation that prevails in the West. What these problems tell us, however, is that there is a fertile area here for future research.

A third example of cross-cultural argumentation is both more difficult and more interesting in its details because it takes us back to the colonial interactions of European and non-European speakers. This is the work of Bernardino de Sahagún's early attempts to recover the linguistic practices of Aztec communities in what is now Mexico. I will say less about this here because it is considered in more detail later in my paper. But for now, it suffices to recognize in this example the translation of one set of rhetorical practices into the language and understanding of another. It is to be applauded as an attempt at recovering a perspective that might otherwise be lost. But it also serves as an example of the difficulties that accompany any attempt to do this in a way that reads matters through the lens of the overriding model of thought, logic, and rhetoric.

2. Misunderstanding and Comparison Fields

When we discuss cross-cultural argumentation, we often focus on the argumentative nature of the discourse and the cultural borders, and that is good to do (see Liu, 1999). But specific examples bring to light the obvious, but often ignored, fact that we are also addressing linguistic borders. What is translated is not just the experience of two cultures but the languages in which that experience is expressed. This may be human interchange beyond what Toulmin imagined. In other words, "our problem is not merely one of translation, but of interpretation and understanding" (Richards, 1932, p. 9).

Rhetorician and sinologist Ivor A. Richards brings such matters to light in his discussion of meaning and translation as part of his general rhetorical engagement with misunderstanding. As a third definition of rhetoric to consider (beyond those of Aristotle and Meyer), we find that rhetoric for him is the study of misunderstanding and its remedies (Richards, 1936, p. 4), and translation is core to such study[6].

Richards (1932) begins his own exploration of the psychology of Chinese Sage Mencius with a chapter on problems of translation, noting, for example, that "distinctions have been made and maintained as part of one tradition of thinking; and that another tradition of thinking might neither find use for them nor (being committed to other courses) be able to admit them" (Richards, 1932, p. 3-4). We sort and divide in the field of meaning much like earlier humans struggled to divide grainlands before more developed systems of measurement became available to them (Richards, 1932, p. 28). None of this is reassuring and there is a generally negative atmosphere pervading Richards' discussion countered only by a pragmatism in having to make the best attempts possible and produce something workable.

His essay, "Towards a Theory of Comprehending"[7] (Richards, 1955), is another key place where we find Richards addressing problems of meaning and translation. And again, it is the English-Chinese context that serves as his illustration as he finds himself returning to the concerns of the Mencius study after "more than a score of years" (Richards, 1955, p. 17) of further reflection.

6 One has to submit, though, that Richards shows little evidence of appreciating the rich rhetorical nature of the tradition involved in his translation studies (Chinese), belonging instead to those sinologists that Yameng Liu describes as being "entrenched in [the] old paradigm of sinology as a sub-field of philosophical, linguistic, and literary studies" (Liu, 2004, p. 151). In a sense, then, Richards might be seen to perpetuate the system of thought that was dominant at the time.

7 Comprehending for Richards is itself a very complex business involving seven functions of language which he believes are operative in any utterance. To explore this complexity here would divert me too far from the central concerns of this essay.

"How might we compare what a sentence in English may mean with what a sentence in Chinese may mean?" (Richards, 1955, p. 20). Traditional answers to this question, in terms of comparing two bodies of scholarship, leave him sceptical of what can be accomplished, given that we have enough difficulty comparing meanings in different genres within one language. Avoiding any recourse to "context", for reasons that will not delay us, Richards adopts talk of "utterances-within-situations"[8]. Indeed meaning in cross--cultural contexts is notoriously difficult to pin down in a way that gives the reader and evaluator confidence, simply because the same problems operate within cultures, just at a different level (Tindale, 2022). Mention of utterance situations, while invoking echoes of J. L. Austin's speech situation, encourages a focus on comparative fields of meanings rather than word-to-word exchanges of meaning. "Any translator has acquired Chinese and his English through 'comparison-fields' which are different and systematically different in structure: different not only with respect to the ways in which utterances change with situations, but also with respect to those changes that are significant in utterances" (Richards, 1955, p. 24). This gives a depth and extension to utterances that allows the analyst to explore what each one indicates, characterizes, realizes (makes things vivid or weak), values, influences (extends the meanings), controls (the interplay between them) and purposes (aims to achieve the same ends)[9]. It is not difficult to imagine the complexity that this extends to any effort of translation. But Richards believes that comprehending can only be conceived in these terms.

A case in point is metaphor. Outside the constraints of any particular theory of metaphor, the cross-cultural implications are serious. The ubiquity of metaphor was a central theme of *The Philosophy of Rhetoric* (Richards, 1936), where it was seen as a pri-

8 He is critical of what he takes to be the misleading nature of this concept in the earlier work he had done with C. K. Ogden (**The Meaning of Meaning**, 1941).

9 These are the functions just referred to in note #7.

mary device by means of which we think. Richards transfers this idea to the challenges of translation: "it is worth remarking with regard to Chinese-English translation that the great traditional metaphors of Western thought play so large a part in shaping our conceptions that a study of any metaphors which have played a comparable part in Chinese thought suggests itself as possibly a key move" (Richards, 1955, p. 33). Indeed, "where such a metaphor is absent in Chinese or where Chinese has a traditional metaphor which English lacks, the loss in translation is likely to be grave" (Richards, 1955, p. 34).

Something similar affects Bernardino de Sahagún's (1969) translations of Aztec metaphors in Book 6 of his *General History of the Things of New Spain*[10], which is itself translated into English by American scholars Arthur J. O. Anderson and Charles Dibble. Sahagún provides examples like: "'I go astray' means I study something but do not learn it; I am like a fruit tree that bore no fruit" (De Sahagún, 1969, p. 222). Without the explanation, the metaphor of going astray would be lost to us. But then, it is to be noted that Anderson and Dibble, like Sahagún himself, raise no concerns about the problems of translation, or double translation as we have it here. What the Franciscan friar Sahagún knew as rhetoric the Indigenous informants call *huehuehtlahtolli* (Abbott, 1996), "a Nahuatl word formed by compounding *huehue*, 'old man' or 'men of old', and *tlahtolli*, 'word', 'oration', or 'language'" (Abbott, 1996, p. 25). The *huehuehtlahtolli* are captured in various accounts of sixteenth-and seventeenth-century Mexico, but Don Paul Abbott reports that Sahagún's account is one of the most complete available of "an ancient, non-European culture" (Abbott, 1996, p. 25). It is Abbott who draws attention to difficulties that would have been involved in translating from a spoken to a written language, and from Nahuatl to Spanish (Abbott, 1996, p. 27), difficulties compounded

10 Book 6 is devoted to Rhetoric and Moral Philosophy.

by the reliability of the informants, the judgment of the hearers, and the linguistic and literary competence of the recording scribes (see also de la Carrera, 2010, p. 75). To these we add the more considered difficulties noted by Richards.

3. What Can Be Assumed?

So, how to start to proceed with addressing these issues? We have tools with which we work with argumentation in the West. And one question that needs to be raised is whether those tools are portable elsewhere. That is, portable without the risk of imposing Western ideas on non-western communities, of trying to fit round non-western pegs into square Western holes.

Let me explain what I mean by discussing one of the principal tools that has emerged for informal logicians working with argumentation, namely Scheme Theory, or the theory of argumentation schemes.

One of the leading figures in the development of this theory and the categorizing of argumentation schemes, Douglas Walton, gives us a very basic definition of schemes as "commonly used types of arguments that are defeasible… Schemes identify patterns of reasoning linking premises to a conclusion that can be challenged by raising critical questions" (Walton, 2013, p. 6). Several ideas are gathered here: that schemes are patterns of reason that have a common usage and that are defeasible[11]. They also have sets

11 That is, the conclusions are plausible on the evidence, but may be revised in light of new information or later evidence. In this way, schemes are a fitting way of understanding how argumentation operates in the domain of uncertainty that characterizes so much of our reasoning.

of critical questions associated with them, although it seems unwise to include this feature in the definition of a scheme[12].

In a major theoretical treatment of schemes, Walton, along with Chris Reed and Fabrizio Macagno (2008) identify sixty varieties, along with subtypes for a number of them. While they understand traditional deductively valid and inductively strong forms of argument as argument schemes, what they are principally interested in are schemes for presumptive reasoning. Walton believes that a major aim of arguments is to shift the burden of proof between people, and schemes do this by creating a presumption in favour of a conclusion.

As Walton notes, the tool for evaluation is a set of critical questions for each argumentation scheme and these questions deserve careful attention. Pinto (2001, p. 111) has argued that the very value of identifying argument schemes lies with the critical questions associated with them. The critical questions are aids for the person evaluating arguments as well as for the person inventing them. Importantly, they direct the focus onto the key issues and contextual features involved with each case. They tell us the kinds of things we should be looking for with respect to each argument. For a common scheme like the 'Argument from Expert Opinion', for example, we have questions on the nature of the expert as a source of expertise (credibility); on the field in which the expert operates (relevance of expert); on the assertion that the expert actually made; on the trustworthiness of the expert; on the level of agreement among experts on the issue; and on the evidence from which the expert

12 A tighter definition is offered by David Hitchcock (2010, p. 157): "An argumentation scheme is a pattern of argument, a sequence of sentential forms with variables, with the last sentential form introduced by a conclusion indicator like 'so' or 'therefore'. The scheme becomes an argument when each variable is replaced uniformly in all its occurrences with a constant of the sort over which the variable ranges". The added detail here involves the identification of variables.

draws. We have six questions in total, with a number of sub-questions under each of these[13].

Pinto is insistent that the normative force of an argument is not to be found in its exemplification of an argument scheme, but in contextual considerations that bear on rhetorical factors specific to a case: "considerations that would justify the use of *this* sort of evidence in *this* sort of context to settle *this* sort of question" (Pinto, 2001, p. 111). It cannot be the scheme itself that validates presumptive reasoning because the use of the scheme on any occasion itself requires validation. In fact, even this talk of a *sort of* evidence, context, or question betrays the particularity of the case that should prevent the easy use of logical criteria with a reliance on patterns and forms. This is a very brief introduction to scheme theory, or at least one version of it[14].

Now, two important questions (among others) arise for schemes and their use: (i) Where do they and the critical questions associated with each one come from? That is, what authorizes their use? (ii) And, are they simply reflective of one culture of argumentation, or can they be applied cross-culturally? Let me take each question in turn.

Argumentation theorists are fond of suggesting conditions and rules to govern good argumentation. But it is not always clear how those conditions or rules are decided. For some theorists, they are normative and top-down. Theorists can see what ought to be in place for strong argumentation. For others, the conditions and rules are descriptive – they reflect how people actually argue.

13 And I think it is appropriate to add to these a seventh criterion that asks about the track record of the expert. This is one way of considering reliability.

14 Other perspectives on argumentation advance theories of schemes along with associated taxonomies. Pragma-dialectics, for example, has a taxonomy consisting of three basic categories of argument scheme: "symptomatic" or "sign", "comparison" or "resemblance", and "causal" or "consequence", and sub-types of each category (van Eemeren, 2018, p. 45-46).

I fall into this second camp, and accordingly treat the schemes and critical questions as bottom-up descriptions of how argumentation takes place in argumentative situations and believe that the appropriate conditions for evaluation are indicated by those situations. Each scheme essentially determines its own questions for deciding whether it is reasonable. These last points, it will be noted, have clear relevance for my second question, which is the one that will most occupy me in the remainder of what I have to say.

We would be naïve to think that the ways we approach argumentation do not reflect our own assumptions about how arguing ought to be done. Consider one of Paul Grice's maxims, for example. The maxim of quantity directs communicators to make their contributions "as informative as is required" and not "more informative than is required" (Grice, 1989, p. 26). Now, how does that work for the repetitive statements of Koch's Arabic arguers? In one sense, the maxim would restrict repetition. Or, we might say that the culture requires repetition. But generally, I suspect the first would be the case (consider how Western editors routinely cut repetitive words and sentences).

This does not mean we leave scheme theory to Western contexts. I believe it is adaptable in ways other tools (like syllogistic theory) are not. If these schemes capture regular patterns of reasoning, then they ought to be adaptable to any contexts in which reasoning occurs. If they operate in argumentative situations, then they ought to be adaptable to any such situations wherever they occur. So, they are adaptable in the sense that scheme theory offers us a way to cross argumentative borders and gain access to how other arguers think. This may mean that schemes which appear a specific way in Western European contexts appear differently (or have different CQs) in non-western contexts. Who counts as an expert, for example, is not the same in every culture, and the questions may need to be adjusted to accommodate the "credentials"

of the Shaman or Indigenous elder. Or we may find that distinctly different schemes emerge in different places, as the cultural settings dictate.

A further distinction within scheme theory that is suggested by exploring the anthropological dimensions of argumentation is that between thin and thick analyses. It derives from the different kinds of descriptions we give of certain behaviours. Clifford Geertz (1973), for example, takes as a paradigm example of this the act of winking. A thin description just describes the rapidly contracting eyelid, a twitch. A thick description draws from a social code that explains the physical movement as an act with meaning, it communicates a sense of conspiracy between the one who winks and the audience. In the contexts of argumentation, thick descriptions delve into the contextual features to explore the merits of each case.

Let me illustrate some of this discussion by turning in more detail to an argumentation scheme from Walton's taxonomy of schemes. It is for the Argument from Sign and is a scheme I think has cross-cultural application because humans everywhere interpret signs in their reasoning:

- *Premise 1*: *B* is generally indicated as present when sign *A* is found in this kind of situation.
- *Premise 2*: *A* has been found in this situation or place.
- *Conclusion*: Therefore, *B* is probably present in this situation or place.

Such reasoning could be used in one culture to decide that a patient is suffering from a viral infection because she indicates symptoms associated with such an infection; or in another culture to decide that a person is possessed by a spirit because he indicates symptoms/behavior associated with possession. Different cultures

will take different things as signs, but the point is that they will all recognize an appeal to signs as evidence in their reasoning.

The scheme itself as it is presented here is notably "thin". It gives us no more than the pattern itself. It is the skeleton on which contextual flesh is required to understand any particular instance of the scheme. In terms of the distinction of argument types drawn from Toulmin earlier, the scheme gives us the basic propositional sense of argument. It is the Critical Questions that take us beyond the thin description of the scheme's structure into the specific argumentative situation that it reflects. It is part of the "thick description" of an argument that adds features absent from those that report the minimum, the thin layers of premises and claims. We might align this idea with the "human interchange" sense of argument drawn from Toulmin. In this way, schemes can accommodate understandings of both senses, but the evaluations will focus on the second sense – human interchange.

There are three critical questions associated with the scheme for Argument from Sign:

- CQ1: How strong is the association between the sign with the event signified?
- CQ2: Are there other events that would more reliably account for the sign?
- CQ3: Is this the right context for this particular sign/signified relationship?

CQ1 considers the strength of the relationship between the sign and signified? Is this a necessary sign? That is, one that always occurs when a phenomenon is present? This critical question focuses in on the sign itself and what is signified, and the degree to which they are linked in the experience of the evaluator. In the medical example linking fever and chills with viral infection, there is the kind of connection that we would call a strong correla-

tion, assuming a pattern of experience in which the sign-signified relationship has developed. Of course, in the case of a new virus, such a connection would only be as strong as the analogy between the new instance and other viruses to which it is judged comparable.

CQ2 questions the possibility of alternative explanations; if this is a non-necessary sign, what else is this a sign for? This question makes us critically evaluate our first assumptions. We might think that a fresh carcass is a sign of the presence of a predator until we learn that disease has taken its toll on wildlife in the area. We are drawn deeper into the potentialities of the case.

CQ3 is a question of relevance. We might have a general heuristic[15] like "where there's smoke, there's fire". However, that heuristic fails if the smoke is the result of dry ice instead of fire. Experience improves our ability to detect relevance in the case of simple signs and what they are purported to signify. And it is also under this critical question, with its reference to context, that we would include place. Because by identifying the underlying place where the sign occurred, we support (or not) the relevance of the relationship and the strength of the argument.

Critical questions are not a checklist the completion of which will automatically distinguish good arguments from bad. They focus the mind on those features of a scheme that are specific to it and indicate what we should be concerned about with such reasoning. They facilitate the building of a thick description of a case that accounts for as much as possible of the total argumentative situation.

Schemes have promise, then, as tools to cross borders and understand argumentation in different contexts. Insofar as they constitute regular patterns of argument use we should expect cultures

15 This is a device that allows us to make a quick decision in cases where such is called for. It avoids the detailed weighing of pros and cons. Depending on the kind of thick description the case calls for, a heuristic will be more or less desirable.

that depend more on, say, narratives in their communications, to have narrative-based schemes that would not be shared by most Western argumentative cultures. What such schemes would look like, and the CQs that would be used to assess them, await future research.

Can capturing context in the questions we ask address issues of meaning and translation? The critical questions with their exploration of argumentative situations is one way that rhetoric and its considerations enter into informal logic, closing distances between borders, languages, meanings. Building a case by case understanding of another's way of negotiating argumentative situations opens us to the ways in which argumentation is exercised and experienced.

Conclusions

Yameng Liu (1999), with a clear focus on conflict resolution, identifies problems that. over two decades later, still confront the argumentation theorist who looks to cross borders. Liu writes: "yet there is still no denying the fact that neither a neutral ground nor a commonly acceptable 'meta-vocabulary' is available when symbolic exchanges take place between independent formations… A culture is definable precisely by the uniqueness of the basic assumptions and beliefs its members subscribe to" (Liu, 1999, p. 299). What he calls for is "a 'meta-vocabulary' in which to phrase and evaluate arguments". Because without this, it is difficult to decide whose side's 'terms' should be used in cross-boundary debate. People too easily, by choice or necessity, adopt presumptions, and modes of reasoning of the Western models. Or, the Western modes are simply assumed in the analyses, what Siegel calls "transcultural normative reach" (1999).

Liu insists that we strive in vain for a neutral ground on which to meet (Liu, 1999, p. 309). And so he calls for a "special mode of argumentation", where each side justifies its position in the other's terms. Such a suggestion permits the kind of proposal on offer here. It still presupposes much, and indeed, he does not deny that serious theoretical and practical problems remain. But in a similar vein, this proposal reflects aspects of Ju's Cultural Fusion Theory. Whether schemes fuse aspects of different cultures of argumentation, or represent a special mode of argumentation that can operate across cultures, we have suggestions of the kind of commonality that Toulmin invoked when he insisted that we are not committed to a relativism that finds cross-contextual judgements as meaningless (Toulmin, 1972, p. 91).

Whether tools that have been developed in the West can serve as part of a meta-vocabulary by which to evaluate cross-cultural argumentation, or as part of any fusion theory, will remain controversial. The point is that the assumptions involved have been identified and brought to the surface. In doing so, we look to avoid the easy dismissal of unfamiliar modes of reasoning.

Why is this issue important? I might ask *still* important, because it was visited in the 1970s in the debates over cultural relativism. This is an extension of the concern with augmentative injustice, defined as arising "where an individual's testimony is given less credibility than it ought, due to a negative identity prejudice attaching to the speaker, in the mind of the hearer" (Bondy, 2010, p. 263). For example, argumentative injustice "can distort an arguer's status in the community of arguers, if the prejudice is such that people take him to be unable to argue well" (Bondy, 2010, p. 266). This is exactly the treatment received by respondents in the Luria experiments (1976), dismissed as unreasonable because they failed (refused!) to supply the conclusion to a syllogism. This is why argumentative injustice, as an instance of epistemic injustice (Fricker,

2007), should concern us still. It is a caution that accompanies us as we approach the borders that separate us from others. Those who are "other*wise*" are still *wise*, they just possess a different wisdom than that with which we are familiar.

In this respect, the issue also has wider relevance for some of the questions emerging in the discussions of virtue argumentation, with its focus on agents rather than arguments or audiences (Aberdein; Cohen, 2016). And it still matters how we understand different types of reasons and uses of evidence. And in that sense, the questions I have raised here bear on the thorny issue of deep disagreements.

Argumentation theory is a rich and fertile area for ongoing discovery. Its research agenda includes an enormous range of potential topics that we would rarely find in other fields. Among this agenda are the issues related to cross-cultural argumentation and the applications of anthropological insights to those issues. Issues that confront us when we cross borders to speak with or listen to those outside our community and frame of comfort.

References

ABBOTT, D. P. **Rhetoric in the New World**: rhetorical theory and practice in Colonial Spanish America. Columbia: University of South Carolina Press, 1996.

ABERDEIN, A.; COHEN, D. Introduction: virtues and arguments. **Topoi**, v. 35, p. 339-343, 2016. DOI: https://doi.org/10.1007/s11245-016-9366-3.

ARISTOTLE. Poetics. *In*: BARNES, Jonathan (ed.). **The complete works of Aristotle.** v. 2, p. 2-32. Princeton: Princeton University Press, 1984.

BONDY, P. Argumentative Injustice. **Informal Logic**, v. 30, n. 3, p. 263-278, 2010. DOI: https://doi.org/10.22329/il.v30i3.3034.

DE LA CARRERA, C. R. Translating Nahua rhetoric: Sahagún's Nahua subjects in Colonial Mexico. *In*: BACA, D.; VILLANUEVA, V. (ed.). **Rhetorics**

of the Americas: 3114 BCE to 2012 CE. New York: Palgrave, Macmillan, 2010. p. 69-87.

DE SAHAGÚN, B. **Florentine Codex**: general History of the things of New Spain. Tradução: Arthur J. O. Anderson e Charles Dibble. Santa Fe: School of American Research and University of Utah, 1950-69.

FRICKER, M. **Epistemic injustice**: power and the ethics of knowing. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GEERTZ, C. Thick description: towards an interpretative theory of culture. *In*: GEERTZ, C. **The interpretation of cultures:** selected essays. New York: Basic Books, 1973. p. 3-30.

GÓMEZ-RINCÓN, C. M. Taking the truth of others seriously: the perspective of intercultural hermeneutics. **Journal of Intercultural Studies**, v. 44, n. 4, p. 521-535, 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/07256868.2023.2173562.

GRICE, P. **Studies in the way of words**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

HATIM, B. The pragmatics of argumentation in Arabic: the rise and fall of a text type. **Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse**, v. 11, n. 2, p. 189-199, 1991. DOI: https://doi.org/10.1515/text.1.1991.11.2.189.

HATIM, B. A Model of argumentation from Arabic Rhetoric: insights for a theory of text types. **Bulletin (British Society for Middle Eastern Studies)**, v. 17, n. 1, p. 47-54, 1990.

HITCHCOCK, D. The generation of argumentation schemes. *In*: REED, C.; TINDALE, C. (ed.). **Dialectics, dialogue and argumentation**. London: College Publications, 2010. p. 157-166.

JU, S. The cultural relativity of logic: from the viewpoint of ethnography and historiography. **Social Sciences in China**, v. 31, n. 4, p. 73-89, 2010. DOI: https://doi.org/10.1080/02529203.2010.524368.

JU, S. Cultural relativity and rationality of rhetoric – from the view of generalized argumentation. **Tengshan Rhetoric Forum 2022**: An International Symposium on Narrative Argument in Cross-Cultural Reasoning. Fujian Normal University. Fujian, China, 2022.

KOCH, B. J. Presentation as proof: the language of Arabic Rhetoric. **Anthropological Linguistics**, v. 25, n. 1, p. 47-60, 1983.

LIU, Y. Nothing can be accomplished if the speech does not sound agreeable: rhetoric and the invention of classical Chinese discourse. *In*: LIPSON, C.; BINKLEY, R. (ed.). **Rhetoric before and beyond the Greeks**. Albany: State University of New York Press, 2004. p. 147-164.

LIU, Y. Justifying my position in your terms: cross-cultural argumentation in a globalized world. **Argumentation**, v. 13, p. 297-315, 1999. DOI: https://doi.org/10.1023/A:1007866519621.

LURIA, A. **Cognitive development**: its cultural and social foundations. Tradução: Martin Lopez-Morillas e Lynn Solotaroff. Cambridge: Harvard University Press, 1976.

MAO, L. Beyond bias, binary and border: mapping out the future of comparative rhetoric. *In*: MAO, L. (ed.). **Comparative rhetoric**: the art of traversing rhetorical times, places, and spaces. New York: Routledge, 2014. p. 1-17.

MAO, L. **Reading Chinese Fortune Cookie**: the making of Chinese American Rhetoric. Logan: Utah State University Press, 2006.

MEYER, M. **What is rhetoric?** Oxford: Oxford University Press, 2017.

O'KEEFE, D. Two concepts of argument. **JAFA**: Journal of the American Forensic Association, v. 13, n. 3, p. 121-28, 1977. DOI: https://doi.org/10.1080/00028533.1977.11951098.

OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. **The meaning of meaning**. London: Routledge; Kegan Paul, 1941.

PERELMAN, C. **The realm of rhetoric**. Tradução: William Kluback. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1982.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **The new rhetoric**: a treatise on argumentation. Tradução: John Wilkinson e Purcell Weaver. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1969.

PINTO, R. **Argument, inference and dialectic**: collected papers on informal logic. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001.

RICHARDS, I. A. Toward a theory of comprehending. *In*: RICHARDS, I. A. **Speculative instruments**. London: Routledge; Kegan Paul, 1955. p. 17-38.

RICHARDS, I. A. **The philosophy of rhetoric**. Oxford: Oxford University Press, 1936.

RICHARDS, I. A. **Mencius on the mind**: experiments in multiple definition. New York: Harcourt, Brace and Company, 1932.

SAHLINS, M. **The new science of the enchanted universe:** an anthropology of most of humanity. Princeton: Princeton University Press, 2022.

SAHLINS, M. In anthropology, it's emic all the way down. **Hau**: Journal of Ethnographic Theory, v. 7, n. 2, p. 157-163, 2017. DOI: https://doi.org/10.14318/hau7.2.020.

SIEGEL, H. Argument quality and cultural difference. **Argumentation**, v. 13, p. 183-201, 1999.

STRATHERN, M. **Commons + borderland**: working papers on interdisciplinarity, accountability and the flow of knowledge. Oxon: Sean Kingston Publishing, 2004.

THAGARD, P. **Coherence in thought and action**. Cambridge: MIT Press, 2000.

THAGARD, P. **Hot thought**: mechanisms and applications of emotional cognition. Cambridge: The MIT Press, 2006.

THAGARD, P. **The cognitive science of science**: explanation, discovery, and conceptual change. Cambridge: MIT Press, 2012.

TINDALE, C. **How we argue**: 30 lessons in persuasive communication. New York: Routledge, 2023.

TINDALE, C. Utterer meaning, misunderstanding and cultural knowledge. **Languages**, v. 7, n. 2, p. 1-11, 2022. DOI: https://doi.org/10.3390/languages7030172.

TINDALE, C. **The anthropology of argument:** cultural foundations of rhetoric and reason. New York: Routledge, 2021.

TINDALE, C. **The philosophy of argument and audience reception**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

TOULMIN, S. Logic and the criticism of arguments. *In*: GOLDEN, J. L.; BERQUIST, G. F.; COLEMAN, W. E. (ed.). **The rhetoric of western thought**. Dubuque: Kendal; Hunt Pub, 1983. p. 391-401.

TOULMIN, S. **Human understanding.** v. 1. Princeton: Princeton University Press, 1972.

TOULMIN, S. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

VAN EEMEREN, F. H. **Argumentation theory**: a pragma-dialectical perspective. Cham: Springer, 2018. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-95381-6.

VERENE, D. Ph. A course of life: my autobiography. **Clio**, v. 23, n. 4, p. 1-16, 1994.

WALTON, D. **Methods of argumentation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

WALTON, D.; REED, C.; MACAGNO, F. **Argumentation schemes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

Uma Abordagem Antropológica da Argumentação[1]

Christopher W. Tindale
Universidade de Windsor, Canadá
Tradução: Lucas Pivetta Maciel, Lucas Pereira da Silva, Theodoro Casalotti Farhat & Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Universidade de São Paulo, Brasil

Introdução

Vamos começar com um experimento de reflexão. Imaginemos um grupo de acadêmicos reunidos em torno de interesses comuns. Eles já se encontraram antes, eles compartilham uma linguagem e perspectivas sobre uma série de questões que têm relevância contemporânea para eles, que têm peso em sua sociedade e na maneira como a razão opera nela. Em meio a eles, surge um forasteiro. Alguém que valeria a pena ouvir, que seria de interesse e teria algo a dizer a *eles*.

1 Este artigo foi apresentado no 5º Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (SEDiAr) em São Paulo em abril de 2023. Sou grato aos organizadores pela oportunidade de participar e, especialmente, a Paulo Roberto Gonçalves-Segundo e a Eduardo Lopes Piris.

Mas como isso pode acontecer? Como o exterior pode informar o interior? O que ele (no experimento reflexivo é um 'ele') sabe sobre o interior para que possa falar significativamente com eles? Na verdade, como seria sua abordagem para conhecê-los? Talvez ele apenas ofereça um conjunto de ideias, forneça um ponto de vista e se retire, deixando-os para que resolvam sozinhos entre si e encontrem seu próprio entendimento.

Uma disciplina que explora interações entre o interior e o exterior é a antropologia. Pergunto: o que a antropologia como disciplina (muito mal-afamada) traz para o estudo da argumentação? Em parte, faço isso para perguntar sobre a natureza da argumentação. E assim começo tratando de dois conceitos centrais, "argumento" e "argumentação", porque, em um nível intuitivo, a argumentação envolve práticas de intercâmbio e de avaliação argumentos.

"Nossa" acepção básica de "argumento" envolve proposicionalidade. Vou partir de uma definição razoavelmente consolidada, a de Stephen Toulmin, autor do revolucionário (e seminal) *Os usos do argumento* (1958). A citação a seguir advém de um ensaio de 1983 destinado a popularizar suas ideias: "podemos usar a palavra 'argumento' para uma sequência de proposições, que podem ser escritas na lousa ou pensadas em abstrato; e podemos examinar as relações formais – de consistência e inconsistência, acarretamento e contradição – pelas quais essas proposições são (ou não) costuradas em um tecido lógico" (Toulmin, 1983, p. 396). Esse é o tipo de conceito de argumento que tem mantido a autoridade na sala de aula de lógica por muito tempo. É também o conceito que em parte levou ao surgimento do chamado movimento da "lógica informal", que tomou Toulmin como inspiração. Convencidos de que essa concepção de argumento e as formas de considerá-lo bom (válido; sólido) não eram suficientes para lidar com os argumentos cotidianos, lógicos de outra natureza procuraram meios para identificar e cate-

gorizar os chamados argumentos "naturais" e os critérios para avaliá-los. Voltarei a esse ponto mais tarde.

Argumentação é um conceito muito variável. Aqui está uma definição que propus e que considero muito útil: argumentação é

> [...] a prática social de raciocínio sobre questões que envolvem decisões a serem tomadas, políticas a serem desenvolvidas e ações a serem realizadas. A argumentação sustenta a modificação de ideias em indivíduos e comunidades. E é o principal meio pelo qual a mudança social é alcançada, para melhor ou pior. Como uma área de estudo, é interdisciplinar por natureza e envolve comportamentos que abrangem desde o debate civil e a investigação científica até a persuasão política. Está na base de práticas sociais importantes, como a defesa de políticas públicas, a modificação de ideias, a oposição de pontos de vista, o fortalecimento de posições e o exame de teses. Sua história emergente reconhece eixos que são lógicos, dialéticos e retóricos por natureza (Tindale, 2021, p. 2).

Tais práticas variam de acordo com o lugar em que ocorrem, assim como com as crenças e os valores subjacentes que as informam (que as justificam e explicam). Evidentemente, a argumentação com a qual estamos mais familiarizados é a mais próxima de nossos lares, de nossas próprias comunidades. Mas seria sábio não assumir que o familiar é a única maneira, ou ainda a melhor maneira, pela qual uma atividade pode ser experienciada. A argumentação, como aqui explicada, emprega argumentos para explorar e compreender questões que são importantes para nós, assim como para preencher as lacunas entre os participantes em situações argumentativas, abrindo-nos a outras mentes e a outras perspectivas.

Tomemos um exemplo extraído de Marshall Sahlins, um antropólogo. Sahlins concebe que o método da antropologia é essencialmente exegético, ou seja, envolve depreender sentido dos discursos e das práticas (acredito que nisso há um paralelo com a teoria da argumentação), uma vez que "o que os humanos fazem é humanamente inteligível" (Sahlins, 2017, p. 153). Se os humanos podem compreender outros seres humanos, há uma base comum envolvida. Ele dá o exemplo de um chefe fijiano falando com um missionário inglês nos primeiros tempos do proselitismo cristão: "Seus navios são verdadeiros; suas armas são verdadeiras; então seu deus deve ser verdadeiro".

Ora, como o "proposicionalista" encara esse argumento? Na linguagem da análise de argumentos, temos um indicador de conclusão "então", que demonstra que a última proposição "decorre" das últimas duas, que funcionam como premissas.

- *Premissa*: seus navios são verdadeiros.
- *Premissa*: suas armas são verdadeiras.
- *Conclusão*: seu deus deve ser verdadeiro.

Essa é a estrutura. Mas como entendê-la? Como o chefe "vê" a relação entre as premissas e a conclusão? Ou seja, como a conclusão "decorre" das premissas? E como devemos entender o uso de "verdadeiro", que certamente deriva seu significado de uma estrutura de crenças com a qual não estamos familiarizados? Há pressupostos aqui operantes que tornam o raciocínio difícil de entender e, portanto, de avaliar.

Sahlins fornece seu ponto de vista: o chefe, insiste, não está comentando sobre a existência do deus cristão e derivando provas disso de alguma forma estranha. O chefe *vê* esse deus nos navios e nas armas, que são expressões materiais dessa potência ou poder. O conflito se dá entre um sentido transcendental do divino e uma

perspectiva na qual o divino é imanente – ele está *nos* navios e *nas* armas (Sahlins, 2022, p. 1). A questão para nós é que, ao tomarmos o "então" da última afirmação como indicador de conclusão, o argumento é em grande parte inacessível sem o conhecimento cultural que Sahlins fornece.

Toulmin também oferece apoio, pois a definição de "argumento" apresentada acima foi definida por ele em contraste com um sentido muito diferente do termo: "em nosso segundo sentido, um 'argumento' não é uma *sequência de proposições* que pode (ou não) ser formalmente consistente: trata-se antes de um *intercâmbio humano* que não é substancialmente adequado" (Toulmin, 1983, p. 396, grifos do autor). Por não "substancialmente adequado", ele aponta diferentes critérios necessários para interpretar um argumento. Ele acredita (ou acreditava em 1982, quando apresentou o artigo) que os filósofos (os guardiães tradicionais do significado de "argumento") não mais possuem um nome para o argumento não-formal que ele tem em mente. Tradicionalmente, insiste, isso era chamado de (entre outros nomes) "tópicos, argumentação, retórica, *organon*, e método" (Toulmin, 1983, p. 398). É um grupo interessante para ser assimilado da maneira como ele procede. Em 1982, Toulmin está tratando da arte que passou a ser conhecida como "lógica informal", para a qual ele prefere o nome de "lógica substancial". O termo alternativo de Toulmin não teve êxito, mas indica o que ele tem em mente quando diz que um argumento não é substancialmente adequado – ele não atende aos padrões de uma análise informal, como ter relevância, aceitabilidade e suficiência. No entanto, ainda mais importante, o segundo sentido de Toulmin desloca a atenção dos argumentos da aula de lógica, desligados de suas origens, para as formas como as pessoas interagem argumentativamente[2].

2 A distinção de Toulmin parece ecoar aquela diferenciação mais familiar oferecida por Daniel O'Keefe (1977) entre argumentos1 e argumentos2.

Argumentação como "intercâmbio humano" é uma concepção dinâmica (Tindale, 2015), e o contraste com o sentido proposicional é gritante. Os argumentos estão não apenas cheios de possibilidades, mas também de movimentos. Tais movimentos são capturados nas metáforas que usamos para descrevê-los em inglês. Há o movimento interno do *caminho* pelo qual a conclusão *decorre* das premissas ou pelo qual as premissas *levam* à conclusão. Há também um movimento externo em direção ao e por dentro do auditório, dado que ele *capta* a mensagem, reconhecendo-a como para si, e age sobre ela. A ideia de intercâmbio humano nos remete às raízes humanas da situação argumentativa, com toda sua profundidade e seu potencial, como um local em que as pessoas interagem argumentativamente, valendo-se das características contextuais e culturais que lhe deram origem, com todos os pressupostos nela presentes.

Argumentação como "intercâmbio humano" consiste também em uma concepção que se encaixa na virada antropológica dos estudos de argumentação. Como diz Sahlins (2017, p. 161), "basta dar crédito ao que as pessoas dizem nesses domínios para compreender suas práticas, pois lá estão as premissas e os princípios sobre os quais agem". Questionar/interpretar o que eles dizem constitui uma perspectiva de forasteiro; aceitar o que é dito nos termos pelos quais isso é expresso é atravessar a fronteira em direção ao modo de ver de outra pessoa. Isso nos leva ao terreno traiçoeiro do mal-entendido e da tradução, ao qual voltarei.

Vemos o contraste anterior em duas formas diferentes de abordar o mundo (o mundo da argumentação e dos argumentos, que comunica um mundo subjacente). Trata-se do contraste entre os argumentos abstratos (aqueles impostos pelo pensamento colonial) e os argumentos "naturais" (aqueles baseados na natureza), a contraposição nativa. Vemos esse contraste na resposta do chefe fijiano. Nós o observamos nos pressupostos por trás das experiências de Alexander Luria e seus colegas (1976), projetadas para avaliar

o desenvolvimento cognitivo. Pessoas que não eram capazes de tirar a conclusão correta de um silogismo aristotélico eram avaliadas como irracionais[3]. No entanto, a clara capacidade dessas pessoas de organizar suas vidas e interações de maneira razoável deveria ter sugerido uma hipótese alternativa – a de que havia outras lógicas, outras formas de organizar razões, além do silogismo, formas que tinham sido marginalizadas pela expansão ocidental, mas que ainda poderiam ser recuperadas. Isso consiste, evidentemente, no desafio que acredito que deva ser enfrentado: estudar a argumentação não europeia em seus próprios termos e, ao mesmo tempo, ficar alerta para a enorme influência da tradição argumentativa dominante. A autoridade do forasteiro não deve ser subestimada, mas a legitimidade do poder que o forasteiro exerce certamente pode ser questionada.

1. Fronteiras

Como apontei anteriormente, em suas operações mais rotineiras, a argumentação é intracultural e procede com base nos pressupostos que vinculam os membros das comunidades relevantes. Nem pensamos nela como uma prática "cultural" em si mesma, porque está disponível para nós; ela é muito imediata. É como nós pensamos, partilhamos, discordamos e entendemos. E temos todos

3 Apresenta-se o seguinte silogismo: No extremo Norte, onde há neve, todos os ursos são brancos. Novaya Zemlya fica no extremo norte e sempre há neve lá. De que cor são os ursos de lá?

"Há diferentes tipos de ursos".

Falha em inferir a partir do silogismo.

O silogismo é repetido.

"Não sei; já vi um urso preto, nunca vi nenhum outro... Cada localidade tem seus próprios animais: se for branco, eles serão brancos; se for amarelo, eles serão amarelos".

Recorre apenas à experiência pessoal e visual. [...]

Mas o que minhas palavras implicam? O silogismo é repetido.

"Bem, é assim... Suas palavras só podem ser respondidas por alguém que esteve lá, e se uma pessoa não esteve lá, não pode dizer nada com base nas suas palavras" (Luria, 1976, p. 108-109).

os motivos para acreditar que *todo mundo* pratica argumentação da mesma maneira, em um círculo que se expande continuamente, afastando-se do espaço que ocupamos para, finalmente, englobar todos os espaços. Mas a argumentação também é intercultural (em termos amplos), surgindo entre culturas e grupos com diferentes compromissos e pressupostos. É aqui, nas fronteiras, que podemos aprender coisas diferentes sobre as práticas que, em casa, tomamos como dadas.

Em um sentido estrito, "intercultural" (ou "interculturalidade") significa já habitar as culturas uns dos outros (Strathern, 2004, p. 1). Portanto, essa não é uma questão nova; já enfrentamos e superamos os problemas de cruzamento de fronteiras e continuamos a fazê-lo. A questão é: como conseguimos fazer isso? (E outro questionamento é se, nesse processo, algo foi perdido, e continua sendo perdido, como um preço que pagamos por qualquer sucesso que tenhamos tido). Como estudiosos de um campo interdisciplinar, estamos em território relativamente familiar. Somos veteranos que atravessam fronteiras de vários tipos. Ocupamos os espaços entre as disciplinas, em que vocabulário e significados são compartilhados. Podemos deixar para outro momento uma discussão sobre os paralelos entre interdisciplinaridade e interculturalidade, entre o cruzamento entre disciplinas e o cruzamento entre comunidades culturais, em que a própria definição de "comunidade" se encontra sob investigação. Mas, na maioria dessas situações, reconhece-se no outro o conhecimento com base em um sistema de conhecimento já em vigor. Como "habitantes de fronteira", podemos "imaginar como ele é do ponto de vista de [uma outra] tradição" (Mao, 2006, p. 19). E o conhecimento viaja entre comunidades/sistemas, sofrendo alterações durante o processo. O que sabemos nunca é simples, nunca é claro.

As fronteiras separam um lugar de outro – física, cultural e argumentativamente. Digo isso para chamar atenção a um dos con-

juntos dominantes de metáforas na argumentação ocidental – o de lugar ou espaço. Já tratamos um pouco disso na discussão dos "caminhos" que levam das premissas às conclusões. Mas há também um sentido literal de "lugar" que é relevante para nossas preocupações. Como Donald Phillip Verene (1994, p. 14) observa, "o pensamento é afetado pelo lugar".

Isso tem consequências importantes para nossa posição como seres argumentativos. Isso significa que somos de algum lugar, e ser de um dado lugar sempre influencia como pensamos e vemos (e até mesmo *o que* vemos). Estamos ancorados em nossas próprias perspectivas, o que os antropólogos chamam de ponto de vista *ético*. Quando viajamos, levamos essa forma de pensar e ver conosco. Inicialmente, pelo menos, e às vezes sempre, vemos o outro a partir dessa perspectiva, impondo nosso lugar sobre o deles. Deixar essa perspectiva de lado e ver o outro nos seus próprios termos (o que os antropólogos chamam de ponto de vista *êmico*) é parte dessa dificuldade.

Isso começa com o reconhecimento de que existem outras maneiras de entender ou usar a argumentação. O acadêmico colombiano Carlos Gómez-Rincón (2023, p. 5) reconhece o problema:

> No cenário dos sistemas de conhecimento indígena na América Latina, há uma longa história de luta colonial por meio da qual as tradições indígenas foram sistematicamente erradicadas, demonizadas, aculturadas e constantemente reconfiguradas. Assim, diferentes horizontes de pressupostos de fundo normalmente não se encontram em um espaço comunicativo neutro orientado apenas para o entendimento mútuo.

Isso nos compromete com um relativismo? Penso que Stephen Toulmin novamente tinha razão quando escreveu em *Human*

Understanding (1972): "embora todos os conceitos e julgamentos tenham de ser considerados 'relativos' aos problemas e tradições dos ambientes relevantes, isso não é razão para cair no relativismo ou para rejeitar julgamentos transcontextuais como não tendo sentido" (Toulmin, 1972, p. 91). Ou seja, ainda podemos fazer julgamentos transcontextuais de forma significativa. Na verdade, é *essa* a fonte de muita argumentação transcultural – quando começamos a entrar em argumentações sobre nossas diferentes formas de ver e trabalhamos para entender essas diferenças e o que elas significam para nossa compreensão mais ampla de como os seres humanos argumentam e como a argumentação funciona. A persuasão não é o único objetivo da argumentação, e, em situações transculturais, a compreensão deve anteceder qualquer tentativa de discurso persuasivo.

A Retórica pode ajudar aqui. Mas dado o que acabei de dizer, ela não pode ser (ou não pode apenas ser) a retórica aristotélica da nossa tradição, uma retórica em que a persuasão é central. "Que a retórica seja a capacidade de ver os meios de persuasão disponíveis em cada caso particular", escreve Aristóteles (*Rhetoric*, 1355 *apud* Barnes, 1984, p. 25-26). Por mais rica que seja essa definição, ela nos leva na direção errada, partindo de dentro em direção àqueles que persuadiríamos.

Outras definições são mais adequadas às tarefas necessárias para a argumentação transcultural. Michel Meyer (2017), embora ainda permanecendo próximo à tradição aristotélica, considera que a argumentação é "a negociação da distância entre indivíduos, *ethos* e *pathos*, sobre uma questão (*logos*) mais ou menos divisiva" (Meyer, 2017, p. 225). Há muito a dizer sobre essa definição também, mas isso me desviaria de meu objetivo aqui. O que é importante para mim é a metáfora (novamente!) da *distância* no cerne da questão, porque agora podemos considerar como funciona a retórica nas zonas de fronteira da argumentação transcultural, tentando

diminuir as distâncias, aproximando-nos de um espaço comum de entendimento, um espaço partilhado de ver. Chamo esse espaço de ambiente cognitivo mútuo (Tindale, 2015).

Ambientes cognitivos envolvem tanto o conhecimento potencial quanto o conhecimento de fato. Dessa forma, são um substituto mais eficaz para um sentido geral de "conhecimento comum". Ou seja, escritores e falantes frequentemente referem-se ao que é comumente conhecido por um auditório, quando raramente têm fundamentos para fazer tal afirmação. Dados os ambientes cognitivos em que as pessoas operam, é possível ter uma ideia muito melhor do que elas *devam* saber. Em outros termos, estamos conscientes dos fatos, ideias e crenças que estão presentes nos ambientes cognitivos sobrepostos de uma dada comunidade. Assim, é razoável (mas não garantido) que qualquer pessoa nesse ambiente cognitivo mútuo tenha acesso ("saberá") ao que está presente nele. O desafio deixa, então, de ser saber o que os outros sabem para ser o de obter acesso aos ambientes em que as pessoas adquirem conhecimentos, partilham razões e adotam crenças.

À medida que a ideia de um ambiente cognitivo foi desenvolvida e depois adaptada por teóricos da argumentação como eu, o sentido de "cognitivo" ficou restrito ao que se enquadra no domínio da epistemologia, principalmente crenças e fatos. Mas pensar em nós, seres humanos, dessa forma remete a uma visão tradicional de pessoas como seres divididos entre a razão e o resto do sistema afetivo. Um caminho que pode ser traçado desde Aristóteles até Chaïm Perelman desafia essa visão. Como nos lembra Perelman, a argumentação é dirigida à "pessoa inteira" (Perelman, 1982, p. 13). Paul Thagard (2000) escreveu extensivamente sobre esse tipo de cognição, principalmente em sua teoria da coerência emocional. Essa teoria sugere formas pelas quais a cognição interage com a emoção. Ela ilustra o impacto que as emoções têm na tomada de decisões e enfatiza o erro envolvido na noção de que podemos

evitar essa influência. Ele sugere que os elementos de um sistema de coerência têm "uma *valência* emocional[4], que pode ser positiva ou negativa" (Thagard, 2006, p. 19). A ideia de atribuir valores às representações mentais é importante aqui[5], pois abre a porta para expandir nossa ideia de cognição (e, portanto, ambientes cognitivos) para incluir tanto valores quanto crenças.

Uma vez que os valores são incluídos em nossa discussão, temos um ambiente "maior", ou certamente um ambiente que tem um sentido mais rico de cognição. Agora, a argumentação visa a persuadir no nível pessoal o que está disponível nos níveis epistêmico e social dentro do ambiente cognitivo de uma pessoa. Isso significa inverter a relação geralmente pressuposta entre convicção e persuasão.

Um objetivo da argumentação retórica é a modificação dos ambientes cognitivos, nos quais ideias são introduzidas de maneira persuasiva para encorajar comprometimentos. Se já tivermos compromissos implícitos com a justiça, por exemplo, e isso puder se tornar presente, puder ser trazido à mente de forma vívida, então a extensão desse compromisso para outras ideias poderá ser sugerida ou reforçada.

Como sabemos que este é o caso, isto é, que os ambientes foram modificados dessa forma? Ao observarmos a forma pela qual uma discussão muda, aproveitando as ideias disponibilizadas recentemente. Nós vemos isso, ao longo do tempo, nas respostas às ideias que se tornaram mais prevalentes nas trocas sociais que acompanhamos. Se tirarmos *prints* das conversas e dos intercâmbios de razões em diferentes momentos, vemos mudanças de contexto,

4 Essencialmente, uma capacidade de agir de forma a afetar outras partes de um sistema.

5 E, de fato, esse trabalho conecta claramente os valores às emoções, na medida em que os valores são vistos como "representações mentais com valência emocional" (Thagard, 2012, p. 284). Podemos ter associações neutras com alguns conceitos, mas, na maioria deles, parte da representação envolverá uma associação emocionalmente positiva ou negativa. Considere "casa", "peixe" e "lei".

e algumas dessas mudanças podem ser rastreadas nas interações argumentativas, à medida que pessoas e grupos tornam suas posições (e as razões para defendê-las) visíveis, dando-lhes presença no ambiente compartilhado de ideias. E enxergamos isso também, em última análise, nas ocasiões em que o *status quo* muda, com uma mudança coextensiva nas crenças, nos valores e nos comportamentos dos envolvidos.

Como indiquei anteriormente, estamos especialmente familiarizados com as ideias e crenças daqueles com quem compartilhamos ambientes cognitivos comuns, e é isso o que torna possível uma argumentação eficaz. Mas com aqueles que estão fora de nosso círculo imediato, o desafio cresce com a distância envolvida. Quanto mais longe de nós, mais fraca é a conexão. Portanto, as fronteiras epistêmicas entre culturas assumem uma importância especial, pois é aqui que os ambientes cognitivos compartilhados precisam ser desenvolvidos.

Vários estudiosos trabalharam ou estão trabalhando nas fronteiras que tenho em mente, fronteiras argumentativas entre culturas. Eles relatam diferenças de linguagem e de perspectiva que são instrutivas.

Barbara Johnstone Koch (1983) desenvolveu um trabalho que explora as diferentes formas de argumentar na cultura árabe. "A argumentação árabe", ela escreve, "é estruturada pela noção de que é a apresentação de uma ideia – as formas linguísticas e as próprias palavras que são usadas para descrevê-la – que é persuasiva, não a estrutura lógica de prova que os ocidentais veem por trás das palavras" (Koch, 1983, p. 58). Ela encontra na argumentação árabe uma predileção por *tropos* de repetição, que estão em todos os níveis: "fonológico, morfológico e lexical, sintático e semântico... repetição de forma e repetição de conteúdo" (Koch, 1983, p. 52). Essa atenção à repetição visa captar um caráter distinto de uma

certa forma cultural de argumentar, sem afirmar que ela está limitada a essa cultura. Afinal, Donald Trump era um praticante frequente e experiente de uma retórica de repetição (Tindale, 2023). Outros estudiosos têm argumentado desde então que a argumentação árabe se vale de formas culturalmente específicas de persuasão (Hatim, 1990), expandindo as estratégias envolvidas.

Em um contexto chinês, Ju defende a posição de que "culturas diferentes têm lógicas diferentes" (Ju, 2010, p. 82). O mérito de seu trabalho é que ele leva a sério os problemas em torno das perspectivas éticas/êmicas (*outsider*/*insider*) e tenta tratar deles em uma teoria de argumentação. O foco *dele* é a lógica ocidental e seu impacto na China (ou a argumentação em outra cultura). Assim, vemos o ético (*outsider*) representado pela lógica formal e pela lógica informal; e o êmico (*insider*) representado pela argumentação na China antiga e no budismo.

A solução, ou melhor, o caminho de Ju é concentrar-se na Teoria da Fusão Cultural, ou seja, como uma cultura comum emerge das interações entre duas culturas originais:

> Quando pessoas que pertencem a culturas diferentes comunicam-se entre si, não apenas suas culturas originais podem ser revisadas, como também novos elementos culturais podem ser criados por meio da fusão de suas culturas originais... Se um grupo de pessoas aceita ou compartilha esses novos elementos culturais, então uma nova cultura surgirá e nós a chamamos de uma cultura comum dessas pessoas (Ju, 2022, n.p.).

Isso é especulativo, como sugere a linguagem utilizada, mas é um começo. E Ju recorre a uma vasta literatura para fornecer evidência de tais fusões.

Evidentemente, importa como esses estudiosos entendem conceitos centrais como "argumento" e "argumentação". Koch, na verdade, vê a "argumentação" de forma muito restrita. Ela afirma, por exemplo, que "a argumentação tem a ver com a verdade; a argumentação repousa sobre verdades estabelecidas, e a verdade emerge da argumentação" (Koch, 1983, p. 53). De fato, esse é *um* objetivo da argumentação, e algumas perspectivas (as epistêmicas) promovem tal ponto de vista. Mas a argumentação opera no reino da incerteza, extraindo grande parte de suas evidências de opiniões e não de verdades *per se*, e suas conclusões permanecem abertas à revisão.

De forma igualmente restrita, Ju entende a argumentação de dentro de sua própria teoria geral, que tem características distintivas não compartilhadas por outras teorias. Resumidamente, a "Argumentação Generalizada é uma sequência de ações argumentativas destinadas a persuadir os oponentes a adotar uma certa postura em relação a algum ponto de vista" (Ju, 2022, n.p.; veja também Ju, 2010, p. 75). A teoria é caracterizada por uma série de regras que regem a identificação, a justificação, o teste e a reparação da argumentação. Estão incluídas regras de compreensão que constroem o contexto cognitivo e gerem as trocas entre as partes. Trata-se, então, de uma teoria complexa, desenvolvida em seus próprios termos.

Para além dessas restrições ao significado de "argumentação", há outras preocupações. Koch, por exemplo, recorre a Perelman e Olbrechts-Tyteca ao julgar que "certas estruturas linguísticas são mais adequadas a uma sociedade baseada na igualdade, na iniciativa individual; outras seriam mais adequadas a sociedades com uma estrutura hierárquica" (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1969, p. 164). Mas essa dicotomia entre sociedades igualitárias e sociedades hierárquicas pode não passar de mais um preconceito ocidental de ver as coisas em termos dicotômicos. De fato, em todos esses estudos, precisaremos pensar cuidadosamente sobre o quanto

qualquer julgamento reflete o modelo dominante de argumentação que prevalece no Ocidente. O que esses problemas nos dizem, entretanto, é que há uma área fértil para futura pesquisa.

Um terceiro exemplo de argumentação transcultural é simultaneamente mais difícil e mais interessante em seus detalhes porque nos leva de volta às interações coloniais entre falantes europeus e não europeus. Trata-se das primeiras tentativas, promovidas por Bernardino de Sahagún, de recuperar as práticas linguísticas das comunidades astecas no que hoje é o México. Voltarei com detalhes a essa discussão posteriormente. Mas, por enquanto, basta reconhecer neste exemplo a tradução de um conjunto de práticas retóricas para a língua e para a compreensão de outro. Deve ser aplaudida como uma tentativa de recuperar uma perspectiva que, de outra forma, poderia ser perdida. Mas também serve como um exemplo das dificuldades que acompanham qualquer tentativa de fazer isso considerando as lentes de um modelo imperativo de pensamento, lógica e retórica.

2. Desentendimentos e Campos de Comparação

Quando discutimos a argumentação transcultural, tendemos a nos concentrar na natureza argumentativa do discurso e nas fronteiras culturais, e isso é bom de se fazer (cf. Liu, 1999). Contudo, exemplos específicos trazem à tona o fato óbvio, mas frequentemente ignorado, de que também estamos tratando de fronteiras linguísticas. O que é traduzido não é apenas a experiência de duas culturas, mas as línguas em que essa experiência é expressa. Isso pode ser intercâmbio humano para além do que Toulmin imaginava. Em outras palavras, "nosso problema não é apenas de tradução, mas de interpretação e entendimento" (Richards, 1932, p. 9).

O retórico e sinólogo Ivor A. Richards traz tais assuntos à luz em sua discussão sobre significado e tradução como parte de seu

compromisso retórico geral com desentendimentos. Como terceira definição de retórica a considerar (além das de Aristóteles e Meyer), a posição de Richards é a de que se trata do estudo do desentendimento e de suas remediações (Richards, 1936, p. 4) – e a tradução é fundamental para essa abordagem[6].

Richards (1932) começa sua própria exploração da psicologia do sábio chinês Mencius com um capítulo sobre problemas de tradução, observando que "distinções foram feitas e mantidas como parte de uma tradição de pensamento; e que outra tradição de pensamento não poderia encontrar uso para elas nem (estando comprometida com outros cursos) ser capaz de admiti-las" (Richards, 1932, p. 3-4). Nós separamos e dividimos no campo da significação da mesma forma que faziam os primeiros humanos na divisão de terras férteis antes que sistemas de medição mais desenvolvidos estivessem disponíveis para eles (Richards, 1932, p. 28). Nada disso é reconfortante e há uma atmosfera geralmente negativa que permeia a discussão de Richards, contraposta apenas por um pragmatismo que reconhece a necessidade de se fazer o melhor possível e produzir algo funcional.

Seu ensaio, "Towards a Theory of Comprehending"[7] (Richards, 1955), é outro ponto importante em que Richards aborda problemas de significado e tradução. E, mais uma vez, é o contexto inglês-chinês que serve de ilustração, na medida em que ele se vê retornando às preocupações do estudo de Mencius após "mais de vinte anos" (Richards, 1955, p. 17) de reflexão. "Como podemos comparar o que uma frase em inglês pode significar com o que uma frase em chinês

6 No entanto, é preciso admitir que Richards dá poucos sinais de apreciar a rica natureza retórica da tradição envolvida em seus estudos de tradução (chinesa), associando-se, em vez disso, àqueles sinólogos que Yameng Liu descreve como "entrincheirados no velho paradigma da sinologia como um subcampo de estudos filosóficos, linguísticos e literários" (Liu, 2004, p. 151). De certa forma, então, Richards pode ser visto como perpetuador do sistema de pensamento que era dominante na época.

7 "Compreender", para Richards, é em si algo muito complexo envolvendo sete funções da linguagem que ele acredita serem operativas em qualquer enunciado. Explorar essa complexidade me desviaria demais das preocupações centrais deste capítulo.

pode significar?" (Richards, 1955, p. 20). As respostas tradicionais a essa pergunta, em termos de comparar dois corpos de estudos, deixam-no cético quanto ao que pode ser alcançado, dado que temos dificuldade suficiente para comparar significados em diferentes gêneros dentro de uma única língua. Evitando recorrer ao "contexto", Richards fala de "enunciados-em-situações"[8]. De fato, o significado em contextos transculturais é notoriamente difícil de ser definido de forma a dar confiança ao leitor e ao avaliador, simplesmente porque os mesmos problemas operam dentro das culturas, apenas em um nível diferente (Tindale, 2022). Embora invoquem ecos da 'situação de fala' de J. L. Austin, "enunciados-em-situações" focalizam os campos comparativos de significados em vez de trocas de significado palavra-a-palavra.

> Qualquer tradutor adquiriu o chinês e seu inglês por meio de 'campos de comparação' que são diferentes e sistematicamente diferentes em estrutura: diferentes não apenas no que diz respeito às formas pelas quais os enunciados mudam com as situações, mas também com relação àquelas mudanças que são significativas nos enunciados (Richards, 1955, p. 24).

Isso dá uma profundidade e extensão aos enunciados que permite ao analista explorar o que cada um indica, caracteriza, salienta (torna as coisas vívidas ou apagadas), valoriza, influencia (amplia os significados), controla (molda a interação entre eles) e objetiva (visa alcançar os mesmos fins)[9]. Não é difícil imaginar a complexidade que qualquer esforço de tradução comporta. Mas Richards acredita que a compreensão só pode ser concebida nestes termos.

8 Ele critica o que considera ser a natureza enganosa desse conceito no trabalho anterior que havia feito com C. K. Ogden (**The Meaning of Meaning**, 1941).

9 Essas são as funções mencionadas na nota 7.

Um exemplo é a metáfora. Fora das amarras de qualquer teoria específica de metáfora, as implicações transculturais são sérias. A ubiquidade da metáfora foi um tema central em *Philosophy of Rhetoric* (Richards, 1936), onde foi vista como um dispositivo primário por meio do qual pensamos. Richards transfere essa ideia para os desafios da tradução:

> vale a pena observar, com relação à tradução chinês-inglês, que as grandes metáforas tradicionais do pensamento ocidental desempenham um papel tão grande na formação de nossas concepções que um estudo de qualquer metáfora que tenha desempenhado um papel comparável no pensamento chinês constitui possivelmente uma estratégia chave (Richards, 1955, p. 33).

De fato, "onde tal metáfora está ausente no chinês ou onde o chinês tem uma metáfora tradicional que falta no inglês, a perda na tradução será provavelmente grave" (Richards, 1955, p. 34).

Algo similar afeta as traduções feitas por Bernardino de Sahagún (1969) das metáforas astecas no Livro 6 de seu *General History of the Things of New Spain*[10], que, por sua vez, é traduzido para o inglês pelos estudiosos americanos Arthur J. O. Anderson e Charles Dibble. Sahagún fornece exemplos como: "'Eu me desvio' significa que estudo algo, mas não aprendo; sou como uma árvore frutífera que não deu frutos" (De Sahagún, 1969, p. 222). Sem a explicação, a metáfora do desencaminhamento se perderia para nós. É preciso notar que Anderson e Dibble, bem como o próprio Sahagún, não se preocupam com os problemas de tradução – ou de tradução dupla, como é o caso. O que o frade franciscano Sahagún conhecia como retórica os informantes indígenas chamam de *huehuehtlahtolli* (Abbott, 1996), "uma palavra nahuatl formada pela justaposição de *huehue*,

10 O Livro 6 é dedicado à Retórica e à Filosofia Moral.

'homem velho' ou 'homens de idade', e *tlahtolli*, 'palavra', 'oração' ou 'linguagem'" (Abbott, 1996, p. 25). Os *huehuehtlahtolli* são captados em vários relatos do México dos séculos XVI e XVII, mas Don Paul Abbott avalia que o relato de Sahagún é um dos mais completos disponíveis sobre "uma cultura antiga, não europeia" (Abbott, 1996, p. 25). É Abbott quem chama a atenção para as dificuldades que estariam envolvidas na tradução da modalidade falada para a escrita e do nahuatl para o espanhol (Abbott, 1996, p. 27), dificuldades essas agravadas pela confiabilidade dos informantes, pelo julgamento dos ouvintes, e pela competência linguística e literária dos escribas (cf. Carrera, 2010, p. 75). A essas acrescentamos as outras dificuldades observadas por Richards.

3. O que podemos presumir?

Então, como começar a abordar essas questões? Temos ferramentas com as quais trabalhamos com a argumentação no Ocidente. E uma questão que precisa ser levantada é se essas ferramentas são transferíveis para outros lugares. Isto é, transferíveis sem o risco de impor ideias ocidentais a comunidades não ocidentais, de tentar encaixar estacas redondas não ocidentais em buracos ocidentais quadrados.

Deixe-me explicar o que quero dizer ao discutir uma das principais ferramentas que surgiram para os pesquisadores da lógica informal que trabalham com a argumentação, nomeadamente, a teoria dos esquemas argumentativos.

Uma das figuras centrais no desenvolvimento desta teoria e na categorização dos esquemas argumentativos, Douglas Walton, nos dá uma definição muito básica de esquemas como "tipos de argumentos comumente usados que são revogáveis [...] Os esquemas identificam padrões de raciocínio que ligam premissas a uma conclusão, podendo ser desafiados por meio de perguntas críticas"

(Walton, 2013, p. 6). Várias ideias encontram-se reunidas aqui: que os esquemas são padrões de raciocínio que têm um uso comum e que são revogáveis[11]. A eles também se associam conjuntos de perguntas críticas, embora pareça insensato incluir esta característica na definição[12].

Em um tratamento abrangente dos esquemas, Walton junto com Chris Reed e Fabrizio Macagno (2008) identificam sessenta variedades, com subtipos para várias delas. Embora eles entendam as formas tradicionais de argumento dedutivamente válidas e indutivamente fortes como esquemas argumentativos, eles estão principalmente interessados nos esquemas de raciocínio presuntivo. Walton acredita que um dos principais objetivos dos argumentos é deslocar o ônus da prova entre as pessoas, e os esquemas fazem isso criando uma presunção em favor de uma conclusão.

Como Walton observa, a ferramenta de avaliação é um conjunto de perguntas críticas para cada esquema argumentativo, e essas perguntas merecem atenção cuidadosa. Pinto (2001, p. 111) argumentou que o próprio valor da identificação de esquemas argumentativos está nas perguntas críticas associadas a eles. As perguntas críticas auxiliam tanto a pessoa que avalia os argumentos quanto a que os inventa. Elas direcionam o foco para as principais questões e para as características contextuais envolvidas em cada caso. Elas nos informam sobre os tipos de coisas que devemos procurar com relação a cada argumento. Para um esquema comum como o "Argumento de Opinião Especializada", por exemplo, temos pergun-

11 Ou seja, as conclusões são plausíveis considerando as evidências, mas podem ser revisadas à luz de novas informações ou provas posteriores. Nesse sentido, os esquemas são uma forma adequada de entender como a argumentação funciona no domínio da incerteza que caracteriza tanto de nosso raciocínio.

12 David Hitchcock (2010, p. 157) oferece uma definição mais rigorosa: "Um esquema argumentativo é um padrão de argumento, uma sequência de formas sentenciais com variáveis, com a última forma sentencial introduzida por um indicador de conclusão como 'então' ou 'portanto'. O esquema se torna um argumento quando cada variável é substituída uniformemente em todas as suas ocorrências por uma constante do tipo que a variável recobre". O detalhe adicional aqui envolve a identificação de variáveis.

tas sobre a natureza do especialista como fonte de conhecimento especializado (credibilidade); sobre o campo em que o especialista atua (relevância do especialista); sobre a asserção que o especialista realmente fez; sobre sua confiabilidade; sobre o nível de acordo entre os especialistas a respeito da questão; e sobre as provas nas quais ele se baseia. Temos seis perguntas no total, com várias subperguntas em cada uma delas[13].

A força normativa de um argumento, reitera Pinto, não se encontra na concretização de um esquema argumentativo, mas nas considerações contextuais que se baseiam em fatores retóricos específicos a um caso: "considerações que justificariam o uso *deste* tipo de evidência *neste* tipo de contexto para resolver *este* tipo de questão" (Pinto, 2001, p. 111). Não pode ser o próprio esquema que fornece a validação do raciocínio presuntivo, porque o uso do esquema em qualquer ocasião requer validação. De fato, até mesmo essa discussão sobre um *tipo de* evidência, contexto ou pergunta trai a particularidade do caso que deveria impedir o uso fácil de critérios lógicos com base em padrões e formas[14].

Agora, duas questões importantes (dentre outras) surgem para os esquemas e sua utilização: (i) de onde os esquemas e as perguntas críticas associadas a cada um deles vêm? – ou seja, o que autoriza seu uso? –; e (ii) eles são simplesmente reflexo de uma cultura argumentativa ou podem ser aplicados de forma transcultural? Vou tratar de cada questão por vez.

Os teóricos da argumentação gostam de sugerir condições e regras para gerir a boa argumentação, mas nem sempre é claro

13 Acredito que seja adequado acrescentar a esses critérios um sétimo que pergunte sobre o histórico do especialista. Essa é uma forma de considerar a confiabilidade.

14 Esta é uma breve introdução à teoria dos esquemas ou, pelo menos, a uma versão dela. Outras perspectivas sobre argumentação apresentam teorias de esquemas juntamente com taxonomias associadas. A Pragmadialética, por exemplo, tem uma taxonomia que consiste em três categorias básicas de esquema argumentativo: "sintomático" ou "sinal", "comparação" ou "semelhança", e "causal" ou "consequência", e subtipos de cada categoria (van Eemeren, 2018, p. 45-46).

como essas condições ou regras são decididas. Para alguns teóricos, elas são normativas e de cima para baixo (descendentes). Os teóricos conseguiriam ver o que deveria estar em vigor para a emergência de uma argumentação forte. Para outros, as condições e regras são descritivas – elas refletem como as pessoas realmente argumentam. Eu me encaixo nesse segundo campo e, portanto, trato os esquemas e as perguntas críticas como descrições ascendentes de como a argumentação ocorre em situações argumentativas e acredito que as condições apropriadas para avaliação são indicadas por essas situações. Em essência, cada esquema determina suas próprias perguntas para decidir se é razoável. Estes últimos pontos têm clara relevância para o meu segundo questionamento, que ocupará significativamente o restante do que tenho a dizer.

Seríamos ingênuos em pensar que as formas como abordamos a argumentação não refletem nossas próprias presunções sobre como a argumentação deve ser praticada. Consideremos uma das máximas de Paul Grice, por exemplo. A máxima da quantidade orienta os comunicadores a fazerem suas contribuições "tão informativas quanto necessário" e não "mais informativas do que necessário" (Grice, 1989, p. 26). Agora, como isso funciona para as declarações repetitivas dos argumentadores árabes de Koch? Em certo sentido, a máxima restringiria a repetição. Ou poderíamos dizer que a cultura requer repetição. Geralmente, porém, suspeito que o primeiro seria o caso (consideremos como os editores ocidentais rotineiramente cortam palavras e frases repetitivas).

Isso não significa que devamos restringir a teoria dos esquemas a contextos ocidentais. Acredito que ela seja adaptável de formas que outras ferramentas (como a teoria silogística) não o são. Se esses esquemas capturam padrões regulares de raciocínio, eles devem ser adaptáveis a qualquer contexto em que o raciocínio ocorra. Se eles operam em situações argumentativas, então eles devem ser adaptáveis a tais situações onde quer que ocorram. Assim, eles

são adaptáveis no sentido de que a teoria dos esquemas nos oferece uma maneira de cruzar as fronteiras argumentativas e obter acesso a como os outros argumentadores pensam. Isso significa que os esquemas que aparecem de uma maneira específica em contextos da Europa Ocidental podem aparecer de outra forma (ou com distintas perguntas críticas) em contextos não ocidentais. O que faz de alguém especialista, por exemplo, não é o mesmo em todas as culturas, e as perguntas podem precisar ser ajustadas para acomodar as "credenciais" do xamã ou do ancião indígena. Ou podemos descobrir que esquemas absolutamente diferentes surgem em lugares distintos, conforme ditam as configurações culturais.

Uma outra distinção no âmbito da teoria dos esquemas, sugerida pela exploração das dimensões antropológicas da argumentação, é aquela entre análises finas (*thin*) e análises densas (*thick*), derivada dos diferentes tipos de descrições que construímos para certos comportamentos. Clifford Geertz (1973), por exemplo, toma como caso paradigmático disso o ato de piscar. Uma descrição fina descreve apenas a pálpebra que se contrai rapidamente. Uma descrição densa deriva de um código social que explica o movimento físico como um ato com significado, comunica um sentimento de conspiração entre aquele que pisca e o auditório. Nos contextos de argumentação, descrições densas se aprofundam nas características contextuais para explorar os méritos de cada caso.

Vou ilustrar parte dessa discussão abordando mais detalhadamente um esquema argumentativo da taxonomia de esquemas de Walton. O "Argumento por Sinal" é um esquema que acredito ter uma aplicação transcultural porque os humanos em todos os lugares interpretam sinais em seu raciocínio:

- *Premissa 1*: *B* é geralmente indicado como presente quando o sinal *A* é encontrado nesse tipo de situação.
- *Premissa 2*: *A* foi encontrado nesta situação ou local.

- *Conclusão*: Portanto, *B* provavelmente está presente nesta situação ou local.

Tais raciocínios poderiam ser usados em uma cultura para decidir que um paciente está sofrendo de uma infecção viral porque ele apresenta sintomas associados a tal infecção. Outra cultura poderia ainda usá-lo para decidir que uma pessoa está possuída por um espírito porque apresenta sintomas/comportamentos associados à possessão. Culturas diferentes tomarão coisas diferentes como sinais, mas o ponto é que todos reconhecerão um apelo a sinais como evidência em seu raciocínio.

O esquema em si, como apresentado aqui, é notavelmente "fino". Ele não nos dá mais do que o próprio padrão. Ele é o esqueleto sobre o qual o estofo contextual é necessário para entender qualquer instância específica do esquema. Em termos da distinção de tipos de argumentos extraída de Toulmin anteriormente, o esquema nos dá o sentido proposicional básico do argumento. São as Perguntas Críticas que nos levam além da descrição fina da estrutura do esquema para a situação argumentativa específica que ele reflete. É a "descrição densa" de um argumento que acrescenta características ausentes do padrão mínimo, a fina camada de premissas e conclusões. Podemos alinhar isso com o sentido de argumento como "intercâmbio humano" de Toulmin. Dessa forma, os esquemas podem acomodar entendimentos de ambos os sentidos, mas as avaliações se concentrarão no segundo sentido – o intercâmbio humano.

Existem três perguntas críticas associadas ao esquema de "Argumento por Sinal":

- PC1: Quão forte é a associação do sinal com o evento sinalizado?
- PC2: Existem outros eventos que explicariam de forma mais confiável o sinal?

- PC3: Este é o contexto certo para esta relação particular sinal/sinalizado?

A PC1 considera a força da relação entre sinal e sinalizado. Esse é um sinal necessário? Ou seja, aquele que sempre ocorre quando um fenômeno se faz presente? Essa pergunta crítica se concentra no próprio sinal e no que é sinalizado, e no grau em que eles estão ligados à experiência do avaliador. No exemplo médico que relaciona febre e calafrios com infecção viral, há o tipo de conexão que chamaríamos de correlação forte, assumindo um padrão de experiência a partir do qual se desenvolveu a relação sinal-sinalizado. É claro que, no caso de um novo vírus, tal conexão seria tão forte quanto a analogia entre a nova instância e outros vírus aos quais ela é considerada comparável.

A PC2 questiona a possibilidade de explicações alternativas. Se esse é um sinal não necessário, a que mais esse sinal pode apontar? Essa pergunta nos faz avaliar criticamente nossas primeiras suposições. Podemos pensar que uma carcaça fresca é um sinal da presença de um predador até descobrirmos que uma doença afetou a vida selvagem da região. Somos atraídos mais profundamente pelas potencialidades do caso.

A PC3 é uma questão de relevância. Podemos ter uma heurística geral[15] como "onde há fumaça, há fogo". No entanto, essa heurística falha se a fumaça for resultado de gelo seco em vez de fogo. A experiência melhora nossa capacidade de detectar a relevância em sinais simples e o que eles supostamente significam. É também nessa pergunta crítica, com sua referência ao contexto, que incluiríamos o lugar, uma vez que, ao identificar o local subjacente onde ocorreu o sinal, sustentamos (ou não) a pertinência da relação e a força do argumento.

15 Trata-se de um dispositivo que nos permite tomar uma decisão rápida nos casos em que isso se impõe. Evita a ponderação detalhada dos prós e contras. Dependendo do tipo de descrição densa que o caso exige, uma heurística será mais ou menos desejável.

As perguntas críticas não são uma lista de verificação cujo preenchimento distinguirá automaticamente os bons dos maus argumentos. Elas concentram o pensamento nas características de um esquema que são específicas a ele e indicam com o que devemos nos preocupar nesse tipo de raciocínio. Elas facilitam a construção de uma descrição densa de um caso que represente o máximo possível da situação argumentativa total.

Os esquemas são promissores, então, como ferramentas para cruzar fronteiras e entender a argumentação em diferentes contextos. Na medida em que constituem padrões regulares de uso de argumentos, devemos esperar que as culturas que dependem mais, digamos, de narrativas em suas comunicações tenham esquemas baseados em narrativas que não seriam compartilhados pela maioria das culturas argumentativas ocidentais. A forma desses esquemas e as PCs que seriam usadas para avaliá-los aguardam pesquisas futuras.

Capturar o contexto nas perguntas críticas que fazemos pode abarcar questões de significado e tradução? As perguntas críticas, com sua exploração de situações argumentativas, é uma forma pela qual a retórica e suas considerações entram na lógica informal, estreitando distâncias entre fronteiras, linguagens e significados. Construir uma compreensão caso a caso da maneira de o outro negociar situações argumentativas nos abre para as diferentes formas pelas quais a argumentação é exercida e vivenciada.

Conclusões

Yameng Liu (1999), com foco claro na resolução de conflitos, identifica problemas que, mais de duas décadas depois, ainda confrontam o teórico da argumentação que busca cruzar fronteiras. Liu (1999, p. 299) escreve:

> [...] ainda não há como negar o fato de que nem um terreno neutro nem um 'metavocabulário' comumente aceitável estão disponíveis quando as trocas simbólicas ocorrem entre formações independentes [...] Uma cultura é definível precisamente pela singularidade dos pressupostos básicos e crenças a que seus membros subscrevem.

O que ele reivindica é "um 'metavocabulário' para formularmos e avaliarmos argumentos", uma vez que, sem isso, é difícil decidir quais "termos" devem ser usados em um debate transfronteiriço (os de um lado ou os do outro). As pessoas, com muita facilidade, por escolha ou necessidade, adotam presunções e modos de raciocínio dos modelos ocidentais – ou os modos ocidentais são simplesmente assumidos nas análises, o que Siegel chama de "alcance normativo transcultural" (1999).

Liu insiste que nos esforçamos em vão por um terreno neutro no qual possamos nos encontrar (Liu, 1999, p. 309). Ele defende um "modo especial de argumentação", no qual cada lado justifica sua posição nos termos do outro. Tal sugestão se afina com o tipo de proposta oferecida aqui. Ainda pressupõe muito e, de fato, ele não nega que persistam sérios problemas teóricos e práticos. Mas de maneira semelhante, essa proposta reflete aspectos da Teoria da Fusão Cultural de Ju. Quer os esquemas fundam aspectos de diferentes culturas de argumentação, quer representem um modo especial de argumentação que pode operar através de culturas, temos sugestões do tipo de comunalidade que Toulmin invoca quando insistia que não estamos comprometidos com um relativismo que considera julgamentos transcontextuais como desprovidos de sentido (Toulmin, 1972, p. 91).

Se as ferramentas que foram desenvolvidas no Ocidente podem servir como parte de um metavocabulário para avaliar a argumentação transcultural, ou como parte de qualquer teoria de fusão,

permanecerá controverso. O ponto é que os pressupostos envolvidos foram identificados e trazidos à tona. Ao fazer isso, procuramos evitar a fácil rejeição de modos de raciocínio desconhecidos.

Por que a questão da argumentação transcultural é importante? Posso perguntar por que ela é *ainda* importante, visto que foi discutida na década de 1970 nos debates sobre o relativismo cultural. Trata-se de uma extensão da preocupação com a injustiça aumentativa, que surge "quando o testemunho de um indivíduo recebe menos credibilidade do que deveria, devido a um preconceito negativo de identidade associado ao falante na mente do ouvinte" (Bondy, 2010, p. 263). Por exemplo, a injustiça argumentativa "pode distorcer o estatuto de um argumentador na comunidade de argumentadores, se o preconceito for tal que as pessoas o considerem incapaz de argumentar bem" (Bondy, 2010, p. 266). Esse é exatamente o tratamento recebido pelos respondentes nos experimentos de Luria (1976), descartados como irracionais porque falharam (se recusaram!) a fornecer a conclusão para um silogismo. É por isso que a injustiça argumentativa, como uma instância de injustiça epistêmica (Fricker, 2007), ainda deve nos preocupar. É uma cautela que nos acompanha à medida que nos aproximamos das fronteiras que nos separam dos outros. Aqueles que são de outro lugar, de outra forma são também sábios; eles apenas possuem uma sabedoria diferente daquela com que estamos familiarizados[16].

A esse respeito, a questão também tem relevância mais ampla para algumas das indagações emergentes nas discussões sobre a argumentação das virtudes [*virtue argumentation*], que focam em agentes em vez de argumentos ou auditórios (Aberdein; Cohen, 2016). E mesmo para entendermos diferentes tipos de razões e usos

16 Nota dos Tradutores: A tradução deste período não faz jus ao jogo de palavras do texto original, difícil de ser reproduzido em português: "Those who are 'other*wise*' are still *wise*, they just possess a different *wisdom* than that with which we are familiar".

de evidências. Nesse sentido, os pontos que levantei aqui incidem sobre o espinhoso problema dos desacordos profundos.

A teoria da argumentação é uma área rica e fértil para descobertas contínuas. Sua agenda de pesquisa inclui uma gama enorme de temas potenciais que raramente encontraríamos em outros campos. Entre essa agenda estão as questões relacionadas à argumentação transcultural e às aplicações de percepções antropológicas a essas questões. Questões que enfrentamos quando cruzamos fronteiras para falar ou ouvir pessoas de fora de nossa comunidade e de nossas zonas de conforto.

Referências

ABBOTT, D. P. **Rhetoric in the New World**: rhetorical theory and practice in Colonial Spanish America. Columbia: University of South Carolina Press, 1996.

ABERDEIN, A.; COHEN, D. Introduction: virtues and arguments. **Topoi**, v. 35, p. 339-343, 2016. DOI: https://doi.org/10.1007/s11245-016-9366-3.

ARISTOTLE. Poetics. *In*: BARNES, J. (ed.). **The complete works of Aristotle.** v. 2, p. 2-32. Princeton: Princeton University Press, 1984.

BONDY, P. Argumentative injustice. **Informal Logic**, v. 30, n. 3, p. 263-278, 2010. DOI: https://doi.org/10.22329/il.v30i3.3034.

DE LA CARRERA, C. R. Translating Nahua Rhetoric: Sahagún's Nahua subjects in Colonial Mexico. *In*: BACA, D.; VILLANUEVA, V. (ed.). **Rhetorics of the Americas:** 3114 BCE to 2012 CE. New York: Palgrave, Macmillan, 2010. p. 69-87.

DE SAHAGÚN, B. **Florentine Codex**: general history of the things of New Spain. Tradução: Arthur J. O. Anderson e Charles Dibble. Santa Fe: School of American Research and University of Utah, 1950-69.

FRICKER, M. **Epistemic injustice**: power and the ethics of knowing. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GEERTZ, C. Thick description: towards an interpretative theory of culture. *In*: GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**: selected essays. New York: Basic Books, 1973. p. 3-30.

GÓMEZ-RINCÓN, C. M. Taking the truth of others seriously: the perspective of intercultural hermeneutics. **Journal of Intercultural Studies**, v. 44, n. 4, p. 521-535, 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/07256868.2023.2173562.

GRICE, P. **Studies in the way of words**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

HATIM, B. The pragmatics of argumentation in Arabic: the rise and fall of a text type. **Text** – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, v. 11, n. 2, p. 189-199, 1991. DOI: https://doi.org/10.1515/text.1.1991.11.2.189.

HATIM, B. A model of argumentation from Arabic rhetoric: insights for a theory of text types. **Bulletin** (British Society for Middle Eastern Studies), v. 17, n. 1, p. 47-54, 1990.

HITCHCOCK, D. The generation of argumentation schemes. *In*: REED, C.; TINDALE, C. (ed.). **Dialectics, dialogue and argumentation**. London: College Publications, 2010. p. 157-166.

JU, S. The cultural relativity of logic: from the viewpoint of ethnography and historiography. **Social Sciences in China**, v. 31, n. 4, p. 73-89, 2010. DOI: https://doi.org/10.1080/02529203.2010.524368.

JU, S. Cultural relativity and rationality of rhetoric – from the view of generalized argumentation. **Tengshan Rhetoric Forum 2022**: An International Symposium on Narrative Argument in Cross-Cultural Reasoning. Fujian Normal University. Fujian, China, 2022.

KOCH, B. J. Presentation as proof: the language of Arabic Rhetoric. **Anthropological Linguistics**, v. 25, n. 1, p. 47-60, 1983.

LIU, Y. Nothing can be accomplished if the speech does not sound agreeable: rhetoric and the invention of classical Chinese discourse. *In*: LIPSON, C.; BINKLEY, R. (ed.). **Rhetoric Before and Beyond the Greeks**. Albany: State University of New York Press, 2004. p.147-164.

LIU, Y. Justifying my position in your terms: cross-cultural argumentation in a globalized world. **Argumentation**, v. 13, p. 297-315, 1999. DOI: https://doi.org/10.1023/A:1007866519621.

LURIA, A. **Cognitive development**: its cultural and social foundations. Tradução: Martin Lopez-Morillas e Lynn Solotaroff. Cambridge: Harvard University Press, 1976.

MAO, L. Beyond bias, binary and border: mapping out the future of comparative rhetoric. *In*: MAO, L. (ed.). **Comparative rhetoric**: the art of traversing rhetorical times, places, and spaces. New York: Routledge, 2014. p. 1-17.

MAO, L. **Reading Chinese Fortune Cookie**: the making of Chinese American rhetoric. Utah State University Press, 2006.

MEYER, M. **What is rhetoric?** Oxford: Oxford University Press, 2017.

O'KEEFE, D. Two concepts of argument. **JAFA**: Journal of the American Forensic Association, v. 13, n. 3, p. 121-28, 1977. DOI: https://doi.org/10.1080/00028533.1977.11951098.

OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. **The meaning of meaning**. London: Routledge; Kegan Paul, 1941.

PERELMAN, C. **The realm of rhetoric**. Tradução: William Kluback. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1982.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **The new rhetoric:** a treatise on argumentation. Tradução: John Wilkinson e Purcell Weaver. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1969.

PINTO, R. **Argument, inference and dialectic:** collected papers on informal logic. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001.

RICHARDS, I. A. Toward a theory of comprehending. *In*: RICHARDS, I. A. **Speculative instruments**. London: Routledge; Kegan Paul, 1955. p. 17-38.

RICHARDS, I. A. **The philosophy of rhetoric**. Oxford: Oxford University Press, 1936.

RICHARDS, I. A. **Mencius on the mind:** experiments in multiple definition. New York: Harcourt, Brace and Company, 1932.

SAHLINS, M. **The new science of the enchanted universe:** an anthropology of most of humanity. Princeton: Princeton University Press, 2022.

SAHLINS, M. In Anthropology, it's emic all the way down. **Hau**: Journal of Ethnographic Theory, v. 7, n. 2, p. 157-163, 2017. DOI: https://doi.org/10.14318/hau7.2.020.

SIEGEL, H. Argument quality and cultural difference. **Argumentation**, v. 13, p. 183-201, 1999.

STRATHERN, M. **Commons + borderland**: working papers on interdisciplinarity, accountability and the flow of knowledge. Oxon: Sean Kingston Publishing, 2004.

THAGARD, P. **Coherence in thought and action**. Cambridge: MIT Press, 2000.

THAGARD, P. **Hot thought**: mechanisms and applications of emotional cognition. Cambridge: The MIT Press, 2006.

THAGARD, P. **The cognitive science of science**: explanation, discovery, and conceptual change. Cambridge: MIT Press, 2012.

TINDALE, C. **How we argue:** 30 lessons in persuasive communication. New York: Routledge, 2023.

TINDALE, C. Utterer meaning, misunderstanding and cultural knowledge. **Languages**, v. 7, n. 2, p. 1-11, 2022. DOI: https://doi.org/10.3390/languages7030172.

TINDALE, C. **The anthropology of argument:** cultural foundations of rhetoric and reason. New York: Routledge, 2021.

TINDALE, C. **The philosophy of argument and audience reception**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

TOULMIN, S. Logic and the criticism of arguments. *In*: GOLDEN, J. L.; BERQUIST, G. F.; COLEMAN, W. E. (ed.). **The rhetoric of western thought**. Dubuque: Kendal; Hunt Pub, 1983. p. 391-401.

TOULMIN, S. **Human understanding.** v. 1. Princeton: Princeton University Press, 1972.

TOULMIN, S. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

VAN EEMEREN, F. H. **Argumentation theory**: a pragma-dialectical perspective. Cham: Springer, 2018. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-95381-6.

VERENE, D. Ph. A course of life: my autobiography. **Clio**, v. 23, n. 4, p. 1-16, 1994.

WALTON, D. **Methods of argumentation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

WALTON, D.; REED, C.; MACAGNO, F. **Argumentation schemes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

O lugar da argumentação na interculturalidade: reflexões a partir do curso *Problems in the Anthropology of Argument*

Gabriel Isola-Lanzoni & Lucas Pereira da Silva
Universidade de São Paulo, Brasil

Introdução

Como parte das atividades que compunham a programação do 5º Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação – SEDiAr, contamos com o minicurso *Problems in the Anthropology of Argument*, ministrado, em língua inglesa, pelo Professor Dr. Christopher W. Tindale, da Universidade de Windsor, Canadá. Ao longo de duas manhãs de muita reflexão, Prof. Tindale nos convidou a pensar acerca de alguns parâmetros e conceitos referentes aos estudos argumentativos a partir de um ponto de vista filosófico e de um contexto intercultural, tendo como norte – especialmente – a dimensão retórica do ato de argumentar. Fomos levados a reconsiderar parâmetros concernentes a nós, enquanto atores envolvidos em uma comunidade, no que diz respeito à perspectiva que nos enquadra enquanto seres argumentativos e retóricos, de modo a expandir nossos horizontes em relação

aos processos de percepção do outro, culminando em uma reformulação da percepção que temos de nós mesmos. Isso jogou luz sobre um dos pontos trabalhados no minicurso, a saber, as possibilidades de abordagem êmica e ética do fazer argumentativo. A perspectiva, herdada dos estudos antropológicos, nos fez refletir acerca do sistema de crenças a partir das quais se pode perspectivar a argumentação, isto é, se a partir de nosso próprio sistema – o ponto de vista ético – ou a partir dos termos de um sistema outro em foco – o ponto de vista êmico.

Este capítulo busca sintetizar alguns dos tópicos abordados e discutidos ao longo do minicurso, assim como externalizar reflexões nossas derivadas das discussões lá realizadas. Buscaremos tratar de um movimento orientado a compreender formas distintas de argumentar que possam extrapolar os moldes já conhecidos, e até mesmo canônicos, de um ponto de vista ocidental – e, por que não, do Norte Global. Nesse sentido, faz-se pertinente reconsiderar os parâmetros que outras Culturas possam, porventura, assumir no processo de argumentar. Em outros termos, reconsiderar o lugar necessário para que tal atividade seja empreendida, assim como aquilo que pode, em outras redes de valores, ser considerado evidência, dentre outros componentes que se tornam relevantes ao adotar uma postura emicista. Dialeticamente complementar e paralelo, torna-se necessário revisitar alguns conceitos que constituem nossa própria cultura argumentativa, em um movimento que tensiona a visão ética, que tende a reger o olhar sobre o diferente, e a necessidade de reconsiderar determinados aspectos fundantes de comunidade, como a caracterização de uma 'pessoa razoável', ao estabelecer contato com outros lugares argumentativos, outras culturas. Isso joga luz sobre a problemática que rege a discussão proposta neste capítulo como um todo: "somos seres colocados; não há vista do nada; o viés ético é inevitável"[1] (Tindale, 2023). Isso nos leva

1 Tradução livre de: "We are emplaced beings; there is no view from nowhere; etic bias is unavoidable".

a repensar sobre como abordar tais problemáticas, o que torna indispensável recorrer ao conceito de Cultura e interculturalidade.

A Cultura, enquanto elemento que forma, informa e molda, pressupõe um compromisso com entender, enquanto sociedade, onde estamos e para onde vamos, cabendo a nós, enquanto estudiosos da argumentação, entender a atividade argumentativa como uma força com o potencial de influenciar esse processo. Isso nos chama a contemplar e a entender as minúcias por detrás da argumentação quando empreendida no limiar entre formas distintas de representar credos, dogmas e tradições por meio de fenômenos que exercem a função de elementos de ligação (Williams, 1960). Os elementos que ligam as pessoas, a cultura, são fundamentais para criar o que algumas teorias entendem como um conjunto de saberes partilhados e aceitos, o que joga luz a um ponto limítrofe: quais os acordos aos quais se pode recorrer quando em face do estranho/desconhecido? A partir do momento em que se entende a cultura como parte integrante da dinâmica social – "do valor econômico ao poder de Estado, das práticas sociais à própria estrutura da nossa psique"[2] (Jameson, 1991, p. 47) –, é preciso revisitar alguns pontos sensíveis ao fazer argumentativo com base em um embate cultural.

Enquanto pesquisadores da argumentação nas Américas, falamos de uma perspectiva ocidental, o que nos equipa com uma série de recursos que tornam a inter(ação) factível e que, ao mesmo tempo, nos limita em termos das perspectivas que constituem nossos horizontes. Nesse sentido, buscaremos enfocar a discussão empreendida ao longo do curso ministrado pelo Prof. Dr. Christopher W. Tindale, de modo a jogar luz sobre o movimento de – ou tentativa de – criação de um ambiente cognitivo, isto é, um espaço no qual membros representantes de culturas díspares seriam capazes de argumentar a partir de acordos, combinados mínimos.

2 Tradução livre de: "from economic value and state power to practices and to the very structure of the psyche itself".

Tais condições têm se tornado cada vez mais frequentes em nosso contexto brasileiro, mais especificamente. Diversas áreas dos estudos da linguagem já assumem o contato entre membros de culturas distintas como foco de suas investigações, como a área de línguas de contato e o ensino de língua estrangeira. Outras áreas têm lidado com o contato intercultural mais recentemente, como é o caso do ensino, dada a incidência de crianças e jovens refugiados em idade escolar que passam a ser integrados no espaço escolar brasileiro, de forma que o convívio entre membros de distintas culturas passa a ser marcante na formação de cidadãos[3]. Fora do âmbito escolar, dados da ACNUR, a Agência da ONU para Refugiados, em parceria com o Ministério da Justiça e Segurança Social do Brasil, mostram que o país abriga mais de 65.800 pessoas em condição de refugiados desde 1985 até 2022, oriundas de 121 nacionalidades. Dentre elas, destaca-se a predominância de mais de 70% de venezuelanos (cerca de 53.485 imigrantes), seguidos de sírios (5,15%; 3.898), senegaleses (4,30%; 3.258), angolanos (2,92%; 2.213), congoleses (2,21%; 1.674), haitianos (1,83%; 1.383) e cubanos (1,79%; 1.357)[4]. O contato intercultural, dessa forma, se faz presente no contexto brasileiro, embora possa ter maior incidência em determinados estados e cidades.

Considerando esse cenário de interculturalidade, em que distintas línguas, visões de mundo, costumes e, sobretudo, modos de compreender e valorar entidades, eventos e relações entram em contato, podemos nos questionar sobre as adaptações das variadas áreas de estudo para lidar com essa realidade que sempre

3 Uma notícia de junho de 2021 da Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo informa que a "rede municipal de São Paulo possui 7.777 estudantes migrantes matriculados, vindos de cerca de 100 países diferentes", uma vez que, desde 2016, é assegurado o acesso à educação, como direito, a populações oriundas de outros países. Notícia disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/rede-municipal-de-sp-atende-mais-de-7-mil-estudantes-migrantes/#:~:text=A%20rede%20municipal%20de%20São,cerca%20de%20100%20países%20diferentes.

4 Os dados são disponibilizados pela ACNUR em seu *website*, na aba "Dados sobre refúgio no Brasil": https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/.

existiu, mas que, nas últimas décadas, tem ganhado maior atenção. Tindale[5], em seu minicurso, nos provoca a refletir sobre as modificações possíveis no âmbito dos estudos argumentativos, direcionando o foco de sua problematização para dois aspectos: i. a postura do pesquisador em argumentação; e ii. a pertinência das noções de racionalidade e razoabilidade. Nas próximas seções, desenvolveremos tais problemáticas. Em seguida, apresentaremos o passo que Tindale propõe para solucionar essas críticas: a noção de ambiente cognitivo. Finalizamos o capítulo com algumas considerações finais.

1. O problema da postura do pesquisador em argumentação

Reconhecer as dinâmicas por detrás do estabelecimento de sistemas de conhecimento tem sido objeto de estudos de Tindale desde o final dos anos 1990 (1999, 2004, 2015, 2022a, lista não exaustiva), especialmente no que diz respeito ao entendimento da atividade argumentativa a partir de um ponto de vista antropológico. Ao longo de seu curso, o filósofo nos convida a refletir acerca de uma diferenciação de basilar importância: entre uma abordagem ética e uma abordagem êmica do argumentar. A primeira pode ser entendida como uma "visão de/do alienígena" – isto é, uma perspectiva cujos critérios de descrição e análise são externos ao sistema em foco –, ao passo que a segunda pode ser entendida como uma abordagem que se preocupa, a partir de uma perspectivação interna, em descrever um determinado sistema a partir de critérios que surgem *nele* e *a partir dele* (Pike, 1967).

Isso pode se aplicar, por exemplo, à dimensão do conhecimento de comunidade [*community knowledge*] (Hardwig, 1991; Tindale, 2015). Ao se deparar com um argumento que se ancora em um co-

5 Para uma introdução ao percurso acadêmico e teórico do autor, sugerimos a entrevista que Tindale concedeu à *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação* (EID&A), v. 22, n. 1, 2022b. Entrevista disponível em: https://doi.org/10.47369/eidea-22-1-3414.

nhecimento específico de uma determinada comunidade, um analista pode, eventualmente, se questionar acerca da plausibilidade de um raciocínio ser aplicado à situação em foco. O analista pode, então, observar o entorno em que os membros dessa comunidade se encontram e identificar uma coesão em termos de concepções de realidade. Isso o permite compreender que alguns conhecimentos são vistos como certos, aceitos e naturalizados, na medida em que os membros dessa comunidade recorrem aos conhecimentos de outros para sustentar seus posicionamentos, tal como já discutido por Hardwig (1991, p. 697) acerca do princípio do testemunho: "se *A* tem boas razões para acreditar que *B* tem boas razões para acreditar em *p*, *A* tem boas razões para acreditar em *p*"[6]. Esse movimento de compreender membros de uma comunidade a partir do que valoram como certo, aceito e naturalizado tensiona as posturas ética e êmica.

Para tematizar essa tensão, Tindale recorre ao experimento de Luria[7]. O experimento consistiria em um exemplo de como analistas, muitas vezes, avaliam determinado resultado como uma falha

6 Tradução livre de: "If *A* has good reasons to believe that *B* has good reasons to believe *p*, then *A* has good reasons to believe *p*".

7 Para quem desconhece o exemplo, ele pode ser sintetizado pelo trecho a seguir: "[...] Apresenta-se o seguinte silogismo: No extremo Norte, onde há neve, todos os ursos são brancos. Novaya Zemlya fica no extremo norte e sempre há neve lá. De que cor são os ursos de lá?

'Há diferentes tipos de ursos.'

Falha em inferir a partir do silogismo.

O silogismo é repetido.

'Não sei; já vi um urso preto, nunca vi nenhum outro.... Cada localidade tem seus próprios animais: se for branco, serão brancos; se for amarelo, serão amarelos.'

Recorre apenas à experiência pessoal e visual.

Mas que tipo de ursos existem em Novaya Zemlya?

'Sempre falamos apenas do que vemos; não falamos do que não vimos.'

O mesmo.

Mas o que minhas palavras implicam? O silogismo é repetido.

'Bem, é assim: nosso czar não é como o seu, e o seu não é como o nosso. Suas palavras só podem ser respondidas por alguém que esteve lá, e se uma pessoa não esteve lá, não pode dizer nada com base nas suas palavras.' [...]" (Luria, 1976, p. 108-109, tradução nossa).

por assumir parâmetros externos ao grupo investigado. Em outros termos, em seu experimento, o pesquisador assumia como expectativa que os entrevistados fossem capazes de suprir uma inferência em um silogismo; ao não identificar o atendimento a essa expectativa, avalia o resultado como uma falha. Para Tindale, isso reflete a necessidade de entender as distintas formas de concepção de evidência, bem como suas possibilidades de uso. Nesse sentido, torna-se especialmente produtivo buscar observar um sistema de rede de conhecimentos a partir de um ponto de vista êmico, isto é, buscar entender como que determinadas redes de verdades ou de efeitos de factualidade são construídas dentro de um grupo, em vez de observá-las a partir de uma visão normativa que pressupõe uma aproximação ou um distanciamento de um ideal preconcebido – o que se aproximaria de uma perspectiva ética.

Uma abordagem êmica se preocupa, por exemplo, com a depreensão de quais são as autoridades às quais se pode recorrer em determinados contextos e ambientes. No excerto de Luria, por exemplo, torna-se relevante levar em consideração a noção de *herança de compromissos* (Brandom, 1994), conceito que se calca na epistemologia do testemunho[8], cujo princípio de funcionamento se dá a partir do jogo de perguntar por e de apresentar proposições de natureza justificatória e, com isso, chegar a um "quadro social dinâmico envolvendo um terreno comum de autoridade que autoriza as inferências de uma comunidade" (Tindale, 2015, p. 143). Mais especificamente, não há um acordo, no exemplo de Luria, sobre as formas de modificar significados que não sejam essencialmente calcadas na experiência pessoal – nesse caso especificamente, a experiência sensória visual.

Esse exemplo situa, de forma inicial, a problemática da postura do pesquisador em argumentação. Enquanto teóricos e/ou

8 Em sua obra de 2015, Tindale trata mais detidamente da disputa acerca da noção de objetividade nos escopos de uma comunidade. Cf. 7.7 Community knowledge.

analistas, pode-se recorrer à análise de argumentos nos mais diversos gêneros discursivos a partir de distintas abordagens; a partir de um olhar retórico, avaliando a força e a eficácia dos argumentos na promoção da adesão (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2006 [1966]); de um olhar lógico, avaliando o encadeamento entre premissas e conclusões em termos de cogência, isto é, a aceitabilidade, a relevância e a suficiência do argumento (Godden; Walton, 2008); ou mesmo de um olhar dialético, avaliando o argumento em termos de validade objetiva e validade intersubjetiva (van Eemeren, 2018)[9]. Considerando essa multiplicidade de métodos de avaliação, Tindale coloca como questão central a reflexão sobre como avaliar os argumentos dos outros, se esses argumentos são calcados em suas experiências enquanto membros de uma comunidade, que valora positiva ou negativamente determinadas formas de se argumentar, que atribui distintos graus de relevância a aspectos concernentes ao conteúdo das argumentações, que pode assumir distintos critérios para o reconhecimento de autoridades, e que, em última instância, consolida distintas formas de avaliar a razoabilidade – problemática que debateremos na próxima seção.

Questionamentos como esses são identificados também no cerne de teorias do discurso de base socioconstrutivista. Jorgensen e Philips (2002), em seu livro *Discourse Analysis as Theory and Method*, afirmam que, enquanto analistas do discurso – ou, especificando para a nossa discussão, estudiosos da argumentação –, é possível que não identifiquemos nossas posições como uma dentre outras posições possíveis, pois fazemos parte de uma cultura que naturaliza e assume como pressupostas determinadas relações. Para lidar com essa constatação, as autoras afirmam que "é produtivo tentar nos distanciarmos do conteúdo material e, por exemplo,

9 Essas possibilidades de tratamento consistem em exemplos de investigações que essas perspectivas podem adotar. Entendemos, contudo, em acordo com McKerrow (2020 [2009]), que há várias perspectivas lógicas – como a formal e a informal, por exemplo –, várias retóricas – a perelmaniana, a crítica, etc. – e várias dialéticas – a pragmadialética, o modelo dialogal, entre outras.

imaginar-se como um antropólogo, que explora um distinto universo de significados, na busca de encontrar o que faz sentido naquele espaço"[10] (Jorgensen; Phillips, 2002, p. 21).

Para uma discussão prática, Tindale se vale da proposta de Ju (2022), um antropólogo chinês, que parte justamente da tensão entre posturas ética e êmica para desenvolver um modelo de cinco passos para o contato com um membro de outra comunidade, envolvido em outro ambiente e formado a partir de outras experiências. Apresentaremos brevemente os passos de Ju (2022)[11] para o contato com – e a inserção em – outras culturas:

1. Descreva o conhecimento, as crenças, os valores, os costumes e as normas sociais de determinado grupo sociocultural ao qual o auditório localmente razoável pertence.
2. Descreva o contexto natural e social no qual o auditório localmente razoável está localizado.
3. A partir dos passos 1 e 2, esboce o contexto cognitivo do auditório localmente razoável e os significados do discurso

10 Tradução livre de: "Consequently, it is fruitful to try to distance oneself from one's material and, for instance, imagine oneself as an anthropologist who is exploring a foreign universe of meaning in order to fund out what makes sense there".

11 Ressalvamos que os cinco passos foram apresentados por Ju (2022) no evento *The International Symposium on Cross-Cultural Narrative Arguments: Theories and Challenges*, sediado na *Fujian Normal University*, China, momento em que Tindale teve contato com a proposta do autor. O texto de Ju (2022), contudo, ainda não foi publicado, seja em forma de *proceedings* do evento, seja em forma de artigo, até o momento de elaboração deste capítulo. Dessa forma, tivemos acesso à proposta de Ju (2022) a partir do *slideshow* utilizado por Tindale em seu minicurso. Convidamos o leitor interessado na proposta a buscar o texto de Ju, caso esteja publicado no momento da leitura deste capítulo. Discussões prévias da proposta podem ser acompanhadas em Ju (2010) e Ju, Liu e Chen (2020). Nesta última, o leitor terá acesso a uma formulação um pouco mais sucinta, como segue: "1. reunir informações socioculturais contextualmente relevantes; / 2. reunir os dados empíricos da argumentação por meio da investigação qualitativa do campo de pesquisa; / 3. analisar os dados de 2 com base em 1 e encontrar as regras argumentativas e as estratégias envolvidas graças à explicação das ações discursivas-argumentativas em questão; 4. justificar, com base em 1, a razoabilidade das regras e das estratégias da argumentação selecionada; / 5. verificar as regras de argumentação justificadas em 4 em seu contexto" (Ju; Liu; Chen, 2020, p. 93, tradução nossa).

do orador na mente do auditório, com regras de construção de compreensão do contexto.

4. A partir dos passos 1 a 3, determine a função dos significados no discurso retórico ou a função das ações, com regras de ações argumentativas orientadas a funções.
5. Com base em 1 a 4, enuncie algumas expressões a partir de regras de expressão performática para executar as funções identificadas anteriormente e, consequentemente, implementar algumas ações argumentativas[12].

A proposta de Ju (2022) enfatiza "as normas da comunidade sociocultural à qual os participantes pertencem e [descreve] as regras e sistemas de argumentação de grupo em um contexto dinâmico" (Ju; Liu; Chen, 2020, p. 3). Assim, a proposta é orientada à inserção de um membro externo à comunidade-alvo, de modo que o estrangeiro adquira a habilidade de produzir enunciados que nativos aceitem como reais, significativos e apropriados em seu contexto. Tindale (2023, n.p.) sumariza a proposta de Ju (2022) afirmando que

> [...] a questão mais relevante volta-se aos dois primeiros passos de seu procedimento êmico. Nós somos instados a descrever o conhecimento, as crenças, os valores, os costumes e as normas sociais a partir dos quais o auditório local está situado. Esses são empreendimentos importantes. Além do cenário natural, são essas

12 Tradução livre de: "1. Describe the knowledge, beliefs, values, customs and social norms of certain socio-cultural group to which the locally reasonable audience belongs; 2. Describe the natural and social context in which the locally reasonable audience is located; 3. From 1 and 2, illustrate the cognitive context of the locally reasonable audience and the meaning of the speaker's discourse in the audience's mind, with context comprehension construction rules; 4. From 1 to 3, determine their functions with rhetorical discourse or action's function, with function-goal rules of argumentative actions; 5. According to 1 to 4, put forward some language expression forms with performing-expression rules (to perform the argumentative action) to realize the above function and consequently implement some argumentative actions".

> descrições que muitas vezes nos escapam. Ainda assim, o aspecto retórico promissor aqui é a crença e o valor *em contexto*, explorando como eles são usados e onde o significado é atribuído[13].

Ao focalizar a relevância do contexto e o ambiente de significação, Tindale estabelece a sua crítica à postura do pesquisador em argumentação. O filósofo entende que avaliações de argumentações devam estar vinculadas à compreensão cultural que dá forma àqueles envolvidos no ato argumentativo, em um reconhecimento de que os indivíduos são seres localizados social e espacialmente, o que impacta na forma como concebem e avaliam entidades, relações e circunstâncias no mundo, uma vez que "a realidade só nos é acessível por meio de categorias, de modo que nossos conhecimentos e representações do mundo não são reflexos da realidade 'já dada', mas sim, produtos de nossas formas de categorizar o mundo"[14] (Jorgensen; Philips, 2002, p. 5). Ao nos valermos desses conhecimentos, representações e mesmo categorizações no ato argumentativo, ancoramos essa argumentação em um espaço que é estruturado por formas internas de avaliação, que adota distintas medidas de sanções pelos membros de determinadas comunidades, haja vista que aceitam como reais, significativos e apropriados apenas certos usos argumentativos. Sobre isso, afirma Ju (2010, p. 87): "toda lógica é racional ou irracional em relação à cultura a que per-

13 Tradução livre de: "The most important question is with regard to the first two steps of his emic procedure. We are required to describe both the knowledge, beliefs, values, customs and social norms to which the local audience is located. These are important endeavors. Aside from describing the natural setting, it is such descriptions that often elude us. Still, the rhetorical promising aspect here is belief and value *in context*, exploring how they are used and where meaningfulness is assigned".

14 Tradução livre de: "Reality is only accessible to us through categories, so our knowledge and representations of the world are not reflections of the reality 'out there', but rather are products of our ways of categorising the world".

tence. Em suma, no contexto de cultura moderna, concluímos que a racionalidade da lógica é culturalmente pertinente"[15].

Essa crítica revela a necessidade de considerar o auditório localmente razoável, uma categoria que joga luz para as normas naturalizadas de uma sociedade, o que requer considerações sobre os sentidos de racional e razoável nos estudos argumentativos. Passaremos a esta discussão na sequência.

2. O problema da razoabilidade

A discussão sobre a razoabilidade é bastante produtiva no campo jurídico. Costumeiramente, a discussão volta-se sobre as aproximações e os distanciamentos entre o razoável e o racional, como realizado por Perelman (1978) e MacCormick (2005), teóricos a partir dos quais Tindale conduz o debate no curso.

A questão central nas discussões sobre a razoabilidade seria o modo de delimitar o que é o razoável. Perelman (1978) parte da diferenciação entre o racional e o razoável no âmbito jurídico. O autor afirma que

> [...] o *racional* na lei corresponde à adesão a um padrão divino imutável, ou ao espírito do sistema, à lógica e à coerência, à conformidade com os precedentes, aos propósitos; enquanto o *razoável*, por outro lado, caracteriza a própria decisão, o fato de ela ser aceitável ou não pela opinião pública, de suas consequências serem socialmente úteis ou prejudiciais, de serem consideradas equitativas

15 Tradução livre de: "Therefore, every logic is rational or irrational relative to the culture it belongs. In short, in the context of modern culture, we conclude that the rationality of logic is culturally relative".

> ou tendenciosas[16] (Perelman, 1978, p. 121, itálicos do autor).

Perelman (1978, p. 119) afirma que uma das características do razoável é a generalização e a universalização, pois compreende que o razoável deve "ser capaz de ser um precedente que possa inspirar qualquer pessoa em circunstâncias análogas"[17] à que está em foco no momento. Embora almeje a universalidade, o razoável não seria estanque: "o razoável de uma época não é o razoável de outra: pode variar, assim como o senso comum"[18] (Perelman, 1978, p. 119). O autor defende que, mesmo que se considerem mudanças ao longo do tempo e ajustes a depender das situações, a razoabilidade ainda é concebida por um princípio de "esforço por mais coerência, por mais clareza, por uma visão mais sistematizada das coisas, que está na base da mudança"[19] (Perelman, 1978, p. 119).

É por essa compreensão do razoável como algo dinâmico, mas ainda regido por princípios éticos e por uma pretensão de universalidade, que Tindale problematiza a noção. O pesquisador busca, então, nas reflexões de Neil MacCormick (2005) aspectos que poderiam ser produtivos para o debate. MacCormick (2005, p. 166) também vem do direito, e afirma que é comum que o direito

> [...] se apoie no padrão de razoabilidade como um critério de tomada de decisão correta, de ação

16 Tradução livre de: "The rational in law corresponds to adherence to an immutable divine standard, or to the spirit of the system, to logic and coherence, to conformity with precedents, to purposefulness; whereas the reasonable, on the other hand, characterizes the decision itself, the fact that it is acceptable or not by public opinion, that its consequences are socially useful or harmful, that it is felt to be equitable or biased".

17 Tradução livre de: "what is reasonable must be able to be a precedent which can inspire everyone in analogous circumstances".

18 Tradução livre de: "The reasonable of one age is not reasonable of another: it can vary like common sense".

19 Tradução livre de: "The reasonable of today is not the reasonable of yesterday, but is more often an effort toward more coherence, toward more clarity, toward a more systematized view of things, which is at the base of change".

> correta e de relacionamentos interpessoais justos dentro de leis de evidências, leis de propriedade, leis de obrigações, direito familiar, e direito público[20].

Embora afirme que o campo jurídico[21] se ancore em uma ideal de razoabilidade, o autor afirma que "diferentes avaliadores formarão opiniões distintas sobre os benefícios de uma atividade, sobre a probabilidade dos riscos, a seriedade deles, os custos de prevenções, assim como sua provável eficácia"[22] (MacCormick, 2005, p. 163). Em outros termos, o autor compreende que, diante de uma questão complexa, pessoas razoáveis podem discordar de forma razoável de respostas razoáveis. Isso já mostraria a problemática envolvida na conceituação de razoabilidade.

20 Tradução livre de: "These are merely illustrations of a very general (and much remarked) tendency in the law to rely upon the standard of reasonableness as a criterion of right decision-making, of right action, and of fair interpersonal relationships within the law of evidence, the law of property, the law of obligations, family law, and public law".

21 Em sua fala, Prof. Tindale reservou certo tempo para exemplificar o conceito em sua aplicabilidade na jurisprudência canadense. Trazemos aqui, pois, uma exemplificação do conceito no referido contexto, em um texto acerca de uma emenda constitucional sobre a necessidade de "responsabilizar os indivíduos que prejudicam outras pessoas em estado de embriaguez extrema", com base na premissa da "conexão entre intoxicação e violência". O texto, disponível no *site* do Departamento de Justiça do Canadá (https://www.justice.gc.ca/eng/trans/bm-mb/other-autre/c28/qa-qr.html), enquadra uma pessoa razoável nos seguintes termos: "Uma pessoa razoável é alguém que é prudente e mostra cuidado com aqueles ao seu redor. Eles pensam antes de agir e, quando veem um risco de prejudicar os outros, tentam evitá-lo. [...] O dever legal do acusado não se baseia nas suas características pessoais, mas sim na natureza da atividade e nas circunstâncias que envolvem a omissão do acusado na prestação dos devidos cuidados. Essas circunstâncias não personalizam o padrão objetivo; eles contextualizam". Isso se faz relevante na medida em que o parâmetro de razoabilidade é também adotado na jurisprudência de diversos outros países, como Austrália, Brasil, China/Hong Kong, Egito, Estados Unidos, Índia, Rússia, Reino Unido e Singapura, conforme apontado por Kevin Tobia, professor de Direito na Universidade de Georgetown, DC. Para uma discussão panorâmica acerca do conceito, ver: **Legal standards invoke the 'reasonable person'. Who is it?**, disponível em: https://aeon.co/ideas/legal-standards-invoke-the-reasonable-person-who-is-it.

22 Tradução livre de: "Different evaluators will form different opinions about the benefits of the activity, the likelihood of the risks, the seriousness of the risks, the costs of the safeguards, and their probable efficacy".

MacCormick (2005) apresenta uma compreensão distinta da proposta por Perelman (1978), mas se aproxima dele ao compreender a razoabilidade como um ato – "regra de ação", para Perelman (1978) –, o que evidencia a valoração dos aspectos procedurais da deliberação razoável: "à luz de valores humanos, interesses e propósitos, a pessoa deve considerar tudo que é relevante e assumir uma posição imparcial na atribuição de pesos – ou de importância – a valores e interesses distintos, mas relevantes contextualmente"[23] (MacCormick, 2005, p. 168).

Para MacCormick (2005, p. 164), ser razoável "é agir de acordo com as normas comuns de uma comunidade, assim como uma 'pessoa razoável' agiria"[24, 25]. Vale destacar que o autor compreende a 'pessoa razoável' como "um deliberador ideal, e agentes humanos reais alcançam a razoabilidade na medida em que suas decisões, ações ou conclusões correspondem àquelas que decorreriam de uma deliberação ideal"[26] (MacCormick, 2005, p. 168). O autor complementa sua concepção ao afirmar que a razoabilidade é um valor sensível ao contexto, uma vez que, ao relacionar-se a um ato, e atos transcorrerem em situações concretas, a razoabilidade é adaptável ao contexto concreto.

Tal compreensão mostrar-se-ia produtiva no contato intercultural, pois o razoável poderia se tornar objeto de discussão em uma situação concreta de interação e algo comum ser estabelecido entre os atores em interação. Contudo, a noção de razoabilidade ainda

23 Tradução livre de: "The problem may have to do with the 'procedural' character of reasonable deliberation. In the light of human values, interests, and purposes, one must consider all that is relevant, and assume an impartial stance in assigning relative weight or importance to different contextually relevant values or interests".

24 Tradução livre de: "it is to act according to the common standard of the community, as a 'reasonable person' would".

25 Podemos notar, nesta citação, uma aproximação com Ju (2022), no que se refere ao passo cinco de sua proposta.

26 Tradução livre de: "The 'reasonable person' is an ideal deliberator, and actual human agents achieve reasonableness to the extent that their decisions or actions or conclusions match those that would result from ideal deliberation".

estaria ancorada em um princípio de universalidade, assim como em Perelman (1978), uma vez que MacCormick (2005, p. 166) entende que uma 'pessoa razoável' teria a virtude da prudência, e esta seria incompatível com o fanatismo ou com a apatia.

A crítica de Tindale a essas concepções de razoabilidade residiria no fato de que, embora os autores reconheçam que ela seja sensível ao contexto – e, no caso de Perelman, que mantenha uma relação dialética com a racionalidade, uma vez que pode provocar uma atualização no sistema racional –, ainda se mantém a ideia de princípios gerais que regeriam uma concepção universal de razoabilidade, sem que se considere a variável de comunidades distintas poderem conceber o razoável e a razoabilidade de formas distintas. Em outros termos, os critérios valorados positivamente para o estabelecimento de uma noção de razoabilidade em uma comunidade podem não corresponder aos critérios relevantes para outras comunidades, sem que isso caracterize uma perda ou um ganho. Para essa compreensão, contudo, é necessário que pesquisadores assumam, de fato, uma mudança em sua postura, como discutimos na seção anterior, em um movimento de – reconhecendo sua localização no mundo e seus sistemas de valores (posição ética) – compreender outros sistemas o mais próximo possível dos valores deste outro sistema (posição êmica).

Para além dessa crítica, acrescentamos a reflexão de que, de modo geral, comunidades ocidentais estabelecem uma distinção entre racionalidade e razoabilidade. Contudo, podemos nos questionar se há culturas – ou comunidades – em que essa distinção simplesmente não se faz produtiva, não sendo realizada por seus membros. Nesse sentido, mesmo que compreendamos que distintas culturas estabeleçam critérios distintos para o que seja razoável e os limites em relação ao racional, pode haver comunidades que não distinguem o razoável do racional e, por conseguinte, não definam critérios para o que seja razoável. Isso acrescenta uma cama-

da na discussão, pois uma postura, de fato, êmica não se voltaria apenas aos aspectos de constituição de uma noção, por exemplo, mas também à própria existência de determinadas noções.

A discussão sobre o razoável e a razoabilidade retomam a problemática da postura do pesquisador, uma vez que tematizam a categoria do auditório localmente razoável. A partir da crítica à razoabilidade, podemos depreender que o razoável e a própria razoabilidade devam ser considerados em relação à comunidade em que se está refletindo. Em outros termos, o pesquisador em argumentação encontrar-se-ia em um dilema entre a posição ética de seu arcabouço teórico e mesmo de sua formação enquanto um membro de uma determinada comunidade, e a posição êmica, que deveria adotar ao ter contato com argumentações oriundas de outros espaços que são regulados por normas internas a esse outro sistema, que define outras formas de se compreender, dentre outras categorias, o razoável e a razoabilidade.

A partir da construção desse problema e assumindo como um valor o convívio harmônico e pacífico entre membros de distintas comunidades, Tindale propõe um modo de lidar com o contato intercultural: o discurso retórico. Passaremos a essa discussão.

3. Contornando os problemas: o discurso retórico

Após construídas as duas críticas, podemos retomar a situação de contato intercultural que, embora não seja um fenômeno novo, tem ganhado mais atenção nas últimas décadas.

Ao considerar o contexto intercultural e o objetivo geral de que os membros das culturas em contato compreendam uns aos outros, Tindale propõe que, no âmbito dos estudos argumentativos, as reflexões devam estar orientadas à seguinte questão: como a argumentação pode operar como uma janela para outros sistemas culturais?

O enquadramento da questão advém de dois entendimentos. Primeiro, Tindale concorda com Meyer (2017) quando este afirma que o objetivo do discurso retórico é a negociação das distâncias entre indivíduos. Assim, compreender a posição do outro seria um passo para diminuir essa distância.

Essa concepção ancora o segundo entendimento, de que somos seres retóricos, ou seja, que argumentamos nos moldes validados socialmente pela comunidade à qual nos vinculamos e de forma orientada a um objetivo. No campo da argumentação, há distintas formas de se conceber o objetivo da argumentação. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2006 [1966]), o objetivo é a persuasão; para van Eemeren e Grootendorst (2003), a resolução da diferença de opinião em seus méritos; para Toulmin (2006 [1958]), a justificação; para Leitão (2016), a construção de conhecimento; para Tindale (2021), a modificação de significados. Tindale entende que essa modificação possa se dar, por um lado, de forma imediata ou atrasada, e, por outro lado, de forma direta ou indireta. É por compreender a modificação de significados como o objetivo da argumentação que Tindale defende a produtividade das trocas argumentativas enquanto uma janela para outros sistemas. Compreende-se que, no ato de argumentar, as pessoas se pautam nas formas como suas comunidades valoram tanto o mundo quanto o próprio processo argumentativo; no contato com membros de outras comunidades, as trocas argumentativas permitiriam o acesso a outros espaços e a outras formas de valorar o mundo e o ato argumentativo; em outras palavras, a outras formas de ser retórico, de modificar significados.

Dessa forma, dada a impossibilidade de ver a mente dos outros, poder-se-ia ter acesso aos ambientes cognitivos dos outros, conceito que Tindale propõe já na década de 1990. Em 1992, Tindale publica o artigo *Audience, Relevance and Cognitive Environment*, no qual explicita as bases da noção. O autor parte da noção de ambiente cognitivo em Dan Sperber e Deirdre Wilson (1986), no âmbi-

to das ciências cognitivas, e a reenquadra a partir dos estudos da argumentação – sobretudo da retórica – por considerá-la produtiva para o tratamento da relevância em termos de premissas, de tópico e, principalmente, de auditório.

A noção de ambiente cognitivo foi objeto de reformulações e refinamentos ao longo do tempo. Em publicações mais recentes, como o artigo *Legally Speaking: Public Perception and the Fine Print of the Law*, Tindale (2020, p. 386) propõe, por exemplo, a inclusão dos valores na noção, por entender que eles fornecem um norte sobre como tomar decisões, como agir, assim como padrões de evidências na ponderação dos méritos de teses alternativas (Tindale, 2020, p. 386).

A noção de ambientes cognitivos se mostra como uma categoria produtiva para reflexões da argumentação como uma janela para outros sistemas, como é o caso do contato intercultural. Trataremos de forma mais detida da noção na próxima seção.

3.1 Ambientes Cognitivos

Partindo de uma analogia com o mundo materialmente perceptível, e recorrendo às propostas de Sperber e Wilson (1986), Tindale entende que o ambiente cognitivo extrapola os limites do senso comum e do conhecimento compartilhado. Para ele, "nesse ambiente, fatos manifestos e suposições são para a cognição conceitual o que os fenômenos visíveis são para a cognição visual"[27] (Tindale, 2015, p. 144). O uso de tal analogia se faz pertinente, na medida em que nos permite entender que, assim como é possível assumir quais são os elementos concretos com os quais um outro ator teve contato ao longo de sua experiência com o mundo, ao argumentarmos, é possível buscarmos inferir o que um outro argu-

27 Tradução livre de: "In this environment, manifest facts and assumptions are for conceptual cognition what visible phenomena are for visual cognition".

mentador sabe e até mesmo o que possa ser eventualmente real para ele. O filósofo continua: "um ambiente cognitivo é o conjunto de fatos que são manifestos para uma pessoa, e uma suposição (que pode ser verdadeira ou falsa) é manifesta se um ambiente cognitivo fornece evidências suficientes para sua adoção"[28] (Tindale, 2015, p. 145) – temos, pois, uma distinção significativa em relação ao ambiente material: o ambiente cognitivo é dotado não apenas daquilo que já se sabe, como também daquilo que é passível de inferência. No âmbito de uma mesma cultura, estes ambientes podem ser atualizados à medida que um conhecimento periférico passa à centralidade quando apontado por alguém, direta ou indiretamente.

Interculturalmente, por seu turno, a inferência que se faz sobre o que o outro possa assumir como verdadeiro, factível ou real é um elemento importante para a sobreposição de ambientes cognitivos de atores distintos. Isso consistiria em um passo fundamental para a construção de condições mínimas para o argumentar em uma perspectiva intercultural, uma vez que se tornaria possível criar pontos comuns mínimos entre os argumentadores. Considerando o objetivo de modificação de significados, é nesse ponto de sobreposição que um argumentador convida outro a perceber (enxergar, do ponto de vista de uma cognição visual) fatos e verdades que, até então, haviam sido negligenciados (assim como é possível observar detalhes em um ambiente conhecido que até certo ponto não recebiam centralidade da percepção). Nas palavras do filósofo:

> Uma função do ambiente físico e das habilidades cognitivas de uma pessoa, e consistindo nos fatos que podem ser percebidos ou inferidos, **o ambiente cognitivo total de uma pessoa também consiste em todos os fatos dos quais ela é capaz de se tornar consciente, em um ambiente físico**.

28 Tradução livre de: "[...] a cognitive environment is the set of facts that are manifest to a person, and an assumption (which could be true or false) is manifest if a cognitive environment provides sufficient evidence for its adoption".

> No meu campo visual, para perceber algo, primeiro devo vê-lo. Ou melhor, ele deve ser visível para mim. Mas muito do que vejo passa despercebido. Muitas vezes, é apenas em momentos de reflexão que posso me lembrar do que 'vi' mas não percebi. Uma maneira pela qual essas coisas podem ser recuperadas é alguém 'chamar minha atenção' por meio de palavras ou gestos para o que está ali. Ambientes cognitivos são como campos visuais, mas denotam os espaços mentais pelos quais estamos cercados e que são preenchidos por ideias, 'fatos' e suposições. Minha atenção pode ser atraída para esse conteúdo por meio de palavras ou imagens[29] (Tindale, 2015, p. 192-193, negrito nosso).

Nessa esteira, Tindale, retomando os pressupostos de Sperber e Wilson (1986), defende que a comunicação tem como um de seus objetivos a modificação do espaço cognitivo do outro e, com isso, eventualmente alterar seu modo de significar as entidades, relações e circunstâncias – quer seja esse efeito imediato ou retardatário. Torna-se evidente a preocupação de natureza retórica e pragmática que subjaz a tal abordagem.

Retomando o cenário descrito/assumido de contato entre distintas culturas, a sensibilidade discursiva ao argumento concreto evidencia uma resistência a uma possível análise estritamente lógica, em termos da consistência dos argumentos a partir de pa-

29 Tradução livre de: "A function of one's physical environment and cognitive abilities, and consisting of the facts that can be perceived or inferred, one's total cognitive environment consists also of all the facts one is capable of becoming aware of, in a physical environment. In my visual field, in order to notice something I must first see it. Or rather, it must be visible to me. But so much that I see goes unnoticed. It is often only in moments of reflection that I can then recall what I have "seen" but failed to notice. One way in which such things can be recovered is by someone "drawing my attention" through word or gesture to what is there. Cognitive environments are like visual fields, but they denote the mental spaces by which we are surrounded, and which are populated by ideas, "facts", and assumptions. My attention can be drawn to this content by means of words or images".

râmetros somente eticamente orientados. Vélez-Posada (2022, p. 5), trabalhando a partir da proposta de Tindale, discute a dimensão espacial do argumento – para isso, não exclui a possibilidade de serem pertinentes, para seu empreendimento, a localização geográfica, como "em latitudes e hemisférios, em continentes, regiões ou ambientes"[30], determinados recortes – ao reduzir a escala de observação – a partir da experiência humana com o mundo natural e cultural, como "num café, num bar, num passeio pela cidade ou pelas montanhas"[31], ou ainda espaços nos quais determinadas formas de ser e de agir (Fairclough, 2003) se fazem possíveis, como "museus, arquivos e bibliotecas"[32].

Ao expandir a dimensão espacial para além daquilo que se restringe a uma experiência material, outros elementos sociointeracionais passam a ganhar relevância na delimitação desse espaço de concretização do ato de argumentar, como a linguagem, a mente e outras semioses, assim como o próprio modo de agir. Ao considerar (i) aspectos retóricos e pragmáticos que subjazem ao reconhecimento de pontos comuns e à possibilidade de focalização de pontos que possivelmente fossem marginais – em especial no nível da concretude argumentativa – e (ii) uma abordagem que se preocupe com a descrição dos elementos a partir de um ponto de vista interno à dinâmica – em um nível analítico –, a noção de espaço cognitivo ganha importância, pois fornece condições de enquadramento do que passa a ser localmente concebido como razoável. Nas palavras de Tindale (2015, p. 193), "ambientes cognitivos são claramente ambientes compartilhados. Eles se sobrepõem de maneiras interessantes e inesperadas, e é apenas prestando muita atenção

30 Tradução livre de: "[…] in latitudes and hemispheres, in continents, regions or environments".

31 Tradução livre de: "[…] in a café, a bar, a walk through the city or the mountains".

32 Tradução livre de: "[…] in museums, archives and libraries".

a eles que podemos determinar o que é razoável esperar daqueles que nos rodeiam"[33].

Nesse sentido, essa sobreposição de ambientes joga luz sobre aquilo que é concebível como razoável em outras comunidades – funcionando, portanto, como a janela para outras redes de organização de valores –, ao mesmo tempo em que torna saliente a rede de valores a partir da qual nós, enquanto argumentadores, nos valemos para tal empreendimento – efeito dialeticamente inevitável de tal contato. Ao retomarmos o comprometimento êmico de um analista que se preocupa com a investigação e a descrição de um sistema a partir dos parâmetros por ele fornecidos, o contato com um outro sistema acaba por, igualmente, reorientar aspectos constitutivos do ponto de vista desse analista. Isso permite que, ao voltar a atenção a seu próprio espaço, ele possa passar a observar e a perceber características antes negligenciadas, movimento constitutivo, pois, da posição de *theoros*: aquele que "vai, vê e retorna para relatar aquilo que foi visto"[34] (Tindale, 2014, n.p.).

Considerações finais

Neste capítulo, tivemos como objetivo reconstruir o percurso reflexivo do Professor Dr. Christopher W. Tindale em seu minicurso ministrado no âmbito do 5º Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação – SEDiAr, sediado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em abril de 2023, assim como trazer algumas reflexões nossas decorrentes das discussões.

Para tanto, circunscrevemos a nossa discussão no âmbito do contato intercultural, fenômeno que tem sido alvo de reflexões – e de políticas públicas – nos últimos anos ao redor do globo.

33 Tradução livre de: "These cognitive environments are clearly shared environments. They overlap in interesting and unexpected ways, and it is only by paying close attention to them that we can ascertain what it is reasonable to expect of those around us".

34 Tradução livre de: "goes, sees, and returns to relate what has been seen".

No contexto brasileiro, pudemos identificar a relevância desse tópico ao considerarmos os dados da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) e do Ministério da Justiça e Segurança Social do Brasil.

Tindale propõe a discussão de duas problemáticas a partir das quais apresenta a sua categoria de ambientes cognitivos. Desenvolvemos a primeira problemática – a postura do pesquisador em argumentação – na primeira seção a partir da tensão entre o ético e o êmico, originária do campo antropológico, sobretudo ao considerar o processo de avaliação de argumentos, aspecto caro às investigações argumentativas. A discussão da problemática coloca em foco a relevância da ancoragem contextual e cultural da argumentação.

A segunda problemática – da razoabilidade – é desenvolvida a partir da ponderação das reflexões de Perelman (1978) e MacCormick (2005), que, embora reconheçam o caráter localizado e contextual da razoabilidade, ainda assumem critérios universais e generalizantes sobre ela, o que não condiz com uma postura êmica, que implicaria a identificação das normas internas ao outro grupo cultural.

A partir das problemáticas, e assumindo tanto o valor da intercompreensão e da convivência entre membros de comunidades distintas quanto ao papel da argumentação enquanto uma janela para outros sistemas culturais, Tindale propõe a noção de ambiente cognitivo, por meio da qual é possível salientar pontos comuns e, a partir deles o empreendimento argumentativo pode efetivamente ganhar corpo.

Ancoramos, inicialmente, as reflexões deste capítulo no contato intercultural a partir do contexto de migração. Contudo, concebemos como um caminho de pesquisa a investigação da produtividade das reflexões e das categorias aqui discutidas para o contato entre grupos sociais em distintos ambientes sociais democráticos em que

se almeje a convivência harmônica com o diferente, nos quais se faz necessário estabelecer pontos em comum a partir de formações culturais diversas.

Agradecimentos

Agradecemos a Paulo Roberto Gonçalves-Segundo e Sandra Gomes Rasquel pela leitura do texto e pelos comentários, que nos auxiliaram na apresentação da versão final deste capítulo.

Referências

BRANDOM, R. **Making it explicit**: reasoning, representing, and discursive commitment. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

CANADÁ. Department of Justice Canada. **Bill C-28**: an act to amend the Criminal Code (self-induced extreme intoxication). Ottawa: GC, 2022. Disponível em: https://www.justice.gc.ca/eng/trans/bm-mb/other-autre/c28/qa-qr.html. Acesso em: 02 jun. 2023.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

GODDEN, D.; WALTON, D. Advances in the Theory of Argumentation Schemes and critical questions. **Informal Logic**, v. 27, n. 3, p. 267, 28 fev. 2008. DOI: https://doi.org/10.22329/il.v27i3.485.

HARDWIG, J. The role of trust in knowledge. **The Journal of Philosophy**, New York, v. 88, n. 12, p. 693-708, 1991. DOI: https://doi.org/10.2307/2027007.

JAMESON, F. **Postmodernism or the cultural logic of late capitalism**. Durham: Duke University Press, 1991.

JORGENSEN, M.; PHILLIPS, L. J. **Discourse analysis as theory and method**. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, 2002.

JU, S. The cultural relativity of logic: from the viewpoint of ethnography and historiography. **Viewpoint of Ethnography and Historiography**, v.

31, n. 4, p. 73-89, 2010. DOI: https://doi.org/10.1080/02529203.2010.524368.

JU, S. Cultural relativity and rationality of rhetoric – from the view of generalized argumentation. Artigo apresentado em **Tengshan Rhetoric Forum 2022**: An International Symposium on Narrative Argument in Cross-Cultural Reasoning. Fujian Normal University. Fujian, China, 2022.

JU, S.; LIU, W.; CHEN, Z. L'argumentation sur la titulature impériale dans la dynastie Ming au prisme de la "Théorie généralisée de l'argumentation". **Argumentation et analyse du discours**, v. 25, p. 1-23, 2020. DOI: https://doi.org/10.4000/aad.4583.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3, p. 75–92, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643529. Acesso em: 30 mai. 2023.

LURIA, A. **Cognitive development**: its cultural and social foundations. Tradução: Martin Lopez-Morillas e Lynn Solotaroff. Cambridge: Harvard University Press, 1976.

MACCORMICK, N. Being reasonable. *In*: MACCORMICK, N. **Rhetoric and the rule of law**: a theory of legal reasoning. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 162-188. DOI: https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199571246.001.0001.

MEYER, M. **What is rhetoric?** Oxford: Oxford University Press, 2017.

PERELMAN, C. The rational and the reasonable. *In*: PERELMAN, Ch. **The new rhetoric and the humanities**. Essays on rhetoric and its applications. Dordrecht; Boston; London: D. Reidel Publishing Company, 1978. p. 117-123. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-009-9482-9.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1966].

PIKE, K. Etic and emic standpoints for the description of behavior. *In*: PIKE, K. **Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior**. The Hague: Mouton & Co., 1967. p. 37-72. DOI: https://doi.org/10.1037/14786-002.

REDE MUNICIPAL de SP atende mais de 7 mil estudantes migrantes. **Cidade de São Paulo**, São Paulo. 25 jun. 2021. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/rede-municipal-de-sp-atende-mais-de-7-mil-estudantes-migrantes/#:~:text=A%20rede%20municipal%20de%20S%C3%A3o,cerca%20de%20100%20pa%C3%ADses%20diferentes. Acesso em: 18 jun. 2023.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance**: communication and cognition. Oxford: Basil Blackweel, 1986.

TINDALE, C. Audiences, relevance, and cognitive environments. **Argumentation**, v. 6, n. 2, p. 177-188, 1992. DOI: https://doi.org/10.1007/BF00154324.

TINDALE, C. **Acts of arguing**: a rhetorical model of argument. Albany: State University of New York Press, 1999.

TINDALE, C. **Rhetorical argumentation**: principles of theory and practice. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2004. DOI: http://doi.org/10.4135/9781452204482.

TINDALE, C. The figure of the *theōros*: judgment and persuasion in argumentation. **15th Wake Forest University Biennial Argumentation Conference**. April 11-13, 2014.

TINDALE, C. **The philosophy of argument and audience reception**. New York: Cambridge University Press, 2015. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9781316181645.

TINDALE, C. Legally speaking: public perception and the fine print of the law. **The Public**, v. 27, n. 4, p. 380-392, 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/13183222.2021.1843857.

TINDALE, C. **The anthropology of argument cultural foundations of rhetoric and reason**. New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2021.

TINDALE, C. (org.). **Place and time in argumentation**. Cham: Springer, 2022a.

TINDALE, C. Retórica e interdisciplinaridade: uma conversa com Christopher Tindale. **EID&A** – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, v. 22, n. 1, p. 168-183, 2022b. DOI: https://doi.org/10.47369/eidea-22-1-3414.

TINDALE, C. Problems in the Anthropology of Argument. *In*: Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (SEDiAr), 5, 2023, São Paulo. **Atividades**. Disponível em: https://eventos.pucsp.br/5sediar/. Acesso em: 2 jun. 2023.

TOBIA, K. Legal standards invoke the 'reasonable person'. Who is it? **Aeon**, 2019. Ideas. Disponível em: https://aeon.co/ideas/legal-standards-invoke-the-reasonable-person-who-is-it. Acesso em: 02 jun. 2023.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1958].

VAN EEMEREN, F. H. **Argumentation theory**: a pragma-dialectical perspective. Cham: Springer International Publishing, 2018. DOI: http://doi.org/10.1007/978-3-319-95381-6.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, Rob. **A systematic theory of argumentation**: the pragma-dialectical approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. DOI: http://doi.org/10.1017/CBO9780511616389.

VÉLEZ-POSADA, A. Place as argument. *In*: TINDALE, C. (org.). **Place and time in argumentation**. Cham: Springer, 2022. p. 1-11.

WILLIAMS, R. **Culture and society, 1780-1950**. New York, Doubleday, 1960.

Retórica autoritaria y argumentación

María Alejandra Vitale
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Introducción

El crecimiento de la extrema derecha en el contexto mundial y en especial en Argentina y Brasil vuelve pertinente la cuestión de las características de una retórica que puede ser calificada de autoritaria y de sus vínculos con la argumentación. En efecto, surgen preguntas como: ¿qué caracteriza a una retórica como autoritaria? o ¿es argumentativa una retórica autoritaria?

A continuación, me refiero entonces a las características de la retórica autoritaria y al problema de si puede o no ser argumentativa. Ilustraré luego con la deliberación en torno a las ventajas y desventajas de que el gobierno militar que derrocó en 1955 a Juan Domingo Perón en Argentina decretara en 1956 la ilegalidad del Partido Comunista. Cierro el trabajo con algunas reflexiones en torno a los modos de neutralizar o combatir en la esfera pública actual la retórica autoritaria.

1. La retórica autoritaria

> Partiendo de las propuestas de Volóshinov (1997) y de la lingüista francesa Authier-Revuz (1995, 1998, 2020), califico de modo genérico de "autoritaria" a la retórica propia a un discurso monológico, que separa de modo tajante la palabra propia de la ajena y establece una verdad ideológica impermeable a toda alteridad. En efecto, un discurso monológico aparece como autoconfigurado, "sin otro", cerrado sobre sí mismo, con una sordera radical (inconsciente o deliberada) hacia otros discursos. Como opuesto al diálogo, se vincula con lo homogéneo, lo uniforme, lo monolítico, lo inamovible, el centro, lo acabado y lo dogmático. Se trata del monologismo dogmático que se ubica, sin matices, en el bien y la verdad frente a un mal y una mentira bien diferenciados de ellos. Por ello Klemperer (2001), en su estudio de la retórica nazi, variante totalitaria de la retórica autoritaria, recuerda que la palabra "fanático" adquiere en ella una valoración positiva[1].

En este sentido, Turpin (2012) sostiene que el discurso totalitario bloquea una interdiscursividad abierta a la pluralidad de los discursos sociales, apertura que permite un pensamiento creativo y contestatario. La retórica autoritaria está cerrada a otros discursos sociales, lo cual es un obstáculo para ese pensamiento creativo y contestario. Se trata así de una lengua privada de su dimensión de alteridad, autocentrada en asociaciones obligatorias, que tiende también a la mecanización del pensamiento.

1 En ciencia política, se suele distinguir entre totalitarismo y autoritarismo a partir de las propuestas de Linz (2010). Desde un punto de vista retórico, tal distinción no resulta pertinente y cobra relevancia la de retórica autoritaria en oposición a la retórica democrática.

Esta mecanización del pensamiento está vinculada con otro rasgo de la retórica autoritaria: ser estereotipada y ser afín a las locuciones fijas, lo que se corresponde con lo que se ha llamado en español lengua de madera, estudiada, por ejemplo, por Patrick Sériot (1986) para el régimen soviético y por Freda Indursky (1997) para el primer período de la dictadura militar brasileña. En relación con la fijeza, Klemperer (2001) plantea que contribuye a fijar el pensamiento.

Plantin (2016), por su parte, en su análisis de *Mi lucha*, de A. Hitler, hace también hincapié en el uso de fórmulas estereotipadas y afirma que de esa repetición depende la eficacia de ese tipo de discurso. En esta misma línea, Burke (1973), al analizar asimismo *Mi lucha*, se refiere al poder infinito que tiene la repetición y sostiene que la sustancia de la propaganda nazi se construyó en la repetición de dos slogans complementarios ubicados en diversos ámbitos: "No se admiten judíos" / "Gratis a víctimas de la guerra". En relación con el empleo de fórmulas estereotipadas y fijas, el propio Perelman advirtió que el uso de clichés está asociado con sociedades jerárquicas (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1989 [1958]).

Otro rasgo importante de la retórica autoritaria, como han señalado muy tempranamente Klemperer (2001) y Burke (1974) para el caso de la retórica nazi, es que bastardiza los patrones del discurso religioso. En efecto, hay culto a un líder salvador, un redentor, que llega hacia los pobres y los perdidos. En términos de Turpin (2012), se trata de un esquema narrativo de una degradación-regeneración articulada con la figura del Salvador. Por otra parte, se detecta el empleo recurrente de la palabra "eterno", que como atributo de lo divino, eleva al plano religioso a lo que es calificado como tal; hay uso del léxico religioso, como las palabras "apóstoles", "cruzada" o el verbo "resucitar". Asimismo, se retoma de la religión la conversión del sufrimiento en algo bueno. Dependiendo de los casos, se identifican intertextualidades con discursos considerados sagra-

dos, como el Antiguo y el Nuevo Testamento, así como con géneros propios del discurso religioso, por ejemplo el Credo o el sermón.

Al respecto, es pertinente recordar la diferencia entre la llamada religión civil, propia a una sociedad democrática, y la denominada religión política, propia a un régimen autoritario. La religión civil sacraliza ideales como el pluralismo, pero estos ideales están por sobre todos los partidos, no son identificados con un partido en particular. Por otra parte, la religión civil tolera la autonomía individual. La religión política, en cambio, como propone Gentile (2001), sacraliza una entidad política concreta como raza, nación, clase o partido. La sacralización consiste en transformar esa entidad política concreta en un objeto indiscutible, centro de fe, veneración, lealtad y núcleo sobre el que se materializan rituales y mitos (Gentile, 2001), inhibiendo cualquier tipo de cuestionamiento y autonomía individual.

De modo concomitante con la sordera hacia el otro y con la negación del diálogo, la retórica autoritaria es violenta o justifica y legitima la violencia. Esta violencia es verbal y también en muchos casos física, y está relacionada con la valoración de la virilidad. Burke (1974), en su análisis de *Mi lucha*, comenta que las masas son vistas por Hitler como femeninas y como tales desean a un varón dominante, que como orador las comande. En cuanto a la violencia verbal, es sabido que Angenot ya en 1982, en su *Parole Phampletaire,* enumeró una serie de recursos que llamó figuras de la agresión, como el juego con el nombre propio o el insulto. Más recientemente, Moïse y Auger (2008) hacen hincapié en que las formas de violencia verbal involucran relaciones de poder relativas al orden, pero también al contrapoder, que son una manera de construir identidades, una violación de normas como las de cortesía y que constituyen otra forma de expresar las emociones.

La violencia verbal tan común en las nuevas derechas connota en el estilo, que viola normas interaccionales, el posicionamiento antisistema que suelen pregonar, como por ejemplo sucede con Javier Milei en Argentina. Al mismo tiempo, el insulto político expresa un posicionamiento autoritario que busca pragmáticamente destruir y excluir a la línea política, discurso o persona al que va dirigido, resquebrajando o bloqueando las posibilidades de que haya condiciones aptas para que se desarrolle una argumentación. De allí que la violencia verbal contribuya de una manera condenable a la cohesión del nosotros versus un ellos, es decir a la pertenencia a una comunidad. En este sentido, Burke (1974) ha insistido en el poder del espectáculo y en que los actos de masas son un medio fundamental para dar al individuo un sentido de comunidad, de ser protegido bajo un movimiento. Como complemento del sentido de pertenencia de un individuo a una comunidad, los actos de masas han sido vinculados por Payne (1988) con un estilo característico del fascismo, en el que sobresale la teatralización del poder del líder y la estetización de una coreografía política.

La retórica autoritaria se ubica en las antípodas de la retórica perelmaniana y su regreso a Aristóteles, en relación con lo que surge el problema de si la retórica autoritaria es argumentativa o no en el sentido que Perelman aborda la argumentación. Varias razones llevarían a pensar que no lo es, o por lo menos no lo es en un sentido pleno, porque la retórica autoritaria bloquea u obstaculiza las condiciones que deben darse para que sea posible una argumentación.

En efecto, para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) la argumentación es un antídoto contra la violencia pues el uso de la argumentación implica que se ha renunciado a recurrir a la fuerza. Por otra parte, para que se desarrolle una argumentación hay que atribuirle un valor a la adhesión del interlocutor, conseguida con ayuda de una persuasión razonada, que no lo trata como si fuera un objeto sino que apela a su libertad de pensamiento.

Entablar una argumentación es aceptar ponerse en el punto de vista del interlocutor y admitir que la propia posición pueda ser modificada, de allí que querer persuadir a alguien implique cierta modestia por parte de la persona que argumenta: lo que dice no constituye un dogma. La argumentación es así opuesta al fanatismo. De este modo, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) afirman que el fanático es aquel que, pese a adherir a una tesis cuestionable de la que no puede dar una prueba indiscutible, rehúsa considerar la posibilidad de someterla a la libre discusión, y por consiguiente rechaza las condiciones previas que permitirían el ejercicio de la argumentación.

En esta línea, es pertinente considerar que desde la antigua retórica el dispositivo del discurso argumentativo contempla la palabra del otro, lo que no sucede en la retórica autoritaria, de matriz monológica. De esta manera, aquella dispositio está integrada por la *argumententatio*, que incluye la *probatio*, que formula los argumentos a favor de la tesis sostenida por el orador, y la *refutatio*, la refutación de los argumentos de quienes defienden una tesis diferente u opuesta.

En relación con ello, Danblon (2005) distingue la retórica en sociedades abiertas y la retórica de las sociedades cerradas. En el primer caso, en las sociedades abiertas, se trata de una retórica argumentativa donde siempre existe la posibilidad de que otro discurso, otro punto de vista influya sobre el curso de las cosas. Los principios y valores de esa sociedad están sostenidos en el hecho de que han sido el objeto de debates argumentados que los han evaluado y sopesado. En las sociedades cerradas, que la autora ejemplifica con el régimen nazi, en cambio, no hay una retórica argumentativa sino una retórica propagandística, que lejos de criticar los principios políticos con miras a mejorarlos, tiene tendencia a repetirlos y reproducirlos, imponiendo una representación del mundo muy simple y coherente.

De los dichos de Danblon (2005) se puede derivar que la retórica autoritaria, propia a las sociedades cerradas, no democráticas, en su carácter de propaganda constituye una retórica más manipulatoria, mientras que la retórica democrática, propia a las sociedades abiertas, democráticas, es una retórica, como dice Danblon, argumentativa. Si retomamos la distinción que hacen Adam y Herman (2000) entre manipulación y argumentación sobre la base de los tres tipos de pruebas técnicas de la retórica -el ethos, el logos y el pathos-, la retórica autoritaria al ser más manipuladora se basa en el ethos y en el pathos, debilitando el logos.

En términos de condiciones que favorecen la argumentación, se debe tener en cuenta que desde la retórica para que la argumentación pueda desarrollarse es necesario que haya, como plantea Pernot (2013), parresía, es decir libertad de palabra, que permita la formulación de puntos de vista diferentes sobre una misma cuestión, que es condición de la Retórica para Aristóteles. Al respecto, se ha insistido una y otra vez desde el *Diálogo de los Oradores de Tácito* hasta llegar a Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), Angenot (2010), Meyer (2008) y Plantin (2016), que en épocas en las que hay libertad la retórica renace mientras que en las que no la hay la retórica entra en decadencia.

En su análisis de *Mi Lucha*, Plantin (2016) pone en primer plano la cuestión de si en una retórica autoritaria (él se refiere a la propaganda del totalitarismo nazi) puede o no desarrollarse una argumentación. En primer lugar, propone clarificar a qué se llama argumentación, pues puede ser entendida de modo diverso según distintos enfoques. Plantin propone que si se define la argumentación en un nivel estrictamente lingüístico, como hacen Anscombre y Ducrot (1994), como orientación que hace que un enunciado seleccione la secuencia lingüística que le sigue, entonces *Mi lucha* contiene argumentación. De modo similar, si se considera, como asume Grize (2009), que la argumentación consiste en influir en el punto

de vista que se tiene sobre un objeto construido de determinada manera en el discurso, *Mi lucha* es argumentativa. Para Plantin, también se desarrolla una argumentación en el sentido de Toulmin (2019), pues se identifican los componentes de su esquema.

Por su parte, Plantin explicita que entiende por argumentación una actividad bilateral, enunciativa e interactiva, basada en el uso de técnicas discursivas estudiadas en varios niveles, en particular y, en primer lugar, por Chaïm Perelman. En este sentido, analiza pasajes de *Mi lucha* y concluye que se identifican técnicas argumentativas que son banales y que constituyen un ejercicio en el arte de tener siempre razón. En ese sentido, Plantin (2016) sostiene que el no soportar ser contradecido y querer tener siempre la razón puede ser una de las claves para entender el uso totalitario de la argumentación. De esta manera, más que la presencia o ausencia de argumentación, plantea que hay un continuum y que lo importante son los usos de la argumentación, democráticos o totalitarios. En este sentido, es fundamental la diferencia en los marcos institucionales y legales en los que se desarrollan los discursos, que garantizan o no la independencia de la información, la libre expresión de opiniones contradictorias y la seguridad de quienes se oponen a una tesis.

Vinculada con este cuestión, Amossy (2012), al releer y comentar *La Lengua del III Reich* de Klemperer, plantea que en el discurso totalitario se desarrolla una argumentación pero bajo una modalidad diferente que en las sociedades democráticas. Adopta así una posición similar a la de Plantin, en cuanto sostiene que la existencia de una argumentación democrática supone un espacio público que permita argumentaciones divergentes y la posibilidad de elección individual que no sea reprimida penalmente. Amossy afirma, además, que no hay que confundir pensamiento con pensamiento crítico. Para ella, el lenguaje totalitario permite el razonamiento, conduce de premisas a conclusiones con un recorrido

lógico; por ejemplo, si el judío es impuro, la pureza implica la ausencia de judíos. De esta manera, las medidas antisemitas fueron para Amossy justificadas o legitimadas por el discurso nazi. Pero ocurre que en la argumentación del discurso totalitario está negada toda posibilidad de reflexión individual que permita una elección diferente a la de la tesis de la lengua impuesta. Se trata de un razonamiento unánimemente sostenido, con imposición de una verdad única, con ausencia de pluralidad. Es por ello que advierte que no se puede confundir la manipulación en un régimen democrático con el lenguaje totalitario.

Koren (2012), por su parte, al comentar igual que Amossy *La Lengua del III Reich* de Klemperer, se centra en el recurso de la amalgama para distinguirlo de la analogía y considerarlo de naturaleza falaz, ilegítima, frente a la argumentación analógica, que sí es legítima. En efecto, Klemperer identifica la amalgama en el discurso de Hitler, pues reduce a todos sus adversarios al mismo denominador, reagrupándolos, dándoles un carácter común. Para Koren, la amalgama transforma en una asimilación total los elementos que la integran y constituye por eso un paralogismo que desvía la argumentación por analogía de su vocación cognitiva heurística y transforma un procedimiento argumentativo refutable por definición en una pseudoevidencia irrefutable. La cuestión de fondo es para Koren asumir que el analista no solo puede describir una argumentación sino también evaluarla, en especial ante ciertas temáticas como el nazismo, para señalar cómo la amalgama en cuanto razonamiento falaz ha legitimado el odio y la violencia en el III Reich.

Gerardo Ramírez Vidal (2013), por su parte, considera que la retórica autoritaria tiene características que la diferencian de una retórica de naturaleza democrática. En este sentido, resalta que la retórica autoritaria incluye la defensa del propio punto de vista sin hacer caso de los argumentos del adversario; busca que la volun-

tad de este adversario se paralice; en ella el orador entabla una simbiosis unidireccional hacia su auditorio, ante quien no admite réplicas, y usa el ataque como mejor medio de defensa. Asimismo, Ramírez Vidal señala que en la retórica democrática el orden de importancia de los argumentos es lógicos-éticos-patéticos, mientras que en la retórica autoritaria el orden es éticos-patéticos-lógicos. En cuanto a los entimemas, Ramirez Vidal, basándose en *The Uses of Argument*, de S. Toulmin, postula que la gran falacia de la argumentación nazi es la ausencia de respaldos para las garantías. Al sintetizar las características de la retórica autoritaria, establece las siguientes: aprovecha condiciones sociales y económicas desfavorables, se complementa con la violencia física, parte de dogmas inamovibles establecidos por un individuo que se pretende iluminado o el salvador, prioriza argumentos emocionales que apoyan el culto a la persona y tienden a generar miedo o pánico, usa un lenguaje de carácter polar, sentencioso e hiperbólico, que crea estereotipos agraviantes hacia el adversario, y recurre a una Actio con gesticulaciones, tono patético y actitud enardecida. Como contracara y con los rasgos opuestos queda caracterizada la retórica democrática.

La importancia del pathos en la retórica autoritaria apunta directamente a lo que en la actualidad se denominan discursos de odio. Sobre *Mi lucha*, Burke (1974) destaca que desde un punto de vista cuantitativo en el libro de Hitler predomina el odio. Afirma así que su veneno está en todas partes, pero que el árbol familiar racionalizado de este odio se sitúa en el amor ario. En efecto, los arios son concebidos como destinatarios del amor y a su vez deben odiar a los judíos. En ese sentido, el culto a la guerra es desarrollado en el nombre de la humildad, el amor y la paz. Pensando en términos contemporáneos, Lorenzi Bailly y Moïse (2021) destacan que el odio es hostilidad, aversión o repugnancia por alguien o algo, por lo que busca la aniquilación del *otro*, a veces con la violencia.

2. La conveniencia o no de proscribir el partido comunista

Me propongo ahora retomar algunas cuestiones comentadas hasta aquí mediante el análisis de la retórica y la argumentación en torno a las ventajas y desventajas de que el gobierno militar que derrocó a Juan Domingo Perón en 1956, decretara la ilegalidad del Partido Comunista. Abordo un documento, incluido en el legajo 167, que está preservado en un archivo de la represión de Argentina, el de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA).

El documento es una conferencia sobre esa cuestión del 30 de agosto de 1956, cuyo orador fue un coronel que era director de la Dirección de Informaciones Antidemocráticas, un organismo de inteligencia dedicado a vigilar al peronismo, que estaba proscripto desde el golpe militar de 1955. El auditorio estaba integrado por el presidente de entonces, el general Pedro Eugenio Aramburu, su vicepresidente y los Jefes de la Policía Federal, de la Policía de la Provincia de Buenos Aires, de los servicios de inteligencia del Ejército, de la Armada y de la Aeronáutica.

En principio, cabe decir que la libertad de palabra y el pluralismo están en parte comprometidos, pues se trata de una situación teñida del poder jerárquico militar, en la que el orador tiene menos poder que el auditorio. En términos de Perelman, es en especial al presidente Aramburu a quien se busca persuadir, el líder de una dictadura. Empero, el orador no carece de poder pues es el director de un servicio de inteligencia represivo. Se trata de la reformulación de la típica escena estudiada desde la antigua retórica en la que un consejero argumenta ante un tirano o poderoso. Es un diálogo secreto o reservado, no hay, por ende, masas a las que hay que conmover ni puestas en escena que estetizan el poder de un líder. De los tres tipos de pruebas técnicas, veremos, predominan el logos y el ethos, sin protagonismo del pathos.

El discurso tiene una primera parte expositivo-explicativa que construye un ethos experto pues el orador se muestra competente en la materia sobre la que versa su discurso. De esta manera, describe la doctrina del comunismo dándole mucha importancia, mediante una cita de autoridad de Lenin, a la idea de que la revolución será posible gracias a la alianza de los comunistas con los no comunistas. El orador ejemplifica esta idea general con las estrategias del comunismo internacional del momento para llegar al poder, especialmente la infiltración y el Frente Popular. En esta línea, ejemplifica también con el plan político del Partido Comunista argentino, que incluía en 1956 formar un gobierno de amplia coalición democrática, eliminar el estado de sitio, establecer las libertades y retirar las intervenciones a los sindicatos y a la Conferencia General de los Trabajadores que había decretado el gobierno militar.

Se abre luego una argumentación donde la información anterior sirve como soporte de la conclusión de que el plan político del Partido Comunista argentino tendía a atraer a la masa peronista y que la posibilidad de la formación de un Frente Popular se daría con lo que el director de la Dirección de Informaciones Antidemocráticas denomina "la fracción izquierdista del peronismo". Hasta este punto, entonces, la exposición orienta a favor de decretar la ilegalidad del partido comunista.

Empero, se inicia luego otro tramo argumentativo que sostiene la tesis contraria a decretar la ilegalidad del Partido Comunista, que se basa en la técnica que Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989 [1958]) denominan disociación de las nociones. En efecto, el director de la Dirección de Informaciones Antidemocráticas disocia las organizaciones entre comunistas, que como el Partido Comunista actúan abiertamente a favor del comunismo, las criptocomunistas (organizaciones que ocultan su verdadera ideología tras otra aparente, como la Liga Argentina por los Derechos del Hombre) y las filocomunistas (integradas por quienes no son militantes activos,

pero funcionan como propagadores del comunismo). Las organizaciones criptocomunistas y filocomunistas son consideradas más peligrosas porque captan incautos e ignorantes

Esta disociación de la noción de organizaciones comunistas justifica la conclusión de que la propalación del comunismo como ideología política internacional no se anula con la declaración de ilegalidad del Partido Comunista, puesto que aún cuando se decrete la ilegalidad del partido los criptocomunistas y los filocomunistas seguirán actuando. Esta conclusión es también justificada mediante la presentación del ejemplo de Perú, país donde el Partido Comunista era ilegal pero el comunismo era muy activo. En efecto, el director de la Dirección de Informaciones Antidemocráticas, consolidando el ethos experto de quien hace un buen trabajo de inteligencia, afirma que tiene un su poder uno de los únicos 100 ejemplares secretos que el Partido Comunista de Perú publicó con las directivas del XX Congreso de la URSS respecto de la acción internacional que debía llevar a cabo el comunismo en América latina para tomar el poder.

El director de la Dirección de Informaciones Antidemocráticas apoya también su punto de vista mediante el empleo del argumento pragmático, que según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) evalúa un hecho a partir de sus consecuencias negativas o positivas. En efecto, a partir del topos específico del discurso deliberativo, lo útil y no útil, y en una clara dialogicidad que evalúa puntos de vistas opuestos sobre una misma cuestión, formula una antilogía que enumera de modo alternado lo que él mismo llama ventajas y desventajas de decretar la ilegalidad del comunismo.

Entre las ventajas, considera que la Iglesia y sectores católicos aprobarían que fuese ilegal el partido comunista, lo que, agrega, permitiría desvirtuar las "imputaciones" al gobierno del general Aramburu, de izquierdista y liberal. Puede resultar extraño en el

presente que un dictador como el general Aramburu fuese calificado de izquierdista y liberal por la Iglesia católica. Sucede que, en efecto, él era del sector liberal de las Fuerzas Armadas, y ante una derecha más ultramontana e integrista, él era visto en 1956 como "izquierdista". O por lo menos es lo que dice el orador.

> Entre las desventajas, el orador destaca que el decreto de ilegalidad del Partido Comunista traería como consecuencia el estrechamiento de filas con otros partidos disueltos, como el Peronismo y el Socialista, y que "el centro de gravitación de los servicios de seguridad, actualmente dirigido contra las actividades conspirativas subversivas peronistas, se vería afectado al distraer medios en la acción anticomunista". Y esto es valorado como de "gran gravitación"[2].

También resulta de interés que, siempre usando el argumento pragmático, el director de la Dirección de Informaciones Antidemocráticas incluya dentro de las desventajas el hecho de que la ilegalidad para el Partido Comunista establecería una desigualdad que atentaría contra los principios constitucionales. Esto construye un ethos democrático que se preocupa por el respeto a la Constitución. La concepción misma del comunismo como extraño a lo que denomina "nuestra tradición democrática y cristiana", ubica a ese "nosotros" del lado de la democracia y del cristianismo, remitiendo al tópico del comunismo como antidemocrático y ateo, en un interdiscurso que sostiene que la defensa del cristianismo es un freno ante el comunismo, característico de la Guerra Fría.

La conclusión general de la consideración de las ventajas y desventajas fue, pues, que por el momento no era conveniente decretar la ilegalidad del Partido Comunista. Al mismo tiempo, el orador aconsejó que el gobierno militar dictara un decreto-Ley, basa-

2 Comisión Provincial por la Memoria, Archivo DIPBA, Legajo 167 s/n.

do en la Ley de Seguridad Interna de Estados Unidos de 1950, para crear una Junta de Defensa de la Democracia, que tuviera las siguientes funciones: la vigilancia y la información de las actividades comunistas, la exigencia a las agrupaciones calificadas por la Junta de comunistas de presentar el nombre de sus afiliados y de sus autoridades, utilizar en todos los casos en sus actividades o propagandas la denominación "comunista". El orador justifica estas medidas con el argumento pragmático, pues afirma que terminaría con la práctica de la infiltración y las organizaciones criptocomunistas, que eran consideradas las más peligrosas.

El legajo preservado en el archivo de la DIPBA incluye los comentarios que el genera Aramburu realizó al finalizar la conferencia. Expresa su acuerdo con las conclusiones del orador, de modo que este lo persuadió de la conveniencia de no decretar la ilegalidad del partido comunista y de crear la Junta en Defensa de la Democracia. En efecto, Aramburo, retomando el argumento pragmático, hace hincapié en que declarar ilegal al comunismo no lo suprime. Aramburu evalúa como "prueba evidente" de ello que los casos particulares nombrados por el orador donde fue ilegal el comunismo siguió actuando. Al respecto, resulta muy interesante que el argumento de mayor peso para el general Aramburu haya sido el ejemplo, porque el propio Aristóteles afirma que los ejemplos son los argumentos más aptos para el discurso deliberativo o político.

De los comentarios realizados surge entonces la pregunta, ¿es autoritaria y argumentativa la retórica usada en la conferencia sobre las ventajas o desventajas de tomar la decisión de decretar ilegal al partido comunista?

El marco institucional, dije, es autoritario, y en parte la situación comunicativa también lo es. Empero, no hay violencia verbal, uso de emociones, ni patrones del discurso religioso. Están dadas las condiciones para que haya argumentación según Perelman, por-

que hay alternativas distintas para una misma cuestión, el orador valora la opinión del auditorio y Aramburu valora al orador. El orador sopesa argumentos a favor y en contra, usa técnicas argumentativas como la disociación de las nociones, el ejemplo y el argumento pragmático. La actitud no es dogmática, por lo menos en cierto nivel, por algo la Iglesia católica recelaba del general Aramburu por ser un liberal. Hay, entonces, argumentación.

Empero, difícilmente podamos afirmar que estamos ante un caso de retórica y argumentación democráticas. ¿Por qué? Porque los interlocutores adhieren a una dictadura, son quienes la gobiernan y eso lleva a que los tópicos, el punto de partida de la argumentación y su finalidad estén impregnados de autoritarismo.

En efecto, lo que desde Angenot (2010, 2013) podemos llamar la lógica argumentativa desplegada, considera legítimo decretar la ilegalidad de un partido si eso sirve para alcanzar el objetivo de desperonización de la sociedad, objetivo también antidemocrático dado que el peronismo, más allá de si era o no un partido democrático, tenía derecho a presentarse en elecciones. El comunismo y el peronismo constituyen así una otredad a la que son sordos la propia conferencia y las opiniones de Aramburu, totalmente cerradas ante ellos. La conferencia toma como modelo una ley anticomunista de 1950, plena guerra Fría, de Estados Unidos. En Argentina, además, no sería una ley sino un decreto ley, sancionado por un dictador. Los tópicos subyacentes y la finalidad del intercambio son así de naturaleza autoritaria.

Como sostiene Angenot (2010, 2013), lo racional es histórico en el sentido de que constituye un conjunto de esquemas persuasivos aceptados en un tiempo y lugar determinados, comúnmente considerados como débiles o aberrantes en otro tiempo. Lo argumentable queda así circunscripto a un momento y a un campo particular del discurso social.

Reflexiones finales

Desde mi punto de vista, es atinado considerar entonces la existencia de un continuum entre la retórica autoritaria y la retórica democrática así como, siguiendo a Amossy, entre la polémica y la manipulación, por un lado, y la argumentación, por el otro. Asimismo, es prudente no identificar a priori retórica democrática con argumentación y retórica autoritaria con falta de argumentación, como se deriva del análisis de la conferencia sobre decretar o no la ilegalidad del Partido Comunista. Para caracterizar, desde una perspectiva retórica, una retórica como más o menos autoritaria y como más o menos argumentativa, podemos considerar las siguientes dimensiones que de alguna manera fueron tenidas en cuenta en los comentarios anteriores:

1. El marco institucional y legal: existencia o no de parresía, de pluralismo, de censura, de leyes punitivas o represivas.
2. Condiciones pragmáticas para que haya argumentación: por ejemplo, comunidad efectiva de personas, valorar la opinión del interlocutor, aceptar modificar la propia opinión, no asumir el propio punto de vista como un dogma.
3. Los recursos retóricos y lingüísticos: importancia o no de los tres tipos de prueba (ethos, logos y pathos), violencia verbal, polifonía, refutación, campo léxico de la religión e interdiscursividad con ella, entre otros.
4. La formación discursiva desde la que es producido el discurso.

En efecto, en última instancia lo que hace que una retórica sea autoritaria o democrática es la matriz ideológica desde la que es producida. Y esta ideología se observa de manera directa en la tópica desde la que son construidos los discursos persuasivos.

Desde este punto de vista, el problema de la amalgama nazi no radicaría tanto en que es un razonamiento falaz, como propone Koren (2012), sino en que, en término de Ernesto Laclau (2005), produce una cadena de equivalencias que articula diversos significantes en la que los judíos, los homosexuales y los gitanos, por ejemplo, adquieren el sentido de impuros, apátridas, pervertidos, femeninos, animales, etc. Es decir, es un problema de la formación discursiva desde la que se produce la amalgama.

Para terminar, quisiera referirme brevemente a la cuestión de cómo proceder ante la proliferación de la retórica autoritaria en la esfera pública actual. Al respecto, sobresalen las posiciones de Burke (1974) y Ramírez Vidal (2013). Burke sostuvo en su momento que la lucha ante la retórica nazi o, agrego, autoritaria, consiste en desmontar o sacar a la luz los mecanismos que la componen y la distorsión que hace de la religión para que los políticos o las políticas actuales no realicen una estafa similar. Ramírez Vidal, por su parte, hace hincapié en que la formación retórica de la ciudadanía es esencial en la vida democrática; solo su educación cívica y el respeto a las leyes pueden evitar que la retórica autoritaria se expanda. De alguna manera, se promueve así lo que Salazar (2012) denomina "alfabetización retórica", que ayuda a evitar que la democracia se transforme en una manipulación de las opiniones.

Desde mi punto de vista, es preciso considerar también que, como propone Mouffe (2023), la adhesión a la democracia, y por ende a una retórica democrática, es una cuestión de identificación con los valores democráticos, lo que constituye un proceso complejo en el que los afectos juegan un rol crucial. El desafío de la democracia es establecer la distinción nosotros-ellos, que es constitutiva de la política, de un modo compatible con la aceptación del pluralismo. Por ello, disputarle el poder a los movimientos de extrema derecha y su retórica autoritaria, que apela al registro de las emociones, depende de la capacidad de reconocer la dimensión afec-

tiva que está en juego en las formas colectivas de identificación. Es decir, de una argumentación retórica que acepte que para generar adhesión se necesita transmitir afectos que estén en sintonía con las preocupaciones y experiencias personales del auditorio.

Referencias

ADAM, J. M.; HERMAN, T. Reformulation, répétition et style périodique dans l'appel du 18 juin 1940. **Semen**, v. 12, 2000. Disponível em: http://semen.revues.org/document1862.html. Acesso em: 4 mai. 2007.

AMOSSY, R. Les avatars du "raisonnement partag": langage, manipulation et argumentation. *In*: AUBRY, L.; TURPIN, B. (dir.). **Victor Klemperer**. Repenser le langage totalitaire. Paris: CNRS Éditions, 2012. p. 76-91.

ANGENOT, M. **El discurso social**. Traducción: Hilda García. Buenos Aires: Siglo XXI, 2020.

ANGENOT, M. La Retórica como ciencia histórica y social. *In*: COLMAN, A; NACUCCHIO, A.; VITALE, M. A. III Coloquio Nacional de Retórica y el II Congreso Internacional de Retórica e Interdisciplina, 2013. **Actas** [...], 2013. p. 18-32. Disponível em: www.aaretorica.org. Acesso em: 4 mai. 2013.

ANGENOT, M. **El discurso social**. Los límites de lo pensable y lo decible. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.

ANGENOT, M. **La Parole pamphlétaire**. Typologie des discours modernes. Paris: Payot, 1982.

ANSCOMBRE, J.-C.; DUCROT, O. **La argumentación en la lengua**. Madrid: Gredos, 1994.

AUTHIER-REVUZ, J. **La représentation du discours autre**. Principes pour une description. Berlin; Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2020.

AUTHIER-REVUZ, J. Observação no campo do doscirso relatado. *In*: AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**. As não coincidências do dizer. Tradução: Mónica Zoppi-Fontana. Campinas: UNICAMP, 1998. p. 133-161.

AUTHIER-REVUZ, J. **Ces mots qui ne vont pas de soi**. Boucles réflexives et non-coincidences du dire. Paris: Larousse, 1995. v. I.

BURKE, K. The rhetoric of Hitler's 'battle'. *In*: BURKE, K. **The philosophy of literary form**: studies in symbolic action. Los Angeles: University of California Press, 1973. p. 191-220.

DANBLON, E. **La function persuasive**. Anthtropologie du discours rhetorique: origines et actuaité. Paris: Armand Colin, 2005.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

GENTILE, E. **Politics as religion**. Nueva York: Princenton University Press, 2001.

GRIZE, J-B. El punto de vista de la lógica natural. Demostrar, probar, argumentar. *In*: DOURY, M.; MOIRAND, S. (eds.) **La argumentación hoy**. Encuentro entre perspectivas teóricas. Barcelona: Montesinos, 2009. p. 43-51.

KLEMPERER, V. **LTI**. La lengua del Tercer Reich. Apuntes de un filólogo. Barcelona: Editorial Minúscula, 2001.

KOREN, R. Langage et justification implicite de la violence: le cas de l' "amalgame". *In*: AUBRY, L.; TURPIN, B. (dir.). **Victor Klemperer**. Repenser le langage totalitaire. Paris: CNRS Éditions, 2012. p. 93-105.

LACLAU, E. **El discurso político**. Buenos Aires: FCE, 2005.

LINZ, J. **Regímenes totalitarios y autoritarios**. v. 3. Madrid: Centro de Estudios constitucionales, 2010.

LORENZI BAILLY, N.; MOÏSE, C. **La haine en discours**. France: Le bord de l'eau, 2021.

MAINGUENEAU, D. Problèmes d´ethos. **Pratiques**, v. 113/114, p. 55-67, 2002.

MEYER, M. **Principia rhetorica**. Une théorie générale de l'argumentation. Paris: Fayard, 2008.

MOÏSE, C.; AUGER, N. La violence verbale, d'un projet à un colloque. *In*: MOÏSE, C. *et al*. **La violence verbale**. Paris: L'Harmattan, 2008. p. 9-16.

MOUFFE, C. **El poder de los afectos en la política**. Hacia una revolución democrática y verde. Buenos Aires: Siglo XXI, 2023.

PAYNE, S. Fascism as a 'generic' concept. *In*: KALLIS, A. A. **Fascism Reader**. London; New York: Routledge, 1988. p. 82-88.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **La nueva retórica**. Tratado de la argumentación. Tradução: Julia Sevilla Muñoz. Madrid: Gredos, 1989 [1958].

PERNOT, L. **La retórica en Grecia y Roma**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.

PLANTIN, Ch. Des argumentations dans *Mein Kampf*. *In*: ANGENOT, M.; BERNIER, M.; COTE, M. **Renaissances de la rhétorique**. Perelman aujourd'hui. Canadá: Éditions Nota bene, 2016.

RAMÍREZ VIDAL, G. **La palabra y el puño**. Perfiles de la retórica nazista en Mein Kamf de Adolfo Hitler. México: UNAM, 2013.

SALAZAR, P.-J. Tomar el poder por la palabra. Elementos de fabricación de la retórica electoral, **Rétor**, v. 2, n. 2, p. 260- 263, 2012.

SÉRIOT, P. Langue russe et discours politique soviétique: analyse des nominalisations. **Langages***,* n. 81, p. 11-41, 1986.

TOULMIN, S. **Los usos de la argumentación**. Munro: Marcial Pons, 2019.

TURPIN, B. Sémiotique du langage totalitaite. *In*: AUBRY, L.; TURPIN, B. (dir.). **Victor Klemperer**. Repenser le langage totalitaire. Paris: CNRS Éditions, 2012. p. 59-75.

VOLÓSHINOV, V. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

As lógicas da *doxa*: um caminho teórico-analítico para o trabalho com o discurso argumentativo?

Rodrigo Seixas
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Introdução

A *doxa* pode ser pensada pelo viés do problema da **representação** nos estudos discursivos, isto é, daquilo que não só é base para a formação e atualização de discursos, mas também que gera a própria condição de aceitabilidade ou de recusa dos sentidos para um determinado grupo, em um determinado tempo e estado de sociedade. A Análise do Discurso (AD) trabalhou essa ideia por meio de diferentes conceitos – ideologia, interdiscurso, memória discursiva, imaginários sociodiscursivos etc. –, cada um enquadrado em uma determinada filiação teórico-epistemológica, ou mesmo metodológica, e recobrindo certas particularidades (deixando, igualmente, de recobrir outras) como é comum em todo trabalho teórico, cujo desenvolvimento passa necessariamente por escolhas e contingências do pesquisador e de seu objeto de pesquisa.

Assim posto, um conceito que vem sendo ultimamente retrabalhado dentro dos estudos discursivos a respeito da representação é o de *doxa*, sobretudo a partir da compreensão de Angenot (2008) e da releitura retórico-discursiva efetuada por Amossy (2018). Em um esforço ainda mais específico, propus a utilização do conceito como categoria para análise de discursos políticos, especialmente os polêmicos (Seixas, 2019). Tomando como objeto as retóricas a respeito da destituição da então presidente Dilma Rousseff, em textos de opinião diversos, busquei identificar os regimes de racionalidade (Koren, 2011), os padrões argumentativos, que orientaram as argumentações de cada opinante nessa polêmica.

Nesse contexto teórico, e por meio de uma releitura do conceito de **lógicas argumentativas** na perspectiva da **retórica antilógica** de Marc Angenot – em diálogo com outras perspectivas retóricas e argumentativas (Toulmin, Perelman e Olbrechts-Tyteca, Amossy, Plantin etc.) –, propus em Seixas (2019) uma hermenêutica retórico-cognitiva de discursos políticos e polêmicos. Para tanto, tomei como *corpus* alguns textos de opinião produzidos no contexto do iminente impedimento da então presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016. Trata-se de textos em que os argumentadores justificaram seus posicionamentos em favor do impedimento (um ***impeachment*** legítimo) ou contra (um **golpe**, porquanto ilegítimo).

> Para este capítulo, como produto de uma conferência proferida na mesa-redonda "A dimensão lógico-discursiva da argumentação", no V SEDiAr, escolhi operar um recorte do *corpus* trabalhado em Seixas (2019), trazendo apenas alguns excertos representativos para proceder a um breve gesto de análise dóxica. Tendo já trabalhado um par de lógicas argumentativas operantes nas retóricas do impedimento em textos publicados neste

ano[1] (e que estão no prelo), proponho agora uma breve análise de outras duas lógicas, a **imanentista** e a **utopista-gnóstica**, para pensar, nessa mesma polêmica, a configuração dóxica das razões apresentadas pelos opinantes nas justificações de seus posicionamentos. Esse gesto de análise nos servirá de apoio para compreender o funcionamento das lógicas argumentativas na *doxa* política pela perspectiva dos regimes de racionalidade em uma polêmica.

1. A *doxa* como conceito operacionável: um elemento cognitivo-discursivo

Seria a *doxa* um conceito operacionável para uma análise de discurso? Sem rodeios, a resposta é positiva, desde que se condicione à adoção de algumas cautelas. A primeira delas é a de que a *doxa* apenas recobre o campo do argumentável no domínio discursivo; em outras palavras, ela apenas diz respeito àquilo que é contingente, que é fruto de discussão e debate, que é material do opinável e, por isso mesmo, pode ser compreendida como "material da retórica e da dialética", nos termos de Angenot (2008, p. 64). Isso significa dizer que não faz parte da *doxa* o discurso apodítico, do demonstrável, sobre o que não se admite

1 Um deles: SEIXAS, R. Como argumentam esquerda e direita? Sobre regimes de racionalidade, cognição argumentativa e *doxa* política brasileira em polêmica contemporânea. *In*: LOPES, M.; MOURA, J. B. **Direita e esquerda**: da polarização discursiva no Brasil recente. Campinas: Pontes Editores, 2023 [No prelo].

> questionamento ou discussão – o que, no discurso social, é inconcebível[2].

Angenot (2008), a esse respeito, salienta que a *doxa* e os raciocínios dóxicos que dela decorrem se opõem, desde Aristóteles, a uma outra ordem: a do conhecimento/ciência (*episteme*) e seu mecanismo demonstrativo. Tratar de *doxa* como um conceito operacional significa, portanto, entender que a natureza do contexto comunicativo dóxico (ainda que eivado, de lado a lado, de estratégias epistêmicas visando ao fechamento do debate em diversos casos) é de *contingência*, o que não significa afirmar, necessariamente, a inexistência de saberes dóxicos abalizados, prováveis, bem fundamentados: "o provável que se extrai da *doxa* não é o verdadeiro, é o verossímil, é aquilo sobre o que não se espera jamais a certeza 'categórica' mas que dela às vezes se aproxima" (Angenot, 2008, p. 66).

> É nesse sentido que se entende a *doxa* como o material da retórica e da dialética, por compreender possibilidades de disputa de sentidos, de crenças, de formas de ver o mundo (podendo ser sensivelmente diferentes umas das outras), na medida em que todo sujeito, enquanto movido por crenças que se lhe parecem verdadeiras e credíveis, lança-se à interação com o fim de influenciar outrem, em maior ou menor medida, a pensar/sentir/ver/considerar/perceber semelhantemente (Amossy, 2018) ou, ao menos, para marcar seu posicionamento e sua identidade, situando-se no mundo e resistindo a tudo o que lhe é ameaça. Podemos dizer que, olhando por esse viés, a *doxa* evoca uma questão

2 Mesmo em discursos técnicos e científicos, discursos do **provado** e não do **provável**, a prova é condicionada à falta de contraprova, isto é, uma tese científica mantém-se verdadeira até que se prove o contrário. Nesse sentido, é muito comum que tenhamos discursos científicos (da *episteme*) que tenham sido, em algum momento, uma *doxa* e que voltem a sê-la, após refutação de contraprova.

> ao mesmo tempo inegavelmente social e cognitiva. Mas em que termos?

Em primeiro lugar, porque os sujeitos, enquanto situantes e situados no espaço-tempo da interação social, não são totalmente livres para dizer ou agir. Essa é a premissa clássica da Análise do Discurso, desde a sua gênese enquanto disciplina. Não se trata, entretanto, de uma prisão subjetiva ou de um total assujeitamento às estruturas, mas sim de coerções advindas de diversos lugares e que orientam o sujeito – por vezes até o condicionam –, esteja ele consciente ou não desse processo, a pensar de determinada maneira e não de outra.

Essa restrição é cognitiva na medida em que diz respeito às formas de perceber, ver, pensar, sentir e, ainda, categorizar a realidade, torná-la inteligível para que se possa efetuar, a seu respeito e a partir dela, inferências sobre o mundo e as pessoas. É também discursiva justamente na medida em que não há pensamento fora do discurso – rompendo, portanto, com qualquer perspectiva meramente mentalista da cognição –, uma vez que pensamos como seres situados em um ambiente social que conforma, consistentemente, em um movimento dialético e cíclico (o mundo que transforma o sujeito que transforma o mundo), as formas de pensar e, em consequência, de comunicar.

> O problema da cognição, afirma Emediato (2022, p. 135), "se encontra explícito ou implícito em diferentes perspectivas e estudos do discurso".

Ele está frequentemente posto – *en creux*[3] –, por exemplo, em diversas teorias discursivas de tradição francesa, como também, de modo mais presente, na teoria bakhtiniana. Também o está na semiolinguística charaudiana, e encontra-se explícito em diferentes abordagens sociocognitivas[4], como as empreendidas pela *critical discourse analysis* (análise crítica do discurso), cujos expoentes maiores são os ingleses Norman Fairclough, Ruth Wodak e o holandês Teun Van Dijk, assim como também está explicitamente postulado nas perspectivas teóricas de Marie-Anne Paveau e nas de Sophie Moirand.

Van Dijk (2017), a propósito, defende existirem, no processo interpretativo e comunicativo, **pressupostos cognitivos**[5] (construtivista, interpretativo, *online*, conjetura pressuposicional, estratégico), os quais, de modo resumido, afirmam ser o sentido fruto de representações contextuais de ordem estritamente sociocognitiva, não sendo, por assim dizer, um processo passivo; na verdade, trata-se, segundo o autor, de um processo

3 Segundo a analista, "se as palavras *cognição* ou *cognitivo* parecem ausentes dos textos principais da análise do discurso francesa original, elas parecem, entretanto, ter sido inscritas *en creux* [de modo subjacente], na medida em que se tratou de teorizar o funcionamento do discurso, em particular das palavras 'memória' e 'esquecimento' (mas não apenas) e em suas ligações implícitas com as noções de contexto (histórico, social ou cultural) e as de pensamento e de experiência humana" (Moirand, 2007, §3, tradução nossa). Já quanto ao filósofo russo, a autora ainda afirma que, "apesar de Bakhtin não falar de cognição, nem mesmo de memória, tais noções estão inscritas 'en creux' na concepção das harmônicas dialógicas com aquela do autodialogismo" (Moirand, 2007, §15, tradução nossa). No entanto, é necessário destacar que Mikhail Bakhtin, em que pese efetivamente não ter desenvolvido o conceito de cognição, evoca o termo algumas vezes no **Estética da criação verbal** (Bakhtin, 1997).

4 Tais abordagens sociocognitivas, apesar de poderem ser aproximadas pelo objeto relacional entre discurso e cognição, não são, entretanto, totalmente semelhantes. A abordagem sociocognitiva de Marie-Anne Paveau, por exemplo, parte de uma compreensão de cognição a partir de uma proposta *externalista*, valendo-se da perspectiva de *cognição distribuída*, enquanto a abordagem de Teun Van Dijk prioriza uma proposta *internalista*, trazendo o sujeito, e seus condicionamentos interpretativos advindos do contexto (modelos de contexto), para o centro de sua compreensão.

5 Cf. van Dijk, 2017.

> ativo, com participação dos sujeitos na própria **construção** da realidade.

Esses pressupostos cognitivos, com as devidas ressalvas acerca da diferença teórico-epistemológica existente entre a análise crítica do discurso e a retórica – tal como apreendida pelos estudos discursivos e argumentativos –, apresentam questões importantes para o problema da representação no discurso argumentativo, sobretudo se está em consideração, e esse é aqui o caso, a *doxa* como um conceito explicitamente cognitivo. Nesse sentido, a compreensão de tais pressupostos cognitivos, relidos a partir da perspectiva representacional da *doxa*, pode igualmente ajudar a compreender a forma como crenças, experiências, valores, atitudes, isto é, os *elementos cognitivos* (nos termos de Leon Festinger), impactam e orientam as formas de ver, de sentir, de pensar e de raciocinar. Trata-se de pensar como o discurso *constrói* e/ou *afeta* as estruturas (Emediato, 2022, p. 36) e não apenas como ele é delas o resultado.

> Já de algum modo atento a tais questões, Pierre Bourdieu (2001) afirma, ao dissertar sobre o campo artístico e científico, que a *doxa* está sempre atrelada às coerções do campo discursivo. Segundo ele, "cada universo erudito possui sua *doxa* específica, conjunto de pressupostos inseparavelmente cognitivos e avaliativos cuja aceitação é inerente à própria pertinência" (p. 122). Para o sociólogo, a aceitação das *doxas*[6] por um sujeito, ou grupo de sujeitos (em seus termos, *agentes*), levam-nos a
>
> [...] tomadas de posição imediatamente *reconhecidas* como pertinentes e sensatas mesmo por parte daqueles aos quais elas se opõem e que

6 Tomado como palavra grega, o plural de *doxa*, como se sabe, é *doxai*. No entanto, está se tomando o termo, aqui, como um conceito em língua portuguesa, de modo que *doxa* passa a admitir, como plural, a forma *doxas*. Essa foi a escolha deste pesquisador, em Seixas (2019), para padronizar os usos, diante de uma aplicação bastante particular do conceito.

> por sua vez se lhes opõem. Esses pares de oposição específicas (epistemológicas, artísticas etc.), que são também pares de oposições sociais entre adversários cúmplices no interior do campo, delimitam, inclusive em política, o espaço legítimo de discussão, excluindo, como absurdo, eclético ou simplesmente impensável, qualquer tentativa de produzir uma posição não prevista [...] (Bourdieu, 2001, p. 122).

Essa exclusão, importa dizer, não ocorre apenas em termos do aceitável dentro de um campo (como o político), ou de um gênero específico, mas também acerca dos próprios posicionamentos dentro de um campo (constituindo subcampos, por exemplo, como a *doxa* da extrema-direita, a *doxa* bolsonarista, a *doxa* esquerdista, petista etc.). A mesma premissa está relativamente presente na teoria da **retórica antilógica** de Marc Angenot (2008), quando reafirma a condição **inseparavelmente cognitiva** da *doxa*:

> A doxa reúne não somente as premissas que dizem respeito às coisas do mundo, ela é também o próprio fato pelo qual certas 'coisas' se nomeiam e se classificam, que certas questões se fazem, se reconhecem como objetos de debate, existem em discurso para um estado de sociedade. A esse repertório e a essa temática se adiciona um não menos contingente e variável repertório de regras cognitivas admitidas [...] (Angenot, 2008, p. 64, tradução nossa).
>
> Há, em ambos os autores, a afirmação de que a *doxa* possui a capacidade de "delimitar o espaço legítimo da discussão", isto é, o reconhecimento como "objetos de debate". Em um determinado "estado de sociedade", a saber, em um mercado topográfico das ideias que circulam no espaço público em dado recorte histórico – recorte

> sincrônico, mas influenciado pelas ideias diacronicamente instituídas no/pelo interdiscurso –, algumas tópicas ou crenças se colocam como hegemônicas, circulam como pautas de debate, e afastam, em um movimento de forças centrípetas e centrífugas[7], as tópicas/crenças não conformadas aos possíveis da *doxa* ambiente a cada grupo. Angenot (2008) adiciona a isso a compreensão de que a *doxa* institui-se também como um conjunto de regras cognitivas admitidas que funcionam como esquemas inferenciais, isto é, as formas possíveis de raciocinar e de interpretar em uma determinada situação argumentativa.

Tal compreensão sociodiscursiva atualiza a abrangência da *doxa* e em nada desvirtua os aspectos tradicionalmente evocados nos estudos retóricos quanto ao conceito. Isso fica claro também nas palavras de Nicolas (2007), para quem

> A *doxa* – que apenas tem sentido porque é uma ferramenta **sociodiscursiva**, que efetua uma *mediação* entre consciências, ou melhor, um suporte linguageiro aos enunciados propostos à aprovação de outrem, um suporte de transmissão de significados recebíveis – constitui uma conjuntura *provável,* cujo objeto é o ser das coisas não necessárias, mas, todavia, habituais, recorrentes (podendo, assim, serem verdadeiras e existentes, sem que, para tanto, trate-se de propriedades ontológicas, porque poderiam perfeitamente não ser), a saber, um julgamento

7 A partir de tal metáfora da física, Seixas (2019) compreende existir uma *ressonância cognitiva* que institui uma força centrípeta e outra centrífuga agindo ao mesmo tempo no que tange à circulação das ideias públicas em determinado estado de sociedade. Haveria, por assim dizer, uma força *centrípeta* que, para determinada *doxa* ambiente, empurra as crenças e ideias hegemônicas para o eixo de circulação enquanto afasta para fora, devido à força *centrífuga*, as crenças e ideias contrárias ou destoantes do núcleo de força.

> direto essencialmente distinto do conhecimento sensível 'pelo qual nossa inteligência se afirma adequada a essa existência [...] contingente em si mesma' (Nicolas, 2007, p. 109, grifo nosso, tradução nossa).
>
> A *doxa*, nesse sentido, funciona como um "suporte linguageiro" aos enunciados persuasivos, que efetua uma "mediação entre consciências" a respeito de questões contingentes, em uma conjuntura provável. É preciso reforçar que essa mediação ocorre de modo negociado, frequentemente orientado, não necessariamente em caráter determinista. Isso implica considerar que um sujeito, quando se lança à interação argumentativa, não está completamente livre em seu dizer, mas sim atravessado por restrições que orientam sua ação discursiva[8], tal como desenvolve Emediato (2022), ao considerar que tais representações
>
> [...] agem determinando os discursos de forma *relativa*, e não absoluta, pois se confrontam com o pensamento crítico dos sujeitos interpretantes, resultando em uma interface cognitiva sujeito/representação. Não se trata apenas de haver uma 'margem de manobra' para os sujeitos diante dos condicionamentos comunicativos e dóxicos, mas de uma verdadeira interface cognitiva entre o pensamento crítico/racional dos indivíduos, sua consciência dos fatores condicionantes de sua ação e de como ele decidirá, com a autonomia que o pensamento crítico lhe confere, como irá agir e a

8 Esse aspecto "delimitante" dos possíveis do dizer e do interpretar são da natureza das coerções discursivas como as colocam os clássicos teóricos do discurso, desde Michel Foucault e Michel Pêcheux (cada um, com a sua particularidade, defendendo o conceito de *formação discursiva*) e, mais recentemente, também Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau e Ruth Amossy (entre outros), cujo denominador comum de suas teorias passa sempre pelo papel "condicional" e "estruturante" – em graus de determinação distintos – que os campos (domínios) discursivos, os gêneros, os quadros institucionais, histórico e sociais – de modo mais amplo – assumem para a construção de sentidos de um discurso, seja ele argumentativo ou não.

> lógica (o regime de racionalidade) que orienta suas escolhas e decisões (Emediato, 2022, p. 49).

É nessa perspectiva que considero ser possível reler a *doxa*, sem prejuízo conceitual, em uma retomada da *tekhné* a partir de uma perspectivação sociocognitiva dentro dos estudos discursivos, em especial quando o objeto de análise são os discursos persuasivos e, ainda mais especialmente, os polêmicos. O interesse do analista passa, por assim dizer, pelo reconhecimento dos aspectos discursivos – retóricos, argumentativos, linguísticos – que se colocam como marcas de uma forma de pensar particular a uma *doxa* ambiente. Tais marcas, em uma polêmica, frequentemente se apresentam de forma padronizada, regimentadas por algo que as orienta.

Essa questão foi central em Seixas (2019) e postulada acima por Wander Emediato (2022): a de que existe uma "lógica", um "regime de racionalidade" que orienta as escolhas e decisões do sujeito em um processo discursivo. É precisamente nesse sentido que compreendo as "lógicas da *doxa*", isto é, enquanto padrões observáveis de crenças e opiniões que nos permitem inferir a existência de um regime de orientação das possibilidades do pensar, do argumentar, do opinar etc., regimes de racionalidade que instituem, portanto, **regimes argumentativos**.

Os regimes de racionalidade podem ser pensados, decerto, como "constituídos pela própria atividade de produção de raciocínios, de discursos antagonistas, de justificações e de argumentação" (Koren, 2011, §5). Essa perspectiva coaduna com a noção de argumentação na teoria angenotiana, na medida em que o autor considera que os sujeitos

> [...] argumentam para se **justificar**; para obter, perante o mundo, uma justificação [...] indissociável de **ter razão** – e argumentam para se **situarem** em relação às razões alheias, testando a coerência

> e a força que atribuem às suas posições, para se **posicionar** e [...] para sustentar essas posições e se colocar em posição de **resistir** (Angenot, 2008, p. 441, grifo nosso, tradução nossa).

Compreender a argumentação sob esse prisma permite empreender uma análise argumentativa contrastiva/comparativa que busca identificar como os regimes argumentativos se mostram configurados e operantes de lado a lado de uma polêmica, investigando as suas distinções e, quando possível, suas razões de existência. Ora, a premissa dos regimes argumentativos é a de que o contraste possível de ser visto entre as *doxas* divergentes em uma situação polêmica traduz-se também na construção argumentativa. Angenot (2008) defendeu esse ponto quando afirmou existir, nas controvérsias mais efusivas, uma incomunicabilidade de códigos retóricos: "os humanos não compreendem os raciocínios uns dos outros porque, ainda que falem a mesma língua, não se valem [...] do mesmo código retórico" (Angenot, 2008, p. 15, tradução nossa).

> Essa noção de código, com efeito, faz supor que, "para persuadir, para se fazer compreender argumentativamente e para compreender o interlocutor, é preciso dispor, entre as competências mobilizadas, de regras comuns do argumentável, do cognoscível, do debatível e do persuasível[9]". Na perspectiva de Angenot (2008), a incomunicabilidade no nível dos códigos retóricos concerne a rupturas cognitivas que são rupturas[10] argumentativas – de lógicas argumentativas – que atravessam e estruturam a topografia

9 ANGENOT, *loc. cit.*, tradução nossa.

10 A ruptura de lógicas argumentativas não se dá apenas em uma situação de polarização ideológica, por exemplo, de um argumentador de esquerda antagonizando o ponto de vista de um argumentador de direita, embora essa configuração seja efetivamente mais comum em polêmicas políticas e públicas, sobretudo em um país atualmente com alto grau de polarização.

> do mercado das ideias públicas, políticas e sociais; elas são as causas prováveis dos *diálogos de surdos*" (Angenot, 2008, p. 19, tradução nossa).
>
> Quanto a isso, afirmei, em Seixas (2019), que as lógicas argumentativas são os **padrões observáveis de argumentação** toda vez que um sujeito toma a palavra para sustentar uma opinião e defender um posicionamento – frequentemente em resistência e contraposição a outro posicionamento. Essas lógicas estabelecem uma relação necessária (ainda que de natureza contingente) entre as premissas e a conclusão, a fim de que o acordo exista entre diferentes interactantes acerca de uma mesma questão argumentativa. A lógica argumentativa, nesses termos, seria todo o procedimento – e não apenas a premissa em si –, que *garante* a passagem entre a(s) premissa(s) dóxica(s)[11] e uma determinada conclusão.

2. As lógicas argumentativas na *doxa*

A problemática das **lógicas argumentativas** na *doxa* não deixa de estar compreendida em uma mais geral dos **esquemas argumentativos**. Podemos entender tais esquemas, grosso modo, como exercícios intelectuais de reconstrução das bases de sustentação dos raciocínios envolvidos em determinado argumento. Amossy (2018, p. 137) os trata como "os raciocínios lógicos que estão na base do discurso com intenção persuasiva". O ato de reconstituir, seja por paráfrase, seja por mera identificação dos termos, quando

11 Importa salientar que tais premissas, em um discurso retórico, frequentemente estão ocultas – ou ao menos bagunçadas. Sabemos que o silogismo retórico, o entimema, é "incompleto", ou melhor, possui uma ou mais premissas ocultas, subentendidas. A *premissa dóxica* diz respeito a uma forma determinada de crença (em seus diversos graus de solidez e probabilidade) e que, por isso, não necessariamente é objeto de compartilhamento dos demais grupos envolvidos em uma interação argumentativa ou em um evento argumentativo (polêmico ou não).

não ocultos, "bagunçados" no corpo do texto, é fundamental para compreender o funcionamento de uma argumentação.

Amossy (2018, p. 142) afirma, a propósito, que a "reconstituição dos elementos ausentes do silogismo permite apreender a lógica que preside as posições divergentes, elucidando as premissas tácitas sobre as quais elas se apoiam". A autora, no entanto, considera que tais "reconstruções lógicas" são perigosas, sobretudo porque deixam de levar em consideração elementos de ordem interacional, contextual, e que são fundamentais para o sentido argumentativo: "ao transformar os enunciados em uma série de proposições lógicas que resumem seus conteúdos, apaga-se tudo aquilo que é de ordem interacional" (Amossy, 2018, p. 143).

Tal "perigo" foi também já identificado pelos autores do *Tratado*, para quem "a análise de um elo da argumentação, fora do contexto e independentemente da situação em que ele se insere, apresenta inegáveis perigos" (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 211):

> [...] para discernir um esquema argumentativo, somos obrigados a interpretar as palavras do orador, a suprir os elos faltantes, o que nunca deixa de apresentar riscos. Com efeito, afirmar que o pensamento real do orador e de seus ouvintes é conforme ao esquema que acabamos de discernir não passa de uma hipótese mais ou menos provável (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 212).

Em que pese a possibilidade redutora sempre presente, a noção de esquema argumentativo pode ser compreendida para além de sua proposta "formalizante", como um conjunto de mecanismos intelectuais envolvidos na interação argumentativa, incluindo, a propósito, questões alheias à formalidade lógica do raciocínio e que se tornam cruciais para o analista caso a sua intenção seja

a de compreender os elementos estruturais de um argumento, suas bases de sustentação, seu "alicerce", como afirma Amossy (2018), a *doxa* que permite a passagem das premissas (expressas ou ocultas) de um raciocínio para a sua conclusão. É exatamente nessa proposta mais abrangente, de uma análise compreensiva dos diversos elementos e fatores, que se tenta aqui atualizar a possibilidade dos esquemas argumentativos como meios hermenêuticos para a análise de discursos argumentativos, em especial os polêmicos.

> Com efeito, valer-se dos esquemas argumentativos como método de partida para destrinchar a organização argumentativa não prescinde da necessidade de interpretação dos demais elementos envolvidos em uma interação[12]. Analisar os esquemas dentro de uma perspectiva interacional mais abrangente permite, assim, não abrir mão "da armadura que sustenta uma argumentação" (Amossy, 2018, p. 149), e, ao mesmo tempo, compreender o dispositivo de enunciação e os aspectos ambientais que tornam possíveis tais raciocínios dóxicos.

Em Seixas (2019), de modo semelhante, defendi ser possível analisar uma argumentação polêmica por meio da identificação dos termos de uma argumentação, mas dando destaque às premissas dóxicas responsáveis pela garantia de passagem de um argumento para a conclusão. Chamando-o, por essa razão, de **esquema dóxico**, ancorei-me no modelo simplificado do esquema argumentativo de Stephen Toulmin (2006) para identificar os diferentes esquemas em funcionamento nos argumentos pró-*impeachment* da então pre-

12 Como o faz saber Amossy (2018), ao reinseri-los, em sua obra, a partir de um quadro comunicacional específico, por exemplo, o da análise da narrativa *O leitor* de Bernhard Schlink. Tal análise a fez perceber que "a estrutura silogística subjacente só adquire o seu sentido em uma troca virtual com o leitor, em que a questão do discurso relatado, das marcas linguísticas de avaliação, do interdiscurso e da *doxa* compartilhada desempenham papel capital" (Amossy, 2018, p. 145).

sidente Dilma Rousseff e os argumentos contra-*impeachment*, favoráveis à ideia de ter sido um **golpe**.

Tendo trabalhado, em Seixas (2019), as diferentes lógicas argumentativas presentes na polêmica sobre o impedimento, e tendo já pormenorizado as lógicas **tecnicista e conspiratória** em textos recentes, proponho, aqui, apresentar outras duas lógicas presentes e que, no evento em questão, ajudaram a configurar os contornos polêmicos da própria argumentação como um todo: trata-se da lógica **imanentista** de um lado e da lógica **utopista-gnóstica** de outro. Essas lógicas foram assim nomeadas por Marc Angenot, em seu *Dialogues de Sourds*, e, para o analista do discurso, elas estão presentes em uma série de outras interações na história, embalando recorrentes polêmicas públicas, funcionando, por assim dizer, como um **arsenal argumentativo**, um "eterno retorno do mesmo". Vejamos, a seguir, um gesto de análise de como tais lógicas aparecem, regimentando modos de argumentar em ambos os polos dessa polêmica.

3. Um gesto de análise dóxica: lógica imanentista x lógica utopista-gnóstica

Apesar de não serem exclusivas de um campo ou de outro (progressista ou liberal-conservador, por exemplo), existem lógicas argumentativas mais propensas a organizar os raciocínios de um e de outro grupo do espectro político, ao menos se tomarmos a história das ideias, dos discursos, como evidências empíricas e documentais de como os sujeitos políticos tendem a organizar seus modos de pensamento. Na topografia das ideias políticas brasileiras, de igual modo, conseguimos observar, entre outras, duas lógicas em disputa – sobre as quais nos debruçaremos a seguir –, dividindo os modos de pensar da esquerda (progressistas) e da direita (libe-

rais-conservadores) no que diz respeito ao evento argumentativo do impedimento de Dilma Rousseff.

No âmbito de sua sociologia da cognição e igualmente pautado em pensar os regimes de racionalidade, de crenças e juízos que sustentam a ação social, Raymond Boudon (2017) considera que os liberais tendem a compreender a realidade por meio de um pragmatismo inegável, ao qual irá chamar de **racionalidade instrumental**. Os progressistas, por sua vez, tenderiam a ler o mundo por meio de lentes historicistas e críticas. Em outras palavras, podemos pensar que

> [...] enquanto os liberais-conservadores tendem a considerar as consequências imediatas de determinadas decisões políticas (sempre em função dos interesses econômicos), os progressistas costumam pensar a política dentro de um enquadramento histórico mais amplo, baseando-se numa leitura crítica do passado para a tomada de decisão política necessária no presente, a fim de que se tenha a resolução, ou, ao menos, a diminuição dos males sociais no futuro (Seixas, 2019, p. 283).

Essa forma contrastiva de racionalidade vai derivar, segundo Angenot (2008), duas lógicas distintas de discursividade política, isto é, duas formas radicalmente diferentes de representar discursivamente o mundo e a ação política. Do lado do espectro político à direita – tomado por Seixas (2019), no contexto do impedimento, como "liberais-conservadores" –, temos a lógica **imanentista**, também chamada de **empirista**, que diz respeito a uma leitura dos fatos do mundo tal como eles se apresentam, na imanência de sua ocorrência. É claro, salientamos, que a própria forma como os fatos "se apresentam" é já uma leitura dóxica, frequentemente ideológica, mas, na racionalidade do imanentismo, tal leitura ganha a forma

de uma interpretação "técnica", "real", avessa a quaisquer "ideologismos", os quais são tomados como "absurdos", "quiméricos", e "alheios à verdade dos fatos".

Do outro lado, alinhada ao espectro político à esquerda (progressistas), temos a lógica utopista-gnóstica, que se ancora no historicismo. A propósito, é clássica a crítica de Karl Popper ao historicismo, o qual entende como "a doutrina de que a história é controlada por leis históricas ou evolucionárias específicas, cujo descobrimento nos capacitaria a profetizar o destino do homem" (Popper, 1974, p. 22). Trata-se, por assim dizer, de uma lógica crítica dos fatos históricos e da ação social por meio da qual seus adeptos creem existir um lado "certo" da história e, sobretudo, acreditam que é preciso agir em coletividade para salvar o destino da humanidade. Esse parece ser o critério de Angenot (2008) na escolha terminológica de "utopista" para batizar esse tipo de lógica que imporia o conhecimento (daí o "gnóstica") e a reflexão crítica sobre os fatos históricos como formas de resolução dos problemas sociais. Segundo o autor,

> A lógica empirista [imanentista] descartou, desde os tempos de Adam Smith, de J.B Say e de Frédéric Bastiat, a outra lógica de crítica social, a que eu rotularei mais adiante de *gnóstica*, como ao mesmo tempo quimérica e recriminatória. 'Sua lógica', dirão os economistas aos humanitários, é apenas a confrontação oratória de fatos concretos e de protestações, indignações, especulações e conjecturas. Ela se opôs ao espírito de utopia e de progresso, paradigmas históricos sem possíveis superações ou alternativa abundante (Angenot, 2008, p. 332, tradução nossa, destaque nosso).

É possível perceber, na citação acima, que a própria separação entre **economistas** e **humanitários** já é bastante significativa

a respeito de como o analista compreende tais regimes de racionalidade díspares. Ressaltamos, a esse respeito, que não se trata, aqui, de tomar partido de uma ou de outra forma de interpretar a realidade, mas sim de descrever e analisar como esses sujeitos organizam o pensamento a partir de uma descrição e de uma análise de como organizam suas argumentações. Nesse aspecto, basta dizer, em suma, que estamos, nessa classificação angenotiana, diante de duas posturas discursivas distintas. Enquanto a postura dos *imanentistas* é a de que a não observação da realidade "tal como ela se apresenta" é prova de irracionalidade e de utopia, algo da ordem do quimérico, a postura dos *utopistas-gnósticos* é a de como a realidade "deve ou deveria ser", uma deontologia moral e política. Trata-se "de uma certa maneira de argumentar a sociedade como sendo aquilo que 'vai mal' e aquilo que 'não pode mais durar'" (Angenot, 2008, p. 350, tradução nossa)[13]. É, portanto, uma lógica que estabelece uma postura revolucionária e reformista, na medida em que busca sempre indicar o que não está funcionando para tentar desvelar as "verdadeiras causas" ou origens de um problema social, a fim de propor debelá-lo.

Como dito, tais lógicas, enquanto parte de regimes de racionalidade distintos, regimentam também diferentemente as argumentações. Segundo Seixas (2019, p. 284), o regime **imanentista** tende a se valer, por exemplo, de argumentos **pragmáticos**, visto que "importa aos sujeitos imanentistas o desenvolvimento técnico e empírico das causas e das consequências de um fato, ideia ou acontecimento". O argumento pragmático, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 303), é aquele que "permite apreciar

13 Salientamos que não foi o objetivo desta Tese, assim como tampouco é o deste capítulo, fechar a interpretação dos sentidos da polêmica do impedimento apenas por meio dessa chave hermenêutica. Como afirmaram Amossy (2018) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), os esquemas argumentativos são atos hermenêuticos do intelectual/analista – ou do orador – de modo que as próprias categorias de análise – como as escolhidas por Angenot (2008) – podem dizer muito sobre o próprio autor enquanto sujeito, portanto dotado de preferências ideológicas e disposições afetivas e axiológicas que orientam suas formas de interpretação e análise.

um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis". É, nesse sentido, um argumento que se ancora numa perspectiva consequencialista (positiva ou negativa) para justificar um raciocínio. No caso da polêmica em questão, tais argumentos tomam uma forma consequencialista negativa, tendo em vista que os apoiadores do impedimento necessitavam apontar as causas negativas e as futuras consequências nefastas da continuidade de Dilma Rousseff para justificar o seu processo de impedimento. Vejamos um excerto de um editorial de *O Globo*, chamado "Novo marco de defesa da responsabilidade fiscal" (NMDRF[14]):

> Na visão ideológica tosca de mundo das frações de esquerda que compõem o PT, equilíbrio fiscal é conceito conservador, 'neoliberal'. Compartilham uma visão primária do keynesianismo, pela qual o Estado sempre precisará ter déficits para debelar recessões. Chamam de políticas 'anticíclicas'. Não admitem que desequilíbrios orçamentários estruturais, como os que ajudaram a criar na economia brasileira – pela vinculação de mais de 90% do Orçamento e indexação da maior parte das despesas sociais pelo salário mínimo e inflação –, destruíram a capacidade de o Estado investir e sinalizaram para a insolvência da dívida pública, pois criaram uma dinâmica de crescimento exponencial dela em relação ao PIB. Assim, também afastaram os investidores privados. E tornaram a depressão uma possibilidade real (NMDRF).

Há diversos elementos que podem ser aqui analisados. Tomemos como foco, enquanto apenas um gesto de análise, a forma como se desenvolve a perspectiva consequencialista. O editorialista considera que o caos vivido pelo Brasil à época era mera consequência do governo Dilma Rousseff. Podemos considerar, portanto, que o

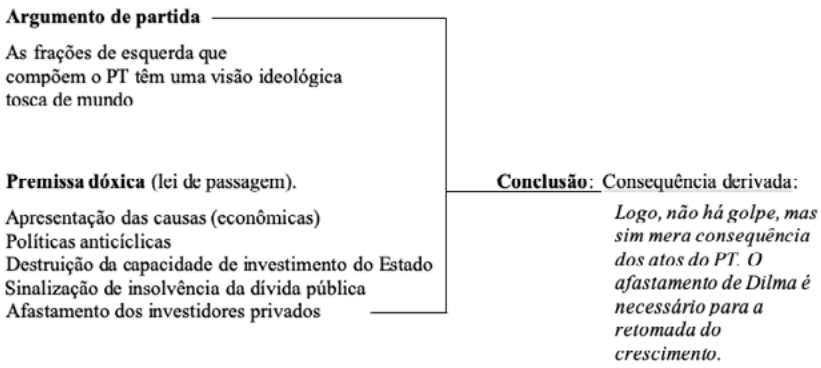
14 Os textos serão referenciados, aqui, por sua abreviação simples com as iniciais do título.

[caos nacional] seja o resultado que congrega uma série de consequências das [políticas anticíclicas]. Segundo o opinante, tais políticas significaram a [vinculação de 90% do Orçamento e indexação da maior parte das despesas sociais pelo salário mínimo e inflação] e tiveram como consequência: [destruição da capacidade do Estado de investir] + [sinalização de insolvência da dívida pública] + [afastamento dos investidores privados] + [depressão econômica como possibilidade real]. Essas consequências derivadas servem, por sua vez, como uma causa alegada do *impeachment*, legitimando-o para o grupo favorável ao impedimento.

Há, ademais, alguns recursos argumentativos que merecem destaque porque sustentam a proposta consequencialista, quais sejam: 1 – o uso de termos qualificativos depreciativos, tais como "visão **ideológica tosca** de mundo", "visão **primária** de keynesianismo" etc. ajuda a compor um repertório desqualificativo das ações do governo que justificariam, **pragmaticamente**, a necessidade de destituí-lo; 2 – Os recursos enunciativos de polemicidade, como o uso de aspas como marcadoras de ironia em "políticas anticíclicas", e da postulação de enunciadores polêmicos, como em "equilíbrio fiscal é conceito conservador, 'neoliberal'". Nesses dois casos, evoca-se, ironicamente, o outro polêmico, o portador da verdade (os pragmáticos econômicos) que precisa agir para impedir os absurdos do governo de então. Agir pragmaticamente para evitar consequências nefastas seria, por assim dizer, um ato de superioridade técnica e, sobretudo, um ato urgente e necessário.

Podemos desenhar o esquema dóxico desse argumento da seguinte maneira:

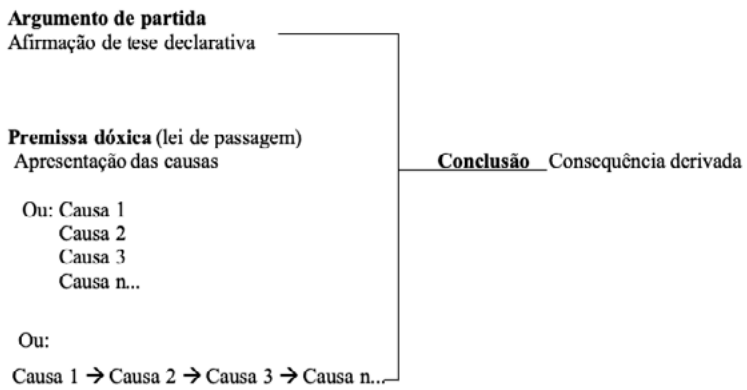
Figura 1 – Esquema dóxico do argumento pragmático econômico em NMDRF



Fonte: Seixas (2019, p. 291).

Trata-se, como se pode ver na Figura 1, de um argumento de conteúdo econômico, mas que funciona no esquema de um argumento pragmático (Figura 2), em que causas são elencadas (configuradas seja como classe, seja como escala argumentativas) para concluir por uma consequência "real" nefasta e, assim, pela justificação de um posicionamento que se alinha pela tomada de decisões imediatas (a deposição da presidente) antes que "tais consequências se comprovem" ou que "males piores ocorram".

Figura 2 – Esquema do argumento pragmático



Fonte: Seixas (2019, p. 291).

Vejamos que o mesmo procedimento ocorre no excerto a seguir, do editorial "O impeachment é o melhor caminho", publicado em *O Estadão*:

> Diante das incertezas provocadas pela grave crise política, econômica e moral que projeta gravíssimas consequências sociais sobre o País, uma coisa é absolutamente certa: do jeito que está não pode continuar. Este governo, inviabilizado por uma presidente da República inábil e inepta, se deslegitimou de facto por decisão da maioria absoluta dos brasileiros e precisa ser afastado o mais rapidamente possível para permitir que se dê início à reconstrução nacional (OIÉOMC).

Assim como em NMDRF, há notoriamente uma relação causa-consequência sendo lançada como justificativa para afastar a então presidente "o mais rapidamente possível" e, assim, permitir "a reconstrução nacional". Essa consequência "positiva" para o Brasil, e que justificaria o impedimento, dá-se pela causa [grave crise política, econômica e moral], a qual geraria, por sua vez, as "gravíssimas consequências sociais sobre o País". A desqualificação dá também o tom das estratégias argumentativas e enunciativas aqui assumidas: ao enunciar "do jeito que está não pode continuar", o argumentador evoca, por meio de uma modalização deôntica (mas que se pretende alética), defender a inevitabilidade da decisão pelo impedimento, uma decisão que seria **absolutamente certa** (efeito também presente no uso do modificador "absolutamente"). Os termos qualificativos depreciativos, ademais, voltam a configurar o argumento: presidente **inábil** e **inepta**, que teria se deslegitimado por decisão da maioria absoluta dos brasileiros [não fica claro que decisão foi esta, a propósito, tendo sido a presidente também, a essa época, recentemente eleita pela maioria absoluta dos brasileiros]. Tais estratégias argumentativas visam a provocar

o efeito de que não há outra decisão a ser tomada senão a que cumpre tão somente com o resultado, com as supostas consequências das medidas drásticas, das inabilidades, das alegadas incompetências da então presidente na gestão do país.

Não há, nesse momento, discussão sobre os impactos políticos e jurídicos negativos que um impedimento pode causar para as instituições de uma república; não há, por assim dizer, uma postura crítica que leve em consideração outros aspectos mais complexos a respeito dos reais problemas ou das reais causas de tais problemas, mas sim de uma leitura simplista da suposta "realidade como tal", que não deixa de ser uma miscelânea de fatos reais, de estatísticas econômicas (que favorecem uma leitura pragmática), mas também de simulacros e de interpretações enviesadas de eventos políticos e econômicos. É, portanto, ressaltamos, uma visão igualmente dóxica, atravessada por interesses pragmáticos e disposições ideológicas, mas que se procura vender, no discurso, como uma postura alheia a ideologismos. Trata-se, nesse aspecto, de um efeito enunciativo objetivante (Rabatel, 2004), pelo qual os locutores argumentadores buscam cobrir suas opiniões de uma áurea de pragmatismo e objetividade (algo dado e evidente, apagando a heterogeneidade).

Essa postura dita pragmática, que leva em conta a realidade "como ela é" e seus efeitos imediatos, opõe-se, como dito acima, a uma visão mais crítica dos fatos e da história. Em tese, seria possível responder a um argumento pragmático por meio da dissociação entre as causas alegadas e as consequências derivadas; haveria a necessidade, afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), de negar o valor atribuído à relação causa-efeito estabelecida, seja desqualificando a causa propriamente dita, o que invalidaria naturalmente o seu efeito, seja desqualificando o próprio efeito como não advindo, necessariamente, de tal(tais) causa(s) (Seixas, 2019). Em outras palavras, o lado contrário ao impedimento poderia escolher apresentar argumentos para defender a inexistência de relação

entre [as medidas econômicas tomadas por Dilma], a causa, e [o caos nacional], o efeito/consequência. Isso significaria dizer que não haveria relação de necessidade entre tal causa e tal efeito e que, assim sendo, seria necessário, para o lado contrário ao impedimento, argumentar o caráter meramente contingente de tal relação, substituindo-a por outra ou tão somente desqualificando a relação estabelecida. Poderíamos dizer que a causa da recessão econômica não foram as escolhas de Dilma, mas sim a crise internacional; que a causa da perda de controle político do Congresso não foi a sua falta de competência ou capital político, mas sim uma vontade sempre existente da elite, há quatorze anos como oposição etc. (Seixas, 2019).

No entanto, a lógica que parece ter se contraposto à imanentista na organização topográfica das opiniões em torno do impedimento foi, na verdade, essa lógica crítica, chamada por Angenot (2008) de utopista-gnóstica, presente, por exemplo, no excerto a seguir, de um artigo de opinião chamado "O Brasil entre o passado e o futuro" (OBEPF):

> O povo brasileiro está em luta por novas bandeiras, mas também por tantas outras históricas. Neste momento de perigo, a defesa da liberdade e o combate a todo e qualquer tipo de opressão nos apontam um norte a ser trilhado, na direção do sonho de viver em uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária. Neste momento o que está em jogo são os nossos sonhos, direitos e riquezas (OBEPF).

O aspecto utopista do argumento está patente já no título, em que se evoca o passado para (re)pensar o futuro. Está igualmente presente quando o opinante afirma que "o povo brasileiro está em luta por *novas* bandeiras, mas também por outras *históricas*". A história, nesse sentido, é tomada, conforme veremos, como um ar-

gumento para defender um posicionamento crítico sobre os fatos do presente e para sustentar meios para o futuro.

Esta lógica opõe-se discursiva e pragmaticamente à imanentista na medida em que compreende um papel atuante do Estado e da coletividade no estabelecimento dos meios de superação das dificuldades e das mazelas sociais em detrimento do aspecto individualista e meramente econômico como forma de compreensão de uma realidade social. Evoca, grosso modo, aspectos políticos e históricos como causas dos males do presente e que, portanto, devem ser corrigidos.

Como mencionado, no *corpus* analisado em Seixas (2019), a lógica utopista-gnóstica estava presente nos posicionamentos dos contrários à destituição da presidente, isto é, dos defensores da ideia de ser o processo um **golpe**. Para tanto, alguns argumentos foram lançados, os quais nomeei como **argumentos históricos**, como em OBEPF. Os argumentos históricos no contexto do impedimento se pautaram, sobretudo, em uma leitura da história pelo viés político, que enxerga a sociedade como o lugar de elites descomprometidas com as causas sociais – advogando sempre em causa própria e movidas por interesses econômicos e pragmáticos –, o que geraria inescapáveis disputas de classes (premissa básica do materialismo histórico).

A questão histórica, como se pode ver acima, é central no argumento. Quando o argumentador afirma não só a necessidade de combate à opressão, mas sobretudo o sonho de viver em uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária, ele se vale de tais elementos como imperativos para a compreensão dos erros em considerar o impedimento legítimo, o que configura um "momento de perigo". Não me parece aleatório, a propósito, que tenham surgido, no argumento acima, alguns princípios das divisas da Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade –, princípios estes

que se consolidam como universais das repúblicas democráticas modernas e que vão ser entendidos como uma marca da ideologia humanista crescente na Europa e, posteriormente, em outras partes do globo (Seixas, 2019, p. 298).

A racionalidade humanista vai se tornar, a propósito, característica do **progressismo**. Esse tipo de racionalidade energiza de modo particular certos valores, notadamente o de *justiça*. A noção de justiça para os progressistas, afirmará Bobbio (1998), é pautada na ideia de uma justiça social pelo acesso igualitário aos direitos sociais – herança iluminista pela qual se compreende o Estado como garantidor de situação de certeza em relação aos direitos. Isso significa dizer que a polêmica em torno do impedimento não diz respeito somente a uma discussão técnica a respeito da legitimidade ou não do processo enquanto instrumento jurídico – como, a propósito, pensam os defensores do impeachment nessa polêmica –, mas como um próprio ato político de combate ao que os contrários ao impedimento entendem como sendo um golpe contra um governo preocupado com as causas sociais e que agora se torna vítima de um movimento alegadamente inescrupuloso, com vistas a reestabelecer o governo da elite econômica.

Assim, nos excertos aqui analisados, as justificativas pela necessidade ou não do impedimento estão ancoradas, antes, em uma ruptura cognitiva inerente às distintas formas de compreensão da realidade política e social, do que deve ser o progresso, a justiça, a democracia e mesmo a república – uma ruptura total sobre como tais grupos entendem a realidade social. Tal compreensão crítica e historicista fica ainda mais evidente neste outro excerto do mesmo artigo de opinião:

> Não podemos retroceder à concepção que nos conduziuaostenebrososanosdechumbo.Aspróximas ações têm que ser com muita mobilização social,

> no local de trabalho, nos bairros, povoados, favelas, cidades na construção da resistência junto ao povo do nosso país. O Brasil precisa de heróis e heroínas do século XXI e a nossa geração não falhará na defesa das conquistas obtidas até aqui e das muitas outras que virão (OBEPF).

Temos acima o historicismo flagrante na relação existente entre o enunciado "não podemos retroceder à concepção que nos conduziu aos tenebrosos anos de chumbo" e o clamor pela ação popular de resistência dos "heróis e heroínas" do Brasil. Os anos de chumbo, como se sabe, correspondem aos anos das décadas de 1960 até meados da década de 1970, em que o país viveu, sob a ditadura militar, o "milagre econômico", mas que foi, ao mesmo tempo, o período mais sombrio e violento de nossa história. Parece estar implicitamente presente, nesse exemplo histórico, o argumento de que a pujança econômica (tal como buscam os defensores do *impeachment* e advogam pela destituição de Dilma como forma de salvar a economia) não pode estar sobreposta à defesa das pautas e conquistas sociais. Seria preciso, portanto, assim como na ditadura, "resistir" e lutar pela reforma da ordem social (argumento reformista) para salvar o povo brasileiro.

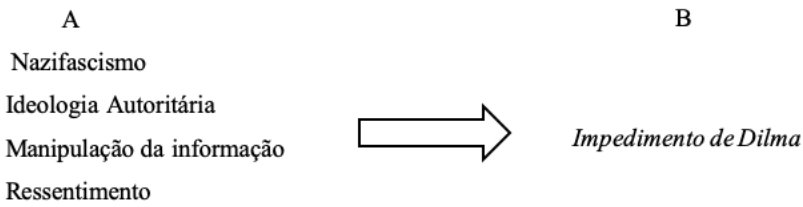
O argumento histórico presente na lógica utopista-gnóstica aparece também no excerto a seguir, do texto *É golpe, sim*! (ÉGS), editorial da Carta Capital:

> A verdade factual oferece largo espaço à raiva que hoje medra na chamada classe média, ódio desvairado insuflado pela ofensiva midiática. Vale acrescentar um adjetivo: irracional. Fruto de ventos malignos e, de certa forma inexplicáveis, a soprar entre o fígado e a alma. Aparentado com a raiva da pequena burguesia que gerou, por caminhos distintos, o fascismo e o nazismo, lembrança esta

> despida da pretensão de confrontar o estágio cultural das nossas classes A e B com a pequena burguesia de Alemanha e Itália dos começos do século passado (ÉGS).

O editorialista, nesse caso, busca efetuar um paralelo do ódio de classes como causas tanto do fascismo e do nazismo no século XX, como do impedimento de Dilma. Trata-se de aproximar dois momentos distintos da história, o **nazifascismo** (elemento A) e o **impedimento** de Dilma Rousseff (elemento B), para transferir valores daquele acontecimento para este. É o uso, aqui, da memória discursiva e do interdiscurso como estratégias argumentativas para efetuar – ou, melhor, **reefetuar** (Barbosa, 2015) – sentidos axiológicos entre o elemento A e o elemento B, como se vê no quadro a seguir:

Figura 3 – Transferência metafórico-memorial



Fonte: Seixas (2019, p. 301).

Ao serem tais acontecimentos colocados lado a lado, a força metafórica faz com que as características nefastas do nazifascismo (uma ideologia autoritária, fruto de ressentimento e que estabeleceu a manipulação de informações) sejam transferidas também para o evento do impedimento. Ao compará-lo com o nazifascismo, busca-se, por corolário, argumentar por sua erradicação, evocando

a necessidade de uma reforma no modo de pensar a política nacional, ainda fragilizada pelos ventos inconstantes do humor da elite e da burguesia.

Em suma, o argumento historicista em funcionamento, próprio da lógica utopista-gnóstica, vale-se do clamor aos exemplos históricos para pensar, de modo crítico, estar em curso uma reefetuação da história por parte daqueles que sistematicamente tentam (e, na maior parte das vezes, conseguem) conformar a realidade social aos seus interesses políticos e, sobretudo, econômicos. Trata-se, no fim das contas, de uma disputa de racionalidades argumentativas que permite compreender, na verdade, as razões mais complexas – frequentemente escamoteadas por estratégicas epistêmicas – daquilo que movem os argumentadores a se lançarem no espaço público para sustentar seus posicionamentos e crenças, das doxas que sustentam juízos acerca não só do impedimento, mas, por extensão, do próprio sentido que conferem à política e à sociedade.

Considerações Finais

Os gestos de análise que aqui foram empreendidos não dizem respeito, ressaltamos, à totalidade dos discursos produzidos no contexto do impedimento da ex-presidente Dilma Rousseff, mas a um conjunto definido, reunido por Seixas (2019), que incluíram textos de opinião diversos, tais como editoriais, artigos de opinião, cartas abertas, manifestos, provenientes de diferentes atores formadores de opinião pública, tanto da instância midiática como da instância cidadã (Charaudeau, 2005). Em tais discursos, foi possível identificar padrões argumentativos que levaram à hipótese, confirmada como tese, de existirem regimes de racionalidade em disputa, possíveis de serem identificados por meio de análises das diferentes

> *doxas* em uma polêmica, que configuram os modos de argumentação de cada polo desse embate. Dito de outro modo, os regimes de racionalidade **regimentam** os regimes argumentativos, os quais, por sua vez, organizam formas particulares e frequentemente padronizadas de argumentar[15].

Compreender tal questão implica aceitar existirem modos diferentes de inteligir a realidade, o que impacta na forma como os sujeitos e grupos de sujeitos se comunicam e, claro, na possibilidade de haver ou não compreensão e persuasão entre eles. Como sabemos, a premissa básica de Marc Angenot, em sua tese no *Dialogues de Sourds*, é a de que as pessoas não se compreendem, porque não compartilham do mesmo código retórico, o que ocorre, por sua vez, pela ruptura de lógicas argumentativas responsáveis por organizar a construção dos argumentos de cada lado de uma polêmica intelectual ou pública. Analisar a forma como as pessoas argumentam pode ser, por assim dizer, analisar os modos cognoscíveis como tais pessoas existem enquanto agentes sociais.

Referências

ANGENOT, M. **Dialogues de sourds**. Traité de rhétorique antilogique. Paris: Ed. Mille et une nuits; Fayard, 2008.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Tradução: Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, R. S. P.; LIMA, H. M. R. de. **Negociando distâncias**: uma análise retórico-discursiva de dois pronunciamentos políticos. 2015. 250 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), UFMG. 2015.

15 Sobre uma análise mais complexa acerca dos padrões de argumentação, nos diferentes planos e níveis de análise, ver Seixas (2019). Há outro texto em andamento, em que trato especificamente sobre os planos e níveis de análise argumentativa, num esforço teórico-metodológico para pensar o trabalho com a polêmica, em especial a política.

BOBBIO, N. **Dicionário de política**. Brasília: Editora da UNB, 1998.

BOUDON, R. **Crer e saber**: pensar o político, o moral e o religioso. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Tradução: Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CHARAUDEAU, P. **Le discours politique**: les masques du pouvoir. Paris: Vuibert, 2005.

EMEDIATO, W. **Análise do discurso numa perspectiva enunciativa e pragmática**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

KOREN, R. De la rationalité et/ou de l'irrationalité des polémiqueurs: Certitudes et incertitudes. **Semen**, 31, p. 81-95, 2011.

MOIRAND, S. Discours, mémoires et contextes: à propos du fonctionnement de l'allusion dans la presse. **Corela**, HS-6, 2007. Disponível em: http://journals.openedition.org/corela/1567. Acesso em: 10. jun. 2023.

NICOLAS, L. **La force de la doxa**: rhétorique de la décision et de la délibération. Paris: L'Harmattan, 2007.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina de A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

POPPER, K. **A sociedade aberta e seus inimigos**: O fascínio de Platão. 1º volume. Tradução: Milton Amado. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1974.

RABATEL, A. La part de l'énonciateur dans la construction interactionelle des points de vue. **Marges Linguistiques**, n. 9, p. 115-136, 2004.

SEIXAS, R. **Entre a retórica do impeachment e a do golpe**: análise do conflito de lógicas argumentativas na doxa política brasileira. 2019. 433f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. Tradução: Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VAN DIJK, T. **Cognição, discurso e interação**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

O lugar do argumentário nos estudos da argumentação: discutindo conceitos e procedimentos de análise

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Universidade de São Paulo, Brasil

Introdução

Controvérsias têm sido objeto de investigação relevante na teoria da argumentação contemporânea, especialmente para aqueles que se apoiam em perspectivas retóricas (Dascal, 1998; Goodnight, 2012; Zarefsky, 2014) e dialéticas (Leal; Marraud, 2022). Ainda que se trate de termo com múltiplas interpretações e definições, que não raro se intersecta com o de polêmica (Amossy, 2017), há relativo consenso de que se trata de formas públicas de dissenso que se estendem para além de uma única interação, desdobrando-se em múltiplos textos, de distintos gêneros discursivos, envolvendo diversos atores, públicos/auditórios e posições. Como pretendemos mostrar ao longo desse capítulo, **controvérsias** se organizam em torno de uma rede de questões argumentativas nucleadas por um dissenso central, que lhes dá coerência interna, e podem ser descritas, em termos dos argumentos que sustentam as diferen-

tes posições e que criticam e questionam as distintas fundamentações, por meio de um **argumentário.**

Tendo isso em vista, objetivamos, neste capítulo, definir o que é um **argumentário,** discutir alguns procedimentos metodológicos relevantes para a depreensão e estruturação desse "mapa da controvérsia" e, por fim, realizar um debate inicial acerca da relação entre **argumentário** e **discurso**, pautados em uma perspectiva sociossemiótica e crítico-discursiva (Fairclough, 2003; Gonçalves-Segundo, 2018). Com isso, almejamos contribuir não só teórica, mas especialmente metodologicamente para o estudo de **controvérsias**, por meio da discussão de aspectos pertinentes à construção de um modelo de análise que integra conceitos produtivos no âmbito das perspectivas lógica, retórica, dialética e sociossemiótica (ou discursiva) da argumentação.

Organizamos o capítulo da seguinte maneira: na seção 1, apresentamos, brevemente, as principais premissas teóricas que têm embasado nosso olhar sobre a argumentação e, em especial, sobre o **argumentário**; na seção 2, tratamos da noção de **argumentário** e de algumas decisões que tomamos em nosso projeto de pesquisa sobre tal objeto; na seção 3, discutimos sobre o processo de construção do **argumentário**, buscando definir o que seria sua unidade de composição; na seção 4, a partir de um recorte de um dos **argumentários** já depreendidos em nosso projeto de pesquisa, debatemos algumas questões que consideramos relevantes para adensarmos a compreensão do funcionamento argumentativo de controvérsias no âmbito dos estudos da argumentação desenvolvidos no Brasil e na América Latina; por fim, tecemos considerações finais.

1. Premissas teóricas

Partindo de uma perspectiva multidisciplinar, compreendemos a argumentação como uma atividade sociossemiótica multifuncional, ancorada em uma prática social de um dado campo. Ao argumentar, nós recorremos ao conjunto de recursos semióticos disponíveis nas diferentes modalidades que empregamos na construção de significado para tornar nossas posições plausíveis, para testar criticamente as posições em debate, para persuadir, para chegar a acordos, para construir afiliação.

Subjaz a esse entendimento que a argumentação precisa ser pensada em função daquilo que a constrange, ou seja, precisa ser pensada em termos de aspectos contextuais, interacionais, sociais. Em graus variados, nosso olhar sobre a argumentação considera a arena em que ela se desenvolve, o que inclui levar a sério o campo de atividade e o gênero discursivo (Volóchinov, 2017 [1929-30]), o tipo de diálogo argumentativo (Walton, 1998) – deliberação, negociação ou investigação, por exemplo – , o tipo de interação (Plantin, 2008 [2005]) – monologal, dialogal ou polilogal –, o grau de formalização da prática, dentre outros fatores de condicionamento acional que variam de acordo com o objeto de análise; no nosso caso, **controvérsias**.

A relação entre **argumentos** e **esquemas argumentativos** também é fundamental nas pesquisas que temos desenvolvido. De um ponto de vista teórico, nós nos baseamos, em especial, na abordagem lógico-dialética de Macagno (2015) e Walton e Macagno (2015), mas agregamos a ela a discussão realizada na Nova Retórica sobre **acordos** (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002 [1958]), para ancorar a análise ideacional de premissas e presunções a aspectos interpessoais concernentes a reações (concordar, discordar, questionar, criticar, conceder, ressalvar, complementar, dentre outras).

Por fim, a **oposição** também consiste em um objeto significativo de atenção. Muitas dessas **controvérsias** consistem em **polêmicas**, como definidas por Amossy (2017): elas são construídas em torno de discursos dicotômicos e de identidades polarizadas e são permeáveis a atos de violência verbal e a apelos contínuos à emoção. Logo, torna-se essencial identificarmos os focos de dissenso e as subquestões que emergem ao longo do debate público e descrevermos e interpretarmos as reações críticas elaboradas (Krabbe; van Laar, 2011), os contra-argumentos típicos (Marraud, 2020), os valores e as hierarquias em oposição, dentre outros aspectos pertinentes.

2. A noção de argumentário

O conceito de **argumentário** é alvo de destaque nas perspectivas interacionistas sobre argumentação, no âmbito das quais vale destacar os trabalhos de Grácio e de Plantin. Os segmentos a seguir mostram como esses teóricos definem o **argumentário**:

> 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 perspetivas específicas. Da mesma forma, englobamos no argumentário dos que são a favor, ou contra, a pena de morte, as razões que clarificam as suas posições e que são apresentadas para basearem a sua perspetiva (Grácio, 2015, s. p.).
>
> O roteiro argumentativo [argumentário] 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 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 surge [...] Nesse caso, os argumentos são amplamente herdados, e o trabalho do locutor é falá-los, ampliá-los (Plantin, 2008 [2005], p. 82-3, colchetes nossos).

Ainda que Grácio e Plantin se refiram ao mesmo fenômeno, é na obra do teórico francês que o **argumentário** está claramente enraizado em uma perspectiva discursiva. Os **argumentos** – ou seja, as **unidades** do **argumentário** – são concebidos não como sendo totalmente criados, mas reproduzidos, adaptados e expressos pelos argumentadores quando eles se engajam em um evento argumentativo.

O conceito de **argumentário** funda-se na ideia de que um mesmo argumento pode ser expresso por diferentes argumentadores, em diferentes campos e gêneros discursivos, em diferentes lugares e momentos, e de que somos capazes, como membros de uma determinada sociedade e cultura, de reconhecer a identidade entre distintas **instâncias** sociossemióticas das mesmas razões e das teses por elas sustentadas, ao mergulharmos nas **controvérsias** que lhes dão coerência.

Em seu artigo de 2020, "Should Climate Scientists Fly?: A Case Study of Arguments at the System Level", Goodwin aborda o problema da reprodução de **argumentos** ao discutir o que chama de **argumentos em nível sistêmico**, um conceito cuja semelhança com a noção de **argumentário** de Plantin (2008) é assombrosa: ambos reconhecem que os **argumentos** estão vinculados a uma questão que (re)emerge em diferentes lugares e interações, que esses argumentos "não podem ser equiparados a construções, 'produtos' ou

'atos de fala' específicos que os instanciam" (Goodwin, 2020, p. 169, tradução nossa), e que eles estão "disponíveis para todos os participantes" (Plantin, 2018, p. 518, tradução nossa) que se envolvem em uma determinada **controvérsia**.

Goodwin (2020) mostra, a partir de dezenas de exemplos, um **argumento** que é constantemente invocado na **controvérsia** da mudança climática para desacreditar os cientistas: o "argumento da hipocrisia". O raciocínio é o seguinte: *se realmente houvesse uma emergência climática, os cientistas do clima não viajariam de avião. Se o fazem, é porque são hipócritas cuja palavra não deve ser levada a sério ou porque a emergência climática é em si uma farsa.*

Expresso de distintas maneiras, esse raciocínio argumentativo foi flagrado em tuítes, *blogs*, artigos de opinião, *podcasts*, sinal de que Plantin (2008 [2005]) pode estar certo: esse **argumento**, como parte de um **roteiro**, pode ser mobilizado sempre que a questão surge.

Com base nessa discussão toda e interessados nesse processo de reprodução-transformação de **argumentos** no debate público, iniciamos um projeto para estudar esses chamados **argumentários**, os **argumentos em nível sistêmico**. Nosso objetivo talvez tenha sido um pouco ousado: queríamos investigar **controvérsias** contemporâneas no Brasil e tentar mapear e construir – tanto quanto possível, já que não trabalhamos com dados em grande escala – o conjunto mais relevante de **posições**, **argumentos** e **contra-argumentos** que são reproduzidos no debate público sobre dadas questões.

Decidimos trabalhar com dois *corpora* distintos:

- Gêneros midiáticos tradicionais, como editoriais e artigos de opinião, por fornecerem argumentação mais detalhada e serem geralmente mais capazes de definir o que merece ou não atenção pública em determinado debate.

Normalmente, cada pesquisador examina conjuntos de 10 a 30 textos de mídia tradicional.

- Gêneros de mídia digital, como comentários ou discussões em fóruns. Estamos profundamente interessados nos argumentos que se tornam alvo de atenção nos polílogos que surgem em resposta a uma postagem sobre uma determinada posição na **controvérsia**. Normalmente, cada pesquisador analisa de 1 a 3 polílogos de mídia digital relacionados ao mesmo dissenso.

Alicerçados no fato de já estarmos estudando **argumentação prática** há algum tempo, tomamos como foco prioritário as controvérsias sobre "o que fazer". As questões que decidimos investigar, então, foram: (i) O projeto de lei "Escola Sem Partido" deve ser implementado?; (ii) O que fazer com monumentos ligados ao racismo e ao colonialismo que ocupam o espaço público?; (iii) Os Correios devem ser privatizados? As duas primeiras pesquisas já estão concluídas (Da Silva, 2022; Haynal, 2023), e a terceira ainda está em andamento.

A discussão que faremos a partir da próxima seção envolve aspectos teóricos e metodológicos subjacentes ao desenvolvimento deste projeto. Dadas as restrições de espaço deste capítulo, restringiremos o debate a dois pontos: (i) o estabelecimento da **unidade do argumentário**, o argumento em nível de controvérsia (ou **argumento matriz**), foco da seção 3; e (ii) a relação entre **argumentário**, questão argumentativa, subquestões argumentativas e discursos, foco da seção 4.

3. Definindo a unidade de composição do argumentário

Como esperamos que já esteja claro, os **argumentos** podem ser reproduzidos por diferentes argumentadores em lugares, momentos e interações distintas à medida que a questão ressurge.

Uma vez que estamos lidando com a ideia de que diferentes enunciados podem, de fato, ser **instâncias** (ou concretizações) de um mesmo **argumento**, temos inevitavelmente que lidar com o problema referente às condições sob as quais é possível dizer que diferentes enunciados podem ser considerados como oferecendo a mesma razão para a mesma posição.

Fazer essa discussão perpassa lidar com um problema intrigante: *que tipo de relação esse **argumento em nível de controvérsia**, ou seja, a **unidade** do **argumentário**, mantém tanto com o **tipo de argumento** (ou **esquema argumentativo**) que ele **instancia** quanto com os diferentes "**produtos**" ou "**elaborações**" que o **realizam**?*

> Trataremos desse problema discutindo comentários em resposta a uma postagem do perfil da ex-deputada estadual de São Paulo Isa Penna (@isapenna) no Instagram. Esse post, que integra nosso *corpus* sobre o problema prático da privatização dos Correios, consiste em um carrossel de sete imagens que apresenta "10 razões para ser contra a privatização dos Correios"[1].

Os dois comentários a seguir foram produzidos por diferentes argumentadores em momentos distintos do polílogo (Kerbrat-Orecchioni, 2004), em resposta a participantes cuja postura era *pró-privatização*. Sublinhamos os segmentos para os quais direcionaremos nossa atenção:

1 Por questões de espaço, não apresentaremos as imagens, mas remetemos o leitor à referida publicação para consulta (https://www.instagram.com/p/CRAG-mznMNB/). Aproveitamos para avisar que todos os comentadores foram anonimizados no formato "*letranúmero*". Cada letra representa um argumentador, e o número representa cada intervenção do argumentador (logo, *a1* e *b1* representam o primeiro comentário realizado pelos atores *a* e *b* no recorte da interação em foco; *c1* e *c2* representam o primeiro e o segundo comentários do mesmo ator *c* no recorte sob análise). Ademais, a inserção de @ antes de uma letra (como *@A*) representa o ator que foi marcado pelo postador do comentário.

A1 @B, vc realmente acha que este tipo de serviço não precisa ser prestado pelo Estado? Acha que uma empresa privada vai querer entregar uma encomenda em algum lugar cujo acesso é extremamente difícil, inclusive, muitas vezes, sem lucrar? É preciso, seriamente, refletir antes de defender algo assim, como esta privatização. É preciso ter a compreensão da complexidade do território brasileiro.

C1 @D assim como vc disse, já tem empresas privadas que fazem isso, é só vc escolher! os correios sao importantes pra muitas coisas além da entrega de compras q a gente faz. mas repito: vc tem opção, mas tem gente que não tem. vc acha mesmo q uma transportadora vai lá nos interiores brabos entregar, com pouca chance de obter lucro? privatizar é o caminho preguiçoso e vagabundo de "melhorar" as empresas estatais (se é que melhora né)

Intuitivamente, não creio que haja grandes dúvidas sobre o fato de que os atores *A* e *C* estão apelando à mesma razão: *empresas privadas não fariam entregas em locais de difícil acesso e com poucas chances de lucro*. Partilhando da mesma apreciação de que *não é certo que as pessoas que moram nessas localidades fiquem sem acesso a esse tipo de serviço*, eles se posicionam *contra a privatização*.

Esse mesmo argumento é ecoado por muitos outros atores nesse mesmo polílogo. Também é proferido em outras plataformas digitais, como o Twitter, antes mesmo da interação que mostrei. Vejamos um exemplo na sequência:

E1 Vocês acham que essa privatização dos correios vai melhorar? Lá no interior do Amazonas as pessoas vão conseguir receber suas encomendas?

O **argumento** da "falta de serviço" é prontamente invocado por muitos argumentadores que defendem a mesma posição que a deputada Isa Penna. Faz parte do **argumentário** como **reservatório de razões** e também faz parte do **conhecimento de conteúdo argumentativo** dos atores (Goodwin, 2020), de seu **repertório**, que é construído ao longo de seu envolvimento na controvérsia.

Como se trata de um **esquema por consequências negativas** (ou **argumento pragmático**, na tradição retórica), seu "sucesso" depende em larga medida de dois tipos de **acordo** (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002 [1958]):

- Um **acordo** sobre a **veracidade** da **relação causal**, ou seja, que a privatização realmente (ou pelo menos provavelmente) levará à ausência de serviço em determinadas áreas do país.
- Um **acordo** sobre a **indesejabilidade** ou **inaceitabilidade** das **consequências**, uma avaliação atrelada aos valores e interesses dos grupos no tocante à questão. O **argumento** apela aos direitos dos cidadãos e à justiça, projetando um auditório que concebe a igualdade (de acesso) como um objetivo importante em uma democracia, como algo a ser perseguido.

No entanto, nem toda a **coalizão** de atores (Bruxelles; Kerbrat-Orecchioni, 2004) que assumiam uma posição *antiprivatização* estavam igualmente comprometidos com a referida relação causal. Para alguns deles, o problema não era exatamente a ausência de serviço, mas os preços "proibitivos" que acabariam tendo de ser praticados para que as entregas fossem realizadas nesses lugares de difícil acesso, consequência tida também como indesejável. Trata-se do **argumento** do "preço mais alto", exemplificado no comentário abaixo:

F1 Quero ver a cara de quem mora no interior e tá apoiando a privatização dos correios quando as encomendas chegarem a um preço absurdo pelas distribuidoras. Entregar encomendas no interior NÃO gera lucro, os Correios fazem esse serviço social a um preço menor que o custo.

O que essa discussão toda nos mostra, então, é que os **argumentos** em uma **controvérsia** podem se distinguir ou se assemelhar:

- em termos de **lado** (Lewiński, 2013): podemos considerar do mesmo **lado** os argumentos (e os argumentadores) que sustentam as mesmas teses (ou conclusões), como é o caso dos argumentos da "falta de serviço" e do "preço mais alto" (e de quem os defende), vinculados a uma posição antiprivatização;
- em termos de **raciocínio** (Macagno, 2015): ambos os argumentos que mostramos são instâncias do **esquema por consequências negativas** (ou **argumento pragmático**);
- em termos de **pontos de partida** (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002 [1958]): são considerados **pontos de partidas** as proposições com as quais o argumentador se compromete e que, em princípio, não coloca em questão, de forma a convidar o auditório projetado a igualmente tomá-las como aceitas (ou aceitáveis) no âmbito da defesa de uma tese. No caso, os argumentos da "falta de serviço" e do "preço mais alto" diferem quanto à relação causal – o que sinaliza a existência de **desacordos** entre (grupos de) argumentadores do mesmo lado (no tocante a pontos de partida) **sobre o real** –, mas se assemelham no âmbito valorativo – o que evidencia haver **acordos sobre o preferível**[2] entre (grupos de) argumentadores do mesmo lado, uma vez que ambos os argumentos partilham a avaliação de que qualquer ônus às populações de locais de difícil acesso é indesejável ou inaceitável.

Detalhando um pouco mais o que expusemos, podemos dizer que tanto o argumento da "falta de serviço" quanto o argumento do "preço mais alto", por serem ambos **instâncias** (ou concretizações) do mesmo **raciocínio argumentativo**, apresentam a mesma

2 Para detalhes sobre a distinção entre acordos sobre o real e o preferível, cf. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]).

estrutura **(inferencial-)procedural** (Gonçalves-Segundo, 2022; Macagno, 2015)[3]: ambos se fundamentam (i) em uma relação causal entre eventos; (ii) na avaliação negativa dos efeitos; (iii) e na presunção de que *não devemos fazer algo que leve a uma consequência indesejável*. Essa relação tipo-instância "vertical" é básica na teoria da argumentação.

No entanto, quando estamos analisando **argumentários**, não podemos negligenciar que há também uma relação "horizontal" entre diferentes "realizações" desse "mesmo argumento", desse mesmo "raciocínio argumentativo concretizado". Algumas dessas construções são detalhadas, e os leitores e o analista conseguem facilmente detectar as premissas e as conclusões; outras são menos explícitas, e temos que inferir muito mais, valendo-nos de informações co(n)textuais; algumas são mais genéricas, enquanto outras fazem referência a pessoas e locais específicos (como em E1, que se menciona especificamente *o interior do Amazonas* como um dos lugares *cujo acesso é extremamente difícil* (A1), um d*os interiores brabos* (B1)).

Contudo, tanto o analista quanto os participantes da **controvérsia** são capazes de reconhecer que se está defendendo a mesma posição a partir de um mesmo raciocínio. Os argumentadores, ao mergulharem em uma **controvérsia**, não "consomem" passivamente os **argumentos**. Eles também aprendem diferentes maneiras de expressá-los, como refiná-los, como lidar com suas condições de revogabilidade, como identificar problemas em sua aplicação, como blindá-los de crítica e assim por diante. Ademais, eles adap-

3 *Inferencial*, *procedural* ou mesmo *inferencial-procedural* referem-se à estrutura do raciocínio que compõe um esquema em termos da combinação entre razões (premissas + presunções ou garantias) e tese. *Material*, *material-contextual*, *semântico* ou *semântico-discursivo* dizem respeito ao material discursivo pertinente à questão em pauta, que concretiza e preenche as variáveis inferenciais-procedurais do esquema em função do tópico da controvérsia. As distinções terminológicas estão ligadas à variação no quadro teórico de base para o estudo dos esquemas argumentativos. Para uma discussão mais detalhada em português, cf. Gonçalves-Segundo (2022, 2023).

tam a expressão sociossemiótica do **raciocínio argumentativo** de acordo com diversos fatores co(n)textuais e com seu grau de engajamento na discussão, sem, com isso, desfigurar a lógica de funcionamento do **argumento** na **controvérsia**.

O que estou dizendo, portanto, é que essas diferentes "realizações", "elaborações", "concretizações" ou "produtos" estão conectadas por meio de **relações parafrásticas.**

Nos Estudos Conversacionais, **paráfrases** são consideradas estratégias de reformulação (Hilgert, 1993). Podemos dizer que enunciados diferentes são relacionados parafrasticamente se houver uma equivalência semântica entre eles. A identidade pura, como Fuchs (1994) sabiamente afirma, é um mito e, embora não haja critérios precisos para determinar o grau de similaridade ou dissimilaridade aceitável que permita uma avaliação objetiva de uma **relação parafrástica**, os falantes reconhecem essas semelhanças e agem de acordo com elas, empregando uma série de processos linguísticos conhecidos que constroem significados parafrásticos: alternância de diáteses (voz ativa x passiva), uso de sinônimos, hipônimos e hiperônimos, elipses, deslocamento de operador de negação, entre outros (Vila; Martí; Rodríguez, 2014).

> A possibilidade de postularmos uma **relação parafrástica**, seja por meio de princípios éticos ou êmicos[4], parece-nos razão suficiente para supor

4 Propor a ocorrência de uma relação parafrástica por **princípios éticos** significa adotar uma teoria de parafraseamento que dotará o analista de critérios que não só permitam definir o que é um processo de similaridade semântico-discursiva entre enunciados, como também viabilizem diferenciá-lo de outros tipos de processo de ressignificação, como a correção. Propor uma ocorrência de paráfrase por **princípios êmicos**, por sua vez, significa partir da interação concreta e de como os argumentadores estão agindo verbalmente, de forma a identificar parafraseamentos construídos de fato por eles e que eles identificam como semântico-discursivamente similares. Por questões de espaço, não há possibilidade de detalharmos tais princípios neste capítulo. Há um artigo em preparação, com discussão ampliada, no qual esmiuçaremos outros aspectos concernentes ao estudo de argumentários. Nesse texto, debateremos pormenorizadamente fatores **êmicos** e **éticos**.

> que um conjunto de diferentes **instâncias** seja entendido como, de fato, o "mesmo argumento".

Na construção de significado, há sempre uma tensão entre reprodução e criatividade; sempre há coerções co(n)textuais que quase nunca permitirão a identidade plena entre as **instâncias**. Nossos critérios para determinar a semelhança ou identidade entre os **argumentos** devem considerar as pressões e as possibilidades reais que estão por trás da atividade sociossemiótica concreta. A diferença na *elocutio* não é uma falha, é uma característica – mas isso não implica necessariamente distinção em termos de *inventio*.

Para "apreender" esse "argumento", não encontramos outro caminho senão reconstruí-lo a partir da sua rede de distintas ocorrências, focando no que há em comum entre elas e suplementando o conteúdo implícito.

> Basear-se em uma teoria de **esquemas argumentativos** consistiu em um passo inicial fundamental, até para conseguirmos controlar o tipo de conteúdo implícito relevante para a reconstrução de cada argumento. Escolhemos para a tarefa a abordagem lógico-dialética de Macagno (2015) e Walton e Macagno (2015), que distingue entre raciocínio epistêmico e prático, externo e interno[5], com a ressalva de que optamos por sempre deixar as presunções/garantias explícitas (Gonçalves-Segundo, 2020, 2023; Gonçalves-Segundo; Isola-Lanzoni, 2021).

5 Raciocínios práticos são aqueles orientados à defesa de teses prescritivas (ou propostas de ação), ao passo que raciocínios epistêmicos são aqueles orientados a sustentar teses descritivas ou avaliativas. A distinção entre interno e externo diz respeito à origem discursiva da fundamentação: se a origem são proposições concernentes à própria questão em debate, como é o caso dos argumentos discutidos neste capítulo ("falta de serviço" e "preço mais alto"), então trata-se de fundamentação interna; se a origem da fundamentação é a autoridade, o testemunho ou a credibilidade de um ator social, então a fundamentação é externa. É possível que um argumento combine fundamentação interna e externa.

A comparação entre as instâncias e a busca por estabilidades léxico-gramaticais também se revelou essencial. Às vezes, os diferentes **lados** ou **posições** em uma **controvérsia** se apoiam em certas fórmulas que se repetem em muitos textos, e consideramos fundamental não descuidar desse recurso discursivo. Quando, no entanto, não há fórmulas envolvidas – e isso é bastante comum –, recorremos a hiperônimos para cobrir a variação lexical.

O Quadro 1 abaixo mostra a estrutura do **esquema por consequências negativas**, que ancora o processo de reconstrução do **argumento da falta de serviço**, observável no Quadro 2, a que chegamos por meio da comparação de diversas ocorrências (exemplificadas nos comentários produzidos por *A1, C1* e *E1*), seguindo os passos que acabamos de discutir:

Quadro 1 – Esquema por consequências negativas

Premissa de causa-efeito	Se o curso de ação a for tomado, então o efeito b ocorre.
Premissa de valor	O efeito b é um resultado indesejável.
Garantia (presunção de malefício)	Se um efeito é indesejável, então não se deve provocar o evento que o causa.
Tese prescritiva	O curso de ação a não deve ser tomado.

Fonte: Elaboração própria[6].

Quadro 2 – Argumento da falta de serviço

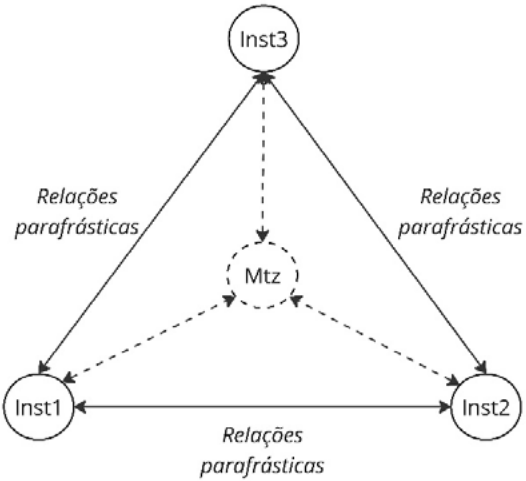
Premissa de causa-efeito	Se os Correios forem privatizados, localidades remotas com baixo potencial de lucratividade não receberão entregas.
Premissa de valor	Deixar localidades sem serviço de entrega é um efeito indesejável.
Garantia (presunção de malefício)	Se é indesejável deixar localidades sem serviço de entrega, então os Correios não devem ser privatizados.
Tese prescritiva	Os Correios não devem ser privatizados.

Fonte: Elaboração própria.

6 Ainda que se trate de nossa versão do esquema, é clara a influência de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]) e de Macagno e Walton (2018) na formulação.

A Figura 1, a seguir, mostra a concepção teórica:

Figura 1 – Relações entre instâncias de argumento e argumento matriz



Fonte: Elaboração própria.

As relações parafrásticas que existem entre as **instâncias** (*A1, C1* e *E1*) permitem que os argumentadores (e o analista) reconstruam uma linha de raciocínio oferecida na **controvérsia** para apoiar uma determinada **posição**. Esse argumento "reconstruído" (a **matriz**) não é exatamente como as **instâncias**, mas representa, no melhor de nossa capacidade, um **raciocínio concreto generalizado**, reproduzido em vários eventos em que a questão emerge, ainda que sob formas expressivas razoavelmente distintas.

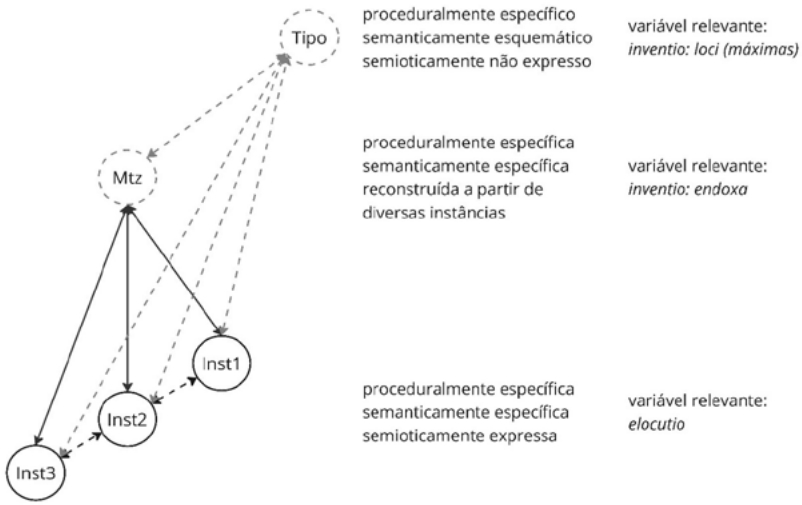
O **argumento matriz** também não é fonte das instâncias (não é uma questão de precedência) nem um argumento ideal (não é um raciocínio mais puro ou de maior qualidade). O que caracteriza uma **matriz** é sua disponibilidade para os argumentadores, seu potencial de orientar a elaboração de defesas e ataques concretos, e sua abertura à revisão, enquanto a **controvérsia** permanecer viva.

Dito isso, podemos voltar à questão que propusemos no início desta seção: *que tipo de relação esse **argumento em nível de contro-***

***vérsia**, ou seja, a **unidade** do **argumentário**, mantém tanto com o **tipo de argumento** (ou **esquema argumentativo**) que ele **instancia** quanto com os diferentes "**produtos**" ou "**elaborações**" que o **realizam**?*

Minha proposta é a seguinte:

Figura 2 – Relações entre tipos, matrizes e instâncias



Fonte: Elaboração própria.

A ideia é que o **tipo**, ou seja, o **esquema argumentativo,** seja proceduralmente específico, mas semanticamente esquemático, vago. Isso quer dizer que ele possui:

- uma estrutura abstrata de raciocínio definida (com premissa(s) + presunção/garantia + tese), que permite diferenciar, por exemplo, o apoio a uma tese por meio da projeção de consequências negativas do apoio a uma tese por meio de apelo a uma situação análoga;
- mas apenas fornece instruções semânticas mínimas – por isso, o caráter esquemático (ou vago). Em um esquema por consequências negativas, por exemplo, sabemos que se trata de uma relação entre dois eventos e não entre duas entidades e que esses eventos precisam apresentar uma re-

lação de anterioridade-posterioridade temporal, mas não sabemos quais eventos são esses).

Obviamente, um esquema não se encontra expresso na controvérsia; é uma estrutura teoricamente definida, mas social e discursivamente real, uma vez que os argumentadores concretos se valem de esquemas por consequências negativas e esquemas por analogia para defenderem suas posições ou criticarem as argumentações dos outros. Em outros termos, há um reconhecimento social da sua produtividade para argumentar. Eles estão ligados, portanto, à dimensão dos *topoi/loci,* das *máximas* da tradição retórica (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002 [1958]; Rigotti; Greco, 2019).

> As **matrizes** consistem em **generalizações semântico-discursivas** da **variação léxico-gramatical** das instâncias argumentativas concretas, essas sim enunciados particulares (co(n)textualizados) que tanto invocam quanto solidificam o argumento matriz da controvérsia. **Matrizes**, como o argumento da "falta de serviço" ou o argumento do "preço mais alto", são justamente a **unidade de composição do argumentário**, o **argumento em nível sistêmico** (ou **no nível da controvérsia**). Eles herdam do **tipo** a especificidade procedural (a estrutura premissa(s) + presunção/garantia + tese), mas agregam a dimensão **semântico-discursiva** pertinente à questão em pauta. Por essa razão, as **matrizes** incorporam elementos da *doxa*; mais especificamente, os *endoxa*, entendidos como o corpo de compromissos proposicionais que dados grupos assumem em função de suas filiações discursivas e sobre os quais acordam tanto em termos do real quanto do preferível[7]. Como são **generalizações**,

7 Essa visão dos *endoxa* dialoga com a versão aristotélica, mas agrega aspectos tanto da Nova Retórica quanto dos Estudos (Críticos) do Discurso, estando, assim, mais próxima da visão de Rigotti e Greco (2019), ainda que não equivalha a ela. Para uma discussão aprofundada sobre a visão aristotélica de *doxa* e *endoxa,* cf. Silva (2016). Decorre dessa visão a ideia de que *endoxa* configuram pontos de partida.

as **matrizes** precisam ser **reconstruídas**; logo, elas não têm materialidade sociossemiótica em sentido estrito.

Por fim, as **instâncias** (ou **concretizações**) **de argumentos** têm materialidade sociossemiótica; elas estão expressas nos enunciados com que travamos contato na nossa inserção nas mais distintas controvérsias. Elas herdam do **tipo** a **especificidade procedural** e da **matriz** a **especificidade semântico-discursiva**, de onde deriva o seu aspecto **reprodutivo**, mas revelam um **posicionamento autoral** em relação não só à seleção do "recorte" do argumentário a ser textualmente enunciado, mas também à sua expressão (ou elocução), de onde deriva seu aspecto **criativo**, **autoral** ou **agentivo**[8]**.**

4 O argumentário e a controvérsia: questões, subquestões e discurso

Tendo estabelecido qual é, então, a **unidade do argumentário**, desejamos enfatizar que uma parte importante do "trabalho" de um analista de **argumentário** é estruturar a rede de **argumentos** e **contra-argumentos** que emergem e se solidificam ao longo da vida de um dissenso público. Em outros termos, as múltiplas linhas de defesa e ataque devem ser identificadas, reconstruídas e desenhadas, para que possamos realmente ver, "de cima", o estado da **controvérsia**. O **argumentário** não deixa de ser um "**mapa**" **da controvérsia.**

A Figura 3, a seguir, nos mostra um recorte do **argumentário** da **controvérsia** sobre a *implementação do projeto de lei "Escola Sem Partido"*, aquele que su-

8 A distinção entre os termos, no fundo, decorre do arcabouço teórico discursivo que guia a pesquisa.

> postamente salvaria o país da "doutrinação ideológica esquerdista" nas escolas[9].

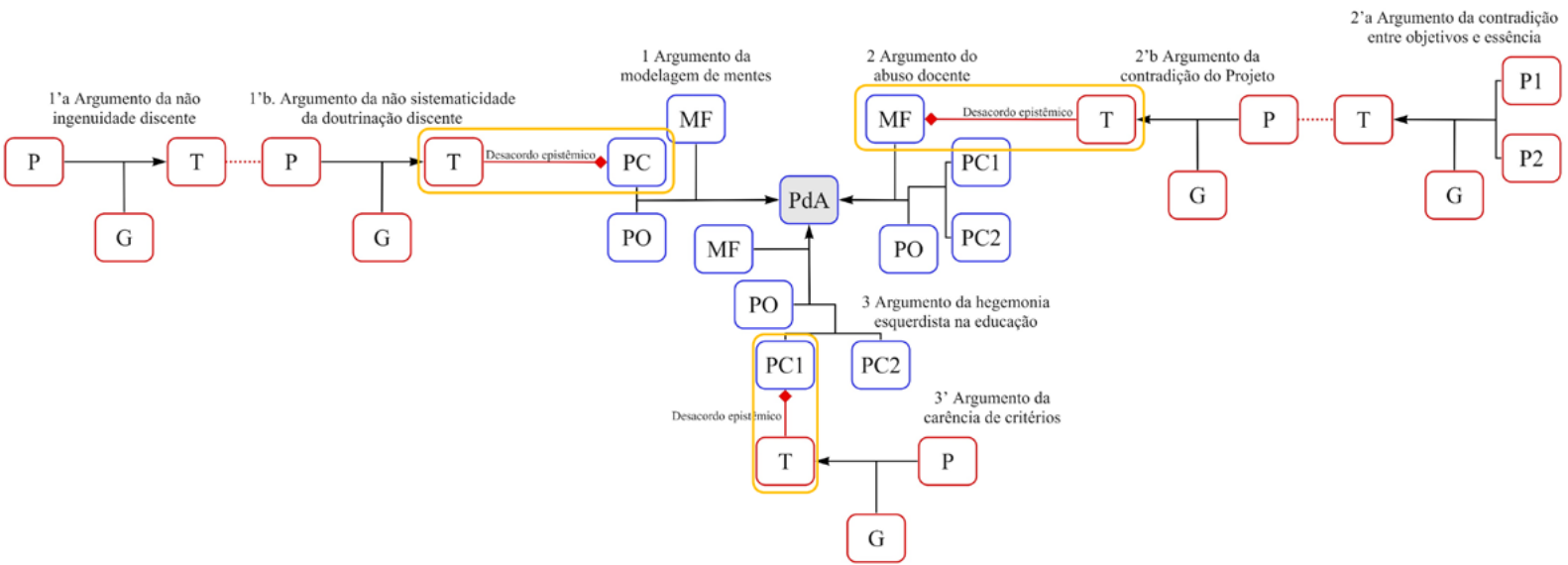
Os nós azuis representam componentes de argumentos favoráveis à implementação do projeto de lei *Escola Sem Partido,* ao passo que os nós vermelhos representam componentes de argumentos que atacam as premissas dos argumentos pró-*Escola Sem Partido*. Os retângulos curvos alaranjados representam subquestões relevantes que emergem na controvérsia, à medida que os argumentos construídos pelo lado favorável passam a ser objeto de questionamento e crítica no espaço público. Essa oposição é marcada, imageticamente, por um vetor vermelho, em cuja extremidade se localiza um quadrilátero, e, verbalmente, pelo sintagma nominal "Desacordo epistêmico".

> Pelo que pudemos observar, toda controvérsia constitui-se a partir de uma rede de questões organizada em torno de uma questão nuclear que lhes dá coerência interna. Não raro, textos inteiros e partes de polílogos argumentativos deixam de debater a questão nuclear e passam a deslocar atenção a essas subquestões emergentes, cujo debate é fundamental para o desenvolvimento da discussão sobre a questão central. No caso da controvérsia em torno do Escola Sem Partido, os retângulos laranja apontam para as seguintes subquestões[10]:

9 Nós ainda não chegamos a um acordo, no âmbito do projeto, sobre a melhor forma de construir o mapa em si. A versão a seguir ressalta primariamente a estrutura interna dos argumentos (premissas + garantia + tese, representados por iniciais maiúsculas (P, G e T); as siglas PC, PO, M-F e PdA significam, respectivamente, Premissa Circunstancial, Premissa de Objetivos, Meio-Fim e Proposta de Ação, que são componentes essenciais do esquema instrumental de raciocínio prático, conforme proposta de Fairclough e Fairclough (2012) e secundariamente os aspectos semântico-discursivos, representados pelo nome do argumento. Em Haynal (2023), o mapa destaca o núcleo semântico-discursivo de cada argumento, deixando a estrutura do argumento obscurecida. Há outras formas de visualização sendo discutidas e examinadas quanto à sua produtividade.

10 Para saber exatamente quais são os argumentos e a exata crítica, cf. Da Silva (2022).

Figura 3 – Recorte do argumentário da controvérsia sobre
a implementação do projeto de lei “Escola Sem Partido”



Fonte: Adaptado de Da Silva (2022, p. 119).

- *Os estudantes são (realmente) tão crédulos?*, questão que emerge a partir da crítica promovida pelo argumento 1'b à fundamentação do argumento 1.
- *A judicialização proposta é de fato eficaz para resolver problemas de abuso de poder docente?*, questão que surge a partir do contato crítico entre os argumentos 2'b e 2.
- *A esquerda de fato pratica doutrinação ideológica em todos os níveis educacionais?*, questão que se desenvolve a partir do contato entre os argumentos 3 e 3'.

Esse debate concernente à emergência de **subquestões** e ao contato entre **argumentos** e **contra-argumentos** chama atenção para o último ponto que gostaríamos de destacar neste capítulo: a relação entre **argumentário** e **discurso**. Para fazer isso, vou recorrer ao modelo sociossemiótico de Fairclough (2003) ligado aos Estudos Críticos do Discurso.

Fairclough (2003) propõe que as relações complexas entre semiose e sociedade são mediadas por **ordens de discurso**, conceito que ele mobiliza criticamente de Foucault (1996) e operacionaliza a partir de categorias pertinentes a um olhar sociossemiótico. Para o autor, a **ordem do discurso** é composta por três elementos: os **discursos** (padrões sociossemióticos de representação), os **gêneros** (padrões sociossemióticos de (inter)ação) e os **estilos** (padrões sociossemióticos de ser/identificar-se).

Os **argumentários** são o resultado da emergência, da distribuição e da consolidação de **argumentos** no debate público. Por estarem atrelados a **controvérsias**, são construídos em torno de conflitos entre diferentes **discursos**, ou seja, entre diferentes modos consolidados de representar que pré-legitimam dadas relações entre entidades, eventos, propriedades, circunstâncias e valores. No caso do lado favorável ao *Escola Sem Partido,* apenas para dar al-

guns exemplos, são dadas como reais as relações entre (i) a entidade *professor* e o evento *doutrinar alunos*; (ii) a entidade *professor* e as propriedades *comunista* e *militante*; (iii) a entidade *professor*, o evento *doutrinar alunos* e a circunstância espacial *sala de aula*; e (iv) o evento *doutrinar alunos* na circunstância *sala de aula* e a apreciação valorativa *inaceitável*. Os **discursos** alimentam os **argumentários**, e cada **argumentário** encena o conflito entre muitos discursos possíveis, com diferentes graus de competição e complementaridade em um dado momento histórico.

Compreender um **argumentário** perpassa, portanto, entender os pontos de tensão entre **discursos** e as formas pelas quais um **discurso** convoca o outro à **justificação**. As **subquestões argumentativas** que emergem ao longo do debate e que compõem a controvérsia materializam justamente essa tensão e, por isso, são fundamentais para compreendermos a dinâmica do dissenso no espaço público. Longe de serem um "desvio", elas são parte constitutiva do funcionamento do **controverso**.

Considerações finais

Nosso objetivo neste capítulo foi discutir sobre o trabalho que temos realizado em termos de teorização e instrumentalização da noção de **argumentário** e sobre como esse tipo de pesquisa, como parte da nova agenda de estudos empíricos sobre argumentação, pode lançar alguma luz sobre as complexas relações entre reprodução e agência, invenção e elocução, reservatório e repertório, intersubjetividade e subjetividade em práticas argumentativas concretas.

Referências

AMOSSY, R. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017.

BRUXELLES, S.; KERBRAT-ORECCHIONI, C. Coalitions in polylogues. **Journal of Pragmatics**, v. 36, n. 1, p. 75-113, 2004. DOI: https://doi.org/10.1016/S0378-2166(03)00037-7.

DA SILVA, L. P. **Explorando o argumentário**: uma análise lógico-discursiva do debate público sobre o Escola Sem Partido. 2022. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. DOI: 10.11606/D.8.2022.tde-02012023-123156. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-02012023-123156/. Acesso em: 13 jan. 2023.

DASCAL, M. Types of polemics and types of polemical moves. *In*: CMEJRKOVÁ, S.; HOFFMANNOVÁ, J.; MÜLLEROVÁ, O. (org.). **Dialoganalyse VI/1**: referate der 6. Arbeitstagung, Prag 1996. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1998. p. 15-34.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N.; FAIRCLOUGH, I. **Political discourse analysis**. New York: Routledge, 2012.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FUCHS, C. **Paraphrase et énonciation**. Gap [France]: Ophrys, 1994.

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

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Discurso e prática social. *In*: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.). **Análise do Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 79-103.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Lógica Informal: uma introdução aos procedimentos de análise e de avaliação dos argumentos. *In*: AZEVEDO,

I. C. M.; DAMASCENO-MORAIS, R. (org.). **Introdução à análise da argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 101-133.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. O raciocínio argumentativo entre o lógico e o dialético; o modelo de Stephen Toulmin. *In*: PIRIS, E. L.; GRÁCIO, R. A. (org.). **Introdução às teorias da argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 51-87.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; ISOLA-LANZONI, G. Multimodal practical argumentation and behavioral change: an analysis of the "Remember, the Metro is for everyone" campaign. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 779-807, 2021. DOI: https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1995.

GOODNIGHT, G. T. The personal, technical, and public spheres of argument: a speculative inquiry into the art of public deliberation. **Argumentation and Advocacy**, v. 48, n. 4, p. 198-210, 2012. DOI: https://doi.org/10.1080/00028533.2012.11821771.

GOODWIN, J. 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, R. Argumentário. *In*: **Vocabulário de argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2015. s. p. Disponível em: https://www.ruigracio.com/VCA/Argumentario.htm. Acesso em: 02 fev. 2024.

HAYNAL, T. D. **"Por quais estátuas os sinos do nosso luto dobram?"**: construindo o argumentário do dissenso em torno de monumentos racistas e colonialistas no Brasil. 2023. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-23052023-113031/. Acesso em: 24 mai. 2023.

HILGERT, J. G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. *In*: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. Projetos Paralelos. São Paulo: Humanitas, 1993. p. 103-127.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Introducing polylogue. **Journal of Pragmatics**, v. 36, n. 1, p. 1-24, 2004. DOI: https://doi.org/10.1016/S0378-2166(03)00034-1.

KRABBE, E.; VAN LAAR, J. A. The ways of criticism. **Argumentation**, v. 25, n. 2, p. 199-227, 2011. DOI: https://doi.org/10.1007/s10503-011-9209-8.

LEAL, F.; MARRAUD, H. Argumentation in philosophical controversies. **Argumentation**, v. 36, n. 4, p. 455-479, 2022. DOI: https://doi.org/10.1007/s10503-022-09581-7.

LEWIŃSKI, M. Debating multiple positions in multi-party online deliberation: Sides, positions, and cases. **Journal of Argumentation in Context**, v. 2, n. 1, p. 151-177, 2013. DOI: https://doi.org/10.1075/jaic.2.1.07lew.

MACAGNO, F. A means-end classification of argumentation schemes. *In*: VAN EEMEREN, F. H.; GARSSEN, B. (org.). **Reflections on theoretical issues in argumentation theory**. Cham: Springer International Publishing, 2015. p. 183-201. v. 28.

MARRAUD, H. On the logical ways to counter an argument: a typology and some theoretical consequences. *In*: VAN EEMEREN, F. H.; GARSSEN, B. (org.). **From argument schemes to argumentative relations in the wild**. Argumentation library. Cham: Springer International Publishing, 2020. p. 149-166.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1958].

PLANTIN, C. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola, 2008 [2005].

PLANTIN, C. **Dictionary of argumentation**: an introduction to argumentation studies. London: College Publications, 2018.

RIGOTTI, E.; GRECO, S. **Inference in argumentation**: a topics-based approach to argument schemes. Cham: Springer International Publishing, 2019.

SILVA, C. M. M. O conceito de doxa (opinião) em Aristóteles. **Linha D'Água**, v. 29, n. 2, p. 43, 2016. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v29i2p43-67.

VILA, M.; MARTÍ, M. A.; RODRÍGUEZ, H. Is this a paraphrase? What kind? Paraphrase boundaries and typology. **Open Journal of Modern Linguistics**, v. 04, n. 01, p. 205-218, 2014. DOI: https://doi.org/10.4236/ojml.2014.41016.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Vieira de Camargo Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929-30].

WALTON, D.; MACAGNO, F. A classification system for argumentation schemes. **Argument & Computation**, v. 6, n. 3, p. 219-245, 2015. DOI: https://doi.org/10.1080/19462166.2015.1123772.

WALTON, D. **The new dialectic**: conversational contexts of argument. Toronto; Buffalo: University of Toronto Press, 1998.

ZAREFSKY, D. **Rhetorical perspectives on argumentation**. Cham: Springer International Publishing, 2014.

Quanto vale a sua dor? Argumentação e retórica jurídicas em julgamentos de dano moral

Rubens Damasceno-Morais
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Introdução

Ao nos aproximarmos no mundo jurídico, sem uma formação jurídica de base, para dali extrairmos dados para análise em seara argumentativa e retórica, precisamos tomar o máximo cuidado de não cair em duas armadilhas: limitar a ação dos magistrados a meros aplicadores implacáveis da lei, o que, de certo, não requereria "nenhum talento particular e tão-só algumas competências profissionais como um bom conhecimento dos códigos jurídicos" (Garapon *et al*. 2008, p. 5)[1]. Por outro lado, também precisamos nos precaver para não enxergar, em nossas descrições e análises, uma sentença judiciária como o fruto de decisões simplesmente arbitrárias e subjetivas permeadas de usos e abusos de poder advindo daqueles seres

1 Todos os excertos em língua estrangeira têm a tradução de minha autoria.

de toga, um lugar-comum muitas vezes fruto de leituras apressadas e estereotipadas, bastante comuns em *blockbusters* de tribunal.

A partir dessas ponderações, aceitamos de bom grado o convite para participação de mesa do V SEDIAR – Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação – ocorrido em abril de 2023, e que discutiu justamente o discurso jurídico, em perspectiva discursiva e argumentativa[2]. O debate de que participei tratou, dentre outros temas, de que forma, na seara do dano moral, podemos problematizar o mundo jurídico mobilizando categorias e arcabouço advindos, por exemplo, dos estudos das interações e da análise da conversação (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 2011; Traverso, 2007; Goffman, 1974; Brown; Levinson, 1987; Sacks; Schegloff; Jefferson, 1974, entre outros); a partir de estudos no domínio da argumentação (Plantin, 1990, 1996, 2005, 2016; Moeschler, 1985; Meyer, 2008; van Eemeren; Grootendorst, 1996; Grize, 1996, entre outros); e, certamente, a partir de autores que se dedicam ao domínio da retórica (Meyer, 1999, 2008; Danblon, 2002, 2005; Perelman, 1989, entre outros), prescindindo de uma especialização jurídica para a descrição e análise dos dados coletados em ambiente de tribunal de Segunda Instância. O dano moral é um assunto que, há muito, tem chamado a atenção da sociedade. Segundo juristas estudiosos da área, "os delitos que produzem maior consternação social são, certamente, aqueles decorrentes das lesões que atingem diretamente os direitos sagrados das pessoas. Honra, intimidade, imagem, privacidade" (Reis, 2010, p. 325), como

2 A mesa de que participei apresentou o seguinte tema: "A argumentação no discurso jurídico", e a minha conferência trouxe o seguinte título: "Quanto vale a sua dor? Notas sobre argumentação e retórica jurídicas".

mostramos na pesquisa que discutimos na mesa ora referida.

O interessante é que fatos de dano moral, embora filiem-se ao domínio jurídico, fazem parte do nosso cotidiano de não juristas. Quem nunca ameaçou processar por danos morais e materiais a companhia aérea que não devolveu sua bagagem? O fato é que, mesmo sem sermos técnicos de ações de danos morais, deparamo-nos diariamente com esse assunto, bastando para isso acessarmos qualquer *site* de notícias, sobretudo os de notícias populares, pois tudo que diga respeito a danos morais é exposto em letras neon em revistas eletrônicas, jornais, redes sociais etc. Não são poucos os casos de dano moral que mal saem do tribunal e imediatamente fazem a festa de veículos de comunicação, sobretudo os mais sensacionalistas e que propiciam os célebres quinze minutos a muitos personagens da notícia, muitas vezes anônimos da silva. Como rápido exemplo, e para mostrar o quanto esse tema pode ser inusitado, apresentamos a seguir um texto distribuído gratuitamente em um jornal, acerca de um caso de dano moral[3]:

Indenizado graças à feiura secreta da esposa

Jian Feng joga no time dos maridos traídos... pela mercadoria. Esse chinês acaba de ter o divórcio concedido e 100 mil euros de danos morais após ter levado sua esposa aos tribunais porque ela lhe escondera sua 'feiura'. Um caso inédito que teve

3 Esse texto foi encontrado em uma das seções de um jornal distribuído gratuitamente no metrô parisiense, no dia 29 de outubro de 2012 (jornal **DIRECT MATIN**, página 6, edição 1171). Esse texto é interessante pois mostra a repercussão de um caso real de dano moral ocorrido na China e que despertou interesse na França, sendo divulgado num jornal.

> início quando a primeira filha do casal nasceu há alguns meses. 'A pequenininha era incrivelmente feia', explicou Feng ao juiz, 'mas minha mulher era linda!'. Desconfiado de um possível adultério, o ex-marido contratou logo um detetive para buscar informações sobre o passado da mulher. E qual não foi a surpresa dele quando teve acesso a uma foto da esposa em que ela tinha traços faciais completamente diferentes dos que ele conhecia. E não por acaso, pois Feng foi informado ainda de que ela havia passado por uma série de cirurgias estéticas. Por 80 mil euros, a mulher retocou os olhos, refez o nariz e até o ovalado do rosto. 'Ela nunca comentou isso comigo, eu fui traído!', sustentou Feng na Corte de Justiça, que lhe deu ganho de causa.

Esse simples e esdrúxulo exemplo nos leva a perceber que casos de dano moral interessam a todos, não apenas a juristas ou bacharéis da área jurídica. E o meio que encontramos de trabalhar dados do universo jurídico e o mundo leigo (não jurídico) a partir de uma perspectiva argumentativa, sobretudo a partir do modelo dialogal da argumentação, foi lançando um olhar atento para casos de dano moral julgados em Segunda Instância, isto é, a instância revisional de um julgado. Nossas análises partem da ideia de tríptico argumentativo (proponente, oponente, terceiro), embora não se restrinja a essa tríade. A descrição e análise que propusemos, por meio de recorte transversal e longitudinal de dados, permitiu um diálogo com a perspectiva retórica (discurso falacioso, relação orador auditório etc.), com estudos de (im)polidez em interações conflituosas, com a perspectiva da lógica informal, da pragmática (atos de fala; efeitos perlocucionários), para citar apenas algumas possibilidades (Damasceno-Morais, 2021).

O modelo dialogal (Plantin, 1990, 1996, 2005, 2016), por exemplo, tem, na gestão do desacordo, no desenvolvimento do conflito (*estase*), o seu ponto de partida, para além do díptico ou a mera rusga inicial em uma situação de divergência de pontos de vista. Nesse sentido, foi por meio da observação do funcionamento discursivo e pragmático da *estase argumentativa* e suas variações, nos momentos de definição de um ato como ilícito (ou não), em situações de conflito de opiniões entre magistrados ao discutirem valores de danos morais em julgamento, que encontramos território profícuo para a pesquisa empreendida. Devido ao recorte feito, isto é, à seleção de debates conflituosos, interessamo-nos especificamente por deliberações em que houvesse alguma diferença de opinião entre os magistrados (*estase*), sobretudo porque, segundo Traverso (2007), o desacordo, o conflito e a discórdia, em fim de contas, atuam como um ótimo "tempero" em uma interação.

Em trabalhos com tal proposta, isto é, estabelecimento de um diálogo entre o universo jurídico e estudos da argumentação, retórica, interações é preciso olhar com cuidado para a importância da dimensão institucional (uma corte de justiça) e qual o reflexo disso, por exemplo, no sistema de turnos de fala, sobre a organização do ritual em mundo jurídico e mesmo o comportamento dos interactantes (os magistrados *experts* na área cível); a organização do protocolo, as escolhas lexicais, a rotina de todos os atores que participam dessa "fábrica do direito" (Latour, 2004).

Aqui temos o único objetivo de situar o leitor na seara do dano moral e mostrar de que modo é possível dialogarmos com uma área técnica e jurídica a partir de reflexões ligadas às ciências da linguagem, na forma como propomos. Essa empreitada, que me pareceu missão quase impossível num primeiro momento, mostrou-se não apenas exequível como bastante gratificante, visto que, em fim de contas, uma sentença não é uma equação matemática e, como tal, está sujeita a diversos olhares e formas de compreensão, como

indicam os próprios juristas e filósofos do direito, dentre eles Chaïm Perelman, que dispensa apresentações.

Para essa incursão na seara do dano moral, começaremos destacando aspectos da retórica jurídica (**1. A retórica da justiça**), em que, a partir de reflexões dos próprios juristas, veremos o quão próximos estão o raciocínio judiciário, a argumentação e a retórica. Num segundo momento (**2. Argumentar emoções**), discutimos que tanto as partes envolvidas em um processo (autor e réu) quanto os próprios magistrados (desembargadores em deliberação) argumentam emoções, em algum momento do processo de deliberação acerca do valor de um dano moral, e não há nada de errado nisso. Já na terceira parte (**3. Dano moral: problemas de conceituação**), subdivida nas partes "As noções vagas de dano e de moral" e "O *pretium doloris* ou o preço da dor" retraçamos um breve percurso sobre os diferentes códigos que já se preocupavam com questões de indenização (Código de Ur-Nammu, de Urukagina, de Hamurabi), para mostrar que o "dano moral", no domínio jurídico brasileiro, refere-se a um dano não-patrimonial e não a um dano de ordem ontológica ou filosoficamente moral. Essa terceira parte mostra, em fim de contas, como juristas lidam com conceitos fluidos. Trata-se de parte mais técnica jurídica, mas vital para partirmos de base minimamente sólida para análise de dados em seara jurídica. Na última parte (**4. Duas questões argumentativas**), seguida das considerações finais, encerramos esta breve peregrinação nos domínios do dano moral mostrando o quão complexo é avaliar um dano moral, seja de um ponto de vista estritamente técnico jurídico (busca de uma *ilicitude* no ato alegado), seja na discussão das duas questões argumentativas que, obrigatoriamente, precisam ser respondidas ao longo dos dois momentos de cada julgamento no território do dano moral: o momento do *an debeatur* e do *quantum debeatur*.

1. A retórica da justiça

De acordo com Perelman (1990, p. 17, destaque nosso), "dentre todas as noções prestigiosas, a de *justiça* nos parece uma das mais eminentes e a mais irremediavelmente confusa". Em realidade, a ideia de "justiça", considerada um bem por filósofos como Aristóteles, tem angariado comentários e definições bem diferentes ao longo de sua história. Em seu *Retórica*, o autor sentencia: "direi que as coisas são necessariamente boas [...] a *justiça*, a coragem, a temperança [...] e outras qualidades porque são virtudes da alma. A saúde, a beleza [...] são virtudes do corpo" (Aristóteles, 2020, Livro 1, capítulo 6, 1362 b 33, destaque nosso). Ghirardi (1999, p. 37, destaque nosso) ressalta que, "essencialmente, todo comportamento humano é *potencialmente jurídico*"; o campo jurídico (o mundo das togas, das cortes, do direito, das leis) nos diz de fato respeito, como cidadãos. Em realidade, "da mesma forma que as Ciências da Natureza estudam os elementos materiais (minerais, vegetais, animais), a Ciência Jurídica estuda ações, comportamentos humanos" (Ghirardi, 1999, p. 45). Assim, é lógico concluirmos que cada um de nós está mais próximo do mundo jurídico do que podíamos imaginar, mesmo que não sejamos togados ou bacharéis daquele campo.

O discurso do magistrado, isto é, um tipo de "tirano consumidor de leis" (Frison-Roche, 1995, p. 80), carrega uma aura sedutora. Não obstante, "de todos os discursos do cotidiano que uma sociedade produz, o jurídico é aquele mais opaco" (Vignaux, 1979, p. 67). Isso porque a lei cria sua própria verdade, engendra sua própria realidade de acordo os mandamentos jurídicos de cada país, de cada código. Segundo Latour, "se o observador é míope, o direito é procedural: olho por olho, dente por dente" (Latour, 2004, p. 96). Em relação à performance dos magistrados durante deliberações diversas (cortes de apelação, decisões colegiadas etc.), "o juiz não é uma autoridade platônica, mas uma pessoa de carne e osso

que, na tentativa de ser o mais neutro possível, irremediavelmente também traz um histórico de vida, gostos pessoais, preferências" (Buffon, 2002, p. 452).

Hoje os estudos em argumentação e em retórica no domínio jurídico não são novidade no seio das universidades. Já a articulação desses dois domínios é mais recente, quando "a questão da racionalidade das justificações das decisões judiciárias torna-se um dos elementos centrais da evolução da teoria da argumentação jurídica" (Feteris, 1999, p. 13; Bertea, 2003, p. 105). Em efeito, a *argumentação judiciária* é uma categoria particular da argumentação, assim como estudos da retórica jurídica. De forma mais detalhada, pode-se afirmar que "a argumentação judiciária é aquela em que as partes em um processo, num âmbito institucional preciso, e de acordo com regras procedurais rígidas, exprimem-se, diante de um tribunal, em busca de uma decisão executória" (Martineau, 2010, p. 3), isso a partir de uma perspectiva da técnica judiciária. Não obstante, de um ponto de vista dos estudos da linguagem, a argumentação judiciária é ponto de referência, por exemplo, no Tratado da argumentação, em que Perelman e Olbrects-Tyteca (2008) servem-se de uma observação do mundo jurídico para descreverem argumentos baseados, por exemplo, no que chamam de "estrutura do real", entre outros.

Para Martineau, ainda: "A argumentação judiciária é elaborada em um contexto que prevê, institucionalmente, a imediata contradição das teses das partes antagônicas. E isso cabe bem na perspectiva do modelo dialogal, em que o estudo da *estase* argumentativa busca descrever e compreender a dinâmica não apenas entre partes oponentes num processo (autor *versus* réu) como entre teses antagônicas de magistrados, ao discutirem, num julgamento, a categorização de uma ação como um dano moral ou o valor do dano, como veremos em detalhes mais à frente. Em realidade, o direito traz a particularidade de lançar mão de procedimentos

de comunicação "ordinários" (e que vão além do universo estritamente jurídico), mas, ao mesmo tempo, procedimentos também específicos, particulares ao mundo estrito judiciário. Ainda de acordo com Martineau (p. 56, destaque nosso): "sabe-se que uma ação judiciária opõe duas ou mais partes em litígio e que o processo que se forma é uma maneira de permitir que as partes antagônicas travem – ou continuem – *um diálogo*, organizado de acordo com as regras do código jurídico, em que as partes são os primeiros interessados pela causa relativa ao processo".

No trabalho que empreendemos, vemos que um caso em justiça resulta sempre de ações humanas, colocando em xeque uma série de *valores*, no momento da análise, pelos magistrados, da qualificação de uma ação como lícita ou ilícita. Desse modo, se falamos em "valores", certamente, estamos falando de uma retórica jurídica, como deixam entrever os autores da Nova Retórica. A expressão de valores, ao longo de um julgamento, pode ser explícita e anunciada abertamente pelo magistrado; ou, ao contrário, esses valores podem vir implícitos. Nos casos de dano moral, temos dois tipos de valores: os valores *morais* infringidos (como alegam as partes) e o valor *monetário* (quantidade a ser paga pelo perdedor de um processo cuja ilicitude de um ato tenha sido considerada pelos magistrados como danosa). Voltaremos a isso.

> Não raro, inclusive, os especialistas da argumentação em campo judiciário costumam propor *tópicas* jurídicas, isto é, listas de argumentos importantes e mais utilizados em determinadas épocas em textos jurídicos. As tópicas de Kalinovski e de Tarello, por exemplo, são frequentemente retomadas nos estudos ligados à argumentação[4]. Isso porque, sem dúvida, os laços entre a arte retórica e direito são de fato muito antigos. Segundo Atienza

4 A esse respeito, vide o **Dictionnaire de l'argumentation** (2016), de Christian Plantin, verbete "Topique Juridique".

> (2003, p. 71), tais vínculos se refletem no "estudo das formas lógicas dos argumentos utilizados pelos juristas, como os célebres *a pari* ou *a fortiori* por exemplo, e que vêm desde o Direito Romano". Como vemos, o direito e o mundo jurídico, em geral, não estão tão distantes dos estudos em território das ciências da linguagem, da argumentação e da retórica, como percebemos, de modo gratificante, ao empreendermos a pesquisa que ora discutimos.

Para tudo resumir, o raciocínio judiciário será sempre composto de *um valor entre valores* (Perelman, 1999, p. 13), sobretudo nos julgados em que se discute – muitas vezes de forma bastante polêmica – a definição do montante a ser atribuído a um dano não material. Não por acaso, juristas não hesitam em considerar a ciência jurídica como uma ciência prática, isto é, uma ciência da práxis, em que, segundo Ghirardi:

> [...] a lógica utilizada pode ser considerada não somente como uma lógica aplicada mas igualmente como um *dialogismo jurídico*, de sorte que, quando um magistrado reflete e anuncia sua decisão, ele raciocinou necessariamente no âmbito dessa estrutura dialógica sobre a qual vimos falando, e seu julgamento coroará o final do processo (Ghirardi, 1999, p. 108, destaque nosso).

2. Argumentar emoções

Analisar as estratégias e formas de busca de um consenso é sempre exercício instigante de análise argumentativa e, também, retórica, estejamos em campo jurídico ou não. No trabalho que empreendemos, precisamos traçar um panorama jurídico acerca do dano moral. No entanto, não temos a pretensão de partici-

par do debate tecnicamente jurídico, mas apenas expor ao leitor um pouco da evolução das discussões a esse respeito (sobre o dano moral), um tema que, como descobrimos, é território fértil quando levado aos tribunais, visto que tanto as partes (autor e réu) quanto os magistrados (desembargadores em deliberação) vão argumentar emoções (Plantin, 2011), em algum momento do processo de deliberação em dano moral (Damasceno-Morais, 2016).

O estudo do dano moral, entremeado pelos estudos da linguagem, numa visada retórica e argumentativa, a partir da perspectiva dos estudos das interações, é uma oportunidade privilegiada de descobrirmos um pouco da dinâmica dialogal que acontece nesse contexto específico. Ali temos a oportunidade de perscrutar alguns momentos de gestão de conflito de opiniões (*estase*) entre membros expertos do mundo jurídico em que não há dissimetria de poder (são todos magistrados), mas há certamente diferença de hierarquia institucional, visto que cada sessão de julgamento tem um presidente, o qual tem a prerrogativa de fazer falar ou fazer calar um outro magistrado.

No trajeto que empreendemos, algumas idiossincrasias das palavras "dano" e "moral" devem ser apontadas, a fim de precisarmos que, aos olhos da lei, um dano moral não deve ser associado à ideia de "moral filosófica", mas tão-somente como um "dano não-patrimonial". Não obstante, e devido à enorme popularidade de processos de dano moral no Brasil, percebe-se que a população coloca tudo no mesmo balaio: ao impetrarem uma ação na justiça, acreditam (erroneamente) que basta alegar uma tristeza, uma "dor da alma" para processar alguém por dano moral, quando, em verdade e como veremos, algumas lágrimas não bastam para convencer os magistrados de alegado "sofrimento psicológico". Independentemente do teor emocional dos argumentos empregados pelos autores dos processos que bradam dano moral, é necessário, antes, que se prove a ilicitude de uma ação para que, aos olhos da lei, tal ação seja

qualificada como ilícita. Só a partir disso a ação alegada será considerada, juridicamente, como um dano moral. A partir daqui há uma cisão drástica entre mundo leigo e mundo técnico.

> Para defenderem pontos de vista, muitas vezes argumentando emoções, os magistrados precisam passar por duas etapas no julgamento na análise de um processo que alega existência de um dano moral. A primeira etapa, conhecida entre os juristas como *an debeatur*, corresponde ao momento de qualificação dos fatos, isto é, o momento em que um magistrado precisa, ao analisar um processo que alegue a ocorrência de um dano moral, qualificar os fatos para constatar se efetivamente houve um ato ilícito. Somente depois dessa etapa de qualificação (a constatação de um ilícito) passa-se à segunda fase, dita *quantum debeatur*, e que corresponderá à etapa de definição do *pretium doloris*, ou seja, o momento de definição do montante que deverá ser pago pela parte perdedora a título de danos morais. Aliás, é importante já adiantarmos que é na segunda etapa de um julgamento que a *estase* se torna mais intensa, se pensamos em uma perspectiva argumentativa e dialogal, pois é ali que se discutirá o valor/montante de uma ação considerada ilícita e geradora de dano moral, "o calcanhar de Aquiles" [5] do judiciário brasileiro.

3. Dano moral: problemas de conceituação

No direito brasileiro, as leis sobre dano moral de alguma forma sempre tiveram alguma notoriedade, provavelmente porque

5 Essa expressão (*calcanhar de Aquiles*) foi pronunciada por um dos magistrados, ao longo de um dos momentos de deliberação, como mostramos em análise detalhada em Damasceno-Morais (2013).

os julgamentos nesse âmbito dizem respeito aos direitos da pessoa, como honra, privacidade, imagem pessoal (ou a honra objetiva), como nos ensina Reis (2010, p. 325). Para o autor, tais temas acabam tendo um apelo muito forte, pois as pessoas se identificam com as situações que são alvo de julgamentos, as quais correspondem a pequenas situações do dia a dia, experienciadas por todos, a exemplo do caso que destacamos acima sobre a alegada "feiura escondida" de uma japonesa. Não à toa as manchetes dos veículos midiáticos – sobretudo os mais populares, mas não só – exibem em seus títulos notícias de condenações na seara do dano moral, como vimos.

O percurso histórico acerca da noção de *dano* passou por muitas fases e interpretações na história da humanidade. No Brasil, hoje, o dano está ligado à ideia de "ato ilícito", "ilicitude", como nos ensinam juristas especializados no assunto (Reis, 2010, p. 75, 183; Leite, 2002, p. 192). De fato, o entendimento de se indenizar alguém para "compensar" um dano sofrido já se esboçara dois mil anos a.C. Obviamente, naquela época, termos técnicos como "ilícito" não eram empregados; no entanto, algumas regras já se preocupavam em evitar a famosa *vendetta* (vingança), a qual era contrária à unidade e à harmonia de um grupo social (Reis, 2010, p. 24).

Não obstante, nesse território, ainda hoje, no Brasil, há muita discrepância de desentendimentos entre os operadores da lei, no momento de qualificar uma ação como ilícita e geradora de um dano moral ou mesmo a definição do valor a ser "pago". Terminologicamente, os juristas têm interpretações distintas para os termos "pagamento", "compensação" e "reparação". A palavra "compensação" soaria, para muitos juristas, mais adequada, pois numa ação de danos morais, a ideia, dizem, não é "pagar" alguém, mas tentar *compensar* um sofrimento causado por outrem, o que poderia proporcionar um certo alento, alívio para um sofrimento moral ou mesmo físico, de modo a torná-lo mais suportável. Por isso muitos juristas evitam empregar o verbo "*pagamento* de um

dano moral". Para outros, somente se "repara" um objeto quebrado, um prejuízo estritamente material (um carro amassado, uma roupa manchada etc.), mas nunca uma ofensa. Em realidade, talvez o campo semântico de "preço", explicitado na expressão "*pretium* doloris", que caracteriza julgados de danos morais, permita esse jogo de termos, que pode até se tornar retórico, no momento de um conflito de interpretações ao longo de deliberações polêmicas.

> Muitos são os vestígios de leis e códigos que tentaram legislar sobre problemas sociais, entre eles a questão de indenizações. O Código de Ur-Nammu, escrito em sumério por volta de 2100-2050 a.C., já apresentava "leis" que esboçavam algumas similaridades com as leis civis contemporâneas acerca de indenizações. Esse código já instaurava uma forma de compensação financeira em casos de agressão física. Mesmo que haja registros de códigos mais antigos, como o Código de Urukagina, o Código de Ur-Nammu é considerado o mais antigo "texto" jurídico que chegou integral aos nossos dias. Ainda acerca do Urukagina, tal código é ainda quase três séculos mais antigo que o Código de Hamurabi[6], o qual é o mais conhecido em nossos dias. Em realidade, o Código de Hamurabi é visto hoje como uma obra de arte e como um monumento não apenas histórico, mas também literário. Representa, aos olhos de muitos juristas, uma espécie de antologia ou mesmo um tipo de catálogo jurídico, anterior

6 "É um monumento monolítico talhado em rocha de diorito, sobre o qual se dispõem 46 colunas de escrita cuneiforme acádica, com 282 leis em 3600 linhas. A numeração vai até 282, mas a cláusula 13 foi excluída por superstições da época. A peça tem 2,25 m de altura, 1,50 metro de circunferência na parte superior e 1,90 na base. O Código de Hamurabi, representa o conjunto de leis escritas, sendo um dos exemplos mais bem preservados desse tipo de texto oriundo da Mesopotâmia. Acredita-se que foi escrito pelo rei Hamurábi, aproximadamente em 1700 a.C. Foi encontrado por uma expedição francesa em 1901 na região da antiga Mesopotâmia correspondente a cidade de Susa, atual Irã" (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_de_Hamurabi. Acesso em: 25 ago. 2023).

> mesmo às leis de Moisés (Reis, 2010, p. 38; Teodoro Jr., 2007, p. 4; Leite, 2002, p. 96).

Divididos em capítulos, os temas abordados no Código de Hamurabi versam sobre o direito penal e o direito civil. Em realidade, o código não constitui efetivamente um compêndio de leis no sentido que se utiliza hoje, mas talvez um agrupamento de jurisprudências. O que interessa aqui destacar é que alguns procedimentos de indenização já podiam ser vistos naquele texto (ou naquela pedra), rudemente prescritos, a exemplo dos outros códigos citados (Reis, 2010, p. 23). Naquele objeto pertencente à sociedade babilônica, o axioma da célebre Lei do Talião (considerado como um dos mais antigos), e segundo o qual um olho vale um olho e um dente, um dente, é uma das mais rústicas formas de "indenização" já registradas. Em seu "O império retórico", Perelman, acerca da lógica de julgamentos de valor no mundo jurídico, aborda a questão da violência como "pena" jurídica: "Em caso de desacordo, apenas a violência seria capaz de resolver os conflitos, e a lei do mais forte seria de fato a melhor? Ou existiria uma lógica dos julgamentos de valor e, nessa hipótese, como proceder para aplicá-la?" (Perelman, 2002, p. 9), elucubra o autor.

É interessante observar que a famosa e cruel Lei do Talião, vista hoje como ilustração de uma forma de "selvageria jurídica", em realidade já constituía uma forma de rejeição à "justiça com as próprias mãos", pois, ali já se buscava organizar e prescrever as formas de "pagamento/indenização" de algo (mesmo que discordemos totalmente dos meios). Situação parecida acontecia com as torturas propostas pelas *ordálias*, que, embora também cruéis e sujeitas a todo tipo de manipulação pelos algozes a serviço da igreja, ali também já se fazia necessária a elaboração de um dossiê, de um processo, antes da aplicação de uma pena. Desse modo, o Código de Hamurabi introduz uma espécie de "organização" dos conflitos, no que se refere ao tratamento das sanções. De acordo ainda

com esse conjunto de leis, por exemplo, até mesmo a maneira pela qual se deveria proceder a um "pagamento", a uma ofensa sofrida, não poderia ser feita a qualquer hora e em qualquer lugar: deveria obedecer aos preceitos daquela lei.

Tais sistemas evoluíram e, certamente, contribuíram para o aperfeiçoamento da noção de indenização. E isso não deixa mais espaço para a *vendetta*, que permitia a violência no momento de um eventual acerto de contas (Leite, 2002, p. 25). Todo esse rápido percurso acerca da noção de indenização devida a um dano supostamente moral, no fio dos séculos, permitiu-nos constatar que, em fim de contas, os códigos acima arrolados indicam que a ideia de "pagamento" por um dano – inclusive via Lei do Talião – existe há muito na História da humanidade. Assim como o apelo à retórica e à argumentação, na defesa de uma causa, desde os antigos gregos.

3.1 As noções vagas de dano e de moral

Acerca da questão terminológica, consideradas isoladamente as palavras "dano" e "moral" seguem caminhos bastante distintos, o que pode induzir, sobretudo um leigo, a interpretações errôneas. Isso porque, no dia a dia, esses termos são usados recorrentemente, mas não no sentido técnico, o que pode causar confusão. A palavra "dano", que vem do latim *damnum*, significa, numa acepção ampla, "todo o mal ou ofensa que tenha uma pessoa causado a outrem, da qual possa resultar uma deterioração ou destruição à coisa dele ou um prejuízo a seu patrimônio" (Leite, 2002, p. 34). Já o vocábulo "moral" tem um percurso semântico bem mais complexo: "nada mais tortuoso na história do pensamento do que o conceito de moral" (Carneiro, 1998, p. 118). Trata-se de um termo polissêmico, e que pode levar a interpretações equivocadas da expressão "dano *moral*", sobretudo porque se trata de expressão técnica, pertencente ao mundo jurídico (Cahali, 2005, p. 3) e que caiu nas graças popu-

lares e são repetidas a torto e a direito, mas por pessoas que não sabem exatamente o que isso significa. Desse modo, a palavra "moral" pode levar a uma mistura indevida de campos distintos, como o conceito filosófico de "moral" e a palavra "moral", que faz parte da expressão "dano *moral*" em seara jurídica. Na verdade, o que os juristas tentam esclarecer é que as decisões relativas a danos morais não são julgamentos morais, mas julgamentos estritamente jurídicos (Coelho, 2009, p. 6; Reis, 2010, p. 149).

Outros autores consideram o direito como uma espécie de "filho da moral" (*offspring of morality*), como sugere Kreuzbauer (2007, p. 827); para Perelman, em seu *Lógica Jurídica* (1999, p. 71), "a noção de justiça e de igualdade são vagas e intervêm, não apenas no direito, mas também em moral". Entre juristas brasileiros, alguns defendem que a expressão "dano moral" não é a melhor para descrever ilícito jurídico que representa e que

> o mais conveniente seria acabar de vez com o uso da expressão 'dano moral' em caráter genérico, como o faz a doutrina mais recente, para assentar o emprego da expressão 'danos extrapatrimoniais' como indicativa do gênero do qual seriam espécies os 'danos à personalidade' e os demais danos extrapatrimoniais antes assinalados, inclusive os danos morais em sentido próprio, isto é, os que atingem a honra e a reputação (Reis, 2010, p. 114).

E mais, alguns juristas defendem ainda que a expressão "dano moral" está longe de contemplar todas as situações que, efetivamente, deveriam receber tal rótulo.

Desse modo, mesmo se os laços entre "direito" e "moral" sejam bem palpáveis, sobretudo numa perspectiva filosófica, é preciso ressaltar que um processo de dano moral não estará julgando a moralidade de uma ação, do ponto de vista jurídico. Ali, estatu-

ar-se-á, simplesmente, que a ilicitude de um ato praticado por alguém é susceptível de gerar prejuízo de ordem não-patrimonial, o que se traduz por *dano moral*. Em realidade, a palavra "moral", que compõe a expressão jurídica "dano moral", não deve se opor a "físico" (moral *vs* físico), mas a "patrimonial" (Cahali, 2005, p. 23). Assim, "dano moral", no domínio jurídico brasileiro, refere-se a um dano não-patrimonial e não a um dano de ordem ontológica ou filosoficamente moral. *A contrario*, o prejuízo causado ao patrimônio de outrem deve, simplesmente, ser considerado um "dano patrimonial" (Leite, 2002, p. 12). O esquema seguinte resume tais conceitos que acabamos de discutir, ligados ao direito civil brasileiro:

DANO MORAL = DANO NÃO-PATRIMONIAL (vs moralidade)
DANO MATERIAL = DANO PATRIMONIAL (vs dano moral)

A avaliação de um dano material (ao contrário de um dano não-patrimonial) pode ser feita de forma relativamente simples, de modo quase automático; uma calculadora servirá para matematizar o tamanho de um prejuízo, em boa parte dos casos. Para isso, basta uma análise especializada (uma perícia, um perito) acerca dos danos para se chegar ao montante que deverá ser desembolsado para o pagamento. Muitas vezes as partes alegam dano moral em determinadas situações quando, na verdade, os magistrados consideram que se trata apenas de dano material.

Para certos juristas, o dano moral teria forte ligação com a dor, em sentido amplo, englobando não apenas a dor física, mas também sentimentos negativos como tristeza, angústia, amargura, vergonha e humilhação. Tudo isso estaria ligado a uma dor moral (Reis, 2010, p. 16) ou até mesmo espiritual, mesmo que, aos olhos da lei, não basta alegar tristeza, angústia, amargura, vergonha ou humilhação: é necessário provar-se uma ilicitude susceptível de gerar dano moral. Em realidade, a justiça brasileira precisou elaborar critérios e argumentos técnicos para se posicionar acerca da ilicitude

de algumas ações bradadas como "verdadeiros danos morais" pelas partes de um processo (Damasceno-Morais, 2014).

Além das inúmeras dificuldades na doutrina brasileira contemporânea para se chegar a um consenso acerca do significado de tal expressão (Moraes, 2003, p. 38, 45, 99), há ainda a dificuldade no momento da definição do montante a ser pago por um dano moral. Para Latour (2004, p. 251), os juristas lidam com "conceitos imprecisos" e, parece-nos, a própria definição de "dano moral" é um bom exemplo dessa imprecisão, considerando-se a polissemia que tal noção suscita entre os juristas brasileiros contemporâneos, como destacado por autores como Reis (2010), Coelho (2009), Cahali (2005), só para citar alguns autores que atualizam essa discussão.

3.2 O *pretium doloris* ou o preço da dor

Em território jurídico, as questões relativas ao dano moral, mais especificamente no campo do direito privado, isto é, o Direito Civil, suscitam certa "inquietação doutrinária" (Coelho, 2009, p. 3). Isso porque tal tema ainda propicia calorosos debates no mundo jurídico e em território acadêmico. A responsabilidade civil tornou-se, sobretudo após a Constituição de 1998, um tema avesso a unanimidades em direito contemporâneo, talvez porque tal domínio exija, além das análises e reflexões baseadas nos artigos da lei, uma reflexão filosófica e ética, como acredita Moraes (2003, p. 322).

A resolução dos conflitos nesse domínio pode implicar o pagamento de uma quantia que obedecerá a um procedimento jurídico estrito em direito civil, sobretudo no campo de danos morais ou materiais. O montante a ser pago pela parte perdedora se chama tradicionalmente *pretium doloris*, o que, em latim, significa de forma literal *o preço da dor*. Não obstante, essa expressão, segundo os juristas, é uma armadilha que pode levar um leigo a interpretá-la de forma muito livre – o que de fato acontece. As pessoas alheias

ao território jurídico acreditam que basta uma chateação, uma depressão ou uma irritação cotidiana para processar alguém por danos morais.

Em verdade, a ideia de que podemos ser pagos por uma "dor moral", isto é, "não física" – como sugere a expressão *pretium doloris* – leva muita gente a tirar falsas conclusões e até mesmo forjar situações, na iminência de se processar alguém, alegando-se dano moral. Segundo Carneiro, é preciso ficar atento à "elucidação a respeito da confusão entre sentimento e valor, presente na avaliação quantitativa [pois] em se tratando de dano moral, trabalha-se com valores (tutela da pessoa, integridade psíquica) e com sentimentos (dor, sofrimento, humilhação)". Assim, e ainda segundo o autor, "a confusão, ao nosso entender, decorre de ambas as espécies tangerem conotações de *afetividade*" (Carneiro, 1998, p. 137, destaque nosso).

Por outro lado, os juristas destacam que os casos de dano moral não têm tecnicamente o objetivo de avaliar uma dor. Segundo os juristas "a ordem jurídica tutela não o dano em si, mas, sobretudo, as *consequências* advindas das ofensas aos direitos fundamentais da pessoa" (Reis, 2010, p. 12, destaque nosso). O autor ainda esclarece que é muito comum se confundir o dano (ato ilícito) com o resultado por ele provocado; afirma ainda que "o dano (fato logicamente antecedente) não deve ser confundido com a impressão que ele causa na mente ou na alma da vítima (ato logicamente subsequente)". Desse modo, os leigos em questões jurídicas acabam colocando *dano* e *dor* num mesmo saco, o que seria um erro. Um dano juridicamente considerado *moral* tem a ver com um dano a um bem não-patrimonial protegido juridicamente, como já precisamos. Por isso torna-se tão importante precisar que a expressão *pretium doloris* é mais genérica do que poderíamos imaginar.

Nos tribunais brasileiros a análise de um processo de danos morais segue duas etapas bem distintas: a primeira é conhecida pelos juristas como *an debeatur*; a segunda, *quantum debeatur*. No primeiro momento, o magistrado é obrigado a qualificar um ato como ilício, isto é, ele deve, a partir das provas apresentadas no processo, confirmar ou não a existência de um dano de acordo com os critérios oferecidos pela lei (sobre tais falaremos mais à frente). Uma vez constatada a ilicitude, chega o momento da avaliação da extensão, dos efeitos de tal ilicitude (Coelho, 2009, p. 140). Não obstante, a busca de um valor monetário para uma compensação do *pretium doloris* é sem dúvida a etapa mais polêmica de um julgamento – sobretudo em Segunda Instância –, pois os critérios que são oferecidos pela lei para a quantificação financeira de um dano também estão longe de serem unânimes entre os desembargadores (Reis, 2010, p. 162).

Em cada uma das duas etapas, os magistrados precisam justificar suas escolhas, pois a aplicação de uma norma jurídica precisa sempre ser fundamentada pelo operador da lei (Livet, 2000, p. 187). Em outros termos, e agora fazendo coro ao que diz Perelman, temos que: "para que os fatos estabelecidos constituam violação a uma regra moral ou jurídica, é necessário que estejam qualificados (os fatos), isto é, inclusos em uma regra" (Perelman, 1990, p. 251). Desse modo, a necessidade de qualificação de um fato corresponderá ao momento em que o magistrado precisará reconhecer tecnicamente um dano moral. E esse será ainda o momento no qual o magistrado deverá proclamar a ilicitude do fato para prosseguir em seu julgamento.

> Após a constatação de que houve uma ilicitude, o magistrado deve atestar a existência de um vínculo de causalidade, ou seja, de um elo entre o ato ilícito e o dano evocado pelo autor do processo. Os magistrados, obviamente, não podem tomar

> como parâmetro as "lágrimas" ou a dor alegada dos autores dos processos, sob o risco de caírem na conversa das famosas carpideiras, que ilustram a história do Brasil desde a chegada dos portugueses. Para quem não se lembra, essas figuras meio folclóricas (as carpideiras), que se alega ainda existirem nos recônditos do Brasil nos dias de hoje, são cantadas na clássica música do compositor e cantor Chico Buarque de Holanda"[7]. Tais figuras ganhavam/ganham o pão chorando em enterros. Elas eram/são remuneradas para versarem lágrimas e demonstrarem uma "tristeza", uma "dor" que de fato não lhes pertencia. Eis uma faceta original do território das emoções.

Não por acaso, são os juristas mesmos que evocam a exótica imagem das *cry women* (isto é, as carpideiras), ao falarem sobre provas, ilicitudes e dano moral (Teodoro Jr., 2007, p. 8), como forma de alertar que um magistrado não será jamais capaz de mensurar a sinceridade e a profundidade de uma dor alegada, mesmo que a parte alegue tal sentimento, chorando ou nos fazendo chorar. Para muitos, um processo de dano moral pode ser visto meramente como uma possibilidade de tentar arrancar dinheiro de alguém, de forma falaciosa, o que, mais uma vez, aproxima a seara do dano moral dos estudos da argumentação e da retórica, por meio do emprego de falácias (apelo à emoção, falsa causa etc.), questões de *ethos* (*ethos* mostrado) e por aí vai.

Por não conseguir mensurar de fato o sofrimento ou a tristeza alegada, a legislação determina que, nos julgamentos de danos morais, o magistrado deve identificar um ato ilícito, supostamente presente nas provas alegadas pela parte reclamante (Teodoro Jr., 2007, p. 9). Esse deve ser o principal critério a balizar a primeira parte

7 De certo, na letra da música *Deus lhe pague*, temos o seguinte verso: "Pela mulher carpideira pra nos louvar e cuspir, Deus lhe pague" (Chico Buarque de Holanda, 1971).

do julgamento (a qualificação de um fato). Desse modo, o magistrado, no momento chamado tecnicamente *an debeatur* (primeira etapa de análise de um caso), fará um trabalho mais técnico, de busca de atos ilícitos que possam justificar a qualificação de um ato como danoso moralmente, segundo o Código Civil. Teoricamente, o lado meramente emocional, muitas vezes encenado pelas partes do processo, não será levado em conta (ou não deveria). O sofrimento que as partes muitas vezes alegam sentir deve ser meramente presumido pelo magistrado, após esse ter constatado a presença de um ato ilícito no dano alegado; isto é, após a constatação de violação de um direito de personalidade (Reis, 2010, p. 325).

Em suma, um sofrimento não pode ser indenizado, pois a dor íntima não tem preço, segundo os juristas. Segundo a legislação, a dor, em processos de dano moral, é considerada *damnum in re ipsa*, o que, traduzido, significa que não precisa ser provada, bastando a apresentação da prova da ilicitude pelo autor do processo. É desse modo que se forma a obrigação de provar nesse tipo de processo: prova-se a ilicitude, não a dor alegada. Alguns juristas fazem ainda uma distinção entre prova direta e prova indireta (Ferrari; Martins, 2008, p. 589). Desse modo, a "dor" seria consequência e não a causa de um processo (Reis, 2010, p. 73). Em suma, é a ilicitude que os magistrados precisam constatar na etapa do *an debeatur* para que uma ação na seara dos danos morais possa ser corretamente qualificada, aos olhos da lei.

Muitos casos, inclusive, já apresentam o que os juristas chamam de *causa pretendi*, isto é, são situações que apresentam uma "natural e reconhecida potencialidade ofensiva na esfera psíquica, não [tendo] a vítima que provar a lesão sofrida" (Teodoro Jr., 2007, p. 126). O autor cita como exemplo os casos de protestos de título pago, inscrição irregular no Serasa, entre muitos outros. Ali não é necessário falar em sofrimento, angústia, chateação exacerbada: isso já está subentendido nesse tipo de refrega jurídica.

Não obstante, é a etapa de definição do valor da indenização a mais polêmica, seja em julgados em primeira ou em segunda instância. Esse momento de definição do montante a ser pago é conhecido entre os juristas como *quantum debeatur*. De acordo com a lei, após o ato ilícito ter sido caracterizado na primeira etapa do julgamento (*an debeatur*), chega o momento de o magistrado definir o valor da indenização (Reis, 2010, p. 376, 283; Coelho, 2009, p. 19; Leite, 2002, p. 246). Desse modo, somente após a qualificação do caso é que o magistrado poderá passar à segunda fase de análise do problema. E é nessa segunda etapa que o célebre *pretium doloris* poderá ser debatido entre os magistrados (ou definido solitariamente por um magistrado, quando se tratar de julgamento em Primeira Instância). E isso desfaz o mito de que basta alegar uma tristeza para se "descolar" uma graninha na justiça ou tentar ser persuasivo a todo custo. Como temos visto, há todo um procedimento antes de se chegar ao debate acerca de um montante. E, se no primeiro momento não for demonstrado o elo causal, o processo se encerra. No entanto, nem sempre tudo é tão claro assim, no momento da interação argumentativa entre magistrados, quando descrevemos várias situações em que o teor emocional influenciou e muito tanto a categorização de uma ação como dano moral (primeira parte do julgamento) quanto o momento de definição do valor ao dano atribuído.

4. Duas questões argumentativas

Ao se avaliar seja a ocorrência de um dano (*an debeatur*) ou mesmo o valor que a ele será atribuído (*quantum debeatur*), em ambas situações uma *questão argumentativa* emergirá, naturalmente, nos dois momentos do ritual. A primeira questão, por óbvio, sempre será a seguinte: "*O ato tal constitui ilícito/dano moral?*". Esse representa o momento em que os magistrados precisam decidir se o ato que gerou a "dor" alegada juridicamente constitui um ato ilícito

gerador de dano moral. Já a segunda questão argumentativa, caso os magistrados tenham considerado a ilicitude da ação, será: "*O valor X, proposto pelo relator, é adequado?*". Ao longo dessas interações deliberativas, sobretudo, de definição do montante a ser pago (uma vez tendo o colegiado entendido haver um ato ilícito), os magistrados e as partes do processo precisam argumentar para sustentar os argumentos postos à mesa de deliberação.

Para citarmos apenas um exemplo dessa dinâmica, basta-nos evocar um caso cuja segunda etapa do julgamento (definição do *quantum*) foi permeada de reviravoltas emocionais, uma vez que os magistrados se mostraram tocados ao tentar argumentar e mensurar a dor física e mesmo o dano psicológico sofrido pela parte no processo. Já desde Aristóteles não temos dúvidas de que "as *emoções* são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer: tais são a ira, a *compaixão* [...]" (2020, livro II, cap. 1, 1378, p. 85, destaques nossos). No julgamento em questão, os magistrados buscam justificar o valor a ser pago como dano moral a partir da discussão acerca da intensidade da dor sofrida por uma pessoa que teve a perna quebrada por bandidos em um ataque sofrido em local de trabalho (Damasceno-Morais, 2016). Ali mostramos de que forma a sensibilidade do magistrado, quando da definição do valor do dano moral, pode orientá-lo no momento de sugerir um número exato, um valor, um montante ao caso. E essa peculiaridade – ligada à dificuldade de se dar um "preço" a um ato ilícito cometido – já havia sido problematizada por Reis (2010, p. 74). Sem espaço de apresentar detalhes, destacamos apenas que tal julgamento constitui um bom exemplo da complexidade do momento da coconstrução do vulgo *pretium doloris*, quando magistrados precisam apelar à razão, sem descuidar do *teor emotivo* do que julgam. Aliás, para Plantin (2011), ao sentir pena de alguém,

estaremos de fato no território das emoções, como ilustra o caso a que nos referimos.

Todo esse contexto ritualístico de avaliação da quantia a ser paga por um dano moral (*quantum debeatur*) é extremamente complexo, porque nem a Constituição de 1988 nem o Código Civil brasileiro forneceram os critérios explícitos que possam ajudar os magistrados na definição do valor de uma indenização. A Constituição Cidadã (1988) já trouxe enormes avanços na arena dos direitos individuais quando colocou um ponto final no debate acerca do direito de se processar ou não alguém por danos não patrimoniais (Reis, 2010, p. 404), mas não ofereceu os critérios, ou tabelas com valores, para auxiliar os magistrados.

> A definição de valores monetários veio muito depois e em tentativas relativamente frustradas em diversos tribunais, como apontam os próprios juristas[8], muitos dos quais veem aí uma grande lacuna criada pelo legislador, que lega aos operadores da lei a responsabilidade de definir o *quantum*, mas que pode abrir uma porta para a subjetividade do magistrado, mais conhecida como *arbitrium boni viri* (Reis, 2010, p. 120). E isso, alegam, proporciona um certo poder discricionário a quem deverá transformar em cifra um ato considerado ilícito e gerador de dano moral: o magistrado. Entretanto, a fim de lidar com essas dificuldades acerca da definição do valor de uma indenização, e para evitar um eventual "conflito de subjetividades" ou uma "proliferação de regras arbitrárias" (Perelman, 1990, p. 35), os magistrados buscam apoiar suas sentenças em princípios gerais do direito, buscando tanto na doutrina quanto na jurisprudência fundamentação para suas

8 Em minha tese (Damasceno-Morais, 2013), esmiúço essas tentativas frustradas de se tabelarem valores relativos a danos morais.

> decisões. E, nesse sentido, o teor argumentativo do debate torna-se fundamental nesse ritual deliberativo. O que se vê em muitos dos julgados é um malabarismo argumentativo e retórico bastante intenso para se chegar a uma soma.

Atualmente a forma mais utilizada de definição do valor de um dano é por meio da discricionariedade do magistrado, isto é, ele define o montante, após exame de provas e constatação do fato ilícito alegado. No entanto, as controvérsias continuam, pois muitos juristas alegam que deixar exclusivamente a definição por conta do magistrado dar-lhe-ia "poder absoluto" (Coelho, 2009, p. 146), na missão de definição do montante. Finalmente, a posição predominante na doutrina, hoje, permite ao magistrado definir o *quantum* de forma mais subjetiva, numa espécie de "sistema aberto" (Ferrari; Martins, 2008, p. 560), atentando-se sempre para um não distanciamento dos parâmetros já expostos.

Para concluir

Apesar de as regras no universo das leis serem rígidas (os códigos, as leis, a jurisprudência etc.), todo sistema jurídico está assentado em um terreno movediço, repleto de elementos de incerteza, como insistem juristas e filósofos do Direito; e tudo isso proporciona aos magistrados certa liberdade discricionária no momento de formarem sua convicção acerca dos julgados, no momento da qualificação de fatos. É, inclusive, possível que "a personalidade do magistrado exerça um papel, às vezes limitado, mas às vezes decisivo, no desenrolar de um processo" (Perelman, 1990, p. 590). Desse modo, a diversidade de parâmetros que intervêm em uma decisão, tais como os valores, experiência pessoal, normas e princípios jurídicos (Damasceno-Morais, 2013) – e que os magistrados carregam consigo –, pode levar a *estases*, ou confrontos de pontos de vista, nos dois principais momentos do ritual de deliberação so-

bre danos: o momento do *an debeatur* (primeira parte do julgamento) ou do *quantum debeatur*, a segunda parte.

De forma bastante curiosa, a hierarquia institucional que permeia aquelas interações entre magistrados consubstancia-se em *tensão estásica* no momento de apresentarem argumentos favoráveis ou contrários a seus pontos de vista, isso em relação ao magistrado presidente da sessão, ao magistrado relator e ao magistrado vogal. Numa visão panorâmica desse ritual de julgamento de dano moral, temos que a tensão estásica que envolve tanto o momento do *an debeatur* quanto o momento do *quantum debeatur*, ao se buscarem respostas para as duas questões argumentativas que emergem nas sessões (1. *O ato tal constitui ilícito/dano moral?*; 2. *O valor X, proposto pelo relator, é adequado?*), é uma força positiva e construtiva, naquela dinâmica de deliberação em Segunda Instância, visto que fará surgirem novas interpretações da lei, tendo em vista que "raras são as situações em que bons argumentos que defendem uma determinada interpretação não são contrabalançados por outros argumentos bons ou ruins em favor de uma solução diferente para um mesmo caso", como nos alerta ainda Perelman, acerca do raciocínio jurídico (1999, p. 6).

Em verdade, tal dinâmica de discutir, concordar ou discordar, a partir de argumentos técnicos jurídicos ou não, só é possível graças ao fato de o raciocínio jurídico permitir aos operadores da lei, como os magistrados, levarem em consideração, no momento de formarem sua convicção acerca de um fato em julgamento, justa e simultaneamente, os valores, a experiência pessoal, assim como normas e princípios jurídicos, nas etapas de qualificação de uma ação e de valoração monetária a ser paga por um dano considerado moral. E tais elementos de incerteza (isto é, valores + experiência pessoal + normas + princípios jurídicos) atuam como um dispositivo que permitirá a um magistrado mudar uma decisão já proferida em Primeira Instância, discordando irreversivelmente de seus pares.

Quando isso acontece, a argumentação e a retórica ganham um peso inegável na mesa de deliberação, visto que o ato de argumentar torna-se a pedra-de-toque do ritual de deliberação, sobretudo na arena de julgamentos de dano moral cuja complexidade tentamos expor neste breve artigo. Nesse sentido, apesar de tratarmos de questões de cifras, a definição do *valor* de um ato ilícito considerado como dano moral não cabe numa fórmula ou numa tabela, muito embora os magistrados tenham tentado, sem muito sucesso, elaborar planilhas para essa complexa tarefa.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica** – obras completas. Tradução: Manuel Alexandre Júnior e outros. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

ATIENZA, M. **El derecho como argumentacion**. Mexico: Distribuciones Fontamara, 2003.

BERTEA, S. Legal argumentation theory and the concept of law. *In*: VAN EEMEREN, F. H.; BLAIR, J. A.; WILLARD, C. A.; HENKEMANS, A. F. S. (ed.). **Anyone who has a view**. Theoretical contributions to the study of argumentation. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 213-226.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness** – Some universals in language use. United Kingdom: Cambridge University Press, 1987.

BUFFON, B. **La parole persuasive**: théorie et pratique de l'argumentation rhétorique. Paris: Presses universitaires de France. Collection: l'interrogation philosophique, 2002.

CAHALI, Y. S. **Dano moral**. 3. ed. ampliada e atualizada, conforme o Código Civil de 2002. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005.

CARNEIRO, M. F. **Avaliação do dano moral e discurso jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1998.

COELHO, F. A. **Reparação do dano moral** – aspectos que devem ser considerados na fixação da forma ou do valor da reparação. São Paulo: Editora Juarez Oliveira, 2009.

DAMASCENO-MORAIS, R. **O preço da dor** – gestão de desacordos entre magistrados em tribunal brasileiro de segunda instância. 2013. 479f. Tese (Doutorado em Sciences du Langage) – Université Lumière Lyon 2, França, 2013.

DAMASCENO-MORAIS, R. A pré-estase como preparação do terreno em deliberações jurídicas. *In*: PINTO, R.; CABRAL, A. L. T.; RODRIGUES, M. G. S. (org.). **Linguagem e Direito** – perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Contexto, 2016. p. 51-66.

DAMASCENO-MORAIS, R. Argumentar em campo jurídico e as possibilidades de inversão de uma decisão: o caso da depilação a laser. **EID&A** – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, v. 6, p. 153-170, 2014.

DAMASCENO-MORAIS, R. Emotional legal arguments and a broken leg. *In*: Ontario Society for the Study of Argumentation / OSSA, 11, 2016, Windsor, Canadá. **Proceedings** [...], Windsor/Ontario, 2016. p. 1-12. v. 1.

DAMASCENO-MORAIS, R. O carpinteiro e a madeira: a constituição de corpora jurídicos em perspectiva etnometodológica. **Revista Estudos da Linguagem** – RELIN, v. 29, n. 2, p. 673-709, 2021.

DANBLON, E. **La fonction persuasive** – Anthropologie du discours rhétorique: origines et actualité. Paris: Armand Colin, Collection U philosophie, 2005.

DANBLON, E. **Rhétorique et rationalité**. Essai sur l'émergence de la critique et de la persuasion. Bruxelas: Éditions de l'Université de Bruxelles, 2002.

FERRARI, I.; MARTINS, M. R. **Dano moral**: múltiplos aspectos nas relações de trabalho. São Paulo: *S. l.*, 2008.

FETERIS, E. T. **Fundamentals of legal argumentation** – a survey theories on the justification judicial decisions. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1999.

FRISON-ROCHE, M.-A. La rhétorique juridique. **Revue Hermes**, Paris, Université de Paris IX-Dauphine, n. 16, 1995.

GARAPON, A.; ALLARD, J.; GROS, F. **Les vertus du juge**. Paris: Dalloz, 2008.

GHIRARDI, O. A. **Le raisonnement judiciaire**. Bibliothèque de philosophie comparée. Philosophie du droit – 16. Bourdeaux: Editions Bière, 1999.

GOFFMAN, E. **Les rites d'interaction**. Paris: Minuit, 1974.

GRIZE, J.-B. **Logique naturelle et communications**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Le discours en interaction**. Collection U. Lettres – Linguistique. Paris: Armand Colin, 2011.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les Interactions Verbales** –Tome II, Paris: Armand Colin Éditeur, 1992.

KREUZBAUER, G. Modelling argumentation in moral and legal discourse. Conference of the International Society for the Study of Argumentation, 6, 2007, Amsterdam. **Proceedings** […], Amsterdam: Sic Sat, International Center for the Study of Argumentation, 2007. p. 827-834.

LATOUR, B. **La fabrique du droit**: une ethnographie du Conseil d'État. Éditions. Paris: La découverte, 2004.

LEITE, E. O. **Grandes temas da atualidade**: dano moral – aspectos constitucionais, civis, penais e trabalhistas. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2002.

LIVET, P. **L'argumentation**: droit, philosophie et sciences sociales. Canada: Collection Dike. Les presses universitaires Laval, 2000.

MARTINEAU, F. **Petit traité d'argumentation judiciaire**. 4. ed. Paris: Praxis Dalloz, 2010.

MEYER, M. **Histoire de la Rhétorique des Grecs à nos jours**. Paris: Librairie Générale Française, 1999.

MEYER, M. **Principia Rhetorica** – une théorie générale de l'argumentation. Paris: Librairie Arthème Fayard, 2008.

MEYER, M. **Qu'est-ce que l'argumentation**. Paris: Vrin, 2008.

MOESCHLER, J. **Argumentation et conversation**: éléments pour une analyse pragmatique du discours. Paris: Didier, 1985.

MORAES, M. C. B. **Danos à pessoa humana** – uma leitura civil-constitucional dos danos morais. Rio de Janeiro; São Paulo: Editor Renovar, 2003.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Traité d'argumentation**. Belgique: Éditions de l'Université de Bruxelles, 2008.

PERELMAN, C. **Éthique et droit**. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1990.

PERELMAN, C. **Logique juridique** – Nouvelle rhétorique. Paris: Éditions Dalloz, 1999.

PERELMAN, C. **Rhetoriques**. Bruxelles: Éditions de l'universite de Bruxelles, 1989.

PLANTIN, C. **Dictionnaire de l'argumentation** – une introduction aux études d'argumentation. Lyon: ENS Éditions, 2016.

PLANTIN, C. **Essais sur l'argumentation**. Paris: Kimé, 1990.

PLANTIN, C. **L'argumentation**. Paris: Le Seuil (Mémo), 1996.

PLANTIN, C. **L'argumentation**. Paris: PUF (Que sais-je?), 2005.

PLANTIN, C. **Les bonnes raisons des émotions** – principes et méthode pour l'étude du discours émotionné. Berne: Peter Lang, Sciences pour la communication, 2011.

REIS, C. **Dano moral**. 5. ed. ampliada. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2010.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

TEODORO JR., H. **Dano moral**. São Paulo: Editora Juarez Oliveira, 2007.

TRAVERSO, V. **L`analyse des conversations**. Lyon: Armand Colin, 2007.

TRAVERSO, V. La conversation ordinaire. *In*: Journées d'études de l'Université de Pau, 2000, Paris. **Actes** [...], Paris: Nathan, 2000. p. 13-23.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. **La nouvelle dialectique**. Paris: Éditions Kimé, 1996.

VIGNAUX, G. Argumentation et discours de la norme. **Langages**, n. 53, 1979.

Gustavo Petro y el periodismo político en Colombia: una relación erística

Giohanny Olave
Universidad Industrial de Santander, Colombia

Introducción

En este texto sostendré que el discurso presidencial colombiano actual profundiza un tipo de relación conflictual con los sectores informativos y de opinión en el país, especialmente con aquellos vinculados con las industrias periodísticas de mayor influencia y cobertura. Presentaré ese conflicto como una "relación erística" que sigue sus propias reglas de juego y que muestra funciones específicas en el sistema democrático.

Las relaciones tensas entre las figuras presidenciales y los medios de opinión e información en Latinoamérica pueden condensarse en tres contradicciones que emergen a partir de un agonismo de tipo competitivo entre: (I) el político "periodista" Vs. el periodista "político", (II) la manipulación de la información Vs. el control del poder gubernamental, y (III) la identidad de los proyectos progresistas Vs. la máscara de los gobiernos autoritarios.

Las tres tensiones pueden enmarcarse en lo que Casero Ripollés (2008, p. 114) denomina "modelo competitivo" en la relación entre periodistas y políticos; una forma de interacción conflictiva que se aproxima a la contraposición entre defensa de la libertad de prensa y reclamo de equilibrio en la información sobre los gobiernos dentro de las democracias liberales. El periodismo, en esta tradición más antagonista, ejerce como "cuarto poder" o "poder en la sombra" (Graber, 1995, *apud* Casero Ripollés, 2008, p. 114); supervisa y le hace contrapeso al poder, especialmente al gubernamental. Por su parte, los líderes políticos exigen garantizar que la información mediática sea concebida como un derecho para los ciudadanos.

En el modelo competitivo, más específicamente, periodistas y políticos pugnan por definir los hechos sociales y controlar las percepciones de los ciudadanos, especialmente cuando esos hechos resultan controversiales o sensibles. Se trata de una lucha por el dominio de las representaciones simbólicas colectivas (Gerstlé, 2005) en la cual políticos y periodistas se disputan el espacio del discurso social, rivalizan entre sí por doblegar al discurso y al sistema comunicativo del contendor, y para ello se esfuerzan por mantener un delicado equilibrio entre distanciamiento y proximidad con sus competidores.

En los proyectos latinoamericanos autodenominados "progresistas" (Gaudichaud *et al.*, 2019), el ánimo competitivo por parte de los políticos a menudo apela a la crítica contra una lógica mercantil aplicada a la información. Esta percepción se convierte en una bandera política a través de algunas acciones gubernamentales, como la creación de medios alternativos (Cañizalez; Lugo, 2007) y el impulso de contra-agendas mediáticas desde el "periodismo ciudadano" (Gómez; Ramos, 2015).

Precisamente, esa intervención activa de los gobiernos progresistas en el ámbito periodístico es criticada como una forma de populismo latinoamericano (Saavedra, 2023). Waisbord (2012), por ejemplo, argumenta que la inclinación al control sobre los medios genera reticencia al control político que ellos pueden ejercer, producto de una visión antagónica entre el pueblo y las élites corporativas dueñas de los medios de información; división que se traduciría en la disputa entre los medios leales al proyecto gubernamental y aquellos que lo obstruyen, y que implicaría justificar la intervención del Estado sobre estos últimos.

En el marco de esa problemática más general, este capítulo revisa la disputa local entre el presidente Gustavo Petro Urrego (2022-2026) y algunos medios periodísticos, antes de completar su primer año de gobierno. Como antecedente principal de este análisis, remito al lector a un trabajo anterior que examina esa misma disputa en el contexto de la campaña presidencial de Petro como candidato en las elecciones de 2018 (Olave *et al*., 2022, p. 77-102). En ese estudio concluimos que en el manejo de la tensión entre gobierno y periodismo se juega uno de los equilibrios más difíciles de sostener para los proyectos progresistas: radicalizar la pluralidad sin ceder a la tentación de homogeneizar los medios informativos.

Este texto quiere extender esa reflexión situándola ahora como un problema central en el gobierno en curso de Gustavo Petro. Me enfocaré en las formas metadiscursivas a través de las cuales el Presidente de Colombia mantiene y profundiza desacuerdos con el periodismo informativo y de opinión. Para hacerlo, relevaré dos fuentes principales[1] como *corpus*: (I) el discurso de Petro en la ceremonia de entrega de los premios de periodismo Simón Bolívar, el 16 de noviembre de 2022; y (II) segmentos de una entre-

1 Se puede acceder a ellas a través de los enlaces referenciados al final, en la sección Fuentes primarias. Los hipervínculos fueron confirmados hasta el momento previo a la publicación de este capítulo.

vista concedida por el Presidente a la revista Cambio, el 12 de marzo de 2023. Ambas escenas discursivas, una oratoria y la otra dialéctica, se ubican en el primer año de gobierno de Petro y son atendidas y difundidas masivamente en el ecosistema mediático colombiano. La selección de ambos materiales responde principalmente a la tematización explícita del discurso periodístico en la voz del Presidente; en el primer caso, como parte del evento comunicativo (una premiación de periodistas) y en el segundo caso, como rechazo directo a algunas noticias y medios informativos en medio de la entrevista concedida.

En primera instancia, explicaré de manera general la base conceptual que propongo para la entrada analítica. Luego, abordaré el primer discurso del *corpus*, la escena oratoria, para mostrar la construcción de un posicionamiento erístico por parte del Presidente. A continuación, abordaré el segundo discurso del *corpus*, la escena dialéctica, concentrándome en los tramos en los que Petro reitera el sintagma "relato periodístico" para construirlo como un objeto de discurso[2] (Koch, 2014) y utilizarlo como un recurso metadiscursivo de contra-ataque, por lo cual lo denominaré aquí como un "objeto de combate". Finalmente, en las conclusiones apuntaré las funciones políticas de la lucha contra-periodística que nos deja ver el *corpus* del caso particular colombiano, pensando esas funciones para el marco amplio de las democracias.

1. Clave conceptual: usos erísticos del metadiscurso en política

En algunas situaciones públicas de desacuerdo verbal o en tramos específicos de sus interacciones, pueden aparecer instancias

2 Desarrollando una tradición sociocognitiva sobre la referencia (Mondada; Dubois, 1995; Apothéloz; Reichler-Béguelin, 1995), Koch (2014, p. 47) plantea que *o discurso constrói os "objetos" a que faz remissão, ao mesmo tempo que é tributário dessa construção*. En las reflexiones actuales de la lingüística textual en Brasil, los objetos de discurso son estudiados como parte central del proceso de referenciación: *o que é objeto de um texto, seja para centralizar um tópico, seja para ancorá-lo, é coconstruído, perspectivado nas relações intersubjetivas que se realizam na interação* (Cavalcante, 2022, p. 270).

de confrontación entre los actores que vuelven tenso el intercambio e, inclusive, marcan la hostilidad entre los participantes. En trabajos anteriores (Olave, 2019; Olave *et al.*, 2022), propusimos que la erística constituye una dimensión de la expresión del desacuerdo; una condición transversal de las relaciones sociales y, por extensión, de buena parte de las interacciones argumentativas, si bien ella misma no constituye un tipo de argumentación, sino más bien su reverso.

Por lo tanto, los usos erísticos del lenguaje no comprometen a los contendientes a resolver la diferencia, sino a permanecer en ella, esto es, a aplazar el acuerdo a través de acciones de fuerza que conducen a desplegar los recursos que el usuario sabe usar con destreza, aunque ello implique romper reglas dialécticas y suspender el desarrollo de argumentos.

Uno de esos recursos, de especial potencia, lo constituye la metadiscursividad utilizada en clave erística. En su concepción más general, "el discurso acerca del discurso o la comunicación acerca de la comunicación" (Vande, 1985, p. 83) manifiesta la capacidad de convertir la forma del decir – y no necesariamente el contenido de lo dicho, en el foco o problema principal de la interacción comunicativa. Desde una perspectiva materialista del discurso, Pêcheux (2016, p. 187) lo asocia con la capacidad de tomar distancia de la formación discursiva que le impone ciertos modos de decir, a través de un proceso de "contra-identificación", que

> [...] consiste en una separación (distanciamiento, puesta en duda, puesta en cuestión, puesta en entredicho, revuelta...) respecto de lo que el 'Sujeto universal' le 'da a pensar': lucha contra la evidencia ideológica, en el terreno de esta evidencia, evidencia afectada por la negación, invertida en su propio terreno. El desvío comporta trazos lingüísticos: 'lo que usted llama la crisis del petróleo', 'sus ciencias

> sociales', 'tu Santa Virgen' [...]. En suma, el sujeto [...] se contra-identifica con la formación discursiva que le impone el 'interdiscurso' como determinación exterior de su interioridad subjetiva, lo que produce las formas filosóficas y políticas del *discurso-contra* (Pêcheux, 2016, p. 187).

Con esa misma perspectiva, en análisis anteriores encontramos que los usos metadiscursivos en clave de lucha entre Gustavo Petro y los periodistas adversos a su programa gubernamental, ponen en cuestión la verdad de las palabras (de unos y otros), aspiran a orientar la opinión pública y rechazan opiniones para imponer otras que las contradicen (Olave *et al*., 2022). En la contra-identificación, los discursos asumen directamente el control de la construcción de subjetividades, entendidas estas como "posiciones de sujeto" (Pêcheux, 2016), en clave de lucha contra los discursos que los interpelan. La subjetividad entendida desde este enfoque no remite al individuo que ejerce soberanamente la construcción de su propia identidad, sino al sujeto que es efecto de la interpelación ideológica, determinado sociohistóricamente en la estructura y el espacio social desde donde habla.

2. El posicionamiento erístico de Gustavo Petro frente al periodismo

En uno de los eventos anuales más importantes para el gremio, el 16 de noviembre de 2022, el presidente Petro inaugura la entrega de premios a periodistas colombianos destacados a través de un discurso que avanza en sentido contrario a ese reconocimiento de la especificidad de la labor periodística. Petro, primero, insiste en el estatuto de "oficio" para el periodismo, y desde ahí, lo emparenta con el oficio ejercido por el político:

> El oficio de Periodista y, lo que se ha convertido en un oficio, la política, el político profesional, comparten el mismo escenario, casi que los mismos rituales. Son grandes comunicadores sociales (Petro, 2022, 16 de noviembre, párr. 3).

Sobre la base implícita del estatuto legal[3] del periodismo como oficio – y no como profesión –, Petro encuentra en la "comunicación social" la actividad que borraría la frontera entre los periodistas y los políticos. No es claro si estos últimos también habrían dejado de ser profesionales en algún momento de la historia (instante indeterminado y paralelo a la historia del periodismo en Colombia), o bien, si habrían añadido el estatus de oficio a su condición de políticos profesionales. Como veremos, este mismo sintagma aparecerá en los siguientes párrafos con cierta ambivalencia entre oficio y profesión. En todo caso, la idea de la comunicación social es expandida en el discurso más allá de los oficios en cuestión, hacia la condición humana misma:

> Todo ser humano es un comunicador social. La humanidad se define, esencialmente, cada persona se define, esencialmente, porque es un ser en la comunicación, nace en la comunicación, pero *hay unos más grandes que se vuelven más grandes por los medios o por el poder* (Petro, 2022, 16 de noviembre, párr. 4, cursiva añadida).

De ese modo, el oficio de comunicar, ejercido de forma natural por cualquier persona, queda condicionado y re-encuadrado dentro del aspecto introducido después del conector adversativo: *los medios* y *el poder* diferencian la potencia de unos comunicadores

3 En Colombia, la Constitución Política de 1991 impulsó la abolición de la tarjeta profesional para periodistas en función del derecho a la libertad de expresión y de la autonomía del ejercicio periodístico frente al control del Estado. Una reconstrucción histórica y revisión general sobre el impacto de ese estatuto legal en el gremio puede verse en Castillo y Silva (2018).

con respecto a otros. Petro autocorrige el carácter natural de esa capacidad para presentar la potencia comunicativa como un rasgo adquirido, según se destaca en la cursiva añadida. A partir de esa vinculación entre comunicación (innata) y poder mediático (adquirido), el presidente logra diluir el periodismo en el problema más general del alcance comunicativo, esto es, de las diferencias en la resonancia de los portavoces sociales. Con ese descentramiento, la movida siguiente consiste en introducir una condición antagónica natural entre periodistas y políticos:

> Esa capacidad de comunicar de una manera mayor dentro de la sociedad genera una tensión permanente. Una tensión que siempre existirá mientras existe el oficio de periodista y del *político profesional* (Petro, 2022, 16 de noviembre, párr. 5, cursiva añadida).

El retome de la cuestión del oficio es interesante aquí porque muestra un retorno a la idea de estatus profesional del político en la relación tensa con el oficio del periodismo. En adelante, será esa tensión el foco del discurso. Por un lado, se trataría de un enfrentamiento connatural al estatus de ambas figuras sociales; una relación confrontativa de la que Petro no rehúye y, más bien, rescata. Por otro lado, el sintagma *político profesional* ya queda asentado antagónicamente con la figura del periodista de oficio, a través de un gesto sarcástico:

> Pero esa tensión[4] que hoy permanece, vuelve difícil la relación *político profesional* periodista. Un político aquí, en medio de tantos periodistas, puede correr *riesgos*. A mí me gustan los *riesgos*, entonces, por eso

4 En la transcripción oficial se lee aquí "esa atención", pero el contraste con el registro audiovisual permite percibir que se trata de un equívoco por "esa tensión", sintagma que guarda mayor coherencia según la progresión temática.

> vine (Petro, 2022, 16 de noviembre, párr. 6, cursivas añadidas).

Ese sarcasmo responde indirectamente a las críticas incipientes que, para ese momento, ya denunciaban opinadores públicos acerca de la animadversión de Petro frente a los medios (Infobae, 2022, 21 de octubre; Vargas, 2022, 25 de junio); cuestión que escalará en los meses siguientes hasta plantear que la prensa es el nuevo enemigo político creado por el mismo Presidente (Cañizales, 2023, 19 de abril; León, 2023, 4 de abril). ¿A qué "riesgos" se refiere Petro con ese embate? A los que se derivarían de los periodistas ejerciendo el oficio -y ya no la profesión- de políticos:

> El político se puede transformar en periodista, *cuando hace control político, investiga, cuando presenta el debate* es un periodista. Y el periodista se puede volver político (Petro, 2022, 16 de noviembre, párr. 7, cursivas añadidas).

Sin embargo, de acuerdo con las citas precedentes a esta última, el ejercicio de cambio de roles no resultaría simétrico, pues el político profesional puede ejercer el oficio periodístico, pero el periodista, al volverse político, no podría ejercer ese oficio con estatus profesional. Efectivamente, la primera transformación es ejemplificada con las acciones que harían del político un periodista (ver cursivas añadidas), inclusive si ellas incluyen escenarios autorreferenciales, como el de un político haciendo *control político,* pero la transformación del periodista en político carece de esa ejemplificación e introduce una ambigüedad importante en el tercer uso de la palabra "político" (*el periodista se puede volver político*), en el cual no es claro si ese término está sustantivando o adjetivando a la figura del periodista.

En el mismo sentido, el discurso deja en suspenso aquí un conjunto de representaciones sociales sobre el periodismo que son funcionales al posicionamiento confrontativo: no es lo mismo un periodista convertido en político (transformación que el propio Presidente parece admitir como una opción democrática), un "periodista de política" (que cubre noticias sobre política, regulado por la aspiración a la objetividad), y un "periodista político" (en el sentido de "politizado"; léase: sesgado). El juego de esas representaciones sugeridas retoma el núcleo de la confrontación introducido antes:

> Y esa frontera, un tanto difícil de colocar, entre el periodismo como comunicador social y la política como comunicadora social, pues *nos va a enfrentar, nos va a encontrar*, *siempre* estaremos *juntos*, *siempre* estaremos *enfrentados* (Petro, 2022, 16 de noviembre, párrs. 7-8, cursivas añadidas).

El paralelismo de la cita le añade un acento épico a la idea de la confrontación periodismo-política, con los agentes desplazados y un destino inevitable y cíclico. Si no hay manera de escapar de ese antagonismo, lo que resta es asumirlo como parte del juego democrático. Este reemplazo de la aspiración al consenso por el mantenimiento de la tensión y la profundización del disenso entre unos y otros actores públicos constituye un posicionamiento particular al que denominamos "erístico" (Olave, 2019; Olave; Rodríguez, en prensa), por hacer de la permanencia en el desacuerdo un modo de interacción que sigue sus propias reglas. En el caso del discurso analizado, el presidente cierra ese posicionamiento acudiendo a una interrogación retórica múltiple y a una referencia directa a la continuidad de su disenso con la prensa:

> Y entonces, ¿Un periodismo independiente de los poderes económicos? Problema. Y, entonces,

> ¿Cómo se ejerce? ¿Y, cómo se mantiene? ¿Y, cómo se vive de él? Y, entonces, ¿Qué papel tiene que ver el surgimiento de las redes? ¿Propicia esa independencia? O, ¿la profundiza? ¿Qué es hoy, en el siglo XXI, una prensa independiente del poder? (Petro, 2022, 16 de noviembre, párr. 24).
>
> Dejó ahí un poco el planteamiento, porque *es lo que he discutido durante muchos años* siendo parlamentario y dirigente político (Petro, 2022, 16 de noviembre, párr. 25, cursivas añadidas).

En el encadenamiento de esas preguntas retóricas hay más de contradicción que de interrogación. El punto principal que aparece como crítica en ese escenario es la dificultad (¿imposibilidad?) de pensar en un periodismo que sea independiente del poder económico y la visión de las redes sociales como canales alternativos de información y opinión.

Este último cuestionamiento indirecto es clave para conservar el antagonismo con la "gran prensa", pues introduce la contradicción en clave temporal: el viejo periodismo, sesgado y pagado por las corporaciones, frente al nuevo periodismo *del siglo XXI,* con la posibilidad de ser *independiente del poder* económico. El uso frecuente de Twitter por parte de Petro parece responder a esta construcción antagónica, aupada además por la animadversión que provoca el "presidente tuitero" entre la opinión periodística colombiana (ElPaís.com.co, 6 de octubre de 2022; Duarte Sandoval, 1 de febrero de 2023).

3. La fuerza del objeto de combate "relato periodístico"

En este apartado, rastrearemos el funcionamiento erístico del discurso presidencial en algunos tramos especialmente tensos de una entrevista ofrecida al medio digital "Cambio", el 12 de marzo de 2023. Los tramos fueron elegidos porque muestran ese funcio-

namiento a través de la reiteración del sintagma *relato periodístico,* con presencia hasta casi el final de la entrevista (1:37:38, de una duración total de 1:41:4).

El sintagma relevado constituye un objeto de discurso (Koch, 2014; Mondada; Dubois, 1995), es decir, su referencia no preexiste a la actividad cognitivo-interactiva de los hablantes, sino que se va construyendo durante la interacción verbal y remite metadiscursivamente a esa misma actividad, luego de ser introducido como objeto textual por primera vez en el minuto 24:46, como reconstrucción (Koch, 2014, p. 49) reformulada del sintagma *informe periodístico*, construido en el minuto 24:21:

> (24:21) **Petro:** el informe periodístico terminó cambiando la historia | porque no era [...] sino que era [...]
> (24:46) **Petro:** ...y el relato periodístico vincula incluso eso con [...] | y junta todo.

Es decir que una vez introducida la referencia -externa a esta entrevista- a un informe periodístico particular, adverso al Presidente, el objeto textual es reactivado por una forma referencial que conserva el modificador adjetival, pero reformula *informe* por *relato* desplazando el sentido de lo informativo-objetivo (la noticia neutral) a lo narrado-arbitrario (la noticia sesgada). Esa reconstrucción irá apareciendo en los siguientes momentos de la entrevista, como vemos en el siguiente encadenamiento de *relato–relator periodístico–relato periodístico*:

> (40:42) **Petro:** ...nada tiene que ver con lo que ustedes ponen en la prensa | porque van hilando un relato con la intención de | en cierta forma | desprestigiar al gobierno | pero no es cierto || cómo es que el relator periodístico no liga eso con...

> (44:40) **Petro:** entonces | pongan el relato como es | al derecho…
> (49:55) **Petro:** no | es que eso no se está ni planificado… ni pensado ni hablado || eso es un relato periodístico.

En todos esos momentos, la introducción del objeto se da como reacción en forma de corrección frente a las afirmaciones expresadas por los periodistas; la primera como instrucción, la segunda como negación. Esa condición reactiva y correctiva del objeto *relato periodístico* será la clave para la estabilización de su sentido en las demás apariciones del sintagma. En cada una de ellas, se rechazan las afirmaciones de los periodistas a través de la reiteración del objeto de discurso:

> (59:32) **Periodista:** se ve una | un poco un rompimiento- si le soy sincero entre- entre usted [y-]
> (59:38) **Petro:** [-no] eso es un *relato periodístico*
> (1:03:33) **Petro:** …es primo, pero eso lo pueden cambiar en *el relato periodístico*…
> (1:03:35) **Periodista:** pero lo dijo Cielo Rusinque | no [no el periodista]
> (1:03:36) **Petro:** [los- los primos no se-] sí pues se equivocó | es primo || él no es funcionario de la alcaldía
> (1:06:55) Petro: *el relato periodístico* debe mostrar el contexto…

En todos los tramos, la corrección del decir periodístico es un contragolpe metadiscursivo con el cual la voz presidencial convierte el objeto de discurso *relato periodístico* en un objeto de combate. Se disputa la definición de la realidad por la cual interrogan los periodistas, pero también los discursos mismos que son evaluados negativamente, puestos bajo sospecha de uno y otro lado, y que

tratan de desestabilizar al interlocutor, visto como contraparte. El siguiente segmento, ya avanzada la entrevista, con sus solapamientos e interrupciones deja ver un momento particularmente tenso de la interacción, a partir de una operación de desenfoque (Koch, 2014, p. 49) en la cual uno de los periodistas intenta introducir un nuevo objeto de discurso (*crisis ministerial*) que será rechazado por el Presidente una vez más a través del objeto de combate ya estabilizado:

> (1:17:09) **Periodista 1:** la semana ha estado tan movida que la crisis ministerial parece ya | digamos…
> (1:17:12) **Petro:** ¿Cuál crisis ministerial?
> (1:17:14) **Periodista 1:** exacto| eso ya pasó hace rato
> (1:17:16) **Petro:** yo no he visto crisis [ministerial]
> (1:17:17) **Periodista 1:** [eso | eso ya] pasó hace rato || [Si se van tres ministros…]
> (1:17:17) **Periodista 2:** [pues si se van tres ministros hay crisis ministerial] Ese es | ese *el relato periodístico*
> (1:17:23) **Periodista 1:** Ese es *el relato periodístico*
> (1:17:24) **Periodista 2:** pero no con usted sino con todos
> (1:17:25) **Petro:** es *relato periodístico*
> (1:17:27): **Periodista 1:** bueno | entonces | luego de *ese relato periodístico* que llevó a la salida de tres ministros…

La estabilización del objeto de combate deja su huella a partir del minuto 1:17:17, cuando los periodistas introducen en su propio discurso el sintagma en cuestión y operan con él de manera concesiva. Esa estabilización significa que el objeto termina siendo aceptado e incorporado por los contendientes como un arma útil

y en uso activo durante el combate verbal. En el breve intercambio final, en el que Petro reafirma el objeto (1:17:25: *es relato periodístico*), queda claro que no está dispuesto a nombrar de otro modo la realidad que los periodistas refieren, y que estos últimos utilizan la concesión y el sintagma mismo sólo como una estrategia para continuar interrogando, pero no como una manera genuina de darle la razón a la contraparte o de cambiar de postura. De hecho, tanto en la versión audiovisual como en la textual, publicadas por el mismo medio periodístico, se anota la presencia de risas sarcásticas de los tres participantes, en clave de burla mutua. El desacuerdo seguirá profundizándose en los siguientes tramos, ahora con cuestionamientos y evaluaciones negativas directas contra las acciones y decisiones del Presidente; por ejemplo:

> (1:26:44) **Periodista:** no tiene sindéresis digamos que usted diga vamos a [tener un fiscal independiente y nombre a su abogado en la terna]
> (1:26:48) **Petro:** [mire ojo, ojo con] Héctor Carvajal porque también hay r*elatos periodísticos*…
> (1:29:56) **Petro:** el- *el relato periodístico* que acabas de hacer tiene un pequeño desliz…

En ambos momentos, el cuestionamiento al Presidente es desestimado a través del sentido de narrativa sesgada que activa el objeto de combate *relato periodístico*. Más allá de la legitimidad de las críticas por parte de los periodistas, reparamos en el mecanismo metadiscursivo que avanza como contra-crítica y contra-identificación, y que se va convirtiendo en un razonamiento correctivo a lo largo de la progresión textual, formulable del siguiente modo:

> **Usted sostiene** [un dato] **A**
> **Yo** [contradigo/me opongo/niego]: **-A**
> ***A* no es** [una información periodística] ***B* sino** [un relato periodístico] ***C***

> ***C* degrada a *D*** [el oficio periodístico];
> **Usted debe corregir *A(C)* con *B***
> **reconociendo que *-A = B***

Con lo cual, el contenido de la reacción adversa por parte del político como "comunicador social" contendría la información veraz que ha sido reemplazada por relatos periodísticos; estos últimos reducen el oficio a una mera narrativa politizada de los asuntos públicos. Por supuesto, es muy poco probable que un periodista acepte este razonamiento (es decir, que -A=B); por lo tanto, el desacuerdo queda garantizado.

Consideraciones finales: funciones de la lucha contra-periodística en Gustavo Petro

Las relaciones erísticas son una expresión clara del desacuerdo público, pues se trata de interacciones en las cuales los participantes se concentran en contrariar lo dicho por sus contrapartes, reales o imaginadas. Para ello, los interlocutores no emplearán argumentos que les permitan llegar a conclusiones contrarias a las posiciones de sus contrincantes, sino que más bien desplegarán una serie de elementos discursivos y metadiscursivos que cumplen las siguientes funciones: a) permiten marcar distancia con respecto a las visiones de la contraparte; b) pretenden contrariar o rechazar, sin que para ello medien, necesariamente, razones; y c) buscan explicar o explicitar los desaciertos supuestos en la contraparte. Como vemos, las funciones a) y b) son importantes para mantener el desacuerdo, mientras que la función c) va más allá y lo profundiza, en tanto que crea nuevas áreas de tensión o amplifica las ya existentes (Olave; Rodríguez, en prensa).

En el caso analizado, la disputa entre el presidente colombiano y un sector del periodismo es funcional a la aparición de un modelo conflictual entre políticos del poder ejecutivo y periodis-

tas de los "grandes medios"; modelo interaccional que, para el caso de Colombia, se ha visto ampliado por la llegada de un presidente que se auto-identifica como progresista y de izquierda. Es precisamente ese aspecto de la identificación de Petro donde cristaliza más claramente su esfuerzo por rechazar aquellas críticas que lo vincularían con sectores y prácticas del poder político más tradicional. Frente a eso que recibe como embates de la prensa y de sus contradictores, el Presidente contragolpea metadiscursivamente a través de un posicionamiento erístico explícito y el uso de objetos discursivos de combate, como el construido a través del sintagma "relato periodístico".

Sin embargo, estos procesos de "contra-identificación", como lo plantea Zoppi-Fontana (2005, p. 41), al significar negativamente las identidades defendidas (es decir, *yo no soy eso que usted dice que soy*), corren el riesgo de quedar "presas" de las representaciones adversas y de las evaluaciones negativas que enfrentan. El avance del gobierno en curso muestra la expansión de un discurso público, tanto político como periodístico, concentrado cada vez más en esas confrontaciones entre Petro y los medios que, además, obtienen la atención y el consumo -digital- de tribunas amplias.

Queda pendiente, entre otros asuntos aquí apenas esbozados, detenerse en este último aspecto, la mediatización de la relación erística entre el Presidente y los periodistas, porque puede añadirle otras funciones al contra-periodismo presidencial en el orden de la instalación de la agenda mediática y la espectacularización de la (lucha) política en nuestra región. Desde esta perspectiva, la pregunta que me interesa no es si un Presidente demócrata *debe* (¿puede?) corregir a los periodistas, sino el efecto de esas correcciones en la profundización de los desacuerdos públicos.

Fuentes

DUARTE SANDOVAL, L. Trinando mando. **El Espectador**, 1 feb. 2023. Disponible en: https://acortar.link/ZyKnLH. Acceso en: 10 abr. 2024.

EL PAIS. **¿'Tuitero' o Presidente?**: el debate sobre las opiniones de Petro. 6 oct. 2022. Disponible en: https://acortar.link/8AluIB. Acceso en: 10 abr. 2024.

INFOBAE. **Gustavo Petro compartió una entrevista de Rafael Correa que intimida a medios de comunicación colombianos**. 21 oct. 2022. Disponible en: https://acortar.link/g8E40C. Acceso en: 10 abr. 2024.

LEON, J. Sin Uribe, Petro encuentra en los medios el culpable que necesita. **La Silla Vacía**. 4 abr. 2023. Disponible en: https://acortar.link/hmOc1v. Acceso en: 10 abr. 2024.

PRESIDENTE Petro en la entrega del premio Nacional de Periodismo Simón Bolívar 2022. [*S. l.*; s. n.]., 2023, 1 vídeo, (23 min.). Publicado pelo canal Presidencia de la Republica. Disponible en: https://www.youtube.com/embed/F2pJkUE9JmM?rel=0. Acceso en: 10 abr. 2024.

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Palabras del Presidente Gustavo Petro en la entrega de los premios de Periodismo Simón Bolívar [versión oficial escrita]. 16 nov. 2022. Disponible en: https://petro.presidencia.gov.co/prensa/Paginas/Palabras-del-Presidente-Gustavo-Petro-en-la-entrega-de-los-premios-de-Perio-221116.aspx. Acceso en: 10 abr. 2024.

"NO LO CRIÉ, ESA ES LA REALIDAD": Gustavo Petro sobre su hijo Nicolás. Entrevista exclusiva. [*S. l.*; s. n.]., 2023, 1 vídeo, (121 min.). Publicado pelo canal Cambio. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=2hykcaTyEDE. Acceso en: 10 abr. 2024.

PENAGOS, E. V. ¿Qué podrá esperar la prensa de Petro? **La Silla Vacía**. 25 jun. 2022. Disponible en: https://acortar.link/jQdHAT. Acceso en: 10 abr. 2024.

REVISTA CAMBIO. **Habla el presidente Gustavo Petro**. 11 marzo 2023. Disponible en: https://cambiocolombia.com/poder/habla-el-presidente-gustavo-petro. Acceso en: 10 abr. 2024.

SAAVEDRA, A. Petro el tuitero vs. medios de comunicación. **Diálogo Político**. 13 feb. 2023. Disponible en: https://acortar.link/cVwfkC. Acceso en: 10 abr. 2024.

Referencias

APOTHELOZ, D.; REICHLER-BEGUELIN, M.-J. Construction de la référence et stratégies de designation. *En*: BERRENDONER, A.; REICHLER-BEGUELIN, M.-J. (ed.). **Du sintagma nominal aux objets-de-discours**. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995. p. 227-271.

CAÑIZALEZ, A. Petro está colocando a los medios de prensa en un ring de boxeo. **Diário de Cuba**, 19 abr. 2023. Recuperado en: https://acortar.link/tF5SAN. Acceso en: 10 abr. 2024.

CAÑIZALEZ, A.; LUGO, J. Telesur: Estrategia geopolítica con fines integracionistas. **CONFines de relaciones internacionales y ciencia política**, v. 3, n. 6, p. 53-64, 2007.

CASERO RIPOLLÉS, A. Modelos de relación entre periodistas y políticos: La perspectiva de la negociación constante. **Estudios sobre el Mensaje Periodístico**, v. 14, p. 111-128, 2008.

CASTILLO, Á.; SILVA, R. **20 años de la abolición de la tarjeta profesional para periodistas en Colombia**: periodismo ¿oficio o profesión? Trabajo de grado (Maestría en Periodismo) – Universidad Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, 2018. DOI: https://doi.org/10.48713/10336_18220.

CAVALCANTE, M. M. Referenciação. *En*: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. *et al*. **Linguística textual**. Conceitos e aplicações. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 269-330.

GAUDICHAUD, F.; WEBBER, J.; MODONESI, M. **Los gobiernos progresistas latinoamericanos del siglo XXI**: Ensayos de interpretación histórica. México DF: UNAM Ediciones, 2019.

GERSTLÉ, J. **La comunicación política**. Santiago: LOM, 2005.

GÓMEZ, A.; RAMOS, J. Medios comunitarios en Bogotá. Indignación en tiempos de cólera. **Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo**, v. 1, n. 2, p. 149-168, 2015.

KOCH, I. V. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. *En*: BERRENDONER, A.; REICHLER-BEGUELIN, M.-J. (ed.). **Du sintagma nominal aux objets-de-discours**. Université de Neuchâtel, 1995. p. 273-302.

OLAVE, G. **Análisis del discurso en disputas públicas**. Retorno a la Erística. Bucaramanga: Ediciones UIS, 2019.

OLAVE, G.; DUARTE, J.; MONCAYO, J.; ACOSTA, C. **Análisis del discurso político**: combates verbales de Gustavo Petro. Bucaramanga: Ediciones UIS, 2022.

OLAVE, G.; RODRIGUEZ, D. **Cibercombates**. Disputas en YouTube, Facebook y Twitter. Bucaramanga: Ediciones UIS, (en prensa).

PÊCHEUX, M. **Las verdades evidentes**. Tradução: M. Glozman. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, 2016.

VANDE, W. J. Some Exploratory discourse on metadiscourse. **College Composition and Communication**, v. 36, n. 1, p. 82-93, 1985.

WAISBORD, S. Democracy, journalism and latin american populism. **Journalism**, v. 14, p. 504-521, 2012.

ZOPPI-FONTANA, M. Identidades (in)formales. Contradicción, procesos de designación y de subjetivación en la diferencia. **Revista Versión**, v. 14, p. 13-57, 2005.

La refundación libertaria. Esbozo de la retórica presidencial de Javier Milei (2023)

Mariano Dagatti
Centro de Innovación de los Trabajadores (CITRA, CONICET/ UMET) – Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Introducción

"Ha vinto 'El loco', da non crederci", tituló *Il Manifesto* de Italia el día después del triunfo de Javier Milei en las elecciones presidenciales argentinas. "El ultra Milei arrasa y Argentina da un salto a lo desconocido" fue la decisión editorial de *El País* de España. *O Globo*, en Brasil, eligió para su tapa: "El ultra derechista Milei es elegido presidente de Argentina en una elección histórica". Definido como ultraderechista, ultraconservador, ultraliberal doctrinario, el economista Javier Milei alcanzó el Poder Ejecutivo Nacional después de un ascenso meteórico en la consideración pública que la prensa internacional, entre la incredulidad y la sorpresa, no dejó de señalar. Cuatro años antes, ni siquiera había cruzado el Rubicón político; más aún, en 2018, la mayoría de la población no sabía quién era, al punto que el principal multimedio argentino, el grupo *Clarín*, lo presentaba ante el gran público en la sección "Espectáculos"

de su matutino bajo el título: "Javier Milei, el economista del peinado raro". ¿Cómo fue posible?

> ¿Qué significa el triunfo de Milei como presidente argentino? ¿Qué posición ocupa dentro del campo político? ¿Cuál fue su manera de relatar y argumentar su rol y su misión en la Argentina actual? Dar respuestas a estas preguntas implican, desde una perspectiva sociodiscursiva, diferentes estrategias de análisis, de las cuales consideramos para este trabajo la siguiente: su retórica fundacional. Se trata de indagar cómo el referente libertario construye un relato político (re)fundacional y, por lo tanto, una mirada sobre el pasado, el presente y el futuro. Como resultado, confiamos en sentar las bases para estudiar de manera sistemática el posicionamiento semiodiscursivo de una nueva fuerza de ultraderecha, La Libertad Avanza (en adelante, LLA), dentro de la política argentina[1].

1. La *retórica fundacional*. El corazón de una identidad política

La construcción de legitimidad política depende en una de sus dimensiones fundamentales de la construcción discursiva – es decir, narrativa y argumentativa, esos dos grandes modos de la puesta en discurso (Angenot, 2010) – de un proyecto político común, que invite a los ciudadanos a formar parte de un colectivo identitario de largo plazo; es decir, de una identidad política (Aboy Carlés, 2001):

1 Aunque no sea posible, a nuestro criterio, hablar al día de hoy de la configuración de una identidad política en torno a LLA, Milei o su doctrina "anarcocapitalista", consideramos que el proceso de diferenciación externa y homogeneización interna es inherente al posicionamiento mismo de una formación política dentro del campo, sedimente o no en "solidaridades estables" (véase Aboy Carlés, 2001).

> [...] podríamos definir a la identidad política como el conjunto de prácticas sedimentadas, configuradoras de sentido, que establecen, a través de un mismo proceso de diferenciación externa y homogeneización interna, solidaridades estables, capaces de definir, a través de unidades de nominación, orientaciones gregarias de la acción en relación a la definición de asuntos públicos. Toda identidad política se constituye y transforma en el marco de la doble dimensión de una competencia entre las alteridades que componen el sistema y de la tensión con la tradición de la propia unidad de referencia (2001, p. 54, el original estaba en negritas, consideramos innecesario tal énfasis gráfico en este contexto).

Toda identidad política – según Aboy Carlés – puede ser analizada a partir de tres grandes dimensiones: la alteridad, la representación y la perspectiva de la tradición. Si el aspecto fundamental de la dimensión de alteridad "está dado por el establecimiento de los límites de una identidad política respecto a un exterior" (2001, p. 66) – en otras palabras, ¿quiénes son *ellos*, nuestros adversarios? –, el elemento que define a la dimensión representativa "será el nunca acabado cierre interior de una superficie identitaria" (2001, p. 67), la respuesta a la pregunta acerca de quiénes somos *nosotros*. Con esas referencias, la tradición es entendida como:

> [...] el horizonte en el que una narración actual organizaba una experiencia anterior, establecía los hechos en una configuración significativa que fijaba lo que estos habrían sido: el pasado aparecía por tanto como una reflexión presente, como un soporte para la acción organizado en una trama que articulaba el ayer con el hoy y ambos con una dimensión proyectual orientada al futuro (Aboy Carlés, 2001, p. 166).

El estudio de la *retórica fundacional* es una vía de acceso privilegiada al estudio de las identidades políticas, porque esta cumple una función cardinal dentro del relato identitario de una fuerza política; resulta el núcleo de un relato que tiende a dotar a dichas fuerza, sea cual fuere su ideología y su programa, de una aptitud para volver inteligible el acaecer de los sucesos históricos, explicar el presente e imaginar el futuro a partir de esquemas narrativos en gran medida convencionales.

¿Cuáles son los componentes que la organizan como función cardinal de la configuración de la identidad política de una fuerza? El primero – y decisive – es la puesta en escena de una *secuencia refundacional*, que consiste en la representación esquemática de una situación juzgada desastrosa (y sus víctimas), una fuente del mal (y sus responsables) y una solución (y su garante). El segundo – también común, aunque pueda operar de forma marginal o tácita – es la activación imaginaria de una *transferencia política*, esto es, la representación de "algún antagonismo presente como si fuese una repetición o una reactualización de algún conflicto del pasado" (Scavino, 2012, p. 67).

La *secuencia fundacional* y la *transferencia política* articulan en su devenir operaciones discursivas que remiten a cuestiones enunciativas (quiénes somos nosotros, quiénes son ellos, y los diferentes alcances temporales y espaciales sincrónicos y diacrónicos de esas marcas de persona) y argumentativas (demostrar o refutar una tesis, justificar o refutar un punto de vista, etc.), y que se orientan a la estructuración de un relato: situación inicial, nudo, reacción, desenlace, situación final (que en el caso del discurso político suele ser una promesa o deseo).

2. El nuevo gobierno y su promesa de reconstrucción

La Argentina ostenta una larga tradición de fuerzas políticas que adoptan una retórica refundacional cuando compiten electo-

ralmente contra el gobierno en ejercicio o cuando asumen, sea *de hecho* o *de derecho*, como nuevo gobierno. Esta retórica no ha cambiado, incluso ahora que la democracia como régimen se ha vuelto dominante y cotidiana, ya lejos de los golpes de Estado que caracterizaron la vida política argentina a lo largo del siglo XX[2].

El objetivo de este capítulo es exponer resultados del análisis de la retórica fundacional del primer presidente libertario, Javier Milei (2023-cont.). Es un caso de lo que podríamos denominar en el ámbito de la política "la retórica del cambio" o "la retórica de nuevo ciclo", desplegada a menudo como parte de una estrategia electoral o de la asunción de un nuevo gobierno. Nuestros desarrollos integran una investigación más vasta sobre imaginarios e identidades políticos en la Argentina del siglo XXI y, de manera específica, sobre el ánimo fundacional de los frentes y coaliciones que gobiernan el país después de la crisis de 2001.

Como otras anteriores, diferentes en su alcance, en su orientación ideológica y en sus búsquedas de consenso, la retórica fundacional de Milei ofrece pistas para estudiar cómo una fuerza política, surgida en un contexto de reorganización del campo político argentino, apuesta por explicar su posición y programa a partir de una «hermenéutica histórica total» (Angenot, 2008), que ofrezca respuestas al acaecer de los sucesos del pasado, delimite las bases del cambio y despliegue la promesa de una sociedad futura. El *corpus* de análisis está constituido por los discursos brindados por Javier Milei en ocasión de su triunfo electoral como presidente argentino (d1), de su asunción al cargo (d2), veintiún días después, en las escalinatas del Congreso Nacional, y de su mensaje transmitido por Cadena Nacional (d3) con motivo de la presentación

2 Cada cambio de signo político en el gobierno suele estar acompañado por proclamas y alocuciones que exponen esta matriz enunciativa-argumentativa. No fue el caso de los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner, quien asumió sus dos presidencias (2007-2011 y 2011-2015) en continuidad explícita con el gobierno de su marido y compañero político, Néstor Kirchner.

del Decreto de Necesidad y Urgencia, el 20 de diciembre de 2023, en el Salón Blanco de la Casa de Gobierno. Cada uno de ellos corresponde a un género discursivo de la retórica presidencial en la Argentina: el de triunfo electoral, el de asunción o inaugural y el de Cadena Nacional, que resultan grandes sintetizadores de los relatos políticos y condensan nudos narrativos-argumentativos que se reproducen de forma integral o fragmentaria en la mayoría de las alocuciones (no solo del presidente o del vicepresidente, sino también de los principales dirigentes del gobierno).

3. La reconstrucción argentina. Promesa de un cambio radical

Cuando los argentinos concurrieron a las urnas para elegir a su próximo presidente, las dos coaliciones dominantes de la década anterior – l os diferentes frentes conformados en torno al kirchnerismo (Frente para la Victoria, Unión Ciudadana, Frente de Todos, Unión por la Patria) y la coalición Cambiemos/Juntos por el Cambio, organizada en torno a Propuesta Republicana (PRO) y la Unión Cívica Radical (UCR) – no habían demostrado tener una solución definitiva – o en todo caso, satisfactoria – respecto de las principales demandas de diferentes actores sociales: la economía argentina no crecía de manera sostenida desde 2012, el PBI era un sube y baja (no ha aumentado tres años seguidos desde el lustro 2003-2008), los niveles de inflación eran cada vez mayores (una subida interanual de más del 130% en el índice de precios del consumidor), la moneda argentina, el peso, se devaluaba a pasos agigantados. Paralelamente, decrecían notablemente el nivel de salario real, la incorporación de mano de obra al salariado, el nivel de retribución por el trabajo formal o informal y, en suma, el poder adquisitivo individual: a mediados de 2023, el salario había caído, comparado con principios de 2015, 15% para el sector registrado y 25% para el sector informal.

El triunfo electoral de Javier Milei fue – según Touzon y Zapata (2023) – "el mejor 'ladrillo' que encontró la sociedad" para hacer estallar la estabilidad de la bicoalición que organizaba el campo político desde hacía al menos quince años; expresa, en este sentido, la ocupación de un área de interpelación que estaba vacante respecto de las demandas de diferentes actores sociales (Ostiguy, 1997). La victoria del libertario fue transversal en todo el país, se impuso en 21 de las 24 provincias. En algunas como Córdoba, Santa Fe o Mendoza, segunda, tercera y cuarta provincias en población detrás de Buenos Aires, ganó con más del 60% de los votos (alcanzando 74% en Córdoba y 71% en Mendoza). La diferencia en Córdoba con respecto al segundo fue de casi 50 puntos; en Mendoza, San Luis, Santa Fe, Entre Ríos, San Juan o Neuquén, fue de más de 20 puntos (Andrino; Hidalgo Pérez, 2023). Ya Wainfeld (2023) había señalado en *Página/12* en ocasión de la primera vuelta, "En un país federal y diverso eso [el resultado electoral] significa policlasismo, vastedad intergeneracional".

3.1 Contra "la decadencia argentina". El programa libertario de Milei

La síntesis de la secuencia refundacional base es expresada en sintagmas nominales del tipo "la reconstrucción de la Argentina" (d1) o el "camino de la reconstrucción (d3), que asume como presupuesto la idea de volver a construir el país "después de décadas de fracasos, empobrecimiento, decadencia y anomia" (d3), de "una larga historia de decadencia y declive" (d2). La "reconstrucción" implica en Milei el fin de "la decadencia argentina" (d1) y la apuesta por "una nueva era en Argentina, una era de paz y prosperidad, una era de crecimiento y desarrollo, una era de libertad y progreso" (d2). Las entidades del imaginario político (Verón, 1987) que designan a los responsables de esta decadencia tienen un rango variable: la más utilizada, divulgada y pegadiza es "la casta", que diseñó,

según Milei, "un modelo empobrecedor de Estado" (d1), orientado a favorecer a "los políticos", en primer lugar, y a todos aquellos que reciben algún tipo de beneficio o preferencia de parte del Estado, en segundo.

La casta defiende "las ideas empobrecedoras del colectivismo" (d2). Esa es, para Milei, su doctrina y el Estado, su principal fetiche: "Durante los últimos 100 años los políticos se han ocupado de expandir el poder del Estado en detrimento de los argentinos de bien" (d3). Al modelo de la casta se opone "el modelo de la libertad" (d1), del mismo modo que a "las ideas del colectivismo" se oponen "las ideas de la libertad" (d2): "Hoy es una noche histórica – marcó la noche de su triunfo – no por nosotros, sino porque se ha terminado una forma de hacer política y comienza otra" (d2). Esta distinción es estructural y define los universos axiológicos del *endogrupo* (quienes integran su "nosotros", su colectivo de identificación) y el *exogrupo* (los Otros, los adversarios) (van Dijk, 2016, p. 150-151); en términos argumentativos, una disociación de nociones diferencia, a partir de un clivaje moral antes que político, la entidad los "argentinos de bien" de otro tipo de colectivos que no son mencionados explícitamente como tales (no hay "argentinos de mal"), pero que se derivan *implícitamente* de la jerarquía propia de la lógica disociativa (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 467-521): "Buenas noches a todos los argentinos de bien, porque hoy comienza la reconstrucción de Argentina" (d1), saludará apenas consumado el triunfo electoral. No hay reconstrucción sin esta interpelación colectiva de índole moral:

> Un aspecto central del fracaso de los últimos 100 años es la injerencia del Estado que ha tenido en la vida de los ciudadanos, de esa creencia de que los políticos son seres superiores que deben regir los destinos de cada uno de nosotros, se desprende un andamiaje institucional que hace que nadie

> pueda trabajar, comerciar, circular o educarse sin el permiso de ellos; mientras que **en una sociedad libre todo está permitido, salvo lo que está prohibido**. En **una sociedad colectivista como en la Argentina, todo está prohibido, salvo lo que está permitido por los políticos** (DJM, 20 de diciembre de 2023).

Sintagmas nominales como "la reconstrucción de la Argentina" o "el fin de la decadencia argentina", que señalamos párrafos atrás, condensan un relato fundacional que involucra agentes (responsables, beneficiarios, perjudicados) y transformaciones (de un estado de situación a otro), que Milei desplegará oportunamente en sus primeras alocuciones. Para el nuevo presidente, la situación que hereda es parejamente crítica: "En todas las esferas, miren donde miren, la situación de la Argentina es de emergencia" (d1). Los modos de designarla son numerosos: "esta realidad tan trágica para millones de argentinos" (d1), "esta situación tan sombría" (d1), "la enorme crisis" (d3), "la peor crisis de nuestra historia" (d3), "la ruina" (d2), "la anomia" (d2), "el infierno económico que vivimos" (d3), "una pesadilla social y productiva" (d2). Su asunción es, por lo tanto, narrada como el final de una era oscura y el comienzo de otra luminosa:

> Hoy comienza el fin de la decadencia argentina. Hoy empezamos a dar vuelta la página de nuestra historia y volvemos a retomar el camino que nunca deberíamos haber perdido. Hoy se termina el modelo empobrecedor del Estado omnipresente, que solo beneficia a algunos mientras la mayoría de los argentinos sufre. Hoy se termina la idea de que el Estado es un botín a repartirse entre los políticos y sus amigos. Hoy se termina esa visión de que los victimarios son las víctimas y las victimas, los victimarios. Hoy retomamos el camino que hizo

> grande este país: las ideas de la libertad, las ideas de Alberdi. En definitiva, las ideas de nuestros padres fundadores, que hicieron que en 35 años pasáramos de ser un país de bárbaros pasáramos a ser la primera potencia mundial. Esas ideas se basan en tres premisas muy simples: un gobierno limitado, que cumple a rajatabla con sus compromisos que ha tomado, respeto a la propiedad privada y comercio libre. Quiero ser muy claro con algo: el modelo de la decadencia ha llegado a su fin. No hay vuelta atrás (DJM, 19 de noviembre de 2023).

Esta declaración inaugural no solo denuncia "la decadencia argentina", que sería el resultado del "modelo empobrecedor del Estado omnipresente" – cuyo fundamento es el hecho de que "los políticos y sus amigos" tomen al Estado como "botín"– sino que condensa en una nominalización una hermenéutica decadentista, una visión de la historia en la que la Argentina, "potencia" global a fines del siglo XIX y comienzo del XX, ha vivido un deterioro progresivo como consecuencia de apartarse de "las ideas de la libertad, las ideas de Alberdi" (d1), "las ideas de nuestros padres fundadores" (d1), de aquellos que, nucleados en torno a la generación del 37 y la del 80, dieron forma a un Estado/Nación liberal.

La solución que propone Milei de construir una "nueva Argentina", una Argentina liberal, una Argentina orientada por "las ideas de la libertad" – cuyo garante sería la propia LLA que él lidera, pero sobre todo el modelo libertario que reivindica – recupera en su memoria, como una tradición que habría sido olvidada o despreciada por décadas de "colectivismo", la saga liberal del siglo XIX – que fue, paradójicamente, la que encabezó el proceso de construcción del Estado/Nación argentino (Chiaramonte, 2004). Todas las vicisitudes del país durante el siglo XX son, para Milei, un largo desvío del camino principal, "el camino que hizo grande este país", al que hay que volver tan pronto como sea posible.

Si "la mayoría de los argentinos sufre", siendo los perjudicados del modelo que se denuncia, hay, por otro lado, un paradigma designacional (Mortureux, 1993) en el que tal "modelo empobrecedor", el "del Estado omnipresente", el "de la decadencia" es, finalmente, el modelo de "la casta", al que se opone "el modelo de la libertad", que habría de devolver a los argentinos a su condición de "potencia mundial". Toda la constatación de Milei en su discurso triunfal es una constatación de "los resultados de este modelo" – y más que una constatación original, una explicitación de lo evidente, de lo que está "a la vista de todos", pero que ha sido hasta ahora ocultado, silenciado o dejado de lado:

> Los resultados de este modelo están a la vista de todos: de ser el país más rico del mundo hoy somos 130, la mitad de los argentinos son pobres y el 10% es indigente. Basta del modelo empobrecedor de la casta, hoy volvemos a abrazar el modelo de la libertad para volver a ser una potencia mundial (DJM, 19 de noviembre de 2023).

3.3 La herencia recibida. Describir la situación crítica

Nada importa tanto en estos primeros mensajes al país como presidente electo o en ejercicio que dejar en claro la herencia recibida; son tramos relativamente largos y enfáticos, que la retórica clasificaría como *evidentia*, extensa y pormenorizada descripción (Beristain, 1995, p. 138, 398). La constatación de una situación crítica – que se asume conocida por el conjunto de los destinatarios– es ofrecida a la vez de manera técnica, precisa y exhaustiva:

> El saldo es el país que recibimos, la peor herencia de la historia, un país con déficit consolidado de 15% del PBI, donde 5% del déficit es del Tesoro y 10% del Banco Central; un país que gasta tanto

> que no le alcanza para pagarlo ni siquiera con la presión impositiva en blanco más alta del mundo; un país sin reservas en el Banco Central y con su confianza crediticia destruida; un país que ha emitido dinero por 20 puntos del PBI para financiar ese gasto público, y que ahora producto de esa emisión desenfrenada, enfrenta su peor crisis en 40 años; un país que iba camino a estrellarse contra una inflación anual del 15.000 %, y que requiere un cambio de rumbo urgente para evitar el desastre. Ese cambio comienza hoy (DJM, 20 de diciembre de 2023).

Los términos en que la situación crítica es descripta marcan el tono de una modalidad enunciativa en la que la constatación no carece casi nunca de un tono hiperbólico: "la peor herencia de la historia", "su peor crisis en 40 años", "un país que iba camino a estrellarse contra una inflación anual de 15000%". "El país [que recibimos]" se vuelve así una entidad sobre la que se predican, bajo una estructura anafórica – y, por lo tanto, tendiente al énfasis, al subrayado – que "enfrenta su peor crisis en 40 años", que tiene "un déficit consolidado del 15%…", "que gasta tanto que no le alcanza para pagarlo…", "sin reservas…", etc.

Como parte del Mensaje que diera en Cadena Nacional para anunciar el Decreto de Necesidad y Urgencia, el extracto antes citado condensa en unas pocas líneas, tanto en cuanto a contenido como a estilo, lo que Milei había descrito con mayor extensión en su discurso de asunción, diez días antes[3]. Me gustaría traer a colación aquí esta constatación, de modo de observar ciertas características que hacen a la cuestión de asumir una situación crítica de base:

3 Son dos citas extensas, está claro, pero es justamente la evidencia de su extensión la que ofrece respaldo a los resultados del análisis.

El kirchnerismo, en sus inicios, se jactaba de tener superávits gemelos. Esto es superávit fiscal y externo. Hoy nos deja déficits gemelos de 17 puntos del PBI. A su vez, de esos 17 puntos del PBI, 15 corresponden al déficit consolidado entre el Tesoro y el Banco Central. Por lo tanto, no existe solución viable en la que se evite atacar al déficit fiscal. Al mismo tiempo, de esos 15 puntos del déficit fiscal, 5 corresponden al Tesoro Nacional y 10 al Banco Central. Por lo que la solución implica, por un lado, un ajuste fiscal en el sector público nacional de 5 puntos del PBI, que, a diferencia del pasado, caerá casi totalmente sobre el Estado y no sobre el sector privado. Por el otro, es necesario limpiar los pasivos remunerados del Banco Central, los cuales son responsables de los 10 puntos de déficit del mismo. De esta manera, se pondría fin a la emisión de dinero y, con ello, a la única causa de la inflación empíricamente cierta y válida en términos teóricos. Sin embargo, dado que la política monetaria actúa con un rezago que oscila entre 18 a 24 meses, aun cuando hoy dejemos de emitir dinero, seguiremos pagando los costos del desmadre monetario del gobierno saliente. Haber emitido por 20 puntos del PBI como se hizo en el gobierno saliente, no es gratis. Lo vamos a pagar en inflación. A su vez, el cepo cambiario, otra herencia de este gobierno, no sólo constituye una pesadilla social y productiva, porque implica altas tasas de interés, bajo nivel de actividad, escaso nivel de empleo formal y salarios reales miserables que impulsan el aumento de pobres indigentes, sino que además el sobrante de dinero en la economía hoy es el doble de lo que se ha hecho en el pasado. Para tener una idea de lo que eso implica, recordemos que el Rodrigazo multiplicó por 6 veces la tasa de inflación, por lo que un evento similar significaría multiplicar la tasa de inflación

por 12 veces y dado que la misma viene viajando a un ritmo del 300%, podríamos pasar a una tasa anual del 3.600. A su vez, dada la situación de los pasivos remunerados del Banco Central, la cual es menor que la que había en la previa de la hiperinflación de Alfonsín, en muy poco tiempo se podría cuadruplicar la cantidad de dinero y con eso llevar a la inflación a niveles del 15.000% anual. Esta es la herencia que nos dejan: una inflación plantada de 15.000% anual, la cual vamos a luchar contra uñas y dientes para terminarla (DJM, 10 de diciembre de 2023).

El gobierno saliente nos ha dejado plantada una hiperinflación y es nuestra máxima prioridad hacer todos los esfuerzos posibles para evitar semejante catástrofe que llevaría a la pobreza por encima del 90% y la indigencia por encima del 50%. En consecuencia, no hay solución alternativa al ajuste. Por otra parte, la herencia no termina ahí, ya que los desequilibrios en tarifas son equiparables al desastre que dejó el kirchnerismo en el año 2015. En el plano cambiario, la brecha oscila entre el 150% y el 200%, niveles también similares a los que teníamos en el Rodrigazo. A su vez, la deuda por importadores supera los 30.000 millones de dólares y las utilidades retenidas a las empresas extranjeras alcanzan los 10.000 millones de dólares. Las deudas del Banco Central e YPF suman 25.000 millones de dólares y la deuda del Tesoro pendiente suma unos 35.000 millones de dólares adicionales. Esto es la bomba en términos de deuda a 100.000 millones de dólares que habrá que sumar a los cerca de 420.000 millones de dólares de deuda ya existentes. Naturalmente, a estos problemas hay que sumarles también los vencimientos de deuda de este año, donde los vencimientos de deuda en pesos son equivalentes a 90.000 millones

de dólares y 25.000 millones de dólares en monedas extranjeras con organismos multilaterales de crédito. Sin embargo, con mercados financieros cerrados y el acuerdo con el FMI caído por los brutales incumplimientos del gobierno saliente, el *rollover* de deuda es por demás desafiante aún para el mítico cíclope. Como si todo esto fuera poco, esto transcurre en una economía que no crece desde el año 2011. Y en línea con lo anterior, el empleo formal en el sector privado se mantiene estancado en 6 millones de puestos de trabajo, llegando a la locura que el mismo ha superado en un 33% por el empleo informal. Por ello, no debería sorprender a nadie que los salarios reales se hayan destruido, ubicados en torno a los 300 dólares mensuales, los cuales no solo son 6 veces inferiores a los de la convertibilidad, sino que, de haberse mantenido la tendencia de aquellos años, o como lo decían ellos, el maldito neoliberalismo, hoy oscilarían entre 3.000 y 3.500 dólares por mes. Nos han arruinado la vida. Nos han hecho caer 10 veces nuestros salarios. Por lo tanto, tampoco nos debería sorprender que el populismo nos esté dejando 45% de pobres y 10% de indigentes. Luego de dicho cuadro de situación, que a todas luces parece irremontable, debe quedar claro que no hay alternativa posible al ajuste. Tampoco hay lugar a la discusión entre shock y gradualismo. En primer lugar, porque desde el punto de vista empírico, todos los programas gradualistas terminaron mal, mientras que todos los programas de shock, salvo el de 1959, fueron exitosos. En segundo lugar, porque desde el punto de vista teórico, si un país carece de reputación, como lamentablemente es el caso de Argentina, los empresarios no invertirán hasta que vean el ajuste fiscal haciendo que el mismo sea recesivo. En tercer lugar, y no por eso menos importante, para hacer

> gradualismo es necesario que haya financiamiento. Y lamentablemente, tengo que decírselos de nuevo, no hay plata (DJM, 10 de diciembre de 2023).

Los primeros discursos de Milei como presidente argentino tienen un objetivo prioritario: dejar en evidencia la situación dramática que vive el país como resultado de las gestiones precedentes – notoriamente las de signo kirchnerista, dado que la coalición Cambiemos, cuyo gobierno nacional Milei había criticado dura y repetidamente, integró una alianza fundamental para el triunfo del nuevo president – y la necesidad *indiscutible* de llevar adelante un programa de "ajuste fiscal" que desarme "la hiperinflación" que habría dejado "plantada" el gobierno anterior. No hay alternativa, según su razonamiento. Así, gran parte de estas alocuciones describen con un registro a menudo técnico la situación actual: "[el kirchnerismo] nos deja déficits gemelos de 17 puntos del PBI", "de esos 15 puntos... 5 corresponden al Tesoro Nacional y 10 al Banco Central", "el sobrante de dinero en la economía hoy es el doble de lo que se ha hecho en el pasado", "la brecha oscila...", "El gobierno saliente nos ha dejado plantada una hiperinflación...".

La modalidad enunciativa que prevalece en estos dos extensos párrafos es la descriptiva, aunque aparecen ocasionalmente componentes de índole explicativa ("Esto es...") o predictiva ("en muy poco tiempo se podría cuadruplicar la cantidad de dinero y con eso llevar a la inflación a niveles del 15.000% anual", "llevaría a la pobreza por encima del 90% y la indigencia por encima del 50%"). La descripción construye su verosímil referencial a partir de toda una serie de procedimientos habituales como **(i)** la apelación a pruebas de tipo estadísticas (que la retórica calificaría de extratécnicas): el uso frecuente de cifras y percentiles ("entre el 150% y el 200%", "supera los 30.000 millones de dólares", "alcanzan los 10.000 millones de dólares", "Las deudas del Banco Central e YPF suman 25.000 millones de dólares y la deuda del Tesoro pendiente suma unos

35.000 millones de dólares adicionales"), y **(ii)** el uso de un lenguaje científico de índole económico (desde los términos más popularizados como "superávit", "déficit" o "emisión" hasta otros esotéricos como "déficit consolidado", "pasivos remunerados", "*rollover de deuda*").

Pero las zonas descriptivas de estos mensajes no funcionan apenas como sobria constatación o balance del estado de situación, también apuestan por un efecto patético, identificable por una doble vía elocutiva: la *hipérbole* y el *adynaton*. Una enumeración de las expresiones hiperbólicas utilizadas para describir la situación tendría en cuenta – además de las designaciones ya señaladas como "peor herencia" o "peor crisis" – "desastre", "locura", "pesadilla social y productiva", "desmadre monetario", la "catástrofe que llevaría a la pobreza por encima del 90% y la indigencia por encima del 50%"; incluso hay lugar para exageraciones en diálogo con la mitología: "El desafío que tenemos por delante es titánico" (d2), "el *rollover de deuda* es por demás desafiante aún para el mítico cíclope" (d2), "el desafío que tenemos por delante es titánico" (d2). En síntesis, "el desafío es enorme" (d2). La hipérbole o exageración constituye – como señala Beristain (1995, p. 251) – "una intensificación de la *evidentia*", cuyo resumen sería: "Ningún gobierno ha recibido una herencia peor que la que estamos recibiendo nosotros" (d2).

La de Milei es una misión imposible. Esa es la conclusión a la que debería llegar cualquiera de los argentinos que asiste a sus discursos iniciales. Es el terreno, por lo tanto, del *adynaton* o imposible, una figura retórica de las que en el siglo XIX se denominaron "patéticas" y que consiste en "negar la posibilidad de que algo se realice, pero enfatizando tal idea al agregar que, para que ello ocurriera, antes tendría que suceder otra cosa que es más difícil aún", o bien, como suele ocurrir con Milei, en "afirmar el propósito de realizar hechos que implican gran dificultad por lo que, para garantizar que existe la posibilidad de emplearlos, se agrega la promesa de efectuar

otros actos más que difíciles, imposibles" (Beristain, 1995, p. 257). Ningún ejemplo mejor que el de la "inflación plantada": "Esta es la herencia que nos dejan: una inflación plantada de 15.000% anual, la cual vamos a luchar contra uñas y dientes para terminarla" (d2), o también: "El gobierno saliente nos ha dejado plantada una hiperinflación y es nuestra máxima prioridad hacer todos los esfuerzos posibles para evitar semejante catástrofe, que llevaría a la pobreza por encima del 90% y la indigencia por encima del 50%" (d2).

A este imposible de índole técnica, que deriva de una explicación esotérica sobre el estado de situación económico, es posible – como señalamos – agregarle ejemplos que derivan de analogías mitológicas o religiosas; ninguna tan elocuente como la tan difundida de "las fuerzas del cielo":

> El desafío es enorme, pero lo afrontaremos con convicción, trabajaremos sin descanso y llegaremos a destino. No es casualidad que esta inauguración presidencial ocurra durante la fiesta de Hanukkah, la fiesta de la luz, ya que la misma celebra la verdadera esencia de la libertad. La guerra de los macabeos es el símbolo del triunfo de los débiles por sobre los poderosos, de los pocos por sobre los muchos [...] Recuerdo cuando en una entrevista me habían dicho: 'Pero si ustedes son dos en 257, no van a poder hacer nada'. Y también recuerdo que ese día la respuesta fue una cita del libro de Macabeos 3.19 que dice que la victoria en la batalla no depende de la cantidad de soldados sino de las fuerzas que vienen del cielo (DJM, 10 de diciembre de 2023).

La constatación que realiza Milei no puede prescindir de la hipérbole y el imposible como no puede prescindir de la extensión, porque la extensión es el único terreno propicio para la acumula-

ción de indicadores y números que vuelve verosímil la descripción y, por lo tanto, el desafío al que LLA se enfrenta. Son tramos organizados sintagmáticamente por partículas coordinantes, expresiones acumulativas o marcadores de continuación, de adición o de intensificación: "Por otra parte, la herencia no termina ahí…", "A su vez…" (repetido con frecuencia), "Al mismo tiempo…", "Y en línea con lo anterior…", "Como si todo esto fuera poco…", "que habrá que sumar a los cerca de…"; "A estos problemas hay que sumarles…"; a los que se suman comparaciones históricas: "los desequilibrios en tarifas son equiparables al desastre que dejó el kirchnerismo en el año 2015", "Para tener una idea de lo que eso implica, recordemos que el Rodrigazo…", "niveles también similares a los que teníamos en el Rodrigazo", "la cual es menor que la que había en la previa de la hiperinflación de Alfonsín". Si la imaginación de los argentinos fuera insuficientemente patética, alcanza con recordar el Rodrigazo, la hiperinflación de Alfonsín, el gobierno infructuoso de Cambiemos. Contra el fondo de esas memorias oscuras y de ese futuro que hubiera sido inevitable si no fuera por su triunfo (el de una inflación plantada de 15.000%), se recorta, blanco sobre negro, la vara con la que Milei pide ser medido, evaluado, recordado.

Solo cuando sus destinatarios asuman la descripción en toda su amplitud – incluso en sus aristas menos verosímiles –, cuando asuman que el gobierno saliente ha dejado plantada una hiperinflación inamisible, es decir, cuando acepten esta petición de principio, este "cuadro de situación" como real, cuando haya acabada conciencia de una situación crítica "que a todas luces parece irremontable", entonces, en ese preciso momento, concluirán que "no hay alternativa al ajuste": "Luego de dicho cuadro de situación, que a todas luces parece irremontable, debe quedar claro que no hay alternativa posible al ajuste" (d2).

Todas estas primeras alocuciones de Milei dejan entrever no solo la importancia persuasiva de convencer y conmover a su

auditorio para enfrentarse a lo imposible, sino de aceptar cualquier tipo de resultado, por malo que sea, como *valioso*, dado que era *in fine* necesario, inevitable, redentor. El sacrificio es la virtud inmediata que mejor se ajusta a este *mundo éthico* al que Milei invita a incorporarse porque es la capacidad de adaptarse al único mundo que nos queda, con la promesa de alcanzar el mejor de los mundos posibles: volver a ser potencia.

3.4 Cuando describir no alcanza. Explicación y gnoseología

> La explicación es el componente discursivo orientado a volver *diáfano* para los legos lo que para Milei es evidente, a volver legítimo para el metacolectivo nacional o el colectivo de destinatarios – la Argentina, los argentines – lo que para el colectivo que él representa ya lo es[4]. No es una cuestión menor: a través de la explicación, Milei convierte la descripción de la situación en una corroboración de la doctrina liberal-libertaria que profesa. El caso argentino confirma la regla: solo "el modelo de la libertad" conduce al éxito, mientras que "las ideas del colectivismo" conducen al fracaso. No hay dudas ni matices.

La explicación, a diferencia de la descripción, no es del orden de la constatación, sino de la enunciación de un principio general (Verón, 1987, p. 21). La descripción de la coyuntura específica queda sometida a la lógica de principios que son tan universales como atemporales. La validez de la explicación se define "en el dominio referencial. Y esto es así porque en toda explicación siempre

4 El significado de "explicar" – señalan Zamudio y Atorresi (2000, p. 12) – implica "una constante: la idea de desenvolver lo que estaba envuelto, desplegar algo ante la visión intelectual, hacer claro lo confuso". Toda explicación pone en juego dos segmentos de base: un objeto por explicar (al que se denominará explicando) y otro segmento, el explicante, que modifica el objeto para hacerlo más inteligible.

está presente un 'hacer saber', una búsqueda de la sanción epistémica por parte del destinatario, quien aceptará la explicación sobre la base de un pacto de confianza en la verdad de lo explicado" (Zamudio; Atorresi, 2000, p. 40). Ahora bien, si el discurso explicativo se presenta siempre con pretensión de veridicción, las explicaciones pretenden ser creíbles aun cuando no sean verdaderas.

Cuando se repasan los extractos antes citados, es posible observar una articulación recurrente en la que la descripción de la situación volvería legítima a los ojos de la población una serie de decisiones o medidas que se consideran, desde la perspectiva de Milei, tan racionales como necesarias; o, mejor dicho, necesarias en tanto son las únicas racionales, porque responden a la verdad universal de la doctrina libertaria. Abundan en sus discursos argumentos de nexo causal ("Por lo que la solución implica…", "dado que la política monetaria actúa con un rezago…", "La herencia no termina ahí, ya que los desequilibrios en tarifas son equiparables…", "Haber emitido… Lo vamos a pagar en inflación", "En consecuencia, no hay solución alternativa al ajuste"), con marcadores de causalidad o consecución ("Por lo tanto…", "Por lo que…", "De esta manera, se pondrá fin a la emisión…", "dado que…", "ya que…", "En consecuencia…"), incluso hay un caso de gerundio con sentido causal ("el empleo formal en el sector privado se mantiene estancado en 6 millones de puestos de trabajo, *llegando a* la locura que el mismo ha superado en un 33% por el empleo informal").

Para Milei, hay una única solución posible para una crisis que se considera evidente, y esa solución es el resultado de aplicar un único modelo racional: el libertario. Enunciado como verdad universal, este modelo es la expresión, a los ojos de Milei, de un racionalismo científico que se guía escogiendo sus normas entre las leyes universales descubiertas por las ciencias. Este racionalismo se sitúa, por definición, en relación de rechazo hacia la Historia, por encima de toda forzosa sumisión a los relativismos locales y temporales.

Las leyes de la economía someten a las circunstancias, no al revés; si no, no serían normas universales.

Como el futuro posible se conjuga en singular, la tarea del presidente es dejar en claro que el deber no garantiza poder-hacer (que es lo que debe lograr), pero que no hay poder-hacer más allá de ese horizonte necesario. En resumen, la situación es crítica, esta es una evidencia que comparten (todos o casi todos) los argentinos; la crisis es el resultado de la aplicación de las ideas colectivistas, que nunca son acertadas y cuyo desenlace no puede ser otro que la crisis; la solución no puede ser otra que la aplicación de las ideas libertarias (cuyo desenlace no puede ser otro que "el fin de la decadencia argentina").

Entonces, no solo hay en la enunciación de Milei un saber sobre la situación crítica, sino también saber teórico sobre el funcionamiento de la economía. Si el primero se funda en una evidencia compartida sobre el pasado y el presente argentino – la lectura del pasado y la del presente se articulan, según Verón (1987, p. 20) por medio del "fantasma del saber colectivo (que reenvía al 'nosotros' de identificación o a otro colectivo más amplio como la Patria o la Nación)" –, el segundo encuentra su racionalidad en las leyes de la economía. Para el presidente economista el quid de la cuestión consiste en explicar o desenvolver ante el público la caja negra de una maquinaria infalible, cuya aplicación (hasta la última coma), por regla general, no puede más que desembocar en el mejor de los mundos posibles. Las leyes económicas no someten a las personas, como tampoco la ley de gravedad; al contrario, para Milei, ignorarlas o ir contra ellas es una tarea condenada al fracaso. No hay lugar para la sorpresa: X es Y, o X tiene Y, o X conduce a T. Tomemos un extracto de su discurso de asunción:

> Por el otro, es necesario limpiar los pasivos remunerados del Banco Central, los cuales

> son responsables de los 10 puntos de déficit del mismo. De esta manera, se pondría fin a la emisión de dinero y, con ello, **a la única causa** de la inflación **empíricamente cierta y válida en términos teóricos**. Sin embargo, **dado que** la política monetaria actúa con un rezago que oscila entre 18 a 24 meses, aun cuando hoy dejemos de emitir dinero, seguiremos pagando los costos del desmadre monetario del gobierno saliente. Haber emitido por 20 puntos del PBI como se hizo en el gobierno saliente, **no es** gratis. Lo vamos a pagar en inflación. A su vez, el cepo cambiario, otra herencia de este gobierno, no sólo constituye una pesadilla social y productiva, **porque** implica altas tasas de interés, bajo nivel de actividad, escaso nivel de empleo formal y salarios reales miserables que impulsan el aumento de pobres indigentes, sino que además el sobrante de dinero en la economía hoy es el doble de lo que se ha hecho en el pasado (DJM, 10 de diciembre de 2023)[5].

Cada frase establece una relación de atribución (los pasivos "son responsables de…", el cepo cambiario es "otra herencia de este gobierno", el sobrante de dinero en la economía "es el doble…") o de causa-consecuencia: limpiar los pasivos pone fin a la emisión de dinero, la emisión de dinero es "la única causa de la inflación empíricamente cierta y válida en términos teóricos", el desmadre monetario del gobierno saliente produce costos que se seguirán pagando por tres o cuatro semestres, el funcionamiento lógico de la política monetaria implica un rezago que hará que los efectos positivos de las nuevas medidas sean inicialmente imperceptibles, haber emitido por 20 puntos del PBI produce inflación, el cepo cambiario implica "altas tasas de interés, bajo nivel de actividad, escaso

5 Tanto este segmento como otros pronunciados en el discurso inaugural se repiten con algunas pocas modificaciones en los considerandos del mencionado Decreto de Necesidad y Urgencia.

nivel de empleo formal y salarios reales miserables que impulsan el aumento de pobres indigentes", el cepo cambiario hace que "el sobrante de dinero en la economía hoy es el doble de lo que se ha hecho en el pasado". Cuando no se describe, se explica, y la explicación es la que demuestra que los hechos o fenómenos descritos responden a las leyes que los regulan.

4.5 Make Argentina Great Again. El deber de un presidente

La extensa descripción del estado de situación que compone cada uno de los discursos del *corpus* confluye, a través de la explicación, en el cauce de una prescripción caudalosa: el programa de Milei es el *deber* que se deriva de la aplicación de las leyes científicas de la economía al caso argentino.

¿Cómo opera esta declinación del saber al deber? Los dos extensos párrafos del discurso de asunción que citamos sirven como ejemplo: una extensa descripción de la situación crítica culmina, a partir del marcador de recapitulación "Luego de dicho cuadro de situación…", en una conclusión evidente, necesaria: "debe quedar claro que no hay alternativa posible al ajuste", así como "Tampoco hay lugar a la discusión entre shock y gradualismo". Esta disposición no es inusual: el balance de una situación crítica es el fundamento o la razón de un *deber* que se impone a los responsables de la administración ("a iguales causas, iguales efectos"): "Ningún gobierno ha recibido una herencia peor que la que estamos recibiendo nosotros. […] Por lo tanto, no existe solución viable en la que se evite atacar al déficit fiscal" (d2), "El gobierno saliente nos ha dejado plantada una hiperinflación […] En consecuencia, no hay solución alternativa al ajuste" (d2). No se trata, entonces, de hacer lo que se quiere, sino de hacer lo que se debe. El deber se impone a los decisores, a todo *poder-hacer*, a todo programa: "un país que iba camino a estrellarse contra una inflación anual del 15.000

%, y que – por lo tanto, razona Milei – *requiere* un cambio de rumbo urgente para evitar el desastre" (d2).

Como "rey de un mundo perdido", la refundación de Milei tiene por base un saber doble: el del caso argentino, cuya situación crítica describe tan extensamente como considera oportuno, y el de la economía, compendio de leyes científicas del que se deriva una serie de verdades y de normas de acción. La prescripción en Milei es, entonces, el resultado de una sobredeterminación: la que resulta de lo que la situación demanda y de lo que la ciencia económica afirma:

> Así, una vez finalizado el mandato [del gobierno saliente] podamos comenzar a transformar esta realidad tan trágica para millones de argentinos. Que se entienda bien: la situación de Argentina es crítica. Los cambios que nuestro país necesita son drásticos, no hay lugar para gradualismo, no hay lugar para la tibieza, no hay lugar para medias tintas. Si no avanzamos rápido con los cambios estructurales que la Argentina necesita, nos dirigimos derecho a la peor crisis de toda nuestra historia. Es fundamental que todos aquellos que queremos volver a abrazar las ideas de la libertad trabajemos juntos a partir del 10 de diciembre y podamos darle respuesta a una sociedad que ha sido abandonada por la clase política las últimas décadas (DJM, 19 de noviembre de 2023).
>
> Tenemos problemas monumentales por delante: la inflación el estancamiento, la falta de empleo genuino, la inseguridad, la pobreza e indigencia. Problemas que solo tienen solución si volvemos a las ideas de la libertad, problemas que solo tienen solución si aquellos que queremos una Argentina distinta trabajamos juntos. A todos aquellos que nos están mirando, quiero decirles que la Argentina va a volver a ocupar el lugar en el mundo que nunca

> debió haber perdido. Nuestro compromiso es con la democracia, con el comercio libre y con la paz. Vamos a trabajar codo a codo con todas las naciones del mundo libre para ayudar a construir un mundo mejor (DJM, 19 de noviembre de 2023).

El saber se vuelve deber; todo futuro que no sea "liberal" se vuelve distopía, caos, catástrofe. Ese único futuro posible es la aplicación a rajatabla de "las ideas de la libertad", ideas que "la historia ha demostrado que funcionan" y que se derivan de las leyes científicas de la economía, no importa cuándo ni dónde:

> No venimos a inventar nada. Venimos a hacer las cosas que la historia ha demostrado que funcionan. Venimos a hacer lo mismo que hicimos durante el siglo XIX en nuestro país, lo mismo que hicieron países como Irlanda hace no tanto tiempo, venimos a abrazar las ideas de la libertad que son aquellas que garantizan la prosperidad de los argentinos. Si abrazamos estas ideas no solo vamos a poder solucionar los problemas de hoy, sino que dentro de 35 años volveremos a ser una potencia mundial (DJM, 19 de noviembre de 2023).

La negación de todo margen de invención – que tendría, en esta lógica, sabor a craso empirismo o a improvisación derivada de ignorancia – expone el carácter pretendidamente científico del modelo libertario; bajo la misma óptica conviene mirar el carácter programático de la condicional que cierra la cita: abrazar las ideas de la libertad conduce no solo a la solución de los problemas actuales, sino que es la clave de una vuelta a la Argentina potencia. Estas ideas son las que garantizan, por otro lado, "la prosperidad de los argentinos". El discurso de Milei expone su proyecto como la aplicación de un plan cuyo éxito está contenido *in nuce* en sus leyes mismas. Los casos, los acontecimientos, todo eso que llamamos retrospecti-

vamente historia, no son, en este sentido, más que la confirmación empírica de leyes científicas que someten todo tiempo y espacio.

Consideraciones finales

> La retórica fundacional es una faceta de interés para analizar cómo una determinada formación política construye – o apuesta a construir – un colectivo de identificación y, por lo tanto, cómo se ubica respecto del sistema de espacios o identidades del mercado político. Por lo tanto, su estudio opera como una vía de entrada para abordar primordialmente – aunque no de manera exclusive – el sistema topológico[6], uno de los componentes de la hegemonía discursiva que identifica Angenot (2010) en el marco de su teoría del discurso social.

Derecha, centro, izquierda, extrema derecha, extrema izquierda, centro-izquierda, centro-derecha; revolucionario, reformista, moderado, conservador; alto, medio, bajo; términos relacionales todos que expresan una distribución de las posiciones de la enunciación política (Verón, 1987, p. 23): por un lado, respecto de aquellas entidades con las cuales quien enuncia busca construir una relación – metacolectivos como la Nación, la Patria, el Estado, el Pueblo, la Argentina, la República – y por otro respecto de la entidad que funda la legitimidad de su toma de palabra, un colectivo de identificación como el radicalismo, el peronismo, el socialismo, el comunismo, el feminismo, etc. Estos son los *clivajes* que organizan objetivamente la distribución de los enunciados y la división de las tareas discursivas, los que organizan, en definitiva, en el cam-

6 Este es "un sistema de división de las tareas discursivas, es decir, un conjunto de discursos específicos, géneros, subgéneros, estilos e 'ideologías' [...], reagrupados en 'regiones' o campos, entre los cuales los dispositivos interdiscursivos aseguran la migración de ideologemas variados y las adaptaciones de las formas del lenguaje y tópicas comunes" (Angenot, 2010, p. 45).

po político, las áreas de interpelación y los mecanismos de articulación de demandas.

La pregunta por el ascenso vertiginoso de una nueva derecha en la Argentina exige conjugar en una misma posición una mirada atenta a la evolución histórica del mercado ideológico y una atenta al sistema de posiciones que las distintas formaciones políticas ocupan en un determinado estado del discurso social. La retórica fundacional de La Libertad Avanza condensa el núcleo narrativo de la identidad política que esta formación intenta construir. ¿Qué zona del tablero político ocupa LLA?, ¿Qué clivajes activa el discurso de Milei? ¿Qué votos capta y por qué? ¿Cómo logra interpelar a la población?

Cada una de estas preguntas, cuyas respuestas hemos parcialmente formulado, abre el juego a la indagación del modo de "atraer y representar políticamente 'gente' en la arena pública, para conseguir votos o, dicho de otra manera, para constituir y/o movilizar una base política" (Ostiguy, 1997, p. 133). Los hallazgos señalados en este capítulo desde la perspectiva del análisis del discurso constituyen insumos básicos para estudiar de manera sistemática el posicionamiento semiodiscursivo de Milei – y en un sentido más amplio, de LLA – dentro de la política argentina contemporánea. Así, la retórica fundacional es una estrategia discursiva fundamental a la hora de construir un relato político sobre el presente – "una hermenéutica histórica", según Angenot (2008) – y de establecer una serie de clivajes que funcionan para el analista como marcas de un sistema de distribución de enunciados y de áreas de vacancia interpelativa.

La emergencia de LLA – y de su principal referente, Javier Milei – como fenómeno es, a nuestro modo de ver, el síntoma de una mutación en curso de los límites de lo pensable y lo decible en la sociedad argentina, de su hegemonía discursiva. Como economis-

ta primero y como dirigente político después, Milei no crea ni instala *ex nihilo* ninguna de estas temáticas o miradas, pero es quien ha sido capaz de articularlas exitosamente en la competencia electoral y, en un sentido más amplio, en el universo mediático de la política. La crítica a una "clase política" considerada a la vez impotente e indolente, la crítica a la intervención (ineficaz o negligente) del Estado en diferentes áreas (en salud, en educación, en seguridad), la crítica a las ideas "progresistas", consideradas superfluas, irrelevantes y cobardes. No sería aventurado señalar que esta visión de mundo interpela a un conjunto amplio de los argentinos que no conseguía canalizar sus demandas o emociones a través de las formaciones políticas tradicionales.

Nadie desconoce que el ascenso de la nueva derecha excede el caso argentino y hace sentido – aunque no se reduzca a ello – en relación con la vigencia electoral de Donald Trump en los Estados Unidos, el gobierno de Jair Bolsonaro en Brasil, las expectativas electorales de Keiko Fujimori en Perú, la buena elección de José Kast en Chile, la hegemonía de Nayib Bukele en El Salvador, y una serie de casos en la Europa continental donde diferentes expresiones de derecha gobiernan (Italia, Polonia, Hungría), integran gobiernos de coalición (Estonia, Bulgaria), encabezan encuestas de intención de voto (Suecia, Eslovenia) o resultan actores de peso dentro del escenario político (Marine Le Pen en Francia, Vox en España).

Los factores de este auge son diversos, y cada país o región tiene por contraste trazos más o menos acentuados. Cannon & Rangel (2020) y Luna & Rovira Kaltwasser (2014) destacan el impacto de los efectos del neoliberalismo en América Latina y la incapacidad real o aparente de los denominados "gobiernos de izquierda" para cumplir con sus promesas o lidiar de forma efectiva con aquellos problemas que la ciudadanía consideraba más relevantes.

> En las últimas décadas – señala Stefanoni (2021, p. 15) –, en la medida en que se volvió defensiva y se abroqueló en la normatividad de lo políticamente correcto, la izquierda, sobre todo en su versión 'progresista', fue quedando dislocada en gran medida de la imagen histórica de la rebeldía, la desobediencia y la transgresión que expresaba. Parte del terreno perdido en su capacidad de capitalizar la indignación social fue ganándolo la derecha, que se muestra en un grado creciente para cuestionar el 'sistema' [...] En otras palabras, estamos ante derechas que le disputan a la izquierda la capacidad de indignarse frente a la realidad y de proponer vías para transformarla.

Esta capacidad que señala Stefanoni ha estado, en efecto, en el corazón de la campaña presidencial de LLA en la Argentina. Javier Milei consiguió expresar, como quizás ningún otro actor político mainstream, el sotto voce de un conjunto importante de la población argentina ante una situación considerada insatisfactoria y ante discursos progresistas o de izquierda considerados mera impostura.

Referencias

ABOY CARLES, G. **Las dos fronteras de la democracia argentina**. La reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem. Rosario: Homo Sapiens, 2001.

ANGENOT, M. **Dialogue des sourds**. Traité de rhétorique antilogique. Paris: Mille et une Nuits, 2008.

ANGENOT, M. **El discurso social**. Los límites históricos de lo pensable y lo decible. Buenos Aires: Siglo XX, 2010.

BERISTAIN, H. **Diccionario de poética y retórica**. México DF: Porrúa, 1995.

CANNON, B.; RANGEL, P. Introducción: resurgimiento de la derecha en América Latina. **Revista CIDOB d'Afers Internacionals**, v. 126, p. 7-15, 2020. DOI: http://doi.org/10.24241/rcai.2020.126.3.7.

CHIARAMONTE, J. C. **Nación y Estado en Iberoamérica**. El lenguaje político en tiempos de las independencias. Buenos Aires: Sudamericana, 2004.

LUNA, J. P.; ROVIRA KALTWASSER, C. (ed.). **The Resilience of the Latin American Right**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014.

MORTUREUX, M.-F. Paradigmes désignationnels. **Semen**, v. 8, p. 123-141, 1993.

OSTIGUY, P. Peronismo y antiperonismo. Bases socioculturales de la identidad política en la Argentina. **Revista de Ciencias Sociales**, v. 6, p. 133-215, 1997.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de la argumentación**. La nueva retórica. Madrid: Gredos, 2005.

SCAVINO, D. **Rebeldes y confabulados**. Narraciones de la política argentina. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2012.

STEFANONI, P. **¿La rebeldía se volvió de derecha?** Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio). Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2021.

TOUZÓN, P.; ZAPATA, F. El caos es una escalera. **Panamá Revista**, 14 ago.2023. Disponible en: https://panamarevista.com/el-caos-es-una-escalera/. Acceso en: 10 abr. 2024.

VAN DIJK, T. Estudios críticos del discurso: Un enfoque sociocognitivo. **Discurso & Sociedad**, v. 10, n. 1, p. 137-162, 2016.

VERÓN, E. La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. *En*: VERON, E. *et al.* **El discurso político**. Lenguajes y acontecimientos. Buenos Aires: Hachette, p. 11-261987.

WAINFELD, M. Javier Milei. La proyección fulmínea de un candidato temible. **Página/12**, 16 ago. 2023. Disponible en: https://www.pagina12.com.ar/579286-la-proyeccion-fulminea-de-un-candidato-temible. Acceso en: 10 abr. 2024.

ZAMUDIO, B.; ATORRESI, A. **La explicación**. Buenos Aires: Eudeba, 2000.

Linguística textual e orientação argumentativa

Mariza Angélica Paiva Brito
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil

Este capítulo é dedicado à querida Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante (*in memoriam*), cuja presença e orientação foram fundamentais na elaboração deste texto.

Introdução

Neste trabalho, mostraremos critérios da linguística textual acionados pela orientação argumentativa dos textos pertencentes a um dado gênero, dentro de uma modalidade argumentativa dominante. Fundamentamo-nos a partir da perspectiva da teoria da argumentação no discurso, de Ruth Amossy (2018, 2020, 2021) porque assumimos que todas as decisões composicionais, temáticas e estilísticas de um texto são motivadas pela negociação de sujeitos estratégicos, que, nos papéis sociais que desempenham a partir de um contrato comunicativo, tentam persuadir um outro a modificar, mesmo sem garantia de êxito, seu modo de ver e de sentir os objetos de discurso. Dessa forma, o modo de argumentar varia conforme o tipo de interação em cada gênero. Cada texto é,

em alguma dimensão, argumentativo, porque permite uma suposição de alteridade entre os parceiros envolvidos. É essa suposição de embate de pontos de vista que justifica a afirmação de que todo texto é argumentativo (Cavalcante *et al*., 2022). Todo texto se dirige a um auditório, e é em função dele que as provas são mobilizadas; a argumentação só se efetiva na interação. No circuito comunicativo em que se dá o texto, existe um "orador" (que chamamos de locutor) dotado de intencionalidade, e que visa persuadir o "auditório" (em LT, o auditório pode envolver não só o interlocutor, mas também o terceiro). A condição para a argumentação é se alinhar em um acordo prévio, a partir do qual as diferenças de ponto de vista se revelam. O locutor investe em inúmeros recursos linguageiros (incluindo as técnicas argumentativas fundamentadas no logos) para persuadir o auditório. Em função disso, defendemos o princípio da argumentatividade no texto como um aspecto constitutivo da construção da textualidade.

O objetivo deste trabalho é justificar por que a argumentatividade é um aspecto constitutivo da construção da textualidade, por sua dimensão argumentativa, o que pode ser demonstrado em diferentes modalidades. Para isso, está organizado em três seções. Na primeira, sedimentamos os conceitos de texto e contexto em Linguística Textual. Na segunda, refletimos sobre a pertinente interface entre pressupostos da Linguística Textual e a Teoria da Argumentação no Discurso, de Ruth Amossy, para quem a argumentação é constitutiva do discurso. Essa articulação é essencial para a proposição de que a argumentatividade é consequência do jogo de pontos de vista que há em todo texto, não importa qual seja o gênero ou a modalidade argumentativa. Todo texto é argumentativo porque em todos eles há sempre pontos de vista gerenciados por um locutor/enunciador principal, que age estrategicamente em sua tentativa de influenciar o interlocutor e, por vezes, o terceiro. Na terceira seção, comentamos sobre a dimensão argumentativa em diferentes modalidades, tendo em conta que existe uma diversidade de modos de argumentar.

1. Texto e contexto

Começo este artigo delimitando meu lugar de fala, que é a Linguística Textual. Em nosso último livro, *Linguística textual – conceitos e aplicações* (Cavalcante *et al.*, 2022), mostramos que, na ocorrência de um texto, os interactantes julgam e agem socialmente, fazendo escolhas em relação ao que lhes parece mais relevante como tópico de interesse em cada interação, e que essas escolhas, evidentemente, estão relacionadas a suas experiências tanto individuais quanto coletivas. Cavalcante *et al*. (2022) citam o conceito de *cenário* de Sacks[1] (1992) para dizer que no acontecimento do texto se cria não só uma situação comunicativa imediata, mas também, como demonstrava Schutz (1979), se abrem expectativas quanto à compreensão mútua entre as partes, quanto à relevância do que será tratado e quanto às condições históricas e sociais compartilhadas na emergência do texto. Nesse momento, forma-se uma unidade de sentido em contexto, delimitada pela unidade de comunicação.

Conforme Schutz (1979), a situação comunicativa imediata refere-se à interação social direta e face a face entre duas ou mais pessoas em um momento presente. Essa interação envolve a transmissão de informações e significados por meio de símbolos verbais e não verbais, como palavras, gestos, expressões faciais e linguagem corporal. Schutz destaca que a situação comunicativa imediata é caracterizada por uma "intersubjetividade primordial", que envolve a compreensão mútua dos participantes da interação. Isso significa que os participantes compartilham um mundo comum de significados e compreendem os símbolos e gestos uns dos outros em um nível intuitivo.

A situação comunicativa imediata é considerada um aspecto fundamental da vida social, pois permite que as pessoas se comu-

1 Para Sacks (1992), ao criar um cenário, é importante considerar diferentes possibilidades e combinações de eventos futuros, bem como suas implicações para a organização ou contexto em questão. Isso permite que os produtores de textos estejam preparados para uma variedade de cenários futuros e ajuda a manter o controle da situação.

niquem, coordenem ações e estabeleçam relações interpessoais. Dessa forma, a interação social em tempo real, projetada pelos participantes, é importante para entender como os usuários constroem e compartilham significados em suas vidas cotidianas dentro de suas redes sociais. Mas restringir uma análise textual à situação comunicativa imediata jamais bastaria. Por isso, temos defendido, no grupo de pesquisa Protexto, que o contexto se integra ao texto como acontecimento e comporta todo o contexto social (e histórico, portanto). Esta é a condição necessária para que os participantes engajados na interação recortem o que lhes parece relevante para negociar sentidos entre eles e se comunicar, até darem por encerrada aquela unidade de sentido em contexto. Concordamos com Koch (2005) que o texto é o lugar onde se constroem e reconstroem indefinidamente as significações, ele é o árbitro das tensões entre sistematicidades e indeterminações do dizer e do mostrar, do dito e do implicado, como podemos perceber na seguinte interação:

Figura 1 – Exemplo 1: Interação no Twitter
– a polêmica do kit de farmácia



Fonte: https://bit.ly/3U2mTDX

Esta primeira postagem já constitui um texto, que foi disseminado para imprevisíveis interlocutores. Como texto, ele tem uma unidade de comunicação e de sentido em contexto. Para Adam (2019), o texto é uma unidade de linguagem que pode ser interpretada como uma totalidade coerente de significado, mas que é influenciada pelo contexto social e cultural em que foi produzido e recebido. O exemplo 1, **Interação no Twitter – a polêmica do kit de farmácia,** é um evento comunicativo ocorrido em uma postagem no Twitter. Esse tuíte alcançou mais de 143k curtidas, 4.238 retuítes, e saiu na Choquei e G1.

A essa postagem inicial, seguiram-se algumas interações:

Figuras 2 e 3 – comentários no *post* do kit de farmácia







Fonte: https://bit.ly/3Q7jXEW.

Quando se realizam comentários sobre aquele texto primeiro, pelo menos um outro texto já se constitui, o dos comentários que se reportam a esse texto primeiro, por citação ou por alusão.

Forma-se, então, uma relação entre textos dentro de uma interação maior (um compósito de gêneros). No exemplo, outros internautas postaram comentários sobre o fato de uma mulher fazer um kit de farmácia para o namorado, e expuseram pontos de vista favoráveis ou contrários a esse fato. Dentro desse segundo texto, maior, que recupera a primeira postagem, inicia-se uma interação em modalidade argumentativa polêmica. Para Amossy (2018) a polêmica é entendida como uma prática discursiva que visa ao confronto de ideias, valores, crenças ou posições políticas. A autora destaca que a polêmica é uma forma de debate público que ocorre em diferentes esferas sociais, como a política, a religião, a arte e a literatura. Salienta ainda que a polêmica não é um simples conflito verbal, mas sim uma forma de persuasão que busca convencer os interlocutores a adotar uma determinada posição. Ela enfatiza que a

polêmica envolve não apenas argumentos lógicos, mas também aspectos emocionais e retóricos, como o uso de ironias, sarcasmos e provocações. Além disso, Amossy afirma que a polêmica tem um papel importante na construção da identidade dos indivíduos e das comunidades, pois permite a expressão de pontos de vista divergentes e a afirmação de valores e posições contrárias, como deve ser em estado democrático de direito. Na polêmica, há locutores que se colocam como Proponentes de uma tese e que encaram os possíveis Oponentes de sua tese. Pode ser que alguns Oponentes respondam, como locutores, posicionando-se de modo contrário. Mas, embora os locutores e interlocutores estejam dialogando, em papéis alternados, eles devem supor, no ambiente do Twitter, a existência de um terceiro, pois há participantes que podem ser supostos como meros espectadores, que não vão entrar na conversa, mas que influenciam os interlocutores na medida em que eles sabem que podem intervir na visão de um lado ou de outro.

Esse ato de postar que fazemos constantemente nesta e em outras redes sociais tem por objetivo alcançar o outro de alguma forma, por isso as escolhas textuais são organizadas de forma a seguir a orientação argumentativa pretendida pelos participantes. Foi exatamente isso que aconteceu na postagem, prova disso são esses milhões de curtidas e comentários. O texto primeiro foi, inclusive, noticiado em outros perfis e outros ecossistemas digitais. O propósito dessas postagens é sempre atingir possíveis seguidores e influenciá-los para ganhar notoriedade, visibilidade nas redes sociais e também monetarização.

O texto, em qualquer modelo de gênero, é elaborado direta ou indiretamente pelo uso de recursos tecnológicos, por isso tomamos o contexto como um ambiente ecológico (Paveau, 2021) em que o texto foi gerado e no qual ele se difunde. O ambiente ecológico comporta as práticas sociais e culturais que moldam a linguagem, e a linguagem, por sua vez, molda as práticas sociais e culturais. Para

Paveau, isso determina um conjunto de fatores ecológicos, sociais e culturais que influenciam o uso da linguagem em uma determinada comunidade ou contexto. O ambiente ecológico inclui não apenas as características físicas do ambiente em que a linguagem é usada, mas também as relações sociais, as normas culturais e as práticas discursivas que norteiam a comunicação. Dessa forma, a linguagem é inseparável do ambiente em que é usada, e sua compreensão requer uma análise cuidadosa do ambiente em que é produzida e recebida. Essa perspectiva ecológica do ambiente, que Paveau (2021) pleiteia, influencia o uso da linguagem em uma determinada comunidade ou contexto. O contexto comporta as ações e reações humano-tecnológicas com os objetos e materiais com que os participantes possam estar relacionados na interação.

Assim, é pelo contexto que se percebem os valores, os estereótipos e as crenças que possam ser evocados. É por isso que todo texto é dialógico (Bakhtin, 1992)[2], porque se presume que, nessa interatividade (Muniz-Lima, 2022), existe um sujeito (humano ou não) implicado na ação de enunciar, que assume identidades sociais e que projeta um outro para quem está direcionando os sentidos construídos, num dado tempo e num dado lugar. A interatividade é a capacidade de um sujeito interagir com um sistema ou tecnologia de forma bidirecional, ou seja, a tecnologia pode responder às ações do sujeito e vice-versa. É através dessa interação ativa que o usuário das redes sociais desenvolve experiências mais envolventes e personalizadas, a depender do contexto no qual está inserido.

Conforme Brito, Cabral e Silva (2022), analisar fenômenos linguísticos é estudar o ser humano em sua dimensão social e suas relações, incluindo o uso da linguagem para influenciar o outro.

2 Para Bakhtin, a linguagem é sempre uma forma de interação entre diferentes vozes e textos. O dialogismo é a ideia de que a linguagem é um processo de troca entre vozes, textos, perspectivas e pontos de vista diferentes. Todo discurso é permeado por outros discursos e que cada palavra é uma resposta a outras palavras já ditas. O autor usa o termo "heteroglossia" para se referir à presença de múltiplas vozes dentro de um discurso, que podem ser de diferentes épocas, lugares e contextos sociais.

Por isso, considerar novos fenômenos digitais e requalificá-los para as ciências da linguagem é uma tarefa indispensável para os linguistas do texto. Para compreender esses fenômenos, é necessário investigar os usuários da língua em sua própria ecologia nativa de produção discursiva (Paveau, 2021). A compreensão dos atos linguageiros requer a consideração das relações humanas e a investigação de novos fenômenos digitais na produção discursiva dos usuários da língua.

Entendemos com Hanks (2008) que o texto emerge na interação, dando uma sensação de "presentificação" aos participantes, e acontecer como evento é condição fundamental para se tratar de texto e considerá-lo em cada cenário específico, que incorpora valores e práticas dos campos sociais, mas que os atualiza toda vez que um texto se realiza. O autor enfatiza que o contexto inclui não apenas o ambiente físico em que as palavras são usadas, mas também as relações sociais e culturais que influenciam a maneira como as pessoas usam a linguagem. E o contexto é um componente fundamental da referenciação, que é a maneira pela qual as pessoas se referem a objetos e eventos do mundo.

Para Hanks, o contexto não é algo que possa ser simplesmente adicionado a um significado já existente de uma palavra, mas é uma parte integrante do significado em si. Em sua análise da linguagem entre os maias, o autor destaca como o contexto é fundamental para a compreensão do significado das palavras, argumentando que a compreensão do significado não pode ser separada do contexto social e cultural em que a linguagem é usada.

Tomamos o contexto nas circunstâncias que envolvem o uso dos textos em um determinado momento e lugar. No exemplo 1 do kit farmácia, vemos como as pessoas mostram suas crenças, seus valores: "os homem não sabem identificar um remédio? Para que servem?". Outro internauta comenta que bromoprida dá ataque

do coração e que "neosoro vicia", dentre outras afirmações. Dessa forma, o texto "herda" traços do contexto, é no cenário de interação que o texto atualiza o contexto. São essas práticas linguageiras que, segundo Hanks (2008), produzem contexto de forma contínua. Por isso o texto circula em contextos dos quais incorpora saberes, valores e crenças de uma memória pré-discursiva.

Cavalcante *et al*. (2022, p. 34) afirmam que o contexto não se reduz, portanto, nem somente aos fatos, valores e crenças presentes na memória discursiva dos grupos sociais, nem somente à situação imediata da interação que dá uma sensação de presentificação do texto, mas à conjunção desses aspectos que, ao emergirem no acontecimento textual, são incorporados aos sentidos que os participantes da comunicação vão recriar.

2. A argumentatividade de todo texto

Em Cavalcante *et al*. (2022), afirmamos que todo texto é argumentativo. Embora exista uma sequência textual argumentativa, nem todo texto precisa ter sequência prototípica argumentativa para ter argumentatividade. O modo de organizar o texto por uma sequência argumentativa dominante favorece bastante a explicitação de pontos de vista opostos, que entram em debate para chegar a uma opinião central a ser defendida, como no artigo de opinião, no editorial, na redação do Enem. A **argumentatividade** existe em todos os textos, independentemente de sua forma composicional. Além da sequência argumentativa, também na narração, na explicação, na descrição e no diálogo, encontramos pontos de vista que "conversam" e podem se expressar por diferentes marcações em um texto.

Adotamos o **princípio da argumentatividade no texto** como um aspecto constitutivo da construção da textualidade por pelo menos cinco razões:

1. Em todo enunciado, há **pontos de vista** relacionáveis a diferentes enunciadores;
2. Existe uma intencionalidade do locutor/enunciador principal numa tentativa de influenciar seu interlocutor ou o terceiro.
3. As tentativas de influência são **estratégicas**, na medida em que fazem parte do projeto de dizer do locutor, que supõe (porque necessita supor) ter controle sobre suas escolhas;
4. Em um texto de **sequência textual argumentativa**, que corresponde a um texto de visada argumentativa, existe a explicitação de um ponto de vista central (ou tese), que será defendido com base em esquemas de raciocínio;
5. Mas as outras formas de sequência textual (a narrativa, a explicativa, a descritiva e a dialogal), ainda que não cumpram uma macrofunção de demonstrar argumentos em prol de uma opinião central, não deixam de supor uma **orientação argumentativa**, na medida em que também ajudarão o locutor/enunciador a gerenciar pontos de vista.

Os critérios analíticos da linguística textual ajudam a revelar as tentativas do locutor/enunciador principal de agir sobre o seu dizer, negociando-o com os prováveis interlocutores (em seus papéis sociais), e/ou com o terceiro, para atender a seus propósitos. Vejamos o exemplo a seguir.

Figura 4 – Exemplo 2: 100 dias de governo Lula, por Coronel Siqueira



Fonte: https://twitter.com/direitasiqueira.

Essa postagem foi extraída do perfil do Twitter Coronel Siqueira, declaradamente "cidadão de bem, patriota, viúvo, cristão, conservador, hétero convicto, ascendência europeia, anticorrupção e vivo". A esses traços, acrescenta-se uma observação: "Sr. Musk, este é um perfil paródia", que deixa claro que o conteúdo postado contém humor.

Para entender a argumentatividade do texto, vamos situar o contexto sócio-histórico. No dia 10 de abril de 2023, o governo Lula completou 100 dias. Muitas manifestações foram feitas, postagens e reportagens noticiaram e celebraram esses 100 dias. O tuíte começa dizendo: "Acabou a paciência! São 100 dias e o Lula ainda não resolveu todos os problemas dos últimos 2000 anos do Brasil, do mundo e da galáxia, do multiverso e das outras dimensões". Além de provocar o humor, esse tipo de estratégia de ironia constrói uma crítica a uma parte da mídia jornalística, principalmente, ao expressar indiretamente que se exige demais de um governo que só tem 100 dias desde a posse. Temos uma atitude de cunho irônico, pela qual é possível interpretar que, na verdade, se quer dizer o contrário: em apenas 100 dias o governo não iria fazer mais do que fez na situação em que encontrou o Brasil. Como podemos

constatar, ainda que não explicite diretamente a tese tencionada, o locutor o faz por um ato indireto de fala: ele se posiciona de modo a apoiar o governo através de sua construção irônica. O locutor/enunciador recorre a emojis que estão disponíveis nesse ecossistema digital, agindo estrategicamente para a apresentação de seu ponto de vista, e espera a cooperação do seu interlocutor e a possível influência sobre o terceiro para alcançar o sentido construído.

Para Brait (2008), a ironia é um procedimento intertextual e interdiscursivo, porque remete também a outros discursos e formações discursivas, como o discurso político. A ironia é uma estratégia de linguagem que pode contribuir para a "dessacralização do discurso oficial" (p. 16). Nesse processo metaenunciativo de olhar para a sua linguagem e refletir sobre ela, o locutor faz ouvir duas vozes na ironia: uma dizendo o contrário da outra. A pergunta "cadê o pessoal que fez o L, heim?????" remete a uma cobrança e a uma crítica à expressão que foi viralizada na eleição do Lula, "fiz o L pra isso.", que poderia ser encadeada com "Foi para isso que vocês fizeram o L?".

3. A dimensão argumentativa em diferentes modalidades

É o jogo de pontos de vista dentro de qualquer texto que nos leva a defender que a argumentatividade não aparece apenas em textos organizados estruturalmente para a explicitação de uma tese e dos dados que a amparam. Defendemos que variados mecanismos linguístico-textuais ajudam a sinalizar para pontos de vista. Salientamos aqui, além das sequencialidades, os processos de referenciação e as estratégias intertextuais.

Em Pinto, Cavalcante e Brito (2018), dizemos que as noções de dimensão argumentativa e visada argumentativa, propostas por Amossy (2018), devem ser diferenciadas no âmbito das relações

textuais, pois é somente quando há sequência argumentativa dominante que se pode dizer que um texto tem visada argumentativa.

Não é muito claro o que exatamente define um texto de dimensão argumentativa, mas sabe-se que eles têm como objetivo agir sobre o outro, tentando convencê-lo a aderir a um ponto de vista ou a mudar sua visão sobre uma questão social. Para as autoras, qualquer texto pode ser considerado argumentativo, desde que tenha um locutor, em um papel social específico, que busca atingir um interlocutor em outro papel social. Dessa forma, a argumentatividade é uma característica constitutiva do texto, de acordo com a visão de Grácio (2013).

Essa concepção ampla de argumentatividade pode ser equiparada à ideia de persuasão. Tanto a argumentação quanto a persuasão envolvem a tentativa de utilizar diferentes estratégias e recursos linguísticos para influenciar o interlocutor, tais como recursos lexicais e avaliativos, referências intertextuais e composicionais, entre outros. Essa abordagem permite que sejam considerados textos argumentativos não apenas aqueles que abordam questões sociais ou polêmicas públicas, mas qualquer tipo de texto (Pinto; Cavalcante; Brito, 2018).

Seguindo essa definição, é possível entender que a concepção de argumentação proposta por Amossy (2011) se enquadra nessa perspectiva mais ampla de argumentatividade, já que ela inclui a tentativa de modificar a visão das coisas do interlocutor através dos recursos da linguagem. Portanto, essa abordagem é apropriada para a Linguística Textual, pois permite que sejam analisados os mais diversos tipos de textos, independentemente do assunto abordado ou do contexto em que foram produzidos.

Para Amossy (2011), existe um *continuum* de argumentatividade, que vai desde interações que empregam o modo reconhecidamente persuasivo de argumentar, nos textos de visada argumentativa, até interações que apenas expressam um modo particular de ver as coisas, nos textos com apenas uma certa dimensão argumentativa. Esse contínuo é caracterizado pela autora em termos de modalidades argumentativas – modelos de trocas verbais que determinam como argumentar.

Amossy (2008) apresenta 6 modalidades argumentativas: demonstrativa, patêmica, pedagógica, coconstrução, negociada e polêmica. A autora propõe os seguintes parâmetros para identificação e definição de cada uma dessas modalidades argumentativas:

1. **distribuição de papéis desempenhados pelos participantes na interação**: às vezes, os participantes se encaram como adversários, como acontece na modalidade polêmica, em que atuam Proponente, Oponente ou Terceiro; às vezes, os participantes são colaboradores, como na coconstrução; às vezes, parceiros, como na modalidade negociada; às vezes, são seres de razão, como na modalidade demonstrativa; às vezes, são alunos/aprendizes, como na modalidade pedagógica; às vezes, seres de afeto/emoção, como na modalidade patêmica, dentre outros;
2. **maneira como o locutor tenta persuadir o interlocutor, dependendo de como se relaciona com ele**: essa tentativa pode ser racional, agressiva, distensa, agônica, violenta etc.;
3. **modo como o interlocutor é definido nessa interação**: podendo ser concebido, conforme Cavalcante *et al.* (2020), como, por exemplo, ser de razão e/ou sentimento, aluno, discípulo, cúmplice, ou rival, dentre outros.

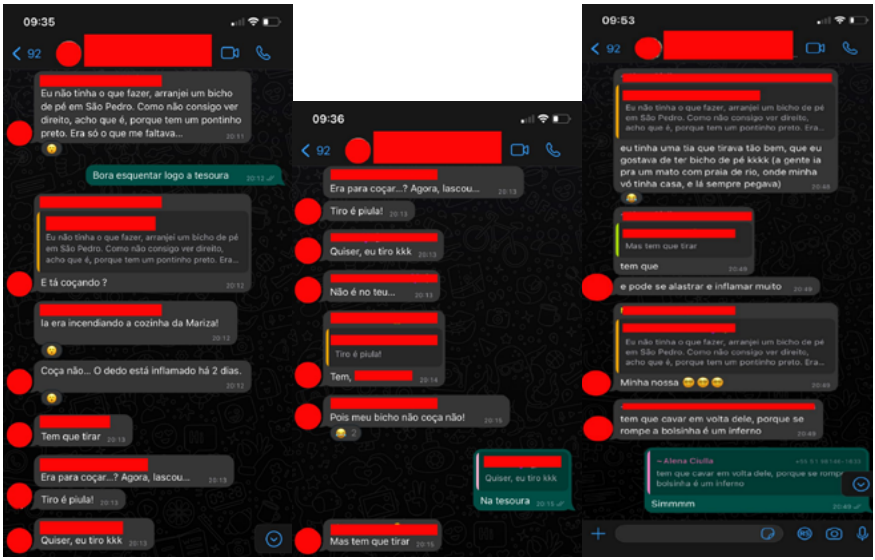
Para Cavalcante *et al*. (2020), esses parâmetros estão completamente inter-relacionados e talvez possam ser juntados numa única consideração sobre como se dá a interação, sobre como o contrato comunicativo é estabelecido, para que os participantes se alinhem às expectativas do momento e decidam como vão se colocar em relação ao outro.

Podemos afirmar que a postagem do perfil Coronel Siqueira é um texto de visada argumentativa porque expressa uma tese implícita na ironia, a de que o novo governo ainda não teve tempo de operar grandes mudanças. Mesmo não explicitando os conjuntos de argumentos que sustentam essa tese, o texto manifesta uma tese. A modalidade que mais se aproximaria desse gênero nessa interação do Coronel Siqueira é a demonstrativa, mas vemos que ela só apresenta mesmo o ponto de vista central.

Uma modalidade argumentativa polêmica contém, necessariamente, textos de visada argumentativa, assim como a modalidade demonstrativa, em que o locutor/enunciador principal defende uma opinião dentro de um raciocínio apoiado em provas. Mas as demais modalidades podem variar dentro do contínuo dos textos de dimensão argumentativa.

Na modalidade de coconstrução, por exemplo, locutores e interlocutores debatem em torno de uma temática, coconstruindo as respostas para um problema levantado em conjunto, o que ocorre na reunião profissional, na entrevista exemplificada anteriormente, na conversa familiar, até numa conversa entre amigos que abordam questões discutíveis, como podemos encontrar no exemplo seguinte.

Figura 6 – Exemplo 3: Do nada, um bicho-de-pé



Fonte: arquivo pessoal do WhatsApp.

Nesta interação feita em um grupo do WhatsApp, temos uma conversa informal entre amigos que se inicia assim: "Eu não tinha o que fazer, arranjei um bicho-de-pé em São Pedro. Como não consigo ver direito, acho que é, porque tem um pontinho preto". Pela expressão "eu não tinha o que fazer", percebemos uma atitude irônica pela qual o que diz a frase expressa o oposto. É do conhecimento do grupo todo que essa pessoa é extremamente ocupada e que trabalha de sol a sol, mesmo com as chuvas que andavam caindo em Fortaleza.

Então, a interação prossegue com os amigos tentando elaborar conjuntamente como deveria ser tratado o bicho-de-pé, esse bichinho pitoresco, da nossa velha infância. Repare-se que cada participante da conversa apela para sua experiência pessoal e suas crenças: "eu tinha uma tia que tirava tão bem, que eu gostava de ter bicho de pé kkkk (a gente ia pra um mato com praia de rio, onde minha tia vó tinha casa, e lá sempre pegava)". Nessa troca, podemos

inferir a delícia que é ter um bicho-de-pé, só para a tia-avó tirar com tanto carinho.

Outro membro do grupo alerta ainda: "tem que tirar, pode se alastrar...", "tem que cavar em volta dele, porque se rompe a bolsinha é um inferno". Aqui, temos que ter um conhecimento regional, cultural para sabermos o que é um bicho-de-pé:

> O bicho de pé é um problema de saúde causado por um tipo de pulga denominado Tunga penetrans. Essa pulga, tanto macho como fêmea, se alimenta de sangue, porém, somente a fêmea, após ser fecundada, penetra na pele de pessoas e de animais, onde iniciará o processo de amadurecimento de seus ovos, eliminando-os no meio ambiente. Qualquer parte do corpo que fique exposta ao parasita poderá ser atingida; normalmente as que ficam próximas do solo são as mais afetadas, como: a planta dos pés, os dedos, ao redor das unhas e calcanhares (Fonte: https://bvsms.saude.gov.br/bicho-de-pe/).

Por isso, em outro momento da conversa, há alguém que provoca: "bora prepara logo a tesoura", porque se supõe que, para tirar o bicho-de-pé, tem que furar o olho preto e arrancar a pulga inteira. Outra pergunta: "E coça?", ao que a dona do bicho responde: "Coça não, o dedo está inflamando". A coceira é um dos sintomas desse problema de saúde. Veja-se como nessa interação os atores sociais estão construindo suas estratégias de acordo com os conhecimentos de cada um, mas sempre voltados para a solução, que é tirar o bicho. Em outro ponto, a locutora pergunta: "Era pra coçar...? Agora, lascou!". Quando respondem: "Tem que coçar", ela brinca: "Pois meu bicho não coça não!". Nesse momento, o referente "bicho" se recategoriza e abre uma nova rede referencial, numa nova trilha de sentido, que foi devidamente confirmada pelos emojis de carinha

de risada na resposta a essa mensagem. O referente bicho como bicho-de-pé sofre uma mudança (Custódio Filho, 2011) para "bicho", como é chamada popularmente a genitália da mulher. No Nordeste, um dos nomes dados ao órgão genital da mulher é "bicho". O grupo percebeu isso e compartilhou rindo por causa do outro referente e do outro sentido que o trocadilho acionou.

É interessante perceber que, nesse papo do WhatsApp, desenvolve-se uma modalidade como sanar o problema do bicho-de-pé e fazer troça com a coceira no bicho.

Conclusão

Como defende Lailton Duarte (2022), as modalidades argumentativas não são trocas estanques de persuasão, elas podem se sobrepor umas às outras, na medida em que elas se interpenetram e não se sincretizam. Os interlocutores escolhem, dentro das possibilidades existentes, a estrutura de troca particular que permite o bom funcionamento da estratégia de persuasão.

A Linguística Textual não reivindica a argumentação como uma disciplina sobre a qual teoriza, mas propõe interfaces com as teorias da argumentação. O objeto de investigação da LT não é a argumentação, nem a interdiscursividade em si, mas o texto, em sua organização e nas relações que se estabelecem entre os textos na interação, sempre orientados por uma argumentatividade.

Referências

ADAM, J.-M. **Textos, tipos e protótipos**. Tradução: M. M. Cavalcante *et al*. São Paulo: Contexto, 2019.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Tradução: E. L. Piris *et al*. São Paulo: Contexto, 2018.

AMOSSY, R. **Apologia da polêmica**. Tradução: M. M. Cavalcante *et al*. São Paulo: Contexto, 2017.

AMOSSY, R. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução: E. L. Piris e M. Olímpio-Ferreira. **EID&A** – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, jun./nov. 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2008.

BRITO, M. A. P.; CABRAL, A. L. T.; SILVA, A. S. da. A ciberviolência em práticas textuais do ambiente digital. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. esp., e2407, p. 52-75, out. 2022. DOI: http://doi.org/10.22168/2237-6321-2407.

CAVALCANTE, M. M. *et al*. **Linguística textual**: conceitos e aplicações. Campinas: Pontes Editores, 2022.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; OLIVEIRA, R. L. A relevância do texto e da interação no contexto digital. **Calidoscópio**, v. 19, p. 333-344, 2021.

CAVALCANTE, M. M. *et al*. **Linguística textual e argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

CAVALCANTE, M. M. *et al*. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 2011. 270 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

DUARTE, A. L. M. **A desqualificação do outro em modalidades demonstrativa e polêmicas nas esferas jurídica e midiática**. 2022. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

GRÁCIO, R. A. **Vocabulário crítico de argumentação**. Prefácio de Rui Pereira. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

HANKS, W. F. O que é contexto. *In*: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. R. (org.). **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, p. 196-203, 2008.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. V. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Revista Investigações**, v. 18, n. 2, p. 1-26, 2005.

MUNIZ-LIMA, I. **Modos de interação em contexto digital**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2022.

PAVEAU, M.-A. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Tradução: J. Lourenço e R. L. Baronas. Campinas: Pontes Editores, 2021.

PAVEAU, M.-A. **Os pré-discursos**: sentido, memória, cognição. Tradução: G. Costa e D. Massmann. Campinas: Pontes Editores, 2013 [2006].

PINTO, R.; CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. Polêmica e argumentação: interfaces possíveis em textos midiáticos de natureza política. **Diacrítica**, v. 32, p. 5-24, 2018.

RABATEL, A. **Homo narrans**. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Tome 1. Les points de vue et la logique de la narration. Limoges: Editions Lambert-Lucas, 2008.

SACKS, H. **Lectures on conversation**. v. I e II. Cambridge: Blackwell Publishing, 1992.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

Aos corpos padrões o final feliz, aos deficientes a fogueira! Uma análise de "O soldadinho de chumbo" à luz de Paulo Freire e Oswald Ducrot[1]

Julio Cesar Machado
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Introdução

Este capítulo apresenta resultados de uma pesquisa, financiada pela PROPPG-UEMG Edital PQ 10/2022, sobre o *corpus* de uma animação de "O soldadinho de chumbo". Interessa-nos, enquanto pesquisa interdisciplinar, o seguinte objetivo: desconstruir a domesticação e perpetuação de significações da elite "vendidas" (no sentido mercadológico e ideológico) pelos contos de fadas, sobretudo: *ao corpo perfeito está reservado, portanto, a vida de felizes para sempre* (o *happy end* é direito, do ponto de vista social e cultural que essa palavra recorta, a princesas, príncipes e protagonistas que tenham certo corpo padrão) e sua recíproca: *ao corpo imper-*

1 Externamos nossos agradecimentos à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais – PROPPG-UEMG, pelo financiamento desta Pesquisa, via **Edital: PROPPG-UEMG Edital PQ 10/2022**. Sem esse financiamento, esta pesquisa, de cunho internacional, não lograria êxito.

feito, portanto, não está reservado a vida de felizes para sempre (o *happy end* não é direito daqueles que não possuem a estética padrão do corpo belo. É exemplo o Soldadinho de Chumbo que, deficiente, não se casa ao final e é mandado para a fogueira, signo do lugar reservado para todos os atípicos, não-padrões).

O universo feérico, dessa forma, tem relevância científica por possuir rico potencial de significações que metaforizam as sociedades e suas dinâmicas.

Dessa perspectiva, os contos de fadas são uma linguagem que metaforiza sociedades e suas dinâmicas, valores e funcionamentos. Isso nos leva a uma importante determinação: os contos de fadas são um objeto político (porque toda sociedade é política: em sua (des)organização jurídica, normativa e cultural). E no que nos interessa, as sociedades são políticas quando incomodadas pela irrupção de um deficiente, o soldadinho, em um universo arquitetado para os típicos e que naturaliza a exclusão dos atípicos.

1. *Corpus* e metodologia

> Nossa pesquisa tem como *corpus* a animação "The hardy tin soldier", com tradução de "O soldadinho de chumbo" (Imagination; Film A/S; Magma Films, 2017)[2]. Ela consiste em um episódio de um programa em gênero infantojuvenil, em língua inglesa, e traduzido para o português de Portugal.

Seu modo enunciativo obedece à deontologias do discurso infantil, mas que naturaliza significações nefastas, por exemplo, dizer o trágico final infeliz de morte na fogueira de modos românticos de final feliz.

2 **The hardy tin Soldier** (Imagination; Film A/S; Magma Films, 2017). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FfABX26bQzc&t=1402s. Acesso em: 24 jul. 2023.

Metodologicamente, essa finesse de significação social será observável pelos conceitos sobretudo de codificação/descodificação de Paulo Freire. Por eles, veremos, na codificação dos recortes escolhidos, significações brandas e ingênuas, que quando descodificadas, revelam "inversões de sentidos", quais sejam: que transtornam e naturalizam as significações de infelicidade e tragicidade (a morte do protagonista deficiente) em sentidos de felicidade/*happy end* (a romantização da tragédia), argumentando para um possível "ensino da infelicidade como felicidade".

Nosso método é bibliográfico-qualitativo, e enquanto procedimentos de análise, optaremos por uma cadência entre apresentar alguns conceitos de Paulo Freire e da Semântica Argumentativa, ao mesmo tempo em que aplicamos esses conceitos em recortes de nosso *corpus*, produzindo nossas análises.

2. O conceito de língua em Paulo Freire

Paulo Freire, respeitado pesquisador internacional e patrono da Educação no Brasil, estabeleceu um campo de pesquisa de epistemologia transdisciplinar, conjugando saberes de várias áreas ao propor um conceito político de língua e sua aplicação em práticas pedagógicas politicamente engajada. Contudo, sua obra não se limita a uma "pedagogia".

Epistemologicamente, Paulo Freire esforça-se por estabelecer uma teoria da conscientização valendo-se da *língua enquanto estruturador político da sociedade*, e do *uso político da língua*. Que passaremos a explanar.

2.1 A língua enquanto estruturador político da sociedade

Para definir sua concepção política de linguagem, Freire (2018, p. 120) coloca o problema de que "muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza

com a situação concreta dos homens a quem falam". Ora, um grupo de pessoas que *falam a mesma língua, mas parte do grupo não compreende essa língua*, revela que conceitos como "idioma ou língua nacional" satisfaz mais um imaginário geo-organizacional, métrico e ilusoriamente criando sujeitos em igualdade, os falantes do português, e menos a realidade geopolítica concreta, que coloca em choque frequente sujeitos desiguais com linguagens desiguais, como um operário e um cientista que, mesmo sendo os dois considerados "falantes de língua portuguesa", possuem temas e vocabulários distintos que os separam enquanto classe. A língua, portanto, para Freire, tem definição/distinção grupos sociais (segundo temas, palavras e estrutura que lhes revelam o pensar), e não por métrica governamental, que os iguala e anula em suas diferenças. Porque a língua, para Freire (2018, p. 12), é o fundante da alfabetização, quando torna possível "aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha da sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se". Trata-se, portanto, de um conceito político de língua, que significa os sujeitos no e pelo jogo de oprimido/opressor, e na tentativa das práticas de liberdade desse jogo.

Para Freire (2018, p. 121), "a linguagem do educador e do político, tanto como a linguagem do povo, não existem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontram auferidos". O conceito de língua em Freire, determinado fundamentalmente pelas distinções sociais, é também elucidado pelo método dos *temas geradores* e *palavras geradoras* (Freire, 2018, p. 138). Por eles, a concepção de língua enquanto estruturador político da sociedade é tal porque organiza, enrijece e perpetua a estrutura "oprimido versus opressor" no mundo: por exemplo, a estrutura vocabular e sintática da elite (aqueles que têm voz social) é muito distinta da estrutura vocabular e sintática daqueles em situação de miséria (que não têm voz social). Para o autor, os *temas geradores*, hiperônimos que produzirão as *palavras geradoras,* revelam o seguinte fenômeno linguístico-social: as palavras da elite (pa-

lavras geradoras), para enunciar a dinâmica de "ocupação diária" (seus temas geradores) dispõem de "aplicações bancárias, ações em alta, férias, câmbio, bilinguismo, tráfego aéreo e etc.", para enunciar seus temas geradores, dinâmicas sociais por uma língua, a portuguesa; E as palavras geradoras daqueles cujos temas geradores prendem-se em situação de miséria, dispõem de "dor, dívida, aluguel, empréstimos, taxas, ônibus, baldeação, hora extra, fome, 'corre' e etc." para enunciar seus temas geradores, suas dinâmicas, na mesma língua portuguesa. As palavras geradoras são chamadas geradoras porque através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras" (Freire, 2018, p. 14).

Assim, a língua, para Freire, é cultura de desiguais, de modo que o conceito de língua nasce e se perpetua de forma constitutivamente *política*, dado que a língua se organiza por palavras (geradoras) que identificam diferentemente seus sujeitos em duas dinâmicas, oprimidos e opressores. Isto é, dito linguisticamente, certa sociedade, o Brasil, por exemplo, é uma única comunidade linguística identificável dividida linguístico-estruturalmente por dois grupos falantes dessa mesma língua, o português, divisão essa que pretende manter tais grupos significados e organizados em oprimidos e opressores.

É o político, portanto, que funda a linguagem e lhe dá razão enunciativa: as relações desiguais entre opressores e oprimidos, que fundam a linguagem, assim o são na e pela linguagem, e que tanto engessa a opressão quanto pode possibilitar a liberdade. Pois para Freire (2018, p. 139), a linguagem é tal que "[...] se dá no domínio humano, e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico". E, temos dito, essa constitutividade da língua enquanto estruturador político-social, ou reorganizador social, inscreve a teoria freireana no domínio semântico-social, portanto. Pois não se pode perder de vista que, se uma língua são várias, como defende a variação linguística, uma língua são várias politicamente.

2.1.1 A espessura estrutural política da língua nos contos de fadas

Ilustremos um exemplo à luz dos contos de fadas. A linguagem das fadas enquanto *estruturador político* revela, por exemplo, que a elite tem o conto de Cinderela enquanto linguagem que estrutura e dá manutenção à temas geradores de suas condições de poder, quando certas *palavras geradoras* de Cinderela (beleza construível por salões caríssimos, vestidos pomposos, diamantes e rubis, acesso a castelos luxuosos e etc.) significa, previamente à qualquer enunciação, o privilégio da elite, a condição do existir (ser belo, ou a "compra" da beleza), a indústria excludente de produtos da princesa como cadernos e estojos caríssimos, a compra das versões de si, perpetuando uma semântica da elite, linguagem de poucos, que detêm capital. De outro lado, outros diversos grupos encontram, na linguagem de Cinderela, temas geradores de servidão, outras *palavras geradoras* que lhe significam a si, suas vidas e suas práticas: o esfregão, a dor pelo trabalho exaustivo, a humilhação, a não-remuneração adequada, o trabalho escravo, o cárcere privado, a desapropriação de bens, o impedimento de bailes luxuosos, a falta de auxílio etc. Trata-se do mesmo conto, contado na mesma língua portuguesa, mas que revela dois universos temáticos construídos por dois grupos bem distintos de palavras geradoras: oprimidos e opressores.

No caso de nosso *corpus*, "O soldadinho de chumbo", se observado à luz da espessura estrutural-política de Freire, trata-se de um conto enunciado verbo-visualmente pela língua/cultura portuguesa (de Portugal), produzindo minimamente dois temas geradores: *o universo temático do corpo imperfeito*, aquele dos deficientes, com suas palavras geradoras de falta de acesso, dificuldade de vida social, labuta no locomover-se, desprivilégios pela condição e, sobretudo, a palavra geradora do *final infeliz* (anti-*happy end* cinematográfico). De outra ponta, a mesma história contada pela mesma língua privilegia *o universo temático do corpo perfeito*,

aquele dos não-deficientes, os detentores, mantenedores e perpetuadores dos sentidos de poder, marcados nas palavras geradoras que constituem esses sujeitos: facilidade de locomoção, perfeição de corpos, trânsito fácil e, sobretudo, a palavra geradora que colocamos foco, o *final feliz* (o "felizes para sempre", *happy end* feérico e cinematográfico).

> Temos aqui uma hipótese: em animações de contos de fadas, o universo do "felizes para sempre", o *happy end*, é reservado para corpos perfeitos (princesas, príncipes, e demais protagonistas que ostentam corpos enunciados por padrões de beleza de mercado)[3]. Ao corpo imperfeito, deficiente, resta o final não-feliz (ou ao menos bem diferente daqueles primeiros), o extermínio dos vulneráveis[4]. A morte na fogueira. Extermínio esse que, aliás, é enunciado de forma bem positiva pelo desenho:

Figura 1 – A enunciação do extermínio do soldadinho de chumbo



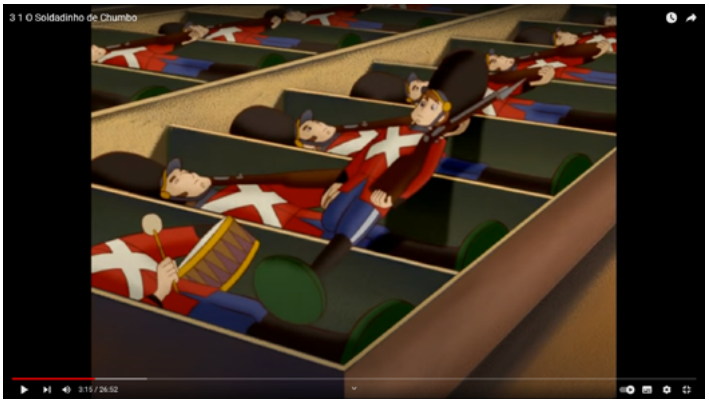
Fonte: Imagination; Film A/S; Magma Films (2017, 22:46).

3 Esta hipótese está explorada de forma teoricamente mais profunda em um outro artigo, ainda no prelo.

4 Nossa pesquisa mobiliza o *happy end* tal como Sten (2020, p. 17): para qual o *happy end* dos filmes hollywoodianos são "produzidos em receitas que se repetem infinitamente e inibem a capacidade crítica de o sujeito mudar definitivamente a própria realidade".

Outra cena (3:15) de "O soldadinho de chumbo", em que se guarda a quantidade exata de soldados, com corpos típicos padrões, em um caixa onde um soldadinho de corpo atípico, deficiente, é jogado por cima dos outros, *sem lugar*, e narra-se: "o nosso soldado perneta não era bem-vindo". Produzindo o efeito de sentido de que deficientes não têm lugar previsto (e quando o têm, é precário) na sociedade, e por não ter valor, não é vendido, é dado como brinde na compra de uma caixa de soldadinhos:

Figura 2 – O soldadinho deficiente-brinde, o sem lugar



Fonte: Imagination; Film A/S; Magma Films (2017, 03:15).

Essa artimanha enunciativa de exclusão social sem parecer exclusão social está também, por exemplo, no trecho em que se afirma que apenas a existência do deficiente não é vida, mas é "pura sorte": "*muito do que é vida é pura sorte*" (cena 2:38). De modo que um dos universos sociais temáticos revelados pelo conto é bem esse: não há lugar para os deficientes em um mundo que se pretende eficiente.

Essa disposição estrutural da língua enquanto estruturador político é também ilustrada pela *palavra inautêntica* (Freire, 2018, p. 108), aquela com a qual não se pode transformar a sociedade. Parece que a postura que adota em programas infantis como esse,

que apenas apresenta a dura vida de um deficiente, que culmina com final trágico infeliz, sem reflexão crítica, perfaz uma mídia inautêntica, uma palavra inautêntica. Que naturaliza a injustiça e não conscientiza os injustiçados. Pois por postura crítica, as práticas de leitura e ensino/aprendizagem precisam refletir a injustiça e a desigualdade, à luz dos temas geradores, com suas respectivas palavras geradoras, problematizando as meras palavras inautênticas, isto é, não problematizadas: *é produtivo refletir em por que o soldadinho de chumbo é o sentido relevador de deficientes que não viveram e não vivem "felizes para sempre", como outros contos feéricos.*

Percepções críticas como essa, acima, ajudam a elucidar que o conceito de *língua*, em Freire, não se trata de uma mera disposição de símbolos, oficializada em língua portuguesa (nomeação geográfica imaginária), mas de uma *língua política portuguesa* (constituição social desigual, pragmática), que se forma minimamente de duas constituições:

a) a língua, em Freire, é disposta em uma forma para certos sujeitos, e em outra forma para outros sujeitos, à margem, já que, não raras vezes, nem escrever sabem (por exemplo, uma que vislumbra erudição, e outra que vislumbra simplificação). Já que a linguagem, potencial de diálogo, tem orientação inicial de manutenção de privilégios e ascensão de poder para o primeiro grupo, e tem orientação de sobrevivência para o segundo grupo;

b) a língua, em Freire, prevê uma leitura codificada de manutenção de privilégios para um grupo (opressores) e pode prever uma leitura descodificada de práticas de liberdade por aqueles oprimidos. Tal como no exemplo de leituras críticas, como vimos na imagem acima.

Para Freire, então, a linguagem é, antes de tudo, um possível crítico (não vamos dizer instrumento crítico, porque a linguagem

transcende uma instrumentação, ela produz (sentidos de) liberdade). É por isso que Freire coloca ênfase no poder social da linguagem, através de vários conceitos, como veremos. *A teoria freireana, de algum modo, é uma teoria de reflexão crítica da linguagem*, via conceitos de codificação, descodificação, diálogo, palavra geradora, universo temático, palavra inautêntica, pronúncia de mundo, práticas de liberdade, práxis, dentre outras. Por isso a teoria freireana transcende uma disposição de teoria de linguagem (política), para uma teoria de pedagogia, de alfabetização, o que não resume Freire a um método, diga-se de passagem – para que, pela linguagem produzidos e nela encontrados, os sujeitos reflitam-se de forma crítica, como propomos através de nosso *corpus*:

- Por que, segundo a história de "O soldadinho de Chumbo", o sujeito deficiente não tem lugar como os outros, e não vive o "felizes para sempre"?

A reflexão de si se faz pela linguagem, segundo Freire, nas e pelas palavras que se nos determinam, nos identificam, nos constituem. Na animação de "O soldadinho de chumbo", esse fenômeno se observa na palavra escolhida pela animação, *perneta*, que silencia o universo cultural de uma palavra mais técnica, *deficiente*: "A palavra geradora, ainda que objetivada em sua condição de simples vocábulo escrito, não pode mais libertar-se de seu dinamismo semântico e de sua força pragmática, de que o alfabetizando já se fizera consciente na repetida descodificação crítica" (Freire, 2018, p. 16). É importante, então, pensar, por exemplo, na preferência da palavra codificada *perneta*, mais branda e que silencia a reveladora palavra descodificada *deficiente*. É à luz do conceito de língua freireano que nos perguntamos: *por que perneta, e não deficiente*? De modo que este nível estrutural da língua, o que afirma os desiguais opressor-oprimido na abstração repetida e repetível que constitui toda língua, é convite para uma reflexão crítico-metalinguística, convite a um uso reflexivo e crítico de si:

> A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo. A palavra pessoal, criadora, pois a palavra repetida é monólogo das consciências que perderam sua identidade, isoladas, imersas na multidão anônima e submissas a um destino que lhes é imposto e que não são capazes de superar, com a decisão de um projeto (Freire, 2018, p. 26).

Vejamos, portanto, o conceito de língua freireano em sua próxima essência constitutiva, a do uso (crítico-social) para ressignificação da opressão em liberdade.

2.2 O uso político da língua

Para além da espessura do conceito de língua de Paulo Freire, a língua política em si, porque (a) observável distintamente em grupos de poder e sem poder (o primeiro com vocabulário e disposição sintática e textual de prontidão para manutenção de poder, e o segundo com vocabulário e disposição sintática e textual em limitações de obedecer e sofrer, sobretudo), e (b) porque vislumbra uma leitura codificada para privilegiar opressores e uma leitura crítica dessa codificação, que a descodifica e traz à luz leituras acríticas e perpetuação de significações, temos agora a segunda determinância freireana da linguagem: o *uso político da língua*. O que, em Linguística, alinha-se basicamente ao conceito de *enunciação*, mas nem tanto com o foco político.

2.2.1 Algumas palavras sobre a enunciação

De partida, pouparemos o leitor de uma exposição exaustiva própria das teorias da enunciação que pertinentes e alinháveis à nossa filiação teórica, e que são inclusive um dos cernes da teoria

ducrotiana, já que, para Ducrot, o sentido é a descrição da enunciação. Não há sentido, portanto, sem enunciação (uso da linguagem).

O que significa um conto de fadas? Além do já-sabido (a linguagem convencionada dos contos de fadas, os símbolos partilhados pelo mundo) seus sentidos dependem de sua enunciação (é a cada contar – a cada enunciar – que os sentidos dos contos de fadas se revelam). Isto é, de toda a miríade de constelações que envolvem "como" esse conto foi contado, escrito, cantado, resumido, adaptado, desenhado etc. Valendo-se minimamente dos principais dêiticos do conto enunciado: quem, quando, onde e como contou o conto, dentre outros macro e microcontextos.

Por essa perspectiva, todo contar de um conto de fadas é um acontecimento único, porque a enunciação, para Ducrot (1972, p. 143), é um acontecimento linguístico, "acontecimento constituído pela enunciação". Acontecimento não é "mera fala": o acontecimento produz interlocutores, revela pressupostos, implícitos, leis de discurso, imposições deontológicas de língua, imposições/transformações de atos jurídicos, além de uma constelação de marcas da enunciação observáveis na espessura do enunciado. Descrever a enunciação é perseguir esse acontecimento, em todas essas miríades de constitutividades. Obviamente, não trataremos de todos esses elementos do acontecimento da enunciação trabalhados por Ducrot nos últimos cinquenta anos, mas já é suficiente considerar os contos de fadas enquanto um acontecimento (que, quando enunciado, é único e irrepetível, e produz sentidos únicos e irrepetíveis) e político (que, antes de ser contato, revela desigualdades de oprimidos e opressores, e quando enunciado são argumentações para disputa de poder e práticas de liberdade).

2.2.2 Os níveis explícito/implícito de Oswald Ducrot

Ducrot leciona, há mais de cinquenta anos, que o dizer e seus sentidos produzem-se em dois níveis, o nível explícito (audível, escrito, visível etc.) e implícito (não audível, não escrito, não visível, mas significado). Por exemplo, ao dizer o explícito "Pedro parou de fumar", diz-se dois implícitos: "Pedro fumava anteriormente" (um pressuposto, um conteúdo anterior indesviável) e "Você também pode parar", ou outro entendimento (um subentendido, uma interpretação). Assim, para Ducrot, a linguagem é um fenômeno que reclama gestos de leitura explícitos e implícitos.

Por esse par, observa-se em O soldadinho de chumbo, o *nível explícito*, aquele da extensão visível dos elementos da animação, os componentes linguísticos-imagéticos que explicitam a inocência, o gênero infantil ou infantojuvenil e etc., elementos nada críticos ou políticos, e um desenho higienizado da dor e do sangue. E nesse mesmo desenho também se observa ao menos dois conteúdos no *nível implícito*: a condição de dever ter corpo padrão para ter final feliz, e o subentendido (uma interpretação crítico-política mínima) da gravidade de tornar" O soldadinho de chumbo" um conto de naturalização das injustiças sociais e romantização do preconceito, ou como afirmam Farias e Soares (2012, p. 6), um conto que tematiza a exclusão social. Além de que outro ponto é criticamente instigante: o que se está dizendo *implicitamente* quando se diz *explicitamente* várias vezes a palavra "perneta", no desenho do soldadinho de chumbo? Parece existir um projeto argumentativo, via uso de "perneta", que argumenta para amenizar, naturalizar ou positivar uma negatividade, a gravidade da deficiência.

De outro lado, os níveis explícitos/implícitos do dizer encontram, em Paulo Freire, um imbricamento bem produtivo nos seus conceitos de codificação/descodificação, que passamos a refletir.

2.2.3 A codificação/descodificação de Paulo Freire

Vimos que a língua, em Freire, é um fenômeno que conscientiza e politiza (Freire, 2018, p. 29). E esse conscientizar-se e politizar-se (um método, um diálogo) acontece somente pelo *uso* político da língua, crítico, conscientizador ressignificador de si e do mundo. Esse *uso*, que em Linguística chamamos *enunciação*, se faz em Freire (2018, p. 17) pela particularidade de colocar um sujeito (por exemplo, um alfabetizando) "em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras do seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra".

> Recapitulando, se a primeira propriedade da língua freireana que vimos é de ordem abstrata e sistêmico-estrutural política – a língua fora de uso, que mesmo assim revela desigualdades sociais nela codificadas – a segunda propriedade da língua freireana é de ordem enunciativa, do *uso* de uma linguagem, que problematiza essa codificação da linguagem, descodificando-a criticamente[5]. Por exemplo, a codificação da expressão "princesas" enquanto
>
> **Codificação**:
>
> "princesas são, portanto, belas"
>
> tem a seguinte abordagem crítica, pela descodificação:
>
> **Descodificação**:
>
> "as princesas são belas para agradar a quem?"
>
> "quais as dinâmicas oprimido/opressor previstas em sujeitos com corpos padronizados?"

5 Segue a definição dos conceitos de codificação/descodificação freireanos: "A 'codificação' e a 'descodificação' permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial – ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais" (Freire, 2018, p. 15).

> "quem ganha e quem perde com alguém em estado de beleza estética?"
> "quem pode pagar a estética da beleza?" etc.

Assim, a primeira abordagem, em abstração, revela uma segregação política da sociedade: quem pode e quem não pode pagar a beleza. Porque a *beleza* separa sujeitos na sociedade pelo fato de que ela *codifica*, dentre outras coisas, um processo reservado a quem pode pagar essa beleza, por operações estéticas, produtos importados, frequência em salões de beleza, renovação de guarda-roupa, roupas luxuosas etc. Aqueles que não podem pagar pela beleza, portanto, ficam à margem dos sonhos principescos vendidos nos contos de fadas cinematográficos. Já a segunda espessura da linguagem, a do seu uso, produz uma abordagem política que *descodifica* essa segregação social à luz de quem pode comprar versões belas de si, por enunciações de denúncias, resistências, conscientizações diversas, leituras críticas dos contos de fadas, redescobertas de si, práticas de liberdade etc., tais como: em que medida os sujeitos aceitam ou rejeitam as suas e outras belezas? Como são oprimidos ou são opressores das significações e dos produtores e mantenedores das significações codificadas na beleza? Em que medida amam ou odeiam suas identidades corporais, aceitam ou forçam mudanças biológicas? Em que medida aceitam (ou não) o deficiente na categoria dos belos?

Em nosso *corpus*, a significação abstrata de "soldadinho", codificado em

> **Codificação**:
> "soldadinho é, portanto, um brinquedo que insere crianças no universo das lutas"
> pode ser descodificado criticamente em sentidos-problematizadores como:
> **Descodificação**:

> “quais lutas um deficiente trava?”
> “quais lutas um não-deficiente trava?”
> “a sociedade reage como a essas lutas?”
> “como a criança aprende (ou não), por um brinquedo de soldadinho deficiente, questões de exclusão/inclusão social?” etc.

Na cena abaixo, por exemplo, vemos a concretização da codificação de um brinquedo bélico, o soldadinho, tematizando a brincadeira clássica da famosa “execução”: daqueles que caíram, por desequilíbrio, interpretadas pela criança como deserção.

Figura 3 – A brincadeira da criança com o soldado deficiente



Fonte: Imagination; Film A/S; Magma Films (2017, 04:36).

Mas não há gestos de descodificação aqui, ou seja, em nada os acontecimentos lúdicos acima problematizam o universo lúdico na interação com arquétipos deficientes, o soldadinho. Ao contrário, a criança faz de conta que a deficiência é uma estratégia de fuga: “Desertores! E um de vocês tentou escapar apoiado em uma perna só (4:24)”. Não há, na enunciação do desenho, construção de sentidos produtivas em termos de leitura crítica, de questões excludentes/inclusivas.

> As propriedades da enunciação, portanto, têm estreitamentos entre as teorias da enunciação, aqui, Ducrot e Paulo Freire, da seguinte forma: o estudo do sujeito falando/falante, nas sociedades, é analisado pela descrição (argumentativa) da enunciação à luz dos enunciados produzidos pela enunciação, que revelam níveis de significação e sentido explícitos e implícitos, em Oswald Ducrot (1984, 2021), e é analisado pelo exercício da conscientização das palavras utilizadas/utilizáveis em certo acontecimento de dizer, por procedimento de codificação/descodificação[6], dentre outros conceitos, em Paulo Freire.

Então, a conscientização freireana funda-se ao inquietar-se com o universo semântico da linguagem. Por exemplo, em nosso *corpus*, é bem produtivo a escolha da palavra "perneta" para dirigir-se ao soldadinho sem nome. A codificação é essa: "perneta, portanto, possuir pernas pequenas, ou não ter uma das pernas, ou possuir uma deficiência em uma das pernas". Sua descodificação dá-se por criticidades de leitura como: "por que se prefere perneta a deficiente? Quais os impactos sociais do uso dessas duas palavras? O que se ameniza, e o que se agrava, ao preferir perneta ou de deficiente?".

6 Uma nota teórica entre Paulo Freire e Oswald Ducrot. Freire assim define – bem linguisticamente – o par de conceitos *codificação/descodificação*, em relação inseparável: "A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada" (Freire, 2018, p. 135). O leitor perceba, com as devidas ressalvas epistemológicas – não de equivalência, mas de proximidade –, que há relação possível e produtiva entre o par freireano "codificação/descodificação" com o par de conceitos ducrotiano "significação/sentido", assim definido: "A *frase* é uma entidade gramatical abstrata, e o *enunciado* é uma realização particular da frase. O *sentido* é o valor semântico do enunciado, a *significação* é o valor semântico da frase" (Ducrot, 1987, p. 31). Logo, codificação e significação são da ordem das abstrações de conteúdos, e descodificação e sentido são da ordem da problematização e uso desses conteúdos abstratos. Dentre outras possibilidades.

Ademais, ressalta-se que os soldadinhos codificados/nomeados pela palavra "normalidade" (implícita, mas perceptível ao longo de todo o texto-desenho) gozam de maior prestígio e são argumentos para perpetuar, nas sociedades, a cultura imposta por essa mesma palavra: estar incluído na sociedade (poder viver nas sociedades) é ter um corpo padronizado, o que pressupõe sua recíproca, que não estar no corpo padrão é ser excluído da sociedade (não poder viver nas sociedades, não ter lugar, não ter final feliz etc.). O soldadinho de chumbo é um anormal, portanto, na relação com seus desiguais.

A conscientização freireana ainda se faz mais necessária quando se coloca em foco o projeto arquitetônico do texto do soldadinho, uma animação de ensino a duas crianças, que aparecem no início e no final da animação: ensina-se, portanto, que perneta é preferível a deficiência, para as crianças portuguesas.

Desse modo, é preciso, enquanto exigência de maturidade de leitura em texto e em contos de fadas, deixar cair as vendas de um mundo que codifica/nomeia sujeitos sob certos interesses – e toda nomeação serve a algum interesse, esse é o ponto –, e como os sujeitos "compram" essas codificações desavisadamente, aceitando e naturalizando certas preferências de palavras.

Essas práticas de conscientização são amplitudes de leitura, novas relações de sentido, e quebra de interpretações codificadas, impostas, como: o soldadinho de chumbo é o que é conforme a interpretação (a imposição) do quê ou de quem? A resposta não é difícil: ele é o que é devido à imposição da perpetuação das exigências de venda do mercado (ora, o mote do desenho é um brinquedo "com defeito"), da cultura da exclusão, da domesticação clássico-disneyana de perpetuar corpos padrões, de materiais didáticos que apenas perpetuam o código acrítico etc.). Essas leituras engessadas, vendidas em muitos materiais didáticos, pode ser produtiva se ressignificada em interpretações libertadoras, ampliadoras, como: interessa

a quem o que o soldadinho pode vir a ser? Interessa aos vulneráveis, aos excluídos, às minorias, àqueles que não lucram com as deficiências alheias, à necessidade premente de novos materiais didáticos sobre contos de fadas, dentre outras pertinências de leitura libertadora, porque é gesto de leitura proficiente.

Assim, uma vez que nossa pesquisa tem vistas a construir e estabelecer um campo de significação *argumentativa* – significando elementos dos contos de fadas – e *política* – problematizando esses elementos nas sociedades –, as duas teorias nesses termos se reclamam, de modo que, se valer de Freire, em nossa disposição teórica argumentativa, robustece nossa pesquisa de inovação, e lhe dá vigor de ciência e de profundidade.

Essa envergadura teórica "Paulo Freire & Semântica Argumentativa" nos é cara enquanto mecanismo produtivo para desconstruir uma ilusão dos contos enquanto mero entretenimento. Essas duas teorias nos permitem propor o confronto científico entre "discurso de entretenimento versus discurso de conscientização", que na particularidade dos contos de fadas, se faz pelo seguinte aspecto: "os modos sociais distintos de existir e resistir (a espessura política das sociedades) devem ser, portanto, decifrados na linguagem das fadas que os cifram (nos vários contos de fadas, altamente simbólicos).

Conclusão

Esta pesquisa possui um *a priori* fundante e orientativo de suas análises, qual seja: a mobilização das percepções teórico-linguísticas de Freire e Ducrot permitem um esforço por estabelecer o conceito de linguagem (dos contos de fadas) com vistas a produzir conhecimento no campo de estudos com interesse em práticas de leitura e interpretação de contos de fadas, à luz de compreen-

sões e percepções políticas e sociais, cifradas em elementos mágicos ou narrativas universais encantadas.

Por tal eixo basal, não há como esquivar-se da estratégia enunciativa das indústrias feéricas de perpetuar o *status* de quem pode comprar e vender a estética dos corpos e da beleza padrão sob o pretexto de vender contos de fadas e seus produtos (bonecos, roupas, imaginários principescos etc.), à guisa de "mandar para a fogueira" quem não cumprir os pressupostos dos corpos padrões.

Uma vez que uma leitura mais refinada, política e crítica do conto, revela essa estranheza argumentativa de forçar/transtornar/naturalizar as significações de infelicidade e tragicidade (a morte do deficiente na fogueira) em sentidos de felicidade/*happy end*, "ensinando a infelicidade como felicidade" para sujeitos-crianças.

Nossa pesquisa põe emergência nas práticas de leitura conscientizadoras e politizadoras naquilo que, à luz de Freire e da Semântica Argumentativa, revelam leituras superficiais dos contos de fadas, aquelas que, uma vez consumindo os contos de fadas sem problematizar seus pressupostos, aceita-se a opressão de um universo de discurso impostos pelas indústrias que detêm o apreço das crianças.

Desconstruir leituras empobrecidas, do ponto de vista das inferências políticas, sociais e humanas, é esforço da maioria dos trabalhos sérios em contos de fadas, atualmente, e como temos proposto, político-argumentativamente.

Parte de nossos resultados, como se viu neste capítulo, revelam que Freire e Ducrot possuem minimamente o seguinte ponto de imbricamento em prol de uma leitura conscientizadora, como defende Freire, em questões de linguagem: Freire sugere que a leitura (a conscientização) requer práticas de liberdade como os procedimentos linguísticos de codificação/descodificação, dentre outros; Ducrot e Carel postulam que a leitura requer a identificação

dos níveis explícitos e implícitos, e seus jogos argumentativos, para descrever a enunciação e seus sentidos, que são também sociais e políticos.

Fontes

IMAGINATION, Egmont; FILM A/S, A.; MAGMA FILMS. **O soldadinho de chumbo – The hardy tin Soldier**. Adaptado por Marcus Fleming, 2017. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FfABX26bQzc. Acesso: 23 jan. 2023.

SENADO FEDERAL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146/2015, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 7 ago. 2023.

Referências

ASSIS, A. C. L. **Os ogros têm camadas (dialógicas)**: a corrosão carnavalesca dos elementos prototípicos dos contos de fadas tradicionais fílmicos em Shrek (2001). 2022. 64f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

BEHE, L.; CAREL, M.; DENUC, C.; MACHADO, J. C. **Curso de Semântica Argumentativa**. São Carlos: Pedro e João, 2021.

CAREL, M.; DUCROT, O. **La semántica argumentativa**. Una introcción a la teoría de los blocos sémanticos. Colihue: Buenos Aires, 2005.

CAREL, M. Mais, une marque de négation partielle. *In*: WEINDENBUSCH, W. (hrsg.). **Diskursmarker, konnektoren, modalwörter**. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2014. p. 143-158.

DUCROT, O. **Dire et ne pas dire**. Principes de sémantique linguistique. Paris: Hermann, 1972.

DUCROT, O. **Dizer não dizer**: princípios de semântica lingüística. São Paulo: Cultrix, 1977.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes Editores, 1987.

DUCROT, O. **Logique, structure, énonciation**. Paris: Les Éditions de minuit, 1989.

FARIAS, M. A. G.; SOARES, M. T. N. Análise da deficiência no conto 'O soldadinho de chumbo': um tema atual? *In*: **Anais do VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**, São Cristóvão, Sergipe, 2012. p. 1-15. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10174/8/7.pdf. Acesso em: 3 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MACHADO, J. C. **A linguagem das fadas**. (no prelo).

A argumentação como prática nas aulas de Ciências

Lúcia Helena Sasseron
Universidade de São Paulo, Brasil

Introdução

Entre janeiro de 2020 e maio de 2023, o mundo viveu sob uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional para a COVID-19, mais alto nível de alerta da Organização Mundial de Saúde (OMS). Foi um período de constantes tensões, de difíceis e cruéis perdas, de intensas mudanças em nossos hábitos de trabalho, lazer e instrução e de muitos avanços científicos e tecnológicos para contenção dos danos e oferta de soluções para os problemas trazidos pela doença.

É possível afirmar que, para uma grande parcela da população, o empenho de cientistas, de grupos e de instituições de pesquisas e das redes de parcerias constituídas foi essencial para o desenvolvimento de vacinas, artefato responsável pela atenuação acentuada dos números de novos casos e de mortes em decorrência da contaminação pelo Sars-CoV-2. Ao mesmo tempo, uma outra parcela da população engrossou o coro para o fortalecimento do movimento antivacina, apostando suas vidas e de terceiros na crença infundada

em medicamentos comprovadamente ineficazes para a doença e na recusa de realizar estratégias adequadas para a contenção da contaminação, como o uso de máscaras ou o distanciamento social.

Vale lembrar que, em 15 de fevereiro de 2020, antes mesmo de declarar ao mundo que vivíamos uma pandemia, o biólogo e diretor-geral da Organização Mundial de Saúde, Tedros Adhanom Ghebreyesus, afirmou estarmos diante de uma infodemia, alertando que a disseminação intensiva, extensiva e veloz de notícias falsas sobre os casos e as causas da doença poderiam afetar ações sanitárias, políticas e econômicas, colocando em risco a segurança das pessoas.

Face a cenários de disseminação de notícias duvidosas, falaciosas ou falsas que, sem qualquer lastro com fatos e evidências que as sustentem, colocam em xeque os conhecimentos propostos e validados pelas ciências, e decorrente crescimento de descrédito e de negação das ciências, como professora e pesquisadora da Educação em Ciências, é inevitável ponderar sobre o papel do ensino da disciplina na sociedade atual e avaliar ações possíveis para informar a população sobre a atividade científica e formá-la para o posicionamento crítico e fundamentado sobre informações que se relacionam às ciências.

Em que medida as aulas de Ciências podem colaborar para que a população desenvolva postura questionadora e crítica frente às informações e aos contextos que envolvem temas das ciências? Quais conhecimentos são necessários para que essa postura questionadora não seja uma atitude simplesmente inquisidora, representativa de rechaço ou desprezo prévios?

Considerando a atividade científica como uma prática social, pautada em atividades críticas de investigação, análise e comunicação de ideias, a área de pesquisa em Educação em Ciências tem proposto, há algum tempo, as práticas da atividade científica

como conteúdo a ser abordado em sala de aula. Em perspectiva recente, estas práticas têm sido desenvolvidas em atividades didáticas que enfocam a investigação, a argumentação e a modelagem científicas. Desse modo, entende-se que criar oportunidades para envolvimento dos estudantes com ações que se assemelhem as práticas da atividade científica pode ter distintas funções, mas, especialmente, a possibilidade para que os estudantes reconheçam-na como prática humana e, portanto, fadada a contextos históricos, sociais e culturais, e para que compreendam que a atividade científica se desenvolve por meio de normas e regras construídas e validadas pela própria comunidade científica, em movimentos constantes e dialéticos com os objetos de estudos e os avanços dos conhecimentos.

Neste texto, a partir do apoio de estudos já consolidados, discutimos como a argumentação pode ser desenvolvida em sala de aula na relação direta com a investigação e a modelagem. Isso passa por discutir sua relação com o conhecimento científico e possíveis estratégias para as interações discursivas de sala de aula que suscitem e sustentem argumentação.

1. Alfabetização Científica e ensino de ciências como prática social

Em discussão na área de pesquisa há mais de 60 anos, a ideia de Alfabetização Científica revela preocupação com a formação dos sujeitos para atuação em sociedade. Ao longo desse tempo passado, concepções sobre ciências, sobre educação e a própria sociedade sofreram muitas alterações. Em decorrência delas (ou consonância com), a própria ideia de Alfabetização Científica foi sendo alterada, sendo possível identificar essas mudanças e relacioná-las a objetivos do ensino de ciências.

Roberts (2011) propõe duas concepções para a Alfabetização Científica. A concepção I pode ser compreendida como pragmática, com intenção de formar cientistas e profissionais que possam atuar em carreiras científicas e tecnológicas. Para isso, há esforço no desenvolvimento de conhecimentos conceituais e procedimentais das ciências (Osborne, 2016), e as ideias sobre aprendizagem se sustentam em aportes sobre mudança conceitual (Valladares, 2021). A concepção II esboça preocupações com aspectos internos do fazer científico e com as relações que o conhecimento científico exerce e recebe da sociedade. Para tanto, torna-se importante considerar como o sujeito utiliza processos próprios das ciências para avaliar questões científicas e tomar decisões, além de conceber a aprendizagem a partir de teorias socioculturais (Valladares, 2021).

Mais recentemente, estudos sobre as características e as ações para a promoção da Alfabetização Científica indicam a necessidade de que os sujeitos, além de serem apresentados aos conceitos das ciências e aos modos de construir conhecimento científico e entendimento sobre ciências também possam mobilizar ações para o desenvolvimento do pensamento crítico na busca por resolução de problemas, por meio de construção de consensos em que parâmetros científicos e sociais sejam considerados. Assim, na recente concepção III de Alfabetização Científica, a ética assume papel central nas discussões sobre ciências pelo uso da criticidade e para a comunicação (Santos, 2008; Valladares, 2021).

Percebe-se, portanto, que as características de cada uma das concepções de Alfabetização Científica não são apenas modos de qualificá-las, pois vinculam-se a formas de compreender e de idealizar o contexto da formação, o alcance e o campo de atuação e o papel dos sujeitos durante o processo de aprendizagem e ao longo de suas atividades em diferentes instâncias. Importante ainda destacar nossa percepção de que essas diferentes concepções não são excludentes ou antagônicas, uma vez que todas elas colo-

cam no centro o contato dos sujeitos com conceitos, procedimentos, práticas, normas e valores da atividade científica, e que a formação dos sujeitos, na perspectiva da Alfabetização Científica, pode transitar pelas três concepções, a depender dos objetivos formativos traçados pela escola e pelas redes de ensino e dos interesses do sujeito e da comunidade.

O planejamento de ações didáticas para que a Alfabetização Científica seja desenvolvida em ambientes formais de ensino de ciências tem recorrido ao trabalho com as práticas da atividade científica, em especial, a investigação, a argumentação e a modelagem. Considerando o envolvimento intelectualmente ativo dos estudantes nessas aulas e, por isso, seus conhecimentos e suas relações com aspectos sociais e culturais de sua realidade, o ensino de ciências como prática social surge como possibilidade de expor as ciências como uma atividade epistemologicamente metódica e crítica de construção de conhecimento sobre o mundo natural, de busca de soluções para problemas e que pode gerar inovações conceituais, metodológicas epistêmicas e epistemológicas para a sociedade. Isso porque, pensado dessa forma, o ensino de ciências estaria fundamentado na intenção de que não sejam apenas discutidos os aspectos epistemológicos das ciências, mas que sejam mobilizadas práticas epistêmicas para o entendimento e a busca de soluções de problemas individuais e coletivos que acometem a sociedade e se relacionam às ciências, seus produtos e seus agentes (Silva; Sasseron, 2021).

2. Sustentáculos para o ensino de ciências como prática social

É muito comum encontrar aulas de ciências em que os conhecimentos conceituais são apresentados, exercícios sobre eles são realizados e práticas de laboratório executadas a partir de roteiros predefinidos na perspectiva de comprovação do que já foi

trabalhado de modo expositivo. Até mesmo os livros didáticos costumam se organizar deste modo: a exposição conceitual iniciando a abordagem do tema com experimentos de comprovação expostos ao final do capítulo.

Embora não se possa estabelecer uma relação direta entre as características mencionadas sobre aulas e materiais didáticos e a existência de visões distorcidas sobre cientistas e seu trabalho (Gil-Pérez *et al.*, 2001), é possível considerá-la e avaliar ações didáticas que consolidem concepções mais condizente sobre as ciências e seus modos de fazer.

Estudos de filosofia, história e sociologia das ciências têm destacado a atividade científica como uma prática social (Longino, 1990, 2002; Knorr-Cetina, 1999) e, por isso, exposto aspectos históricos, culturais e econômicos influentes no desenvolvimento, análise e validação de novos conhecimentos (Kuhn, 1996; Pickering, 1995; Rheinberger, 1997). E nesse âmbito torna-se possível caracterizar o empreendimento científico como atividade que reconhece o caráter falível dos processos e conhecimentos propostos e legitimados e que, portanto, admite a transitoriedade de "verdades", uma vez que pressupõe e se sustenta na análise cética de fatos, dados, informações e de interpretações, como marca da comunidade crítica que propõe e avalia conhecimentos (Pilati, 2018; Longino, 1990, 2002).

Nesse sentido, é importante considerar como o conhecimento científico é exposto em sala de aula. Sandoval e colaboradores (2000), para discutir como estratégias didáticas podem ser utilizadas em sala de aula para que os estudantes tenham contato com práticas epistêmicas, propõem haver dois modos de interação com elas. Um dos modos estaria vinculado a conhecer sobre as práticas epistêmicas, o que engloba, por exemplo, compreender o conhecimento como objeto de uma investigação, entender que exis-

tem vários tipos de conhecimento científico e que há critérios para a avaliação de proposições em ciências. O segundo modo estaria atrelado à mobilização de práticas epistêmicas por meio de ações como, por exemplo, entender padrões de dados e sustentar alegações em evidências e critérios. É possível perceber que estas duas modalidades diferem entre si a partir do papel esperado e atribuído aos estudantes nas atividades de sala de aula. No primeiro caso, os estudantes são convidados a compreender processos e procedimentos das ciências enquanto no segundo, é esperado que realizem práticas durante o estudo de um problema que envolva questões das ciências sendo que essas práticas não são apenas manipulativas, mas sobretudo intelectuais.

De modo a sustentar como o conhecimento científico pode ser abordado em sala de aula, Duschl (2008) pondera estudos sobre ciências, representados pelas proposições de filósofos, historiadores e sociólogos das ciências, e estudos sobre psicologia do desenvolvimento e propõe os domínios que compõem o conhecimento científico: conceitual, epistêmico e social. O trabalho com o domínio conceitual do conhecimento científico envolve o trabalho com leis, modelos e teorias das ciências bem como os processos cognitivos que são utilizados para raciocinar cientificamente; o domínio epistêmico caracteriza-se pelas estruturas utilizadas para desenvolver e avaliar o conhecimento científico; e o domínio social do conhecimento científico vincula-se aos processos utilizados na produção de conhecimentos e nos modos para comunicar, representar e debater sobre eles.

Também com base em estudos de história, filosofia e sociologia das ciências, Stroupe (2014) destaca a importância de que o domínio material do conhecimento científico também seja considerado, uma vez que, por ele, é possível fazer uso e adaptar e criar ferramentas, representações e recursos para auxiliar o trabalho intelectual.

A proposição dos domínios do conhecimento científico traz fundamentos importantes para planejar aulas pautadas na intencionalidade de um ensino de ciências como prática social já que prevê aulas em que os estudantes não apenas tomem contato com discussões sobre ciências, mas também realizem práticas que se assemelham a práticas realizadas pelos cientistas. Ao fazer isso, estariam envolvidos em atividades para a investigação, a argumentação e a construção de modelos (Osborne, 2016; Jiménez-Aleixandre; Crujeiras, 2017).

No entanto, se os domínios do conhecimento científico trazem à tona elementos essenciais para a compreensão da atividade científica para além do que é estritamente conceitual, há que se considerar que a abordagem de temas em sala de aula pressupõe a convivência de sujeitos com diferentes vivências e realidades sociais e culturais e que, trazendo-as para o espaço escolar, revelam, explícita ou implicitamente, marcas e características do seu modo de pensar, atuar e conviver. Diante disso, é preciso que o trabalho didático escolar pressuponha e considere o envolvimento dos sujeitos *com* e *como* membros de grupos sociais (Feinstein; Waddington, 2020). Em outras palavras, o envolvimento dos estudantes com práticas da atividade científica não pode desconsiderar que eles trazem para a sala de aula práticas, normas e valores forjados em sua vida cotidiana pelas relações que estabelecem em suas comunidades. Desse modo, é importante ter ciência de que a sala de aula, em sua amplitude e diversidade social e cultural, não está imune à existência de crenças e valores opostos àqueles que regem a atividade científica, e que a consideração deles é fator essencial para que possa haver exposição de ideias, de percepções sobre situações e discussões de fatos e eventos em um diálogo aberto e sem preconceitos, em que o modo científico de avaliar fenômenos do mundo natural possa ser exposto e vivenciado como esta prática social das ciências.

O ensino de ciências como prática social pressupõe o trabalho que mobilize de modo articulado os domínios do conhecimento científico, e essa mobilização tende a ocorrer a partir de práticas que são características das ciências, como a argumentação, a investigação e a modelagem. Não se trata de formar cientistas que bem executem essas práticas, mas de formar sujeitos que vivem em uma sociedade em que conhecimentos e artefatos advindos dos conhecimentos científicos exercem influência direta em nossas atividades e relações cotidianas. Trata-se também de uma perspectiva para o ensino das ciências que possa levar ao aprendizado sobre mecanismos, ações e estratégias utilizadas no âmbito da atividade científica que garantem validade e confiabilidade aos conhecimentos propostos.

Talvez essa seja uma forma de combater a tendência de a população reconhecer como válidos os discursos que advêm de movimentos negacionistas e conspiratórios.

3. A argumentação e o ensino de ciências

Considerada uma importante prática epistêmica das ciências, pela argumentação consolidam-se normas sociais que regem e impactam o estabelecimento de objetividade na proposição, comunicação, avaliação e legitimação conhecimentos científicos (Longino, 1990, 2002). Isso ocorre porque, em situações argumentativas nas ciências, estabelecem-se fóruns de discussão e atividades que revelam a abertura e a receptividade à crítica, considerando as regras e os padrões de conhecimento estabelecidos na comunidade.

Embora podendo incorrer em imprecisões pela tentativa de sintetizar a complexidade, é importante posicionar que, neste texto, a argumentação no âmbito do ensino de ciências como uma prática em que se constroem boas relações entre proposições e conclusões. Não se trata de uma mera exposição de ideia, mas da busca por da-

dos e evidências que tragam sustentação teórica ou empírica para o que é proposto. Entende-se, portanto, que não há como haver uma boa argumentação nas aulas de ciências se não há mobilização de ações que permitam a investigação, a avaliação e a construção de explicações.

Na área de pesquisa em Educação em Ciências, há mais de 30 anos os estudos sobre argumentação são utilizados como fundamentação teórica para a investigação de interações discursivas que ocorrem em sala de aula, como ferramenta metodológica para a análise da estrutura e da qualidade da argumentação estabelecida em atividades didáticas, como elemento importante para a formação de professores e como estratégia didática para aulas que preveem envolvimento intelectual dos estudantes (Jiménez-Aleixandre; Erduran, 2008; Erduran, 2008; Jiménez-Aleixandre; Brocos, 2015).

Obstáculos metodológicos são frequentemente relatados nas pesquisas, com destaque para a dificuldade em utilizar esquemas e padrões de argumento na análise do que se discute em sala de aula. Percebe-se que o padrão de argumento de Toulmin (TAP) e os esquemas argumentativos de Walton são ferramentas comumente utilizadas nos estudos da argumentação na pesquisa em ensino de ciências, mas, diante dos problemas mencionados, eles sofrem adequações que tornam mais viável sua adoção. Exemplos disso são o estudo de Zohar e Nemet (2002), que adota o TAP e faz adequações de tal modo que possam avaliar a conclusão, as justificativas e os contra-argumentos expressos pelos estudantes; e o estudo de Driver *et al.* (2000), que estabelece níveis de argumentação a partir da presença ou ausência dos elementos do TAP.

Isso revela a preocupação com a compreensão do foco dos estudos, em especial, se o interesse está alocado sobre o argumento construído ou sobre o processo de argumentação, pois isso impacta diretamente nas escolhas pelos métodos e modalidades de aná-

lise. Em outras palavras, estudos cuja atenção está mais voltada diretamente para o argumento construído tendem a buscar apoio em referenciais teóricos e estratégias metodológicas que permitam identificar a proposição de uma ideia ou o estabelecimento de bases conceituais para o entendimento de uma situação, ou seja, o argumento como produto de uma atividade; já os estudos direcionados para a compreensão da argumentação buscam identificar atores e fatores influentes na construção dos argumentos e, portanto, ampliam a lista de elementos passíveis e possíveis de investigação, como, por exemplo, o tipo e a natureza das interações estabelecidas em sala de aula, os conhecimentos e as vivências prévias dos sujeitos sobre o assunto em discussão, as influências sociais representativas para os sujeitos e as características pedagógicas e didáticas das atividades.

Pode-se ainda mencionar o fato de que as pesquisas em Educação em Ciências que se pautam em estudos sobre argumentação utilizam essas ideias em diferentes perspectivas e as duas mais reconhecidas são o uso da argumentação como estratégia metodológica de ensino e a argumentação como ferramenta metodológica da pesquisa. Em muitos casos essas diferenças metodológicas sequer são assumidas e esta pode ser uma evidência de um dilema em pauta, embora nem sempre explícito, para o ensino avaliado nas pesquisas e nas aulas sobre argumentação: argumentar para aprender ou aprender para argumentar (Leitão, 2011). Se as estratégias de argumentação para a aprendizagem podem explorar ideias sobre como, por exemplo, os domínios do conhecimento científico podem ser mobilizados em aulas de ciências, a aprendizagem da argumentação como estratégia para aprimorar mecanismos de diálogo, persuasão e exposição de ideias também ocupa papel importante na formação dos sujeitos que venham a conhecer e reconhecer as ciências como um campo de conhecimento formado

por pessoas que participam de práticas socialmente compartilhadas e negociadas.

Não há uma resposta simples para essa possível dualidade e ponderar sobre ela sustentará as ideias que passamos a apresentar agora.

4. A argumentação como estratégia e atividade didática do ensino de ciências como prática social

Processos argumentativos em sala de aula pressupõem a ocorrência de interações, sejam interações entre sujeitos ou de sujeitos com conhecimentos e vivências e com materiais. E, para sua análise, recorremos a informações que forneçam pistas sobre como ocorrem as interações discursivas, sendo possível avaliar textos escritos produzidos e falas expostas em discussões. Analisar a argumentação em sala de aula implica, portanto, considerar elementos da linguagem utilizada nesse espaço.

Pesquisas em Educação em Ciências têm dedicado atenção à linguagem e tem mesmo sido muito comum a ideia de que aprender ciências é aprender a falar ciências (Lemke, 1996). Essa ideia pressupõe que aprender ciências implica aprender regras sobre modos de construir análise, comunicação e avaliação de ideias em ciências. Por isso, torna-se importante conhecer e saber processos como, por exemplo, observação, descrição, comparação, construção de condições para a experimentação e a exploração, conclusão, generalização, divulgação e escrita. Para Gee (2005), a linguagem expõe relações com atos de falar, fazer e ser. Portanto, o ato de comunicação, intermediado por uma linguagem, explicita características sobre pertencimento do sujeito a um (ou mais) grupo social.

A extrapolação dessas ideias possibilita entender o ensino de ciências como atividades planejadas para que os estudantes compreendam as ciências para além do seu vocabulário, formado basi-

camente por leis, conceitos, teorias e modelos científicos, mas também os modos de fazer ciências e as normas e regras que regem a comunidade científica; o que dialoga com as ideias já expostas sobre a importância de mobilização dos domínios do conhecimento científico.

Além disso, temos exposto com regularidade nosso entendimento de que, no ensino de ciências, trabalhar a argumentação pressupõe também trabalhar a investigação e a modelagem, uma vez que, sendo práticas epistêmicas das ciências, encontros entre as ações mais características de cada uma acontecem de modo intenso, orgânico e fluido. É o caso, por exemplo, de ações para a elaboração de uma explicação: por serem identificadas com a construção de um modelo explicativo, podem ser facilmente associadas à prática de modelagem, mas a busca por informações que sustentem o modelo pode exigir a estruturação de estratégias para coleta de dados e informações, características de uma investigação, ao mesmo tempo em que esses processos ocorrem pela avaliação de propostas e de dados que identifiquem evidências e padrões, sustentáculos de uma argumentação de qualidade nas ciências. Um outro exemplo possível é o estabelecimento de um plano para experimentação que resulte no entendimento de um problema; essas ações parecem mais diretamente associadas a atividades de investigação, contudo, para realizá-las, é preciso envolvimento com ações avaliativas que se configuram como argumentativas e a resolução do problema pode encaminhar explicações características de processos de modelagem.

Diante disso, o desenvolvimento da argumentação em sala de aula de ciências precisa considerar diferentes elementos e, neste trabalho, vamos expor e discorrer sobre três deles: (i) os aspectos pedagógicos e didáticos do planejamento e das interações; (ii) a relação da argumentação com os domínios do conhecimento científico; e (iii) a natureza da prática científica e sua relação

com a argumentação. Importante expressar que os dois primeiros itens se referem a elementos da atividade didática e podem e devem ser considerados no planejamento e na implementação de aulas e surgem como contexto e desdobramento de ideias e de ações propostas a partir da ponderação do item (iii).

4.1 (i) Aspectos pedagógicos e didáticos do planejamento e das interações para a promoção da argumentação em aulas de ciências

Realizar processos argumentativos em sala de aula exige planejamento e ações que incluem aspectos didáticos, mas extravasam esse âmbito por demandaram atenção a como as interações estão ocorrendo. Em pesquisas prévias (Sasseron, 2018; Sasseron; Duschl, 2016; Sasseron, 2015), temos percebido como determinantes as ações para o gerenciamento da sala de aula e para o estabelecimento e a manutenção das interações discursivas.

Em relação ao gerenciamento de sala de aula, identificamos que a apresentação clara da atividade, das regras para sua realização, a comunicação sobre comportamentos esperados e a apresentação de ponto de vista sobre atitudes e comportamentos promovem o ambiente para que a argumentação ocorra de modo efetivo (Sasseron, 2018).

Também percebemos que a promoção e a manutenção da discussão são essenciais para a argumentação e são realizadas a partir de ações em que se oferece a oportunidade para os estudantes se manifestarem, em que há refraseio de ideias enfatizando-as e tornando-as mais claras e audíveis, em que se solicita que alguém repita o que disse ou confirme se a ideia exposta é aquela que o professor ouviu e que, a pedido, se ofereça ou acrescente uma informação.

De modo semelhante, para que ocorra argumentação em aula é importante que o professor avalie o que se discute e forneça *fee-*

dback aos estudantes, o que pode ser realizado por meio do aceite ou da rejeição de ideias expostas, da solicitação de posicionamento, aos estudantes, se concordam ou discordam de uma ideia e da exposição em contraste de ideias expostas pelos estudantes.

Além dos aspectos pedagógicos, uma aula que objetive promover a argumentação também deve considerar as questões didáticas de modo a possibilitar as interações dos estudantes com o conhecimento em pauta. Com isso, torna-se necessário o trabalho para o estabelecimento do objetivo da atividade, a manutenção do foco para o desenvolvimento do objetivo, a análise do seu cumprimento e a extrapolação do objetivo da atividade.

Em relação ao estabelecimento do objetivo da atividade, encontramos a importância de que o professor realize ações em que explicite o objetivo aos estudantes, que construa com os estudantes ou informe a eles o contexto do trabalho e que proponha o problema a ser analisado (Sasseron, 2018). Para a manutenção do foco para o desenvolvimento da atividade, identificamos como importante que o professor proponha perguntas para que os estudantes possam oferecer opinião, informação, explicação que já tenham sobre o tema em discussão e que resuma ideias e tópicos de forma a retomar ideias já mencionadas como forma de sistematizar o debate (Sasseron, 2018). De modo que ocorra a análise do cumprimento do objetivo da atividade e a extrapolação de ideias, identificamos ser necessário que o professor proponha a avaliação de opinião, informação ou explicação trazidas pelos estudantes de modo que ela entre em discussão, que o professor solicite aos estudantes a consideração de aplicação de ideias em debate em novo contexto e que, de modo semelhante, solicite aos estudantes a avaliação dessas ideias em novo contexto (Sasseron, 2018).

Cada um desses elementos didáticos e pedagógicos revelam ações a serem realizadas pelo professor para o surgimento, o de-

senvolvimento e a manutenção de interações em aula que gerem e sustentem argumentação. E eles podem ser tomados como ações não diretamente vinculadas a uma área específica de conhecimento.

A seguir, passamos a considerar as especificidades do conteúdo das disciplinas das Ciências da Natureza.

4.2 (ii) Relação da argumentação com os domínios do conhecimento científico

Como já discutido, entendemos que a promoção do ensino de ciências como prática social passa por planejar ações didáticas em que os estudantes realizam atividades onde os diferentes domínios do conhecimento científico são mobilizados. Tomando a argumentação como elemento central para o ensino de ciências como prática social, seu desenvolvimento em sala de aula, consequentemente, demanda trabalho com os domínios do conhecimento científico.

Considerada atividade que pode gerar construção de entendimentos e que pode sustentar desenvolvimento de raciocínios sobre situações em análise, a argumentação se relaciona com o domínio conceitual do conhecimento científico. Isso na medida em que leis, conceitos, teorias e modelos possam estar em debate com e pelo uso de processos próprios do raciocínio científico.

O domínio epistêmico do conhecimento científico caracteriza-se por estar vinculado aos processos que permitem entender uma situação e ter alguma sustentação para tal entendimento. A argumentação se relaciona a esse domínio por ser uma prática fundamentada na avaliação crítica para construir relações entre alegações e conclusões com base em justificativas que, no caso das ciências, podem ser as evidências e os padrões identificados a partir de dados e informações.

Construir bons argumentos e participar de processos profícuos de argumentação implica em conhecer regras e normas que permitem propor, avaliar e validar uma ideia. Essas ações revelam-se características do domínio social do conhecimento científico.

Por fim, o domínio material do conhecimento científico representa as ações para criar, organizar e utilizar ferramentas físicas ou intelectuais que auxiliem no processo de entendimento de uma situação ou fenômeno. A necessidade, na argumentação, de identificar padrões e evidências para sustentar uma conclusão ou alegação pode ser realizada a partir do trabalho com essas ferramentas.

4.3 (iii) Natureza da prática científica e sua relação com a argumentação

Além dos cuidados com os aspectos didáticos e pedagógicos e com as componentes do conteúdo a ser abordado, é importante que nas aulas de ciências seja considerada a natureza da prática científica e como ela dialoga com o desenvolvimento da argumentação.

Voltando à consideração já exposta de que a argumentação em aulas de ciências ocorre na relação direta com atividades de investigação e de modelagem, as práticas científicas trabalhadas em sala de aula mobilizarão elementos de cada uma dessas práticas epistêmicas. Para a Educação Básica, entendemos que seja importante que os estudantes possam ter contato com as práticas de proposição e identificação de problemas, elaboração de plano de trabalho, desenvolvimento de estratégias para o tratamento da informação e construção de explicações. Em uma relação estreita com o conhecimento científico, é esperado que todos os domínios sejam mobilizados nessas práticas, embora possa haver ênfase em alguns deles para cada uma delas.

A proposição e a identificação de problemas são centrais à atividade científica, por isso podem ser consideradas como elemento

inicial de aulas que se pautam na perspectiva do ensino de ciências como prática social. A elaboração de um problema fundamenta-se na observação ponderada e atenta de uma situação, identificando aspectos anômalos, incompreensões de elementos e fatores vinculados a um fenômeno e limites existentes ou conhecidos da explicação sobre uma situação ou fenômeno. Trata-se, pois, de um processo analítico, característico de processos argumentativos. Demanda que elementos de diferentes domínios do conhecimento científico sejam considerados, em especial, o domínio conceitual, pelo reconhecimento do que já se sabe e como se entende um fenômeno, e o domínio epistêmico, pela avaliação do contexto, considerando o que já se sabe e como esses conhecimentos podem não ser suficientes para o entendimento de outros aspectos associados à situação ou ao fenômeno. Ao realizar processos para proposição e identificação de problemas em aulas de ciências, tem-se início o estabelecimento de bases e apoios, empíricos ou teóricos, para sustentar uma alegação que possa ser colocada em análise e, portanto, um importante momento do processo argumentativo já está em curso.

A elaboração de plano de trabalho é uma prática importante para a investigação, seja esta por meio de experimentação ou de exploração. Ao conjecturar, planejar e efetivar um plano de trabalho, aspectos dos domínios epistêmico, social e material do conhecimento científico devem ser mais recorrentemente mobilizados, já que é preciso analisar como o problema pode ser estudado e avaliar se as estratégias em plano são adequadas; deve-se também considerar se os meios para essa experimentação ou exploração obedecem a normas e regras que garantem confiabilidade ao estudo; e, de modo semelhante, ponderar sobre como as informações que venham a ser coletadas podem ser organizadas para análise. Durante a elaboração do plano de trabalho, são debatidos modos de coletar informações e de avaliá-las na relação direta com a adequação

para o estudo da situação ou fenômeno. Essas ações são construídas no diálogo e, por isso, devem expor momentos de argumentação entre os estudantes, mas também são ações que promovem a argumentação, porque permitem obter e analisar informações que sustentem explicações em construção.

O desenvolvimento de estratégias para o tratamento da informação é uma prática que surge muito relacionada à anterior e, de modo semelhante, mobiliza diretamente os domínios epistêmico, social e material do conhecimento científico, com grande ênfase para este último, uma vez que se trata de concretizar o estudo de informações obtidas e organizadas a partir de critérios adequados para a análise da situação ou fenômeno. O tratamento da informação é uma prática essencialmente analítica e central para a identificação de evidências e de padrões associados a um fenômeno. Essa característica faz com que esteja diretamente relacionada à construção de justificativas para um argumento. Assim, a realização da prática para tratar informações, a argumentação tende a se desdobrar, de modo mais abrangente, para o estabelecimento de condições que sustentam a alegação ou a conclusão que se está a construir.

Em decorrência, a construção de explicações é uma prática muito vinculada ao estabelecimento de sistematizações a partir do que já foi estudado e de extrapolações a partir das informações coletadas e analisadas. Embora os demais domínios do conhecimento científico também possam ser mobilizados, é esperado, de modo mais agudo, a explicitação do domínio conceitual pelo cotejamento entre o que já se tem como entendimento e as proposições de aprimoramento que permitam expandir as ideias. A argumentação concretiza-se nessa prática pela construção de relações entre alegações e conclusões, que se sustentam em evidências e justificativas.

Considerações finais

Não era objetivo deste texto expor um modo de trabalhar a argumentação em aulas de ciências, mas sim expor considerações que temos sobre como ela pode ser realizada a partir de conhecimentos teóricos e de estudos empíricos que se preocupam com a formação de estudantes para compreenderem as ciências e poderem utilizar de normas e práticas da atividade científica para a análise de situações de seu mundo cotidiano.

Temos clareza de que o exposto ao longo deste capítulo não é um receituário de ações para o professor, muito menos um manual de técnicas infalíveis: são ponderações que podem ser consideradas no planejamento e na atividade didática, que têm por objetivo permitir a relação dos estudantes com os conhecimentos das ciências para além da sua dimensão conceitual, acessando e mobilizando também aquilo que é próprio da atividade intelectual e social da comunidade científica.

Temos também clareza e ciência de que as ideias aqui expostas não são suficientes para evitar que os estudantes que passem por aulas de ciências não caiam na tentação de *fake news* e de movimentos negacionistas, que nada explicam sobre algo, mas que, pela falta de complexidade e/ou pelo apelo emocional, atraem mentes pouco habituadas a análises cuidadosas e criteriosas. Mas é um esforço, uma tentativa de expor caminhos e pensamentos sobre como planejar e implementar atividades didáticas em que os estudantes vivenciem práticas que não são apenas escolares.

Agradecimento

Agradeço ao CNPq pelos financiamentos obtidos por meio do projeto Universal processo nº 428268/2018-8 e da bolsa Produtividade em Pesquisa processo nº 306683/2022-9.

Referências

DRIVER, R.; NEWTON, P.; OSBORNE, J. Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. **Science Education**, v. 84, p. 287-312, 2000.

DUSCHL, R. Science education in three-part harmony: balancing conceptual, epistemic, and social learning goals. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 268-291, 2008. DOI: https://doi.org/10.3102/0091732X07309371.

ERDURAN, S. Methodological foundations in the study of argumentation in science classrooms. *In*: ERDURAN, S.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. (ed.). **Argumentation in science education**: perspectives from classroom-based research. Dordrecht: Springer, 2008. p. 47-69.

FEINSTEIN, N. W.; WADDINGTON, D. I. Individual truth judgments or purposeful, collective sensemaking? Rethinking science education's response to the post-truth era. **Educational Psychologist**, v. 55, n. 3, p. 155-166, 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1780130.

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis**: Theory and methods. London: Routledge, 2005.

GIL-PÉREZ, D.; MONTORO, I. F.; CARRASCOSA-ALIS, J.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; BROCOS, P. Desafios metodológicos na pesquisa da argumentação em ensino de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. esp., p. 139-159, 2015.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; CRUJEIRAS, B. Epistemic Practices and Scientific Practices in Science Education. *In*: K. TABER & B. AKPAN (ed.). **Science Education**: An International Course Companion. Rotterdam: Sense Publishers, 2017. p. 69-80. DOI:10.1007/978-94-6300-749-8_5.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; ERDURAN, S. Argumentation in Science education: an overview. *In*: ERDURAN, S.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. (ed.). **Argumentation in science education**: perspectives from classroom-based research. Dordrecht: Springer, 2008. p. 3-27.

KNORR-CETINA, K. **Epistemic cultures**: how the sciences make knowledge. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. *In*: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 13-46.

LEMKE, J. **Aprender a hablar ciencia**. Barcelona: Paidós, 1996.

LONGINO, H. E. **Science as social knowledge**: values and objectivity in science inquiry. Princeton: Princeton University Press, 1990.

LONGINO, H. E. **The fate of knowledge**. Princeton: Princeton University Press, 2002.

OSBORNE, J. Defining a knowledge base for reasoning in Science: the role of procedural and epistemic knowledge. *In*: DUSCHL, R. A.; BISMARCK, A. S. (ed.). **Reconceptualizing STEM Education**: the central role of practice. New York: Routledge, 2016. p. 215-231. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315700328.

PICKERING, A. **The mangle of practice**: time, agency and science. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

PILATI, R. **Ciência e pseudociência**: por que acreditamos naquilo que queremos acreditar. São Paulo: Contexto, 2018.

RHEINBERGER, H. J. **Toward a history of epistemic things**: synthesizing proteins in the test tube. Redwood City: Stanford University Press, 1997.

ROBERTS, D. Competing visions of scientific literacy: the influence of a science curriculum policy image. *In*: LINDER, C.; OSTMAN, L.; ROBERTS, D., WICKMANN, P.-O.; ERICKSON, G.; McKINNON, A. (org.). **Exploring the landscape of scientific literacy**. New York: Routledge; Taylor and Francis, 2011. p. 11-27.

SANDOVAL, W.; BELL, P.; COLEMAN, E.; ENYEDY, N.; SUTHERS, D. D. Designing knowledge representations for learning epistemic practices of science. *In*: **Annual Meeting of the American Educational Research Association** (AERA), New Orleans, 2000.

SANTOS, W. Scientific literacy: a Freirean perspective as a radical view of humanistic science education. **Science Education**, v. 93, n. 2, p. 361-382, 2008. DOI: https://doi.org/10.1002/sce.20301.

SASSERON, L. H. Alfabetização Científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. esp., p. 49-67, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s04.

SASSERON, L. H.; DUSCHL, R. A. Ensino de Ciências e as práticas epistêmicas: o papel do professor e o engajamento dos estudantes. **Investigações em ensino de ciências**, v. 21, n. 2, p. 52-67, 2016. DOI: https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2016v21n2p52.

SASSERON, L. H. **Práticas em aula de ciências**: o estabelecimento de interações discursivas no ensino por investigação. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, M. B.; SASSERON, L. H. Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 23, n. 1, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1983-21172021230129.

STROUPE, D. Examining classroom science practice communities: How teachers and students negotiate epistemic agency and learn science-as-practice. **Science Education**, v. 98, n. 3, p. 487-516, 2014. DOI: https://doi.org/10.1002/sce.21112.

VALLADARES, L. Scientific Literacy and Social Transformation. **Science & Education**, v. 30, p. 557-587, 2021. DOI: https://doi.org/10.1007/s11191-021-00205-2.

ZOHAR, A.; NEMET, F. Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 39, p. 35-62, 2002.

Professores enquanto *designers* argumentativos: um desafio da formação docente para um ensino pautado na argumentação

Sylvia De Chiaro
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Introdução

Uma reflexão relevante em salas de aula nas licenciaturas é: "O que é necessário na formação docente?". Dessa reflexão geral, surge uma questão específica que normalmente está no âmago da insatisfação de muitos licenciandos quando se deparam com a exigência em cursarem disciplinas na área educacional: "A *expertise* nos conteúdos de suas áreas de atuação não é suficiente para ser um 'bom' professor?". A discussão que aqui se propõe se inicia pela resposta absolutamente negativa a essa questão. Ela se pauta na proposta de que formar professores está para além da aprendizagem destes sobre os conteúdos específicos a serem trabalhados em suas salas de aula, pois pouco farão pelos seus alunos se não compreenderem o conhecimento "pedagógico" desses conteúdos. Essa ampliação do "conhecimento sobre o conteúdo" para o "conhecimento pedagógico do conteúdo" (Shulman, 2019) que inclui

a "capacidade de desenho pedagógico" (Brown, 2009) e mediação desse conteúdo se aplica também ao ensino da argumentação como recurso didático.

O interesse por um ensino pautado na argumentação existe quando professores, para além da preocupação de que seus alunos conheçam os conceitos relacionados às suas áreas de atuação, têm como objetivo a constituição de um espaço pedagógico rico em reflexão, criticidade e formação cidadã. A proposta é que, utilizando a argumentação em sala de aula, a compreensão sobre esses conceitos seja construída de forma reflexiva e crítica, ao mesmo tempo em que os alunos se desenvolvam como cidadãos ativos, conscientes e comprometidos com a sociedade. Formar um professor apto a pensar didaticamente a argumentação vai implicar no desenvolvimento de dois aspectos: 1) de sua capacidade de desenho pedagógico argumentativo (PDCA), isto é, ele se tornar um *designer* argumentativo, capaz de desenhar estratégias potencialmente argumentativas (EPA) adaptadas aos seus objetivos pedagógicos e 2) de sua habilidade mediacional em argumentação (HMA), isto é, saber utilizar ações discursivas próprias para a emergência e manutenção do discurso argumentativo em suas salas de aula. Refletir sobre programas de formação com esse perfil e intencionalidade é o foco central aqui proposto.

1. Do conhecimento do conteúdo para o conhecimento pedagógico do conteúdo

Definir o que faz de um professor um "bom" professor não parece ser uma tarefa fácil. É possível que muitos definam que um bom professor é aquele que tem domínio no assunto que está ensinando. E podemos dizer que isso não está errado. Ter um amplo conhecimento na matéria a ser estudada é, sem dúvida, o primeiro passo para ser um bom professor, além de ser fundamental no sentido de garantir a credibilidade necessária junto aos estudantes

para que eles se sintam motivados a aprender com aquele professor. No entanto, embora o conhecimento do conteúdo seja fundamental para um professor, esse não é o único aspecto necessário para fazer dele um educador eficaz.

Existem várias razões pelas quais o conhecimento do conteúdo por si só não é suficiente. Imagine aquele professor, que todos já tiveram a experiência de ter um dia, cujo vasto conhecimento no assunto não implicava necessariamente na vontade de assistir suas aulas, na facilidade de se manter concentrado e nem mesmo de entender o assunto. Esse professor é o clássico exemplo de quem conhece o conteúdo, porém, não tem conhecimento pedagógico deste. Isto é, é *expert* no assunto, mas não sabe como o ensinar, não tem habilidades pedagógicas que são fundamentais nos processos de ensino. Com essa observação não se está querendo diminuir a importância do conhecimento de conteúdo. Como diz Shulman (2019), ter habilidades didáticas sem o conteúdo pode ser tão inútil quanto o mero conhecimento deste conteúdo sem a habilidade didática. É a partir dessas reflexões que este autor nos traz o conceito de "Conhecimento Pedagógico de Conteúdo" (originalmente *PCK*, *Pedagogical Content Knowledge*), que refere-se a ideia de que, para além de conhecer o conteúdo, se faz necessário conhecer também diferentes formas didáticas para trabalhar esse conteúdo, remetendo-se à maneira como o conhecimento docente se organiza para e através de sua prática. Assim, o conhecimento pedagógico de conteúdo continua se referindo ao conhecimento do conteúdo, porém, agora, incorporando os aspectos relacionados às suas possibilidades de ser ensinado. É importante, por exemplo, que o professor tenha a compreensão sobre o que facilita e o que pode dificultar a aprendizagem de temas específicos. Isto inclui desde o conhecimento sobre formas variadas de representação daquele conteúdo que deseja ensinar, como boas analogias, descrições, exemplos, explicações, demonstrações, até ter conhecimento sobre as concep-

ções e preconcepções que existem no senso comum e, portanto, talvez no imaginário do estudante, sobre aquele conceito, que podem ser falsas. Nesse caso, o professor precisa ainda conhecer boas estratégias para ajudar os estudantes a reorganizarem seus conhecimentos prévios sobre o assunto trabalhado (Shulman, 1986).

2. Do conhecimento pedagógico de conteúdo à capacidade de desenho pedagógico e habilidade mediacional

As ideias de Shulman parecem guardar estreita relação com os pensamentos de Brown (2009) quando este afirma que a forma como os professores colocam em prática as ideias centrais presentes no seu material curricular é de extrema importância. Seguindo adiante com as reflexões, esse autor defende que todo ensino é um processo de *design* no qual os professores utilizam os materiais curriculares de maneiras singulares enquanto elaboram episódios instrucionais. A partir dessas reflexões, esse autor chega a um conceito que muito nos interessa neste estudo, o conceito de "Capacidade de Desenho Pedagógico" (originalmente, *PDC, Pedagogical Design Capacity*).

Olhar o professor como um *designer* é um convite a um olhar amplo sobre a atividade de ensino, ultrapassando os muros da sala de aula e incluindo toda atividade de interpretação dos recursos existentes, avaliação das condições do ambiente e elaboração e/ou adaptação de estratégias didáticas, em função dos objetivos instrucionais. Essa é uma concepção alinhada com várias teorias cognitivas estabelecidas, que destacam a importância da colaboração essencial entre as pessoas e as ferramentas (artefatos) que elas utilizam para alcançar seus objetivos. Vygotsky (1978) e posteriormente Wertsch (1998), por exemplo, chamam a atenção para o papel mediador dos artefatos nas atividades humanas, podendo inclusive ampliar suas capacidades. Assim, ao planejar uma aula, o professor não irá apenas se perguntar quais conceitos irá trabalhar com seus

alunos, mas também COMO vai trabalhá-los, que artefatos utilizará nessa mediação entre o conhecimento a ser trabalhado e a aprendizagem dos alunos. A proposta do presente estudo é de que a resposta a essa segunda pergunta envolve a *expertise* do professor em duas direções: 1) a sua capacidade de desenho pedagógico, isto é, sua capacidade de adaptação ou construção de atividades/estratégias didáticas mais efetivas para sua prática, a partir dos conhecimentos e recursos simbólicos que ele dispõe e 2) a sua habilidade mediacional no decorrer da utilização dessas estratégias desenhadas, orquestrando o diálogo em direção à aprendizagem de seus alunos, uma vez que ministrar uma aula requer não apenas aplicar estratégias pedagógicas planejadas antecipadamente, mas ter habilidade para as mediar em direção ao alcance dos seus objetivos.

Todas essas reflexões acerca da prática pedagógica, de forma geral, se aplicam de forma análoga, mas agora específica, quando nos referimos ao professor que tem como objetivo trabalhar com argumentação em sua sala de aula.

3. O desafio de formar docentes para um ensino pautado na argumentação: o professor como *designer* argumentativo

Neste estudo, a argumentação é entendida como uma atividade intrinsecamente discursiva e social, surgindo da defesa de pontos de vista e da consideração de questionamentos e perspectivas diversas. Esse processo gera uma negociação na qual os posicionamentos em questão podem ser revistos e transformados, conforme discutido por autores como van Eemeren *et al*. (1996) e Leitão (2007b). Esse processo de revisão, propiciado pela relação entre os elementos que constituem uma situação de argumentação – argumento, contra-argumento e resposta (unidade triádica proposta por Leitão, 2007a) –, levam os indivíduos envolvidos a refletirem sobre as bases e limites dos seus próprios pensamentos, entrando em um funcionamento metacognitivo (De Chiaro; Leitão, 2005; Leitão, 2007b),

propiciando assim a compreensão, reflexão, avaliação, organização e regulação do próprio conhecimento (Ribeiro, 2003).

Assim, a partir dessa concepção de argumentação enquanto esse processo dialógico no qual os indivíduos constroem, criticam, desafiam e revisam posições sobre o mundo, entendemos a sua potencialidade na construção crítica e significativa do conhecimento, e no desenvolvimento das habilidades de raciocínio dos estudantes (Kuhn, 1992, 2005; Baker, 2009; Schwarz, 2009; Leitão, 2007, 2011; Sasseron; Carvalho, 2013; Jimenez-Aleixandre; Brocos, 2015; De Chiaro; Aquino, 2017, De Chiaro, 2020; Schwarz; Neuman; Biezuner, 2000). Nesse sentido, formar professores para utilizar esse tipo de discurso em suas aulas parece ser um caminho interessante em direção a criação de um ambiente educacional que promova a reflexão, a criticidade e o desenvolvimento de uma consciência cidadã. A ideia aqui defendida é que, ao utilizar a argumentação em sala de aula, a construção de conhecimentos aconteça de forma reflexiva e crítica, possibilitando a constituição dos alunos como indivíduos engajados, conscientes e responsáveis, que se envolvem de forma ativa na sociedade.

Pensando na formação desse professor interessado em trabalhar com argumentação em sua sala de aula, se o PCK é o conhecimento didático específico para ensinar e aprender sobre um tópico, o PCK em argumentação (PCKA) deverá incluir toda sorte de conhecimentos essenciais em argumentação para um ensino pautado nesse tipo específico de discurso em sala de aula. McNeill e Knight (2013) trazem um estudo com foco específico no PCK em argumentação científica dos professores. As autoras refletem que o PCK em argumentação, diferente da especialização geral do conhecimento do assunto (como a de um cientista ou historiador), considera o que especificamente um professor precisa saber para ajudar os seus alunos a aprender e praticar efetivamente a argumentação em sala de aula. Além de McNeill e Knight (2013), outros pesquisadores

como Rapanta (2018), Knight-Bardsley e McNeill (2016), De Chiaro (2020), Macêdo, Larrain e Gómez (2021), vêm investigando diferentes contextos formativos, ou programas de desenvolvimento profissional, em que o foco é o desenvolvimento da capacidade docente em utilizar a argumentação na sala de aula. Esses últimos, retomando McNeill *et al*. (2016) e Sengul, Enderle e Schwartz (2020), enfatizam a responsabilidade dos professores, nesse caso, em demonstrar familiaridade com o tipo de interações argumentativas que são mais eficazes para promover a aprendizagem da argumentação, assim como do conteúdo disciplinar em questão. Além disso, eles devem buscar estratégias que facilitem tais interações, atendendo assim tanto ao conhecimento dos aspectos dialógicos quanto estruturais da argumentação. Knight-Bardsley e McNeill (2016), apontam que a compreensão pedagógica do conteúdo da argumentação envolve a habilidade de realizar um *design* pedagógico eficiente, que aqui nesse estudo chamaremos de estratégias potencialmente argumentativas (EPA), no qual os professores planejem suas aulas de forma a promover a argumentação. Chamamos atenção ainda para a consideração de que, para além de um *design* planejado intencionalmente para esse fim, a forma como a estratégia será mediada na prática da sala de aula, terá grande influência na transformação dessa potencialidade em realidade. Isto é, pode acontecer de um bom *design* argumentativo não garantir uma aula argumentativa caso a mediação não a favoreça.

A partir dessas reflexões, é possível pensar que conceber a formação de um professor capaz de pensar didaticamente a argumentação (PCKA, conhecimento pedagógico de conteúdo em argumentação) a partir dos conceitos de PDC e HM, abordados anteriormente, nos conduz a considerar a importância em desenvolver: 1) a sua capacidade de desenho pedagógico argumentativo (PDCA), isto é, ele se tornar um *designer* argumentativo, capaz de desenhar estratégias potencialmente argumentativas (EPA) adaptadas

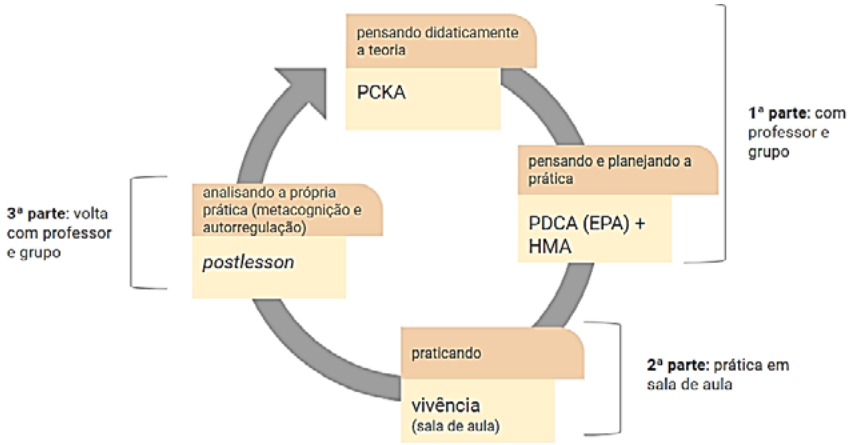
aos seus objetivos pedagógicos e aplicá-las e 2) a sua habilidade mediacional em argumentação (HMA), isto é, saber utilizar ações discursivas próprias para a emergência e manutenção do discurso argumentativo em suas salas de aula. O cerne deste texto reside na reflexão sobre programas de desenvolvimento (PD) que possuam esse perfil e intenção como ponto central.

4. Da reflexão teórica à práxis: como fazer

Embora a reflexão teórica seja primordial para fundamentar nossas práticas educacionais, é igualmente importante ir além dessas reflexões e buscar propostas concretas de aplicar tais conhecimentos na prática. Nesse sentido, surge a necessidade de explorar estratégias viáveis para transformar teorias em ações efetivas no contexto educacional. Isto é, a proposta aqui apresentada busca colaborar com um avanço em direção a proposições concretas sobre como os conceitos de PCKA, PDCA e HMA podem aparecer em programas de desenvolvimento docente, potencializando o crescimento profissional dos educadores e, consequentemente, impactando positivamente o processo de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, exploraremos um exemplo de um possível programa de desenvolvimento incluindo esses conceitos na prática, além de trazer exemplos de estratégias que podem auxiliar os educadores a transpor as barreiras entre a teoria e a prática, enfatizando a importância de uma abordagem reflexiva aliada a intervenções concretas no contexto educativo, em busca de uma prática educacional enriquecedora e transformadora.

O programa de desenvolvimento docente aqui definido, intitulado "Argumentação na Educação", pode ser visualizado, em sua totalidade, a partir da Figura 1, que será detalhadamente explicitada ao longo das próximas páginas.

Figura 1 – Programa de desenvolvimento docente "Argumentação na Educação"



Fonte: Elaboração própria.

Esse programa de desenvolvimento docente foi concebido para acontecer em três partes principais. A primeira, a ser realizada conjuntamente entre professor e alunos, a segunda voltada à prática dos alunos em sala de aula e a terceira parte, o retorno pós-prática dos alunos para o grupo com o professor. Ele é apresentado em forma de ciclo contínuo porque pressupõe a possibilidade de que este ciclo aconteça mais de uma vez ao longo de uma mesma formação. De forma geral, portanto, percebe-se que a proposta é que os estudos teóricos que correspondem ao conhecimento de conteúdo em argumentação e os conhecimentos didáticos do conteúdo em argumentação, acompanhados da reflexão, planejamento e preparação para prática (1ª parte), conduzam a um momento de vivência em que os alunos pratiquem a regência de sala de aula como professores argumentativos (2ª parte), que será analisada em um momento posterior de reflexão sobre a própria prática (3ª parte) para então todo ciclo recomeçar com novos momentos deste tripé "planejamento-prática-reflexão" em um *continuum* até a finalização do programa, se a carga horária assim o permitir. A quantidade de vezes que esse

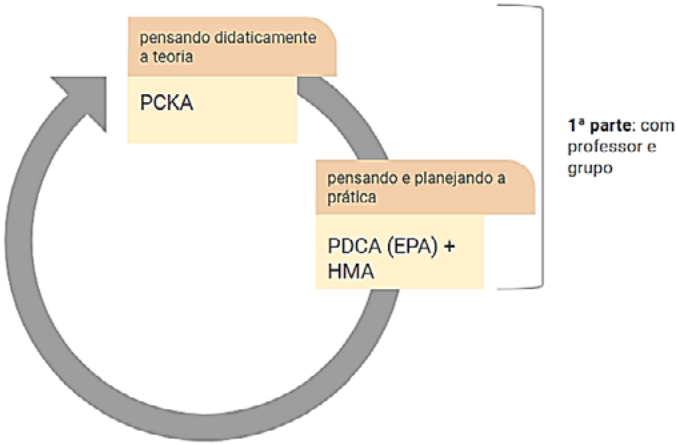
ciclo acontecerá vai depender do tempo disponível para a realização do programa, que pode acontecer nesse mesmo formato, como um curso de curta duração, um componente curricular, um curso de extensão ou uma especialização. Em um curso de curta duração ou em um componente curricular de 60h, por exemplo, é possível esse ciclo acontecer em uma única vez, com diferentes graus de aprofundamento em cada parte, a partir da carga horária disponível. Em cursos de extensão mais duradouros, como o caso de um Programa de Residência Pedagógica, que conta com 440h de carga horária, ou um curso de especialização com uma maior liberdade de tempo como a residência, esse ciclo pode acontecer inúmeras vezes permitindo um maior aprofundamento teórico e uma grande oportunidade de uma maior prática reflexiva e autorregulada. Para oportunizar uma visão mais clara da proposta, cada uma das partes que a constituem será detalhada ao longo do texto.

A elaboração desse programa de desenvolvimento está fundamentada em uma concepção respaldada por diversos autores (Muller-Mirza; Perret-Clermont, 2009; Rapanta, 2016; Leitão, 2011, De Chiaro, 2020) que se dedicam a explorar o ensino da argumentação. Esses autores propõem duas dimensões importantes a serem trabalhadas: o "aprender a argumentar" e o "argumentar para aprender". A primeira dimensão tem como objetivo principal a aquisição das habilidades necessárias para a prática da argumentação. A segunda concentra-se em tornar compreensível aos alunos o papel privilegiado que a argumentação pode desempenhar na construção crítica e reflexiva do conhecimento, bem como no desenvolvimento de formas avançadas de raciocínio, características de um pensamento metacognitivo. De Chiaro (2020) propõe que uma terceira dimensão seja incorporada nos programas de ensino da argumentação, "aprender a ensinar com argumentação", que se refere ao momento destinado a preparar os futuros professores a trabalhar com argumentação em suas salas de aula. Isto porque, a prá-

tica tem mostrado que aprender a argumentar e conhecer o alcance da argumentação na aprendizagem não conduz diretamente e necessariamente à habilidade de levar a argumentação para sala de aula. Veremos que são essas três dimensões juntas que permitirão trabalhar o PCKA, o PDCA e a HMA dos futuros professores antes deles irem para a prática efetiva de sala de aula.

1ª parte: com professor e grupo

Figura 2 – 1ª parte do programa de desenvolvimento docente "Argumentação da Educação"



Fonte: Elaboração própria.

Essa primeira parte do programa de desenvolvimento docente, como já pontuado, refere-se a um momento coletivo em que o professor trabalha juntamente com seu grupo de alunos. Importante destacar que esses alunos podem ser licenciandos e, portanto, futuros professores, ou professores já atuantes em um momento de formação continuada. Como pode ser visto na Figura 2, dois momentos constituem essa parte: (1) pensando didaticamente a teoria – PCKA e (2) pensando e planejando a prática – PDCA (EPA) + HMA.

A associação desses dois momentos garante que as três dimensões de ensino citadas anteriormente sejam contempladas: "aprender a argumentar"; "argumentar para aprender" e "aprender a ensinar com argumentação".

De forma mais detalhada, o primeiro momento é um momento que parte de estudos teóricos com ênfase na relação entre as dimensões "aprender a argumentar" e "argumentar para aprender". Neste, a partir do conhecimento do conteúdo da argumentação, o foco recai em pensar didaticamente sobre esse conteúdo na constituição de um educador dialógico. Nesse sentido, sugere-se que as seguintes temáticas sejam abordadas: (1) a relação entre argumentação x construção do conhecimento; (2) a relação entre argumentação x desenvolvimento de habilidades de raciocínio (metacognição); (3) os elementos constitutivos da argumentação: argumento, contra-argumento e resposta; (4) os movimentos cognitivo-discursivos que caracterizam a argumentação: justificação e negociação e (5) a qualidade dos argumentos: aceitabilidade, relevância e suficiência.

Para que as duas dimensões supracitadas sejam trabalhadas de forma relacionada ao abordar essas temáticas, um caminho de quatro passos poderá ser seguido para cada uma delas: conceituação; identificação; produção e avaliação. Por exemplo, vamos imaginar que estejam sendo trabalhados os elementos da argumentação. O professor poderá iniciar conceituando cada um deles. Em seguida, é interessante que ele traga frases, diálogos escritos ou falados, músicas, cenas de filmes, trechos de entrevistas ou qualquer outro estímulo para que os alunos possam identificar neles os elementos da argumentação. Em um terceiro passo, o professor pode criar situações didáticas para que os alunos produzam os três elementos e enfim, ao final, crie situações para que os alunos avaliem esses elementos, que podem ser do material dos passos anteriores, inclusive os identificados ou os produzidos pelos alunos. Para cada uma das temáticas, esse fluxo com quatro passos se faz

interessante ao propiciar diferentes formas didáticas nas quais a argumentação pode ser trabalhada, isto é, o professor cria um ambiente propício para que o aluno pense didaticamente na argumentação, o que favorece a vivência do PCKA, e a pratica, enquanto dialoga as duas dimensões.

A proposta para o segundo momento é voltada a pensar e planejar a prática. Para tanto, duas ênfases são necessárias: (1) na capacidade de desenho pedagógico em argumentação (PDCA) e (2) na habilidade mediacional em argumentação (HMA). A primeira ênfase é voltada ao desenvolvimento do professor como um *designer* da argumentação, o que deverá ser feito a partir da reflexão e elaboração de estratégias potencialmente argumentativas autorais (EPA). O que se quer destacar aqui é que a partir de estudos e reflexões sobre o que faz uma estratégia didática ser potencialmente argumentativa, os alunos deverão ser convidados a elaborar sua própria EPA. Essa autoria é de extrema importância na medida em que rompe com uma ideia muito arraigada no senso comum de que para se trabalhar com argumentação na sala de aula a opção será essencialmente um júri simulado. Aqui nessa etapa de criação autoral de uma EPA o aluno é levado a uma práxis de extrema importância na medida em que precisará criar algo novo antecipando todo o contexto e condições de ocorrência da sua EPA (passo a passo, critérios e regras de funcionamento) de forma a aumentar ao máximo a sua potencialidade argumentativa. Essas EPA podem ter níveis de estruturação diversas, em um *continuum*, tendo em seus extremos desde estratégias com muito pouca estruturação, isto é, poucas etapas e poucas regras, até estratégias com um grau de estruturação elevado, buscando através das regras e etapas, garantir ao máximo a ocorrência da argumentação. Nessas, se os indivíduos envolvidos seguirem à risca os comandos, será muito difícil que a potencialidade argumentativa delas não se converta em uma situação de argumentação de fato. Podemos visualizar dois exemplos de debates

com graus de estruturação bem diverso. A seguir, temos um primeiro exemplo de uma EPA construída por residentes de um Programa de Residência Pedagógica em Argumentação na Educação voltado para alunos no período de alfabetização[1]. Aconteceu no período da pandemia, no momento em que as vacinas começaram a ser disponibilizadas. O grupo de residentes apresentou a seguinte figura aos alunos:

Figura 3 – Exemplo de EPA com nível baixo de estrutura



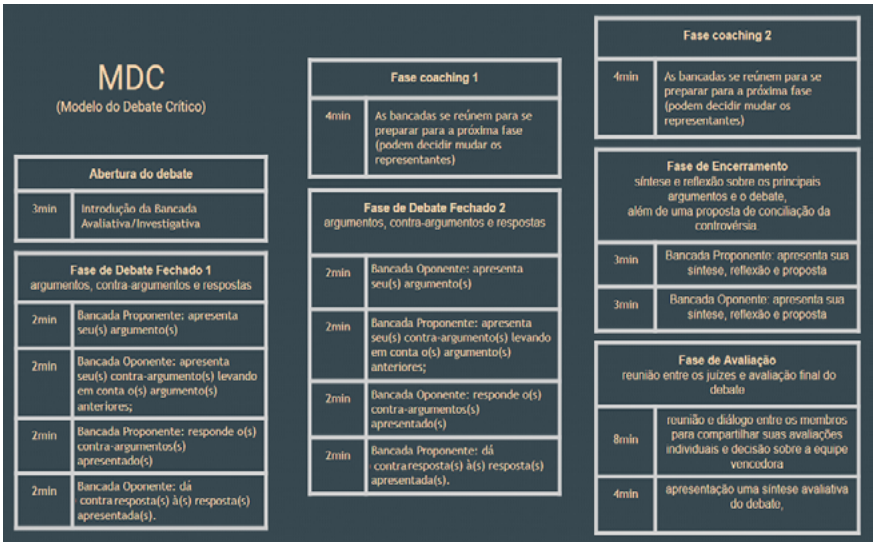
Fonte: Elaboração própria.

O comando dado aos estudantes foi de que eles deveriam decidir juntos quais seriam os 3 grupos, dentre esses apresentados nos desenhos, que deveriam ter prioridade para receber as vacinas: indígenas, profissionais da educação, crianças, idosos, gestantes, pessoas com deficiência, profissionais da saúde ou motoristas de transportes públicos e coletivos. Não havia nenhuma regra para a realização da discussão a não ser de que eles deveriam resolver juntos, o que nos permite entender que, em relação àquele *continuum* de estruturação da EPA, essa estaria situada no polo inicial, caracterizado pela pouca estrutura. Para dar um exemplo de como

1 Os residentes autores dessa EPA foram Maria Eduarda Rodrigues Fernandes de Araújo, Maria Veiga Damaso de Lima, Estefane Domingos de Souza, Nathanael Noberto da Silva, Jéssica Raiane Mariano da Silva e Juliene Carla de Moura Costa.

poderia ser pensado um debate situado no polo oposto, o de uma alta estruturação, podemos mostrar o exemplo abaixo.

Figura 4 – Exemplo de EPA com nível alto de estrutura



Fonte: Elaboração própria.

O Modelo de Debate Crítico (MDC), elaborado por Fuentes e Santibañez (2011), se caracteriza por uma proposta de grande estruturação, com bancadas com funções muito bem delimitadas, etapas bem detalhadas em termos de tempo e objetivos a serem atingidos. Seguindo todas as regras predefinidas, é praticamente impossível não acontecer uma situação de argumentação, tendo assim o MDC uma alta potencialidade argumentativa (para mais detalhes sobre o MDC, ver também Fuentes, 2011).

Também nesse segundo momento, o aluno será levado a refletir e treinar sua futura regência, com ênfase no desenvolvimento de suas habilidades de mediação em situações de argumentação em ambientes educacionais. Segundo De Chiaro e Leitão (2005), é possível identificar três tipos de ações discursivas (AD), implementadas pelo professor, que instituem a argumentação na sala de aula:

ações no *plano pragmático*, no *plano argumentativo* e no *plano epistêmico*. Segundo essas autoras, no plano pragmático, o professor cria as condições necessárias à emergência da argumentação, apresentando os temas como passíveis de discussão. Para tanto, ações como criar a possibilidade de discordância, explicitar a divergência de opiniões entre os alunos, legitimar o debate como método de resolução dessas diferenças e estabelecer o consenso como meta a ser alcançada, são de suma importância. No plano argumentativo, o professor além de estimular os alunos a implementarem as operações definidoras da argumentação: a justificação de pontos de vista e a negociação de divergências, ele próprio formula seus argumentos, contra-argumentos e respostas. No plano epistêmico, o professor oferece informações que se convertem em premissas dos argumentos dos alunos. Além disso, ele oferece modelos de argumentação típicos da área de conhecimento em questão e aproxima as conclusões dos alunos ao que é aceito na área de conhecimento enfocada. A ideia fundamental quando se compreende a aplicabilidade dessas ações é que a debatibilidade de um tema não precisa ser inerente a ele, mas sim que o conjunto dessas ações pode a instaurar.

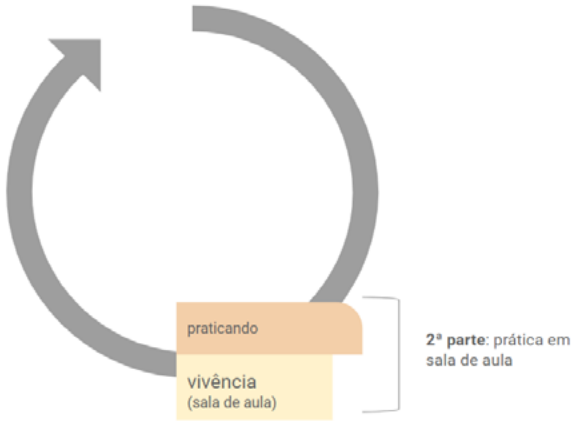
O mesmo modelo dos quatro passos é bastante interessante a ser seguido nesse momento, pois ele propiciará que os alunos conheçam e conceituem teoricamente as ações discursivas para emergência e manutenção da argumentação, seguida da identificação dessas ações ao longo de diálogos diversos, com preferência no contexto educacional; depois, o treino ainda em sala de aula (antes da regência) na utilização dessas ações discursivas e, posteriormente, a avaliação sobre o alcance destas.

Feitas essas considerações, nesse segundo momento da 1ª parte, que tem como foco a 3ª dimensão, "aprender a ensinar com argumentação", sugere-se que os conteúdos a serem trabalhados de forma teórica-prática até chegar à proposição de elaboração de EPA autoral sejam os seguintes: (1) ensino dialógico; (2) diferentes ti-

pos de argumentação na sala de aula: espontânea/intencional; intencional não estruturada/estruturada; (3) diferentes graus de estruturação argumentativa; (4) ações discursivas para emergência e manutenção da argumentação; (5) grau de estruturação de uma EPA x ações discursivas; (6) critérios de potencialidade argumentativa para elaboração de uma EPA e finalmente (7) o professor como *designer*: elaboração de EPA autoral.

2ª parte: prática em sala de aula

Figura 5 – 2ª parte do programa de desenvolvimento docente "Argumentação da Educação"



Fonte: Elaboração própria.

Essa segunda parte do programa de formação dá continuidade à terceira dimensão do PD, "aprender a ensinar com argumentação" e se caracteriza pelo momento em que os alunos levarão para ambientes educacionais a EPA elaborada. Pode acontecer individualmente, duplas ou grupos, tudo dependendo da realidade do programa e disponibilidade de salas de aula para a regência. A ideia é que a EPA seja aplicada e registrada da forma como for possível em cada situação e ambiente para que possa ser analisada poste-

riormente. É importante sempre levar em consideração que um planejamento inicial de uma EPA muitas vezes precisa passar por um processo de customização de acordo com a realidade do local onde ela for aplicada. Isto é, os alunos muitas vezes elaboram uma EPA antes de saber onde ela será utilizada e uma vez definido o local, todas as características devem ser levadas em consideração para que um processo de adaptação para aquela realidade específica seja realizado, é o que aqui estamos chamando de "customização". Características relacionadas ao nível de desenvolvimento da turma, quantidade de alunos na sala, tempo e espaço disponibilizados, entre outros, podem determinar ajustes a serem feitos no planejamento. Esta demanda é extremamente interessante do ponto de vista formativo dos licenciandos, uma vez que propicia trabalhar a capacidade de autorregulação deles.

Uma experiência interessante e importante que será vivenciada pelos licenciandos nessa parte prática do programa, mas que teoricamente já foi uma temática abordada na primeira parte quando do item (5): grau de estruturação de uma EPA x ações discursivas, é que a prática tem mostrado que a necessidade de utilização das ações discursivas para emergência e manutenção da argumentação ao longo da utilização de uma EPA é inversamente proporcional ao grau de estruturação desta, como pode ser visto na Figura 6.

Figura 6 – Relação entre grau de estruturação de uma EPA e necessidade de utilização intencional de ações discursivas (AD) para emergência e manutenção da argumentação.



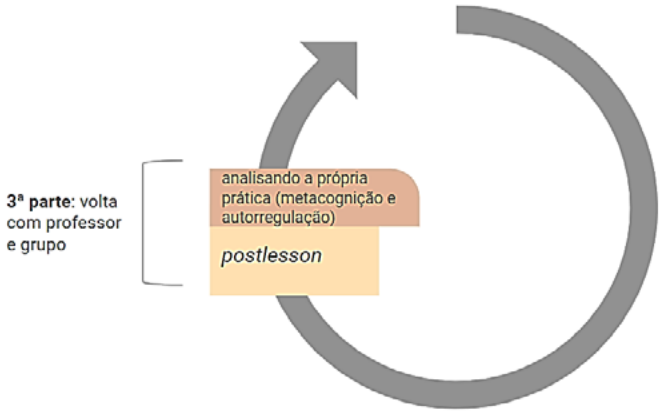
Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, retomando os dois exemplos de EPA referentes às figuras 3 e 4, é possível entender que no primeiro caso (Figura 3), a necessidade de utilização das ações discursivas em questão para

garantir que a argumentação aconteça é muito maior do que no segundo caso (Figura 4), em que a forte estruturação da EPA praticamente substitui, ou exerce a função das ações discursivas mediadoras essenciais na situação menos estruturada. É bastante comum, em situações menos estruturadas, o mediador menos experiente não conseguir manter a potencialidade argumentativa da EPA por não utilizar as ações discursivas como precisaria. Por outro lado, é preciso também considerar que situações com estruturas muito rígidas, muitas vezes limitam o desenvolvimento e aprofundamento do diálogo. Por isso a importância não só de uma prática variada em termos de estruturação das EPA, e isso nos fala do desenvolvimento da capacidade de desenho pedagógico argumentativo (PDCA), mas também do treino na utilização das ações discursivas, em outras palavras, o desenvolvimento da habilidade mediacional em argumentação (HMA), fazendo dessa etapa um momento formativo fundamental.

3ª parte: volta com professor e grupo

Figura 7 – 3ª parte do programa de desenvolvimento docente "Argumentação da Educação"



Fonte: Elaboração própria.

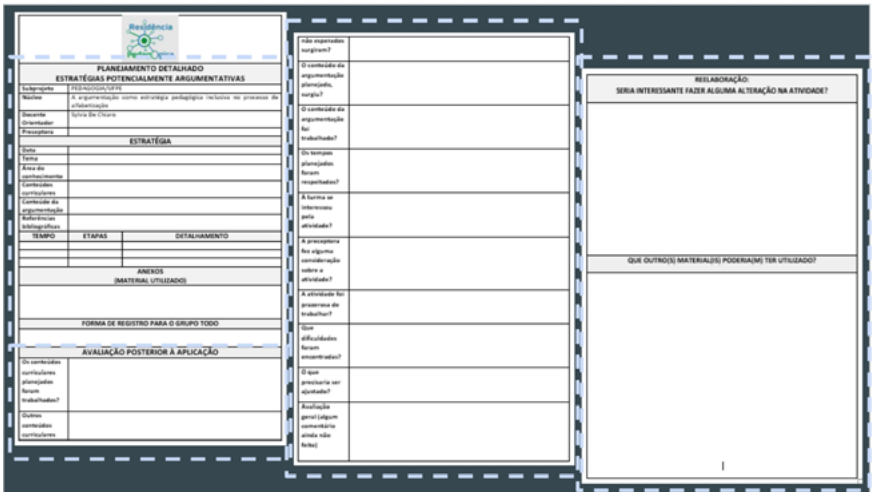
Esse terceiro passo dessa proposta de programa de desenvolvimento docente se refere a um momento em que os licenciandos terão a oportunidade de analisar a própria prática, oportunizando um funcionamento metacognitivo e autorregulador na formação destes. É uma etapa que tem uma importância singular se considerarmos o que apontam Knight-Bardsley e McNeill (2016) a respeito dos programas de desenvolvimento em educação. Segundo seus estudos, os programas formativos em educação apresentam duas lacunas a serem superadas. A primeira se refere a duração desses, que acontecem, em sua maioria, no formato de conferências ou *workshops* de curta duração. A segunda lacuna, e que se liga diretamente a essa terceira parte proposta, é a observação de que há uma tendência a uma unilateralidade nas formações de forma geral, caracterizada por momentos de prática que não retornam para serem refletidas. Isto é, os programas normalmente se encerram com os estudantes indo para prática aplicarem aquilo que supostamente aprenderam. No caso de formações em argumentação, comumente haveria o estudo sobre a temática (conhecimento de conteúdo e em alguns casos, algo sobre o conhecimento didático desse conteúdo) e culminando com a aplicação de estratégias argumentativas (com ênfase em debates) em contextos educacionais. Tem sido observado, portanto, na literatura, um *gap* no que se refere a um movimento de retorno para reflexão sobre as próprias práticas, seus alcances e limites, e elaboração de ajustes quando necessários, momentos chamados de *postlessons* (Knight-Bardsley; Mcneill, 2016).

Esse momento reflexivo sobre a própria prática, avaliando os alcances da EPA em termos da potencialidade argumentativa e construção de conhecimentos pretendidas, além da ponderação sobre a própria mediação delas a partir da utilização das ações discursivas, caracteriza um incentivo a um funcionamento cognitivo de alta ordem, característico do pensamento metacognitivo. A partir dessa autorreflexão, também deverá ser estimulada a considera-

ção sobre a necessidade de possíveis ajustes na EPA, caracterizando nesse caso um funcionamento autorregulador da própria prática e aprendizagem de forma geral.

O *postlesson* poderá acontecer de forma individual e em grupo, ou nos dois formatos. A sugestão é que um instrumento seja construído com perguntas motivadoras desse movimento autorreflexivo e autorregulador para ser respondido individualmente ou em grupo, a depender de como a EPA for construída. Em seguida, depois desse momento de resposta ao instrumento, uma reunião de orientação com a presença do professor formador, juntamente com todo o grupo, complementa os momentos de *postlesson*. A seguir, um exemplo de um instrumento para elaboração de uma EPA e para a realização de *postlesson* utilizado no mesmo Programa de Residência Pedagógica em Argumentação na Educação já citado anteriormente.

Figura 8 – Exemplo de instrumento a ser utilizado em um momento de *postlesson*



Fonte: Elaboração própria.

No exemplo acima, o primeiro bloco pontilhado se destina a detalhamentos de elaboração da EPA, e o segundo bloco, que inicia com "Avaliação posterior à aplicação" até o final do instrumento, corresponde ao *postlesson*. Nesse segundo bloco é possível observar, independente do conteúdo das perguntas, já que estas devem ser formuladas de acordo com os objetivos de cada PD, que existem dois momentos distintos. O primeiro é justamente esse bloco de perguntas mobilizadoras desse funcionamento autorreflexivo (metacognição) e o segundo, na terceira parte da figura, voltado a estimular possíveis reelaborações (autorregulação). A ideia, portanto, é que a reunião de *postlesson* envolvendo todo o grupo e o professor, aconteça depois desse primeiro momento do preenchimento desse instrumento, assim, os licenciandos vão para reunião já tendo passado por um primeiro momento autorreflexivo e autorregulador, tendo assim um conteúdo prévio a ser ponto de partida desse segundo momento.

Conforme já comentado previamente, essa terceira parte pode ser a finalização de um PD ou apenas de um primeiro ciclo de um PD, caso a carga horária deste permita a sua repetição. Para concluir a proposta presente, seguem algumas reflexões sobre análises recentes do PD da Residência Pedagógica em Argumentação na Educação aqui citada.

Conclusões possíveis a partir de análises recentes de PD dentro do modelo aqui apresentado

O Programa de Residência Pedagógica em Argumentação na Educação foi realizado em 18 meses e, ao todo, 440h. O programa seguiu esse mesmo modelo de PD aqui apresentado, contendo as três partes propostas. A primeira parte de Conhecimento de Conteúdo e Conhecimento Pedagógico de conteúdo, além de trabalhar todas as temáticas aqui sugeridas, da forma como apresentadas, contou com o planejamento de 100h de EPA por cada grupo de 6 residentes.

Ao todo foram 5 grupos de 6 residentes mais 1 grupo de 5. Os residentes, além de planejar, tinham que realizar 100h de regência cada um, nas escolas da rede pública de Pernambuco destinadas à sua prática. Os momentos de *postlesson* respondendo ao instrumento aconteciam a cada regência e presencialmente com o grupo todo e a professora, quinzenalmente. Assim, como aqui proposto, o PD analisado funcionou a partir de uma prática contínua de estudos teóricos (PCKA), planejamento/elaboração (PDCA) e regência/mediação de estratégias potencialmente argumentativas (EPA + HMA) e encontros de reflexão e supervisão dessas práticas (*postlessons*), oportunizando momentos metacognitivos e autorreguatórios constantes.

A constituição desses residentes enquanto *designers* argumentativos foi acompanhada a partir da análise do desenvolvimento da capacidade de desenho pedagógico em argumentação (PDCA) de um dos grupos. Em estudo ainda não publicado, percebeu-se um movimento crescente na potencialidade argumentativa das estratégias elaboradas (EPA) ao longo do tempo de planejamento e na capacidade reflexiva dos residentes sobre suas próprias construções e atuações, assim como nas suas habilidades mediacionais em argumentação (HMA) quando da regência de suas EPA. Esses achados permitem inferir um progresso não apenas na capacidade de desenho pedagógico em argumentação dos residentes, mas também, na capacidade metacognitiva e autorregulatória deles ao longo do programa de desenvolvimento (PD) proposto.

Toda essa reflexão parece nos conceder uma boa base para pensar formatações de novos programas de desenvolvimento em argumentação na educação (PDAE) para a constituição de *designers* argumentativos, a partir do desenvolvimento do PDCA e HMA não apenas de futuros professores, mas de professores já atuantes, inspirados no modelo apresentado. Todo esse esforço se justifica na medida em que o ensino da argumentação tem colaborado na formação de futuros educadores sensíveis em relação a constru-

ção de um ambiente educacional e uma prática pedagógica em que o estudante seja ativo, crítico e reflexivo na construção de seus conhecimentos e no desenvolvimento de suas ideias e atuação no mundo.

Referências

BAKER, M. Argumentative interactions and the social construction of knowledge. *In*: MULLER, M. N.; PERRET-CLERMONT, A-N. (ed.). **Argumentation and education**: theoretical foundations and practices. Dordrecht: Springer, 2009. p. 127-144.

BROWN, M. W. The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. *In:* REMILLARD, Janine T.; HERBEL-EISENMANN, Beth A.; LLOYD, Gwendolyn M. **Mathematics teachers at work**. London: Routledge, 2009. p. 17-36

DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, v. 52, p. 350-357, 2005.

DE CHIARO, S.; AQUINO, K. A. Argumentação na sala de aula e seu potencial metacognitivo como caminho para um enfoque CTS no ensino de química: uma proposta analítica. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 2, p. 411-426, 2017.

DE CHIARO, S. Profesores: ¿qué seres humanos queremos ayudar a formar? Punto de partida para la defensa de la argumentación en la formación docente. **Revista Iberoamericana de Argumentación**, Madrid, v. 20, p. 267-289, 2020.

FUENTES, C.; SANTIBAÑEZ, C. Diseñando debates: preliminares para un enfoque dialógico y crítico. *In*: CATANI, A. (ed.). **Argomentare le proprie ragioni**: Organizzare, condurre e valutare un dibattito. Napoli: Loffredo University Press, 2011.

FUENTES, C. Elementos para o desenho de um modelo de debate crítico na escola. *In*: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 225-249.

JIMENEZ-ALEIXANDRE, M. P.; BROCOS, P. Desafios metodológicos na pesquisa da argumentação em ensino de ciencias. **Revista Ensaio**, v. 17, p. 139-159, 2015.

KNIGHT-BARDSLEY, M.; McNEILL, K. L. Teachers' Pedagogical Design Capacity for Scientific Argumentation. **Science Education**, v. 100, n. 4, p. 645-672, 2016.

KUHN, D. Thinking as argument. **Harvard Educational Review**, v. 62, p. 155-178, 1992.

KUHN, D. **Education and thinking**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LEITÃO, S. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007a.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Pró-Posições**, v. 18, n. 3, p. 75-92, 2007b.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. *In*: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (ed.). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 13-46.

MACÊDO, G. F.; LARRAIN, A.; GÓMEZ, M. Diseño de un programa de formación docente para el desarrollo de conocimiento pedagógico de contenido de la argumentación. **Cogency** – Journal of Reasoning and Argumentation, v. 12, n. 2, p. 169-205, 2021.

McNEILL, K. L.; KNIGHT, A. M. Teachers' pedagogical content knowledge of scientific argumentation: the impact of professional development on K-12 teachers. **Science Education**, v. 97, n. 6, p. 936-972, 2013.

McNEILL, K. L.; GONZÁLEZ-HOWARD, M.; KATSH-SINGER, R.; LOPER, S. Pedagogical content knowledge of argumentation: Using classroom contexts to assess high-quality PCK rather than pseudoargumentation. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 53, n. 2, p. 261-290, 2016.

MULLER-MIRZA, N.; PERRET-CLERMONT, A.-N. (ed.). **Argumentation and education**: theoretical foundations and practices. New York: Springer, 2009.

RAPANTA, C. Professores como facilitadores da argumentação entre estudantes: uma necessidade emergente. **Revista Portuguesa**

de Pedagogia, n. 50, v. 1, p. 41-62, 2016. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-2_3.

RAPANTA, C. Potentially argumentative teaching strategies – and how to empower them. **Journal of Philosophy of Education**, v. 52, n. 3, p. 451-464, 2018. DOI: https://doi.org/10.1111/1467-9752.12304.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Ações e indicadores da construção do argumento em aulas de ciencias. **Revista Ensaio**, v. 15, n. 2, p. 169-189, 2013.

SCHWARZ, B. Argumentation and learning. *In*: MIRZA, N. M.; PERRET-CLERMONT, A.-N. (ed.). **Argumentation and education**: theoretical foundations and practices. Dordrecht: Springer, 2009. p. 91-126.

SCHWARZ, B.; NEUMAN, Y.; BIEZUNER, S. Two wrongs may make a right… If they argue together! **Cognition and Instruction**, v. 18, n. 4, p. 461-494, 2000.

SENGUL, O.; ENDERLE, P. J.; SCHWARTZ, R. S. Science teachers' use of argumentation instructional model: linking PCK of argumentation, epistemological beliefs, and practice. **International Journal of Science Education**, v. 42, n. 3, p. 1-19, 2020. DOI: http://doi.org/10.1080/09500693.2020.1748250.

SHULMAN, L. Aquellos que entienden: desarrollo del conocimiento en la enseñanza. **Profesorado** – Revista de Currículum y Formación del Profesorado, v. 23, n. 3, p. 269-295, 2019.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R.; HENKEMANS, F. S.; BLAIR, J. A.; JONHSON, R. H.; KRABBE, E. C. W.; PLANTIN, C.; WALTON, D. N.; WILLARD, C. A.; WOODS, J.; ZAREFSKY, D. **Fundamentals of argumentation theory***:* A handbook of historical backgrounds and contemporary developments. Mahwah: Erlbaum, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of the higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WERTSCH, J. V. **Mind as action**. New York: Oxford University Press, 1998.

Formação de professores com foco no ensino de argumentação na Educação Básica

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Introdução

A formação docente no Brasil, em seguimento à herança histórica que inicia a formação leiga no século XIX, após a independência do país, é orientada em dois âmbitos principais: (1) as políticas de formação de professores estabelecidas periodicamente pelo Governo, em todos os níveis de ensino; (2) os fundamentos acadêmico-científicos que orientam os cursos de formação inicial e continuada (Saviani, 2009). Ou seja, a realidade desse tipo específico de formação depende de bases epistemológicas[1], uma vez que abrange conceitos e saberes decorrentes da prática docente,

1 Convencionou-se reconhecer que a *epistemologia* está ligada à teoria da ciência, uma vez que está destinada a entender os conhecimentos formulados pelo homem em diferentes campos. No caso específico dos conhecimentos formulados pelos professores, desde a década de 1990, tem sido reconhecido que o professor lida cotidianamente com "saberes sociais", isto é, com "[...] o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade [...]", bem como de "[...] 'educação', o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes [...]" (Tardif, 2012, p. 31). Diante disso, alguns autores têm se dedicado a discutir detalhadamente as epistemologias docentes; além de Tardif, podem ser consultadas as obras de Becker (2012) e Imbernón (2010, 2011) entre outros.

e bases políticas e depende de projetos estabelecidos por diferentes instituições sociais, que são articuladas para o estabelecimento de modelos formativos em distintas partes do território nacional.

No caso das epistemologias práticas, segundo Hyman (1999), considera-se que os vários tipos de conhecimento podem ser elaborados em distintas circunstâncias, inclusive quando são difíceis e controversas, e que cada conhecimento pode (ou não) ser adquirido. Assim, com esse autor, entendemos que o conhecimento é menos uma crença e mais uma espécie de capacidade, visto que está associado ao modo como utilizamos a linguagem em cada sociedade. Desse modo, saber algo está relacionado com o que se "pode" e/ou se "é capaz de" conhecer, por isso é preciso examinar cuidadosamente cada situação e construir significados; e no caso do professor, "subjaz ao modo como o professor faz a mediação na sala de aula, ou seja, como planeja a sua aula [...]" (Tormes; Oliveira, 2016, p. 44).

No que tange à formação de professores para o ensino da argumentação, dois marcos legais se destacam – *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998a, 1998b, 2000) e *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018) –, mas esses documentos, embora visem a induzir políticas de formação docente a partir do nível federal, não foram acompanhados por pesquisas sistematicamente organizadas para essa especificidade no âmbito dos cursos de Pedagogia ou Letras (Azevedo, 2016, 2017; Gatti, 2019).

Diferentemente do que tem sido praticado na formação de professores de matemática e ciências – destinado a compreender argumentos de natureza científica e a avaliar as afirmações e provas que possam ser apresentadas, a fim de que os estudantes tenham a oportunidade de explorar, entender, interpretar, analisar e criticar a sua utilização na ciência (Simon; Erduran; Osborne, 2006) –, de modo distinto ao que ocorre em outras áreas de conhecimento. Particularmente, no âmbito do ensino da leitura e da escrita argu-

mentativa, em língua inglesa, Newell (2011) destacou as duas principais linhas identificadas nas pesquisas: 1. tomar a argumentação como uma tarefa cognitiva destinada à solução de problemas ou ao reconhecimento dos usos do argumento; 2. tomar a argumentação como uma prática social que se articula a variados contextos e eventos de uso da linguagem. Embora não tenhamos disponível uma revisão sistemática para os estudos realizados em língua portuguesa, essas duas perspectivas também são observadas, particularmente na formação continuada.

> Em Azevedo (2016), destacamos duas iniciativas de formação continuada ligadas a dois grupos de pesquisa – Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg)[2] e Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE)[3] –, em curso há mais de vinte anos, liderados por Selma Leitão (UFPE) e Fernanda Liberali (PUC/SP), respectivamente. Tais grupos confirmam as tendências internacionais e reforçam que o ensino de argumentação é um campo aberto a distintas propostas formativas.

2 O NupArg se anuncia como o grupo de pesquisa pioneiro, no Brasil, no estudo das relações entre argumentação e cognição, com trabalhos voltados especialmente para as relações entra argumentação, aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Os três principais objetivos explicitados pelo grupo: 1. servir de referência para pesquisadores da argumentação no Brasil e no exterior quanto aos modos de construção/constituição do conhecimento; 2. colaborar com o planejamento e a execução de propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de competências crítico-argumentativas integrada ao curso de graduação em psicologia da UFPE; 3. manter um Banco de Dados com videogravações de argumentação em sala de aula (ensino fundamental, médio, superior) e de educação infantil em situações naturais, com disponibilização de acesso a pesquisadores que o solicitem. Conferir em: https://www.ufpe.br/psicologia-cognitiva/grupos-de-pesquisa.

3 O LACE desenvolve pesquisas "[...] sobre ensino-aprendizagem, discutindo o modo como a argumentação permite entender a produção de conhecimentos, relações, e novos modos de agir [...]". As pesquisas realizadas no grupo apontam "[...] problemas ligados à relação entre teoria (generalizações) e prática, o embate entre colaborar e ser crítico, a transformação como parte efetiva do processo criativo de produção de conhecimento, o desenvolvimento da agência. [...] (Liberali, 2013, p. 89-105).

Agregado a isso, e considerando as condições de trabalho docente dentro do sistema assalariado das forças produtivas, notamos que os modelos de formação continuada de professores variam, mas, na atualidade, temos a necessidade de articular ambas as frentes: definir as bases teórico-práticas que sustentam a reflexão docente e estabelecer associações com instituições políticas que permitam provocar mudanças nas práticas escolares, no sentido de haver mais preocupação com aspectos comunicativos, coletivos, comportamentais, éticos, emocionais..., pois o "[...] papel do trabalhador social se dá no processo de mudança [...]" (Freire, 2016, p. 58) e são "[...] necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos" (Imbernón, 2011, p. 11).

A fim de discutir o que tem sido praticado desde 2021 em Sergipe e na Bahia, este texto está dividido em três partes, após a introdução: 1. (des)articulações no sistema de formação continuada de professores do Brasil; 2. quais capacidades docentes são necessárias para o ensino da argumentação; 3. nossas reflexões finais reunidas para este trabalho, além das referências.

1. (Des)articulações no sistema de formação continuada de professores do Brasil

Desde a publicação da LDB nº 9394 (Brasil, 1996), nos artigos 61, 62 e 63, o Estado brasileiro prevê que, nos fundamentos para a formação de professores da Educação Básica, haja associação entre teoria e prática, bem como a articulação dos Institutos Superiores de Educação para atuar na formação inicial e continuada de professores.

As "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal", publicada

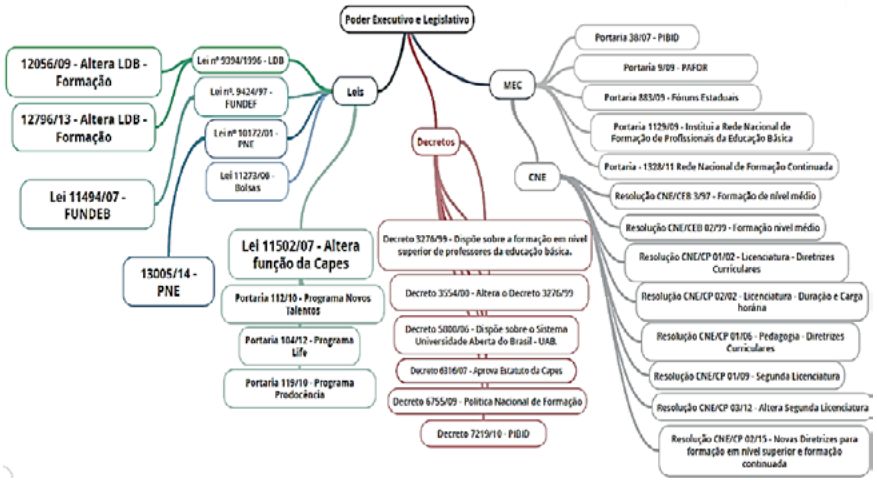
três anos depois, especificou, no Art. 2º, o encaminhamento que a formação deveria seguir:

> Nos diversos sistemas de ensino, as propostas pedagógicas das escolas de formação de docentes, inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos, já declarados em Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio[4] (Brasil, 1999, p. 1).

Dois anos depois, com o sancionamento do Plano Nacional da Educação (Brasil, 2001), as políticas públicas se tornam a condição e o meio para promover o avanço científico e tecnológico do país, por isso é reforçada a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática e há destaque para a formação continuada em serviço. Percebemos que o conjunto de referenciais legais da política de formação de professores da Educação Básica é bastante significativo, como pode ser visto na Figura 1.

4 O art. 2º ainda especifica que os professores precisam ser capazes de: I – integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a Educação Básica no país; II – investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática; III – desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem; IV – avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica e das regras da convivência democrática; V – utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos.

Figura 1 – Referenciais legais do Brasil



Fonte: Oliveira e Leiro (2019, p. 4).

Embora sejam diversos os documentos que organizam o sistema educacional brasileiro, queremos ressaltar apenas dois deles. Com o lançamento das *Diretrizes Curriculares* para cada curso de licenciatura, a formação inicial foi organizada, apesar do tempo de pesquisa em torno da argumentação, em diferentes campos. Na Educação Básica, há a "prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica (Gatti, 2010, p. 1357). Trata-se de uma proposta fragmentada entre as áreas disciplinares e nos níveis de ensino, apesar de uma base formativa comum. Além disso, as *Diretrizes* desconsideram:

> [...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da Educação Básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores,

> as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os "sem voz") e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da Educação Básica, as condições de trabalho nas escolas (Gatti, 2010, p. 1359).

Esse conjunto de fatores nos orienta a confirmar que, na formação de professores, é preciso considerar principalmente duas dimensões: a profissionalização como processo interno (profissionalidade) e a profissionalização como processo externo (profissionismo ou professionalismo), segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003).

A profissionalidade reúne o conjunto de características que tanto enfeixam a racionalização dos conhecimentos, os saberes próprios de cada profissão (disciplinares), quanto as capacidades necessárias ao exercício profissional (saberes pedagógicos), para que o professor possa entender os valores sociais e consiga fazer de seu agir um espaço autônomo, o que requer "uma base sólida de conhecimentos e formas de ação" (Gatti, 2010, p. 1360).

O profissionalismo diz respeito a uma visão social do trabalho, o que implica a compreensão das determinações que estão implicadas em um conjunto de complexas relações sociais. Nesse sentido, cabe ao professor realizar um conjunto de atividades que possibilitem enfrentar as problemáticas da construção da profissão. Trata-se, então, de

> [...] um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente. O professor, além do domínio do conteúdo, precisa reconhecer as metodologias

> de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores para que esteja apto a educar (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2003, p. 53).

Ao analisar essas duas dimensões (interna e externa), notamos que elas se articulam dialeticamente na construção de uma identidade social, pois o reconhecimento social também depende da qualificação da atividade laboral.

Ainda no âmbito da formação inicial, em junho de 2010, o Decreto nº 7.219, destinado a qualificar a formação de estudantes de licenciatura, regulamentou o PIBID em âmbito nacional, em um esforço para integrar teoria e prática por meio de atividades articuladas entre universidade/escola e da consolidação do ensino, da pesquisa e da extensão, pela aproximação "[...] dos docentes das instituições de ensino superior com as escolas e as práticas docentes; criando estímulo ao desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras; levando a um diálogo concreto e mais efetivo entre as instituições formadoras de professores e as escolas públicas de Educação Básica, renovando práticas e reflexões teóricas nas graduações" (Gatti *et al*. 2019, p. 63).

> Outro programa que merece menção é o Residência Pedagógica para a formação de professores[5] (Brasil, 2018) que oferece bolsas para graduandos trabalharem colaborativamente com professores em atividade na Educação Básica, ou seja, para participarem de um estágio intergeracional, por meio do qual cada estudante aprende a ser docente com o acompanhamento do graduando por um professor em exercício (preceptor/a),

5 A residência pedagógica na licenciatura "[...] foi inspirada na experiência da tradição de formação médica, de onde se retirou 'o princípio da imersão, adaptando o modelo como parte da formação inicial" dos licenciados em Pedagogia. "Ancorado nesse princípio, a formação teórico-prática dos futuros professores se dá por meio da vivência sistemática e temporária dos estudantes, junto a docentes, coordenadores e diretores por um período de tempo ininterrupto" (Gatti, 2019, p. 230).

> com base na "pedagogia da alternância", promove-se a formação inicial do professor (Gatti, 2019).

Ambos os programas estão apoiados em claros princípios acadêmicos, mas não preveem critérios para haver atenção ao profissionalismo. Os princípios que orientam tais programas apresentam clareza quanto à produção de saberes sobre o ensino, envolve os graduandos na cultura profissional e enfatizam a centralidade da formação docente no cotidiano escolar, porém oferecem poucas oportunidades para os estudantes entenderem que o contexto em que irão trabalhar, o magistério, torna-se cada vez mais complexo e diversificado:

> Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação inicial e continuada (Imbernón, 2011, p. 14).

Como vimos, a formação inicial está organizada no sentido de tentar garantir a profissionalidade, mas pouco direciona o/a graduando/a ao professionalismo. Além disso, no que diz respeito à formação continuada, o direcionamento é limitado, visto que depende de iniciativas variadas e localizadas, realizadas em distintos formatos, modelos, níveis e instituições. Embora sejam muito abundantes e venham a constituir um universo heterogêneo (Gatti, 2008).

> O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea,

> nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (Gatti, 2008, p. 58).

No Brasil, então, a educação continuada tem sido regida pelos princípios do profissionalismo, uma vez que se quer avançar nas formações profissionais. No entanto, muitas iniciativas adquiram "[...] a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior [...] (Gatti, 2008, p. 58), o que impacta os propósitos desse tipo de esforço e a renovação/inovação das respectivas áreas.

Outro problema importante é que nesse processo são incorporadas necessidades de setores que nem sempre têm como objetivos apenas os educacionais, como os que atualmente estão sendo impostos pelos reformadores empresariais da educação brasileira (Freitas, 2012, 2014).

Em 2010, ao publicar a obra *The death and life of the great American School System*[6], a pesquisadora norte-americana Diane Ravitch cunhou o termo "reformadores corporativos ou empresariais" para caracterizar a coalizão que vinha sendo observada entre políticos, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações, mídia e alguns pesquisadores constituída para articular a iniciativa privada no esforço de "consertar" a educação americana, visto que não se consideravam exitosas as propostas organizadas por educadores. A obra buscou caracterizar a disputa de agenda e de

6 No ano seguinte ao lançamento nos Estados Unidos, a obra foi traduzida no Brasil, o que rapidamente promoveu a inclusão do termo "reformadores empresariais" nas publicações acadêmicas do país (cf. Ravitch, 2011).

ações que vinha sendo travada entre educadores profissionais e reformadores empresariais há pelo menos trinta anos naquele país.

Concomitantemente, o mesmo tipo de parceria está cada vez mais visível no Brasil, e isso impactou diretamente a formação continuada de professores em nosso país. A organização da sociedade civil *Todos pela educação*, por exemplo, fundada em 2006, com a presidência do megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, que também atuou como assessor no governo da presidenta Dilma Rousseff[7], tem sido reconhecida como referência para discutir assuntos educacionais em variadas instâncias da sociedade brasileira e tem procurado consolidar a plataforma em prol do direito à educação de qualidade. Trata-se de uma "qualidade" entendida em sentido estrito, pois visa a equacionar as ações educacionais às necessidades identificadas pelos mercados capitalistas, em seguimento às recomendações internacionais. Outras organizações, que atuam no mesmo sentido, reforçam o controle e a definição das práticas formativas – como: Grupo Itaú, Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Grupo Abril, "Fundação Lemann"[8], entre outras –, e acabam por incidir decisivamente na definição das políticas nacionais de educação (Martins, 2014).

A título de ilustração, o *Programa Formar*[9], com duração de dois anos, foi empreendido a partir de parcerias da "Fundação Lemann" com 25 redes públicas de educação e propôs agir de modo integrado em quatro níveis: 1. nas políticas educacionais construí-

7 Conforme nota pública divulgada em 2010, observa-se que a presença do empresariado na definição das políticas educacionais do Brasil supera as divergências partidárias: https://www.estadao.com.br/politica/gerdau-vai-integrar-nucleo-de-gestao-do-governo-dilma/.

8 As aspas foram utilizadas porque, embora se apresente como fundação, trata-se de um instituto, conforme a legislação brasileira, isto é, de uma associação, cujo cadastro como pessoa jurídica ocorreu em 2011 (quase dez anos após ter iniciado suas atividades). Como Instituto, a finalidade de sua atuação é definida (e pode ser alterada) pelos associados, sem o acompanhamento pelo Ministério Público (Peroni; Oliveira, 2019).

9 Em Peroni e Oliveira (2019), encontra-se um organograma que reúne todas as instituições mobilizadas durante a realização do *Programa Formar*.

das a partir de diagnósticos; 2. No nível da conectividade, por meio da qual se pretendia controlar as ações e facilitar a comunicação e interação; 3. na formação de lideranças pedagógicas, desde o âmbito das secretarias até o dos professores (por meio da formação continuada em serviço); 4. o desenvolvimento de processos pedagógicos elaborados com base em estratégias comuns de ensino e aprendizagem, tudo reafirmado pelo modelo meritocrático de avaliação (Peroni; Oliveira, 2019).

Mais recentemente, esse programa tem sido desdobrado em ações realizadas, no âmbito das prefeituras de diferentes estados brasileiros, por meio da atuação de organizações apoiadas, como a Associação Bem Comum, fundada em 2018, que recebe verbas públicas para se incumbir da formação de gestores e professores. Essa organização da sociedade civil se responsabiliza pela formação das redes municipais a fim de contribuir para a elaboração e/ou a execução de políticas públicas voltadas à promoção da alfabetização de crianças na idade certa. Em cinco anos de atuação, essa organização já atingiu 3.282 municípios, em 17 estados da federação, alcançando 3.350.835 alunos.

Além de confirmarmos duas formas explícitas de se fazer o repasse de verba pública para instituições privadas, ações desse tipo restringem iniciativas de formação docente que possam ser propostas por Instituições de Ensino Superior, uma vez que o tempo disponibilizado para isso pelas redes de ensino é reduzido; as temáticas abordadas são limitadas, bem como os materiais selecionados para a formação, e nada relativo ao profissionalismo é discutido, visto que gestores e docentes "não participam da seleção de conteúdo, e nem mesmo opinam sobre sua prática pedagógica, o planejamento é apresentado, de certa forma, pronto e acabado, aguardando apenas para ser colocado em prática" (Peroni; Oliveira, 2019, p. 53).

Com Freire (2016), opomo-nos a aceitar passivamente os ditames de uma sociedade fechada e alienada10, por isso temos assumido o compromisso social de desenvolver a formação continuada de professores para o ensino da argumentação como um trabalho social voltado à emancipação humana (Azevedo; Piris, 2023). Para tanto, desde 2020, temos proposto o projeto *Ensino de Argumentação na Escola (ENARE)* para secretarias municipais de ensino no estado de Sergipe e da Bahia, como um meio para colaborar com a formação dos docentes da Educação Básica, considerando tanto os aspectos da profissionalidade quanto do profissionalismo. Isso nos orienta a buscar desenvolver capacidades docentes com comprometimento, rigorosidade metódica, ética, generosidade (Freire, 1996), dialogicidade, reflexividade e criticidade (Azevedo; Santos, 2023; Azevedo; Piris, 2023), a fim de que seja possível educar para a liberdade[11].

2. Capacidades docentes necessárias ao ensino da argumentação

Por aceitarmos que o conhecimento e a questão de como ele pode ser adquirido são pontos distintos que merecem reflexão específica (Hyman, 1999), propomos discutir quais capacidades docentes podem ser desenvolvidas quando se quer trabalhar em prol da qualificação das capacidades argumentativas discentes. Isso significa que, na formação continuada, precisamos organizar as práticas formativas para ampliar a noção de conhecimentos docentes

10 Segundo Feire (2016, p. 44-45), uma "sociedade fechada se caracteriza pela conservação do *status* ou privilégio e por desenvolver todo um sistema educacional para manter esse *status*". A sociedade alienada, por sua vez, "[...] não tem consciência de seu próprio existir", por isso um "profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios [...]".

11 "A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. [...] É decidindo que se aprende a decidir". [...] Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso que a decisão é um processo responsável. [...] (Freire, 2016, p. 105-106).

e analisar o alcance das didáticas que estão a serviço de cada modo de construção de conhecimento (dimensão da profissionalidade) e ainda ampliar a compreensão das contradições da profissão, particularmente em tempos de atuação explícita dos reformadores empresariais da educação (dimensão do profissionalismo).

Para atender a essas duas dimensões, reconhecemos ser produtivo sustentar as experiências formativas dos docentes, destinadas ao ensino da argumentação, na noção de que o conhecimento é a capacidade de produzir respostas a uma possível pergunta – como foi recuperado por Hyman (1999) –, por isso esse processo está vinculado à capacidade de problematizar a realidade e de produzir respostas pela linguagem (Meyer, 1981). Nesse sentido, o questionamento e a confrontação da realidade concreta, mais próxima ou distante, são tomados como meios favoráveis ao entendimento das diferenças que constituem as instituições escolares (Imbernón, 2010), ao reconhecimento dos processos de mudanças que se tornam cada vez mais acelerados na contemporaneidade (Sacristán, 2000), à análise das contradições estruturais que constituem sobretudo as sociedades capitalistas (Tonet, 2005) e à assunção de ações que tenham na mudança o foco da luta contra a desumanização, a indiferença e à opressão social (Freire, 2016).

No âmbito do ENARE, as capacidades docentes necessárias para um agir apoiado nos conhecimentos formulados pela filosofia e pelas ciências da linguagem, da psicologia e da educação, nos decorrentes das práticas profissionais e nos oriundos de uma análise crítica, ética e estética da realidade, são organizados nos três eixos (Quadro 1), visando à argumentação emancipadora, conforme Azevedo e Piris (2023).

Quadro 1 – Capacidades docentes necessárias ao ensino da argumentação

Eixos	**Capacidades argumentativas**[12]
dialogicidade	Ter abertura respeitosa ao outro e ao mundo como meio para exercitar a razão com base em valores éticos e civilidade, a fim de compreender o valor das vozes em diálogo.
	Escutar o que é dito e o modo como as experiências e os saberes alheios são considerados durante a progressão argumentativa.
	Ter disposição para responder aos desafios sociais e interpessoais a fim de compor conhecimentos.
	Integrar-se em interações discursivas com compreensão ativa e responsiva[13] de pontos de vista.
	Selecionar situações argumentativas que permitam discutir temáticas pertinentes ao que se aprende na escola e além dela.
	Saber dirimir a relação de saber-poder entre educador e educandos na partilha de leituras de mundo na sala de aula.

12 A noção de capacidade argumentativa vem sendo definida por nós desde 2016 como sendo um conceito que articula três elementos de maneira interdependente (condição humana, ação de linguagem e expressão discursiva) a fim de demarcar como cognitiva, social e discursivamente se organiza o pensamento humano mobilizado em atividades argumentativas (Azevedo, 2019).

13 A "compreensão ativa é responsiva" é uma noção proposta por Bakhtin ao tratar das relações que são estabelecidas pelos homens por meio dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2016).

reflexividade	Saber colocar um assunto em questão em distintas situações argumentativas, reconhecendo os vieses que podem orientar cada escolha.
	Identificar perspectivas decorrentes da tematização de assuntos com base na análise da realidade concreta e do processo histórico.
	Construir posicionamentos axiológicos, em discursos direcionados ao outro, durante a composição de argumentos com base em valores explícitos ou inerentes às pessoas e/ou às instituições.
	Rejeitar o argumentar como um processo neutro, por ser uma força social e persuasiva com função crítica.
	Reconhecer as determinações que orientam o curso da natureza e da história e constituem a vida em sociedade.
	Analisar os desdobramentos das ações argumentativas em diferentes contextos sociais.
criticidade	Reconhecer a multidimensionalidade[14] da argumentação em atos discursivos próprios e alheios.
	Identificar estratégias que permitam ordenar o pensamento em distintos contextos sociais e de acordo com variados esquemas.
	Analisar as determinações da totalidade social a fim de confrontar a fragmentação dos conhecimentos na sociedade capitalista.
	Avaliar as mediações necessárias para haver produção de diferentes conhecimentos
	Articular a práxis educativa de maneira a possibilitar enfrentar a dominação e a opressão diante das diversas relações de poder.
	Transformar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, que é crítica, por meio da problematização do argumentar em variadas realidades.

Fonte: Elaboração própria.

14 A multidimensionalidade da argumentação tem sido tratada por diferentes autores, entre os quais destacamos: Kock (2003) e Grácio (2013).

As capacidades reunidas no eixo da dialogicidade apontam que as práticas de linguagem constituem a base de um trabalho pedagógico direcionado ao ensino da argumentação, visto que as atividades comunicativas podem ser tomadas como gestos de curiosidade, investigação, interpretação e exercício de valores éticos. Diante disso, as atividades de formação continuada que visam a aprofundar a profissionalidade e o profissionalismo são desenvolvidas em clima de colaboração entre formadores, professores e estudantes, a fim de que os diferentes participantes possam reconhecer a diversidade das situações, dos contextos e das mudanças e possam decidir como interagir e agir.

Conceber uma modalidade de formação em que a colaboração é a base para haver construção de conhecimentos e na qual a articulação entre teoria e práticas possibilita ressignificar a atividade docente (Libâneo, 2004) é algo que pode ser empreendido sobretudo quando há partilha de saberes e troca de experiências, pois a formação continuada fica centrada na:

> [...] reflexão prático-teórica do docente sobre a sua própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma (Imbernón, 2010, p. 49).

Mediante o trabalho colaborativo, os docentes podem compreender que a escola é constituída por todos e que a formação pode ser uma "arma crítica" contra práticas laborais excludentes (individualistas, hierárquicas, sexistas etc.) e "contra práticas sociais, como a exclusão e a intolerância" (Imbernón, 2010, p. 49).

Nesse processo, as práticas argumentativas de linguagem acontecem quando problemas sociais são identificados e problematizados. Isso porque diante das tensões é possível organizar interações em torno de necessidades decorrentes das ações dos educado-

res e dos estudantes em sociedade e praticar alguns dos princípios orientadores da argumentação que decorre da inter-relação entre os sujeitos sociais implicados nas práticas de linguagem.

Também é imprescindível criar condições para que os professores possam argumentar em torno de temas que tenham relevância para suas vidas, visto que falar de argumentação e argumentar são práticas discursivas e atos de linguagem completamente distintos, e a argumentação requer de cada um a mobilização de variados atos de linguagem (Plantin, 2008). Assim, a seleção do que pode ser colocado em questão, nas interações argumentativas, requer do professor sensibilidade, flexibilidade e desenvoltura na mediação durante a realização das práticas escolares.

Por sua vez, as capacidades reunidas no eixo da reflexividade demarcam conhecimentos próprios dos estudos da argumentação, pois "colocar um assunto em questão", identificar a "força social e persuasiva", "discordar" do outro, por exemplo, são capacidades que dependem de processos específicos de ensino e aprendizagem.

Colocar os conhecimentos intrínsecos à argumentação a serviço das necessidades docentes e discentes cria condições para que se possa argumentar concretamente. Isso exige planejamento e organização de processos de investigação e análise que possibilitem estabelecer conexões e configurações favoráveis à compreensão das problemáticas sociais, bem como das potencialidades de intervenção.

Planejar propostas sistematizadas de trabalho com a argumentação, ancoradas na prática social vivencial (simulada), permite a cada um assumir-se como sujeito ativo em sociedade, com identidade cultural (Azevedo; Tinoco, 2019), com o objetivo de se tornar um agente de letramento que valorize, sobretudo, as práticas locais e os grupos minoritários (Kleiman, 2006).

Por fim, as capacidades reunidas no eixo da criticidade orientam professores e estudantes a se reconhecerem como sujeitos so-

ciais e históricos, pensantes, comunicativos, criadores, transformadores... (Freire, 2003).

Isso não é nada trivial, pois as capacidades de "reconhecer a multidimensionalidade da argumentação", de "identificar estratégias argumentativas e discursiva", de "analisar as determinações da totalidade social", de "avaliar" os modos de produzir conhecimentos e de "articular a práxis educativa" ao combate da dominação e opressão são exigentes tanto em relação aos conceitos que as compõem quanto às capacidades cognitivas e sociais que precisam ser associadas, requisitando estudos específicos e "rigorosidade metódica" (Freire, 2003, p. 26ss). Além disso, tais capacidades docentes solicitam a compreensão de inúmeras relações sociais que se encontram presentes, sobretudo, nas sociedades contemporâneas globalizadas.

Como temos insistido, como um trabalhador social, o educador "não pode ser neutro frente ao mundo, [...] frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança destes caminhos" (Freire, 2016, p. 63). Essa escolha torna esse trabalho uma práxis social, visto que exige de docentes e discentes a leitura de circunstâncias específicas que afetam a escola e as políticas em disputa na sociedade. Desse modo, esses sujeitos podem ser capazes de assumir uma postura múltipla, dinâmica, reflexiva e crítica ao longo da realização das práticas pedagógicas voltadas ao ensino de argumentação emancipadora (Azevedo; Piris, 2023).

Delimitar as capacidades que os professores podem desenvolver quando estão dedicados ao ensino a argumentação, longe de limitar as possibilidades formativas, visa a colaborar com a concretização e multiplicação de ações educacionais, pedagógicas e didáticas, com ênfase na superação de alguns dos impedimentos intelectuais e práticos que possam ser identificados no processo escolar.

Considerações finais

Assumimos inicialmente que a formação de professores no Brasil se associa aos fundamentos acadêmico-científicos que orientam as ações formativas, incluindo as bases epistemológicas, aos documentos governamentais destinados a orientar a formação inicial e continuada no país e ao entendimento das contradições próprias da profissão docente, principalmente em tempos de interferência dos reformadores empresariais.

Após uma breve recuperação da interdependência entre esses elementos intervenientes, propomos, na formação continuada, articular a dimensão da profissionalidade à do profissionalismo a fim de favorecer o desenvolvimento de capacidades docentes favoráveis ao ensino da argumentação na Educação Básica.

Tendo em vista a concretização desse tipo de prática formativa, tal como tem acontecido por meio do ENARE, listamos um conjunto de capacidades docentes, distribuídas em três eixos, que podem colaborar com a concretização de práticas escolares destinadas ao ensino da argumentação e ainda ampliar a compreensão das contradições da profissão, bem como com problemas sociais. Embora essa proposição esteja aberta a ajustes e complementações, encontra-se neste trabalho um ponto de partida para a organização de ações de formação continuada de professores interessados em praticar a argumentação emancipadora na escola e além dela.

Fontes

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB). Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018**, que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Referências

AZEVEDO, I. C. M. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da Educação Básica em discussão. *In*: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.

AZEVEDO, I. C. M. Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. *In*: VITALE, M. A. *et al*. (org.).

Estudios sobre discurso y argumentación. Coimbra: Grácio Editor, 2019. p. 167-193.

AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios da BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na Educação Básica. **REVEC**, n. 7, 2017.

AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. *In*: REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. A. (org.). **Nas fronteiras e margens**: desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 83-106.

AZEVEDO, I. C. M.; REIS, L. R.; MONTE, N. S. Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 108-131, 2021. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p108-131.

AZEVEDO, I. C. M.; SANTOS, M. F. Formação de professores com foco no trabalho com a argumentação no ensino fundamental. **Revista Linha D'Água**, v. 36, n. 3, p. 7-25, 2023. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v36i3p7-25.

AZEVEDO, I. C. M.; TINOCO, G. M. A. M. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, 2019.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: P. Bezerra; Notas da edição russa: S. Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1951-53].

BECKER, F. **A epistemologia do professor** – O cotidiano da escola. 15. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução: L. L. Martin. 37. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GRÁCIO, R. A. **Perspectivismo e argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

HYMAN, J. How knowledge works. **The Philosophical Quarterly**, v. 49, n. 197, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: J. S. Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional** – Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Tradução: S. C. Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filol. Linguisti. Port.**, n. 8, p. 409-424, 2006.

KOCK, C. Multidimensionaluty and non-deductiveness in deliberative argumentation. *In*: VAN EEMEREN, F.; BLAIR, J. A.; WILLARD, C. A.; HENKEMANS, F. S. (ed.). **Anyone who has view**: theoretical contributions to the study of argumentation. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 157-171.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.352.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

MARTINS, E. M. Atuação empresarial e reconfiguração do espaço de produção de políticas educacionais no Brasil. *In*: PORTUGAL E MELO, Benedita *et al*. **Entre crise e euforia**: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014. p. 1136-1153.

MEYER, M. La conception problématologique du language. **Langue Française**, n. 52, p. 80-99, 1981.

NEWELL, G. E.; BEACH, R.; SMITH, J.; VANDERHEIDE, J. Teaching and learning argumentative reading and writing: a review of research. **Reading Research Quarterly**, v. 3, n. 46, p. 273-304, 2011.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170086, 2019.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019.

PLANTIN, C. **A argumentação** – História, teorias, perspectivas. Tradução: M. Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: M. Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. *In*: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**. Os desafios do futuro imediato. Tradução: E. Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 37-63.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SIMON, S.; ERDURAN, S.; OSBORNE, J. Learning to teach argumentation: research and development in the science classroom. **International**

Journal of Science Education, v. 28, n. 2, p. 235-260, 2006. DOI: http://doi.org/10.1080/09500690500336957.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: F. Pereira. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, 2005.

TORMES, D. D. S.; OLIVEIRA, L. G. Epistemologia docente e as interlocuções na construção do Projeto Político-Pedagógico. *In*: CORTE, M. G. D. (org.). **Projeto político-pedagógico**: entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 41-53.

Letramento acadêmico: tensões no processo da produção textual/discursiva argumentativa no Ensino Superior

Maria Otília Guimarães Ninin
COGEAE-PUC-SP/UNICAP/UNIP, Brasil

Introdução

Temos presenciado, atualmente, um movimento no Ensino Superior focalizando a escrita acadêmica. Projetos têm sido desenvolvidos nas universidades brasileiras, ainda que timidamente, muitos sob a denominação de letramento acadêmico, visando ao desenvolvimento e à compreensão dos papéis discursivos que se impõem aos estudantes e, acima de tudo, à investigação das estratégias de escrita por eles utilizadas. Tais trabalhos, via de regra, questionam os conhecimentos dos estudantes, indicando a pouca ênfase no ensino de gêneros de texto da esfera científica na Educação Básica e destacando as dificuldades de universitários e até mesmo de pós-graduandos na produção desses textos.

Se, por um lado, temos essa lacuna na Educação Básica quanto ao ensino de gêneros da esfera científica, por outro, reconhecemos as especificidades e a complexidade da produção textual nessa es-

fera. São novos tipos de discurso, produzidos a partir de convenções contextuais nem sempre identificáveis pelos estudantes universitários, e que precisariam ser mais bem discutidas em situações de ensino.

> Escrever, na perspectiva acadêmica[1], não diz respeito somente aos conteúdos a serem propagados, mas, também, e acima de tudo, à projeção do autor como um *insider* em um campo específico de conhecimento e em uma determinada comunidade discursiva (CD)[2]. Isso significa dizer que o autor, ao pleitear um lugar em uma CD, precisa fazer escolhas que se alinhem àquelas convencionadas por essa comunidade em que está inserido, caso contrário, não alcançará a projeção desejada e, tampouco, será reconhecido na comunidade. A tarefa consiste, portanto, em ser autoral sem perder de vista as vozes que disseminam os conhecimentos já construídos na área e, a partir disso, tecer o discurso.

Quando olhamos longitudinalmente para o trabalho de desenvolvimento da escrita científica nas instituições escolares, princi-

1 Neste texto, tomaremos como sinônimas as expressões "escrita acadêmica", "escrita científica", "produção textual acadêmico-científica" e sua relação com "letramento acadêmico", por acreditar que todas convergem para o trabalho realizado nas universidades quanto ao ensino-aprendizagem de um fazer e relatar a ciência. Num *continuum*, vamos da escrita acadêmica à científica, guardando as especificidades contextuais. Para esclarecimentos sobre essas terminologias, sugerimos a leitura do livro **Práticas discursivas em letramento acadêmico – questões em estudo**, V. 2, organizado por Jane Quintiliano Guimarães Silva e Maria Angela Paulino Teixeira Lopes – Editora PUC Minas, disponível em https://www.editora.pucminas.br/obra/praticas-discursivas-em-letramento-academico-questoes-em-estudo-volume-2.

2 Adotamos, neste estudo, o conceito de *comunidade discursiva (CD)* de Swales (1990, p. 9): "redes sociorretóricas que se formam a fim de atuar em torno de objetivos comuns". Seis características nos permitem reconhecer uma CD: (i) objetivos públicos comuns; (ii) mecanismos de intercomunicação entre seus membros; (iii) uso de mecanismos participativos para prover informações e *feedback*; (iv) uso e posse de um ou mais gêneros próprios para o alcance comunicativo de seus objetivos; (v) léxico específico; (vi) admissão de membros com grau apropriado de conhecimento relevante e proficiência discursiva.

palmente na Educação Básica, e o percebemos descontextualizado, certamente podemos constatar as repercussões disso nos diferentes níveis de ensino, especialmente, no Ensino Superior. Predominam, ainda, no ensino básico, atividades com textos informativos, fator que favorece a ideia, para os estudantes, de que esses textos constituem verdades incontestáveis. A partir daí, rapidamente transferem para as atividades com textos na universidade essa ideia de que os textos sugeridos pelos professores pretendem disseminar "uma" verdade. Daí, a um passo para realizarem uma leitura "cega", que não vê as contradições apresentadas nesses textos, ignorando a diversidade de vozes neles tecidas. O aluno passa, assim, a uma leitura monologal dos textos acadêmicos: só vê ou dá atenção àquilo que é congruente.

Acreditar, então, que determinadas habilidades desenvolvidas na Educação Básica possam, magicamente, ser reconstruídas, ou outras, até mesmo serem transferidas para o contexto de Ensino Superior é, de acordo com Street (1984), considerar a língua não como prática social, mas tão somente como um conjunto de habilidades estruturais que servem a qualquer contexto. E, na esteira dessa discussão de Street, podemos recorrer aos diversos estudos de Hyland (2002, 2005, 2013, 2019 [2013], entre outros), que enfatizam a importância de se considerar as especificidades das esferas discursivas e disciplinares, e seu impacto nas práticas sociais de linguagem.

Adotar, pois, uma abordagem generalista, que considere a não singularidade das práticas de linguagem nos diferentes contextos e áreas do conhecimento em que ocorrem, parece corroborar a ideia de que a universidade teria pouca responsabilidade sobre o desenvolvimento do letramento acadêmico; seus alunos já chegariam "prontos" para produzir discursos científicos, uma vez tendo aprendido, na escola básica, as noções básicas e genéricas desses gêneros discursivos. A missão que se pretende, portanto, é a de deflagrar essa problemática da produção acadêmico-científica nas univer-

sidades, de tal modo que estas tomem para si a responsabilidade de formar, sistematicamente, no âmbito da produção discursiva, seus produtores de ciência.

> Considerando as diversas abordagens teóricas linguísticas, um breve levantamento a respeito das temáticas *letramento acadêmico, produção textual na universidade* e *escrita acadêmica* nas universidades brasileiras revela, por exemplo, que poucas têm inserido, em suas atividades permanentes e/ou curriculares, oficinas ou mesmo disciplinas de produção textual acadêmica[3]. E mais, encontramos muitas outras propostas que focalizam práticas tradicionais de metodologia científica, numa perspectiva ainda da estrutura dos textos e respeito às normas que orientam as publicações. O trabalho com a forma e a estrutura se sobrepõe ao de desenvolvimento do discurso, propriamente dito, corroborando a falsa ideia de que, tendo aprendido um gênero e sua estrutura retórica, seria possível a um aprendiz produzir textos em quaisquer contextos que os solicitassem.

Uma vez apontadas essas questões, este capítulo busca ampliar o debate acerca da produção textual acadêmica no que diz respeito à formação do escritor de textos pertencentes aos gêneros científicos, e apontar os desafios impostos às universidades quanto às diversas CDs que representam e às suas áreas de conhecimento. Preponderantemente, prioriza as discussões sobre o gerenciamento das vozes nesse espaço discursivo de fazer ciência, aspecto de relevância quando nos voltamos à construção de enunciados argumentativos que visam impactar um determinado leitor ou conjunto de leitores na academia.

3 A esse respeito, ver as discussões de Figueiredo e Bonini (2006), Motta-Roth e Hendges (2010), Fiad (2011), Ferreira e Lousada (2016), Carvalho (2017), Santos *et al.* (2021), Marquese e Aguiar (2021), Rottava *et al.* (2023), Nörnberg e Zen (2023).

As seções seguintes discutirão (i) o letramento acadêmico e (ii) as vozes no discurso científico e implicações para a argumentação. Numa perspectiva mais empírica, o capítulo apresentará, ainda, recortes de atividades desenvolvidas com pós-graduandos, com foco nas vozes autoral e externa, e nos papéis que essas vozes desempenham nos textos. À guisa de conclusão, voltaremos a problematizar o ensino da produção textual de caráter científico na universidade.

1. Letramento acadêmico

Escrever, na universidade, não é um fator periférico. É um evento discursivo a partir do qual o estudante é convocado a apresentar sua voz e relacioná-la a outras vozes, para, de certo modo, materializar suas experiências de acordo com o contexto em que está inserido. Leitores, nesse contexto – especialmente professores, orientadores, avaliadores externos –, estão interessados, acima de tudo, em encontrar, na produção textual, elementos substanciais que evidenciem a consonância entre o que diz o autor e as discussões científicas que emanam da específica CD à qual pertence e deseja tornar-se membro. O depoimento que segue evidencia muito bem essa inquietação de estudantes universitários:

> Curso o doutorado e estou quase finalizando as disciplinas. Próxima etapa – meu Deus!!! – será a escrita da tese. Por incrível que pareça, continuo sofrendo para produzir meus textos. Ora fico muito em evidência – dizem meus professores!; ora me escondo completamente... Ainda não encontrei essa medida. As leituras que faço têm me mostrado caminhos para a escrita, mas, por mais que me detenha nas características dos textos lidos, em busca de mapear um 'modelo', parece-me faltar um *eu* efetivo em meus textos. No fundo, a segurança só vem quando recorro às tantas outras vozes teóricas. E aí, vejo como meu modo

> de escrever ainda é preso às orientações ostensivas que sempre recebi desde a Educação Básica: 'diga com suas próprias palavras' – paráfrases – tão difíceis, quando me dou conta de que não tenho, ainda, uma maturidade teórica para tal... E, se cito muito, fico 'sem voz'... (Doutorando em Ciências da Linguagem, acervo próprio, 2018).

Emerge desse depoimento o que, de certo modo, já apontamos acima: na universidade, escrevo para quem? Como me aproprio das características desse discurso? Quem é meu leitor? O quê, de meu aprendizado anterior sobre os usos da língua, respalda ou deveria respaldar minhas produções?... Perguntas retóricas, sim, mas que nos ajudam a refletir sobre o significado dessa escrita acadêmica, sempre circunscrita a uma determinada CD, e aos modos como cada comunidade prepara seus estudantes para nela inserir-se, efetivamente.

Discutindo amplamente a escrita acadêmica, Hyland (2013, p. 53) destaca que nós somos o que escrevemos e há distintos modos de se fazer isso, sempre dependentes das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, organizadas a partir de determinadas convenções. Nessa direção, a formação de graduandos e de pós-graduandos requer uma "alfabetização acadêmica" que os ensine a "controlar as convenções de discursos disciplinares" e a "discutir suas reivindicações de forma persuasiva". Esse movimento requer um afastamento do senso comum, ainda que este seja um ponto de partida para a produção textual. Assim, o letramento que caracteriza as CDs acadêmicas refere-se à fluência dos estudantes quanto aos modos de pensar, ler, escrever, convencionados disciplinarmente. Em outras palavras, diz respeito aos modos de agir/interagir/transitar em meio a diferentes textos/discursos, reconhecendo as convenções que os orientaram.

Nessa direção, destacamos os estudos de Street (1984) e Lea e Street (2014), ao discutirem *letramentos acadêmicos*, abordagem

teórica que destaca as práticas de leitura e escrita em contextos de ensino superior, ressaltando as diferenças entre disciplinas, a variação dessas práticas de acordo com as diversas CDs, as especificidades culturais e os gêneros discursivos que circulam em cada contexto. Os autores propõem três modelos para explicar as produções textuais/discursivas dos estudantes na universidade:

- *Habilidades de estudo*. De acordo com esse modelo, o estudante adquiriu um conjunto de habilidades individuais e cognitivas relacionadas à escrita, concentradas na estrutura da língua, passíveis de serem transferidas de um contexto a outro. A escrita normativa, o domínio das estruturas gramaticais frasais, ortográficas, assim como o perfeito uso da coesão e de outros recursos linguísticos sustentam esse modelo. Ao ter adquirido essas habilidades autônomas já na Educação Básica, o estudante seria capaz de utilizá-las em situações específicas de leitura e produção textual no contexto universitário. Tal modelo deposita no próprio estudante a responsabilidade por seus sucessos ou insucessos ao produzir textos na academia. Consequentemente, os insucessos do aluno seriam, então, classificados como deficiências em sua aprendizagem, e a universidade estaria inocentada dessa tarefa de ensinar a "alfabetização acadêmica".
- *Socialização acadêmica*. Esse modelo pressupõe que alunos, no contexto acadêmico, sejam capazes de observar modos distintos de falar, raciocinar, interpretar, nas diversas disciplinas de um curso, e produzam seus discursos considerando essa diversidade discursiva disciplinar. Importa, nesse modelo, a orientação dada pelo professor sobre características que distinguem um texto de outro; no entanto, a abordagem está circunscrita à disciplina, não dando atenção às questões institucionais. O texto produzido pelo aluno tende a homogeneizar a cultura institucional, pre-

ocupando-se pouco com questões de poder que emanam de cada contexto específico.

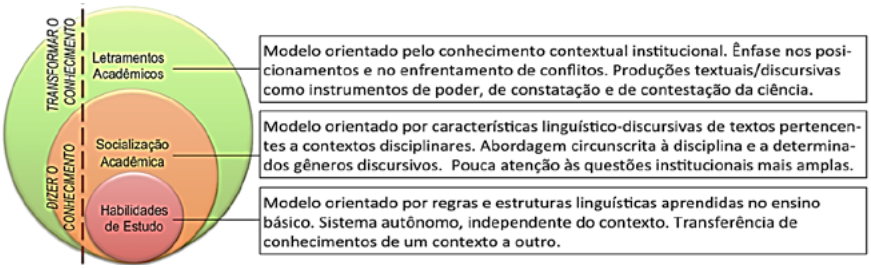
- *Letramentos acadêmicos*. Esse modelo pressupõe um movimento de inserção do estudante no contexto acadêmico em sentido amplo. O aluno precisa: produzir um discurso que "carregue", efetivamente, seu posicionamento; perceber que sua produção textual é instrumento de poder na comunidade em que está inserido; perceber as diferenças entre os campos disciplinares e produzir discursos coerentes em cada campo. Tais práticas pressupõem, portanto, o saber lidar com conflitos no âmbito pessoal e ideológico, pois o texto produzido é, ao mesmo tempo, produto de constatação e de contestação da ciência. A escrita acadêmica caracteriza-se, assim, como uma prática social ampla e não apenas como um conjunto de habilidades dominadas pelo estudante. Nessa perspectiva, o aluno é, ao mesmo tempo, um *insider* no contexto específico – a esfera discursiva disciplinar –, e também um *outsider*, uma vez que precisa distanciar-se de seu próprio discurso, estar "fora dele", para percebê-lo no confronto com outras áreas das ciências, outras ideologias, outros espaços discursivos.

Não podemos nos furtar à ideia de que os modelos acima propostos didatizam a problemática das produções textuais na academia. No entanto, não são mutuamente excludentes (Lea; Street, 2014), o que significa que os estudantes transitam de um a outro modelo, de acordo com o contexto e com as finalidades de suas produções. O modelo *letramentos acadêmicos* ressalta a ideia, segundo Lea e Street (2006), de que a aprendizagem do aluno, na universidade, impacta sua identidade, fator que poderia ser ignorado ou minimizado se pensássemos somente em um aprendizado com foco nas *habilidades cognitivas* e na *socialização acadêmica*. Os dois primeiros modelos poderiam ser relacionados à reprodução de conhecimentos, enquanto o terceiro, à produção crítica de conhecimento.

Trazendo para a discussão as vozes de Bereiter e Scardamalia (1992) quando discutem os modos de compor um texto – "*dizer o conhecimento*" e "*transformar o conhecimento*" –, tecidas aos modelos propostos por Lea e Street (2006, 2014), podemos inferir que, nos modelos "*habilidades cognitivas*" e "*socialização acadêmica*" predomina o *dizer o conhecimento*: recorre-se à memória, aos textos, ao Google, aos modelos de gêneros, aos conceitos, para compor um texto cuja característica maior talvez seja a reprodução dos conhecimentos já cristalizados. Em síntese, o que se constrói é pertinente ao foco pretendido, mas é fruto de reprodução do conhecimento. Já no modelo *letramentos acadêmicos*, a força recai sobre o *transformar o conhecimento*: recorre-se, inicialmente, ao planejamento da escrita, para, então, ir-se às fontes, aos conceitos, à análise contextual, ao papel social do discurso a ser produzido e, desse modo, propor um conhecimento novo, revisitado, com novos significados, social e culturalmente.

O diagrama a seguir sintetiza os três modelos apontados por Lea e Street (2006), articulando-os aos modos de *dizer o conhecimento* e *transformar o conhecimento*:

Figura 1 – Modelos de produção textual/discursiva presentes na academia



Fonte: Elaboração própria, baseada em Lea e Street (2006), em diálogo com Bereiter e Scardamalia (1992).

Tais modelos sugerem que investiguemos, portanto, até que ponto textos produzidos nos contextos acadêmicos, por graduan-

dos e pós-graduandos, caracterizam-se pela reprodução que emerge de atividades de caráter prescritivo. Afinal, ao reproduzir textos de autores valorados em uma dada área/disciplina, a partir dos modelos *habilidades de estudo* ou *socialização acadêmica*, o aluno simula para si próprio – talvez involuntariamente – uma pertença àquela CD. Já na perspectiva do modelo *letramentos acadêmicos*, é possível pensar em trabalhos dos quais emanam relações de poder, questões ideológicas, capazes de impulsionar o desenvolvimento crítico e criativo dos alunos para a produção de novos conhecimentos.

Outras implicações desse modelo *letramentos acadêmicos* dizem respeito, por exemplo, aos modos como cada instituição de ensino superior: (i) aborda os conhecimentos prévios dos alunos sobre gêneros discursivos; (ii) reconhece as diferenças entre áreas e até mesmo entre professores; (iii) cria oportunidades aos alunos de experienciarem momentos de aprendizagem individual e em grupos, fazendo uso de uma gama de discursos que mostram a ciência como um lugar multifacetado e transitório de produção do conhecimento.

2 Voz autoral e implicações para a argumentação

O conceito de voz tem sido usado com frequência quando tratamos da produção textual/discursiva acadêmica, para indicar os modos aos quais recorrem os estudantes graduandos e pós-graduandos para expressarem opiniões e marcarem suas posições. É fato que, muitas vezes, comentários de avaliadores de textos apontem, por exemplo, que "a voz do autor está ausente", e os inúmeros estudos já citados neste texto (cf. Introdução) reforçam a ideia de que há, no contexto acadêmico, uma regra "camuflada" que sugere muito mais a neutralidade/impessoalidade do autor do que sua posição explícita. Hyland (2008, 2012) enfatiza essa questão ao discutir o "apagamento" do autor como uma das convenções ainda tão presentes nas comunidades acadêmicas e, mais enfaticamente, em áre-

as "duras" das ciências ou em áreas da saúde, por exemplo, em que o fato e/ou a descoberta falam por si. A influência de vozes de autoridade provoca uma retração da voz autoral, via de regra.

Mesmo que paire em muitos contextos essa luz sobre a neutralidade do autor ou o seu apagamento, todo texto apresenta uma voz autoral, ainda que seja para esconder-se. E podemos dizer que essa presença, mais, ou menos, explícita da voz autoral, é fruto de sua sócio-história, da cultura em que está imersa. Cada escolha do autor – seja na perspectiva da língua (escolhas gramaticais, lexicais, sintáticas, dentre outras), seja na perspectiva do discurso (ideologias, efeitos de sentido, memória discursiva, dentre outras) – refrata e reflete vozes diversas, campos ideológicos distintos; não é, portanto, uníssona. "[...] é um fragmento material [da realidade] [...] por meio dela criam-se ranhuras, brechas, possibilidades" (Rodrigues; Rangel, 2015, p. 1136) desveladas na interação autor-texto-leitor.

Dentre tantos recursos usados na escrita acadêmica, destacamos o fato de as interações serem marcadas por posicionamento e engajamento[4] autoral. Posicionamento da voz autoral diz respeito aos modos como o autor se apresenta, apresenta julgamentos e opiniões, e se compromete com o que diz. Constitui um modo de imprimir autoridade aos seus argumentos e até mesmo de "disfarçar seu envolvimento" (Hyland, 2005, p. 176). O engajamento, por sua vez, remete à ideia de alinhamento à audiência: de que modo o autor "reconhece retoricamente a presença de seus leitores para atraí-los em direção ao seu argumento e orientar suas in-

4 Neste estudo, optamos pelos recursos de posicionamento e engajamento, embora sabendo não serem esses os únicos a influenciarem uma atividade interativa. Ver, por exemplo, discussões de Koch e Elias (2016), Kerbrat-Orechioni (2006 [1986]), dentre outros.

terpretações" (Hyland, 2008, p. 7)[5], mesmo que seja para afastá-lo de determinadas posições.

Há uma linha tênue que separa esses recursos, até mesmo porque, ao desenvolver uma argumentação, o autor está, simultaneamente, "tentando estabelecer uma reivindicação, comentar sua veracidade, estabelecer solidariedade e representar sua credibilidade"[6] (Hyland, 2005, p. 177), ou seja, está recorrendo tanto aos recursos de posicionamento quanto aos de engajamento, que acabam por se sobrepor. E vale destacar, ainda, que não somente recursos marcados linguisticamente por itens lexicais indicam posições autorais; modos menos óbvios de marcá-las seriam, por exemplo, as construções frasais subordinadas; os implícitos; o uso de repetições, de pausas, de pressuposições, e de enunciados discordantes entre si, além de referências contextuais de caráter teórico e teórico-metodológico.

A figura 3, a seguir, destaca os recursos de posicionamento e de engajamento.

Figura 2 – Recursos de posicionamento
e engajamento, segundo Hyland (2005)



Fonte: Elaboração própria, baseada em Hyland (2005).

5 Do original: "rhetorically recognise the presence of their readers to actively pull them along with the argument, include them as discourse participants, and guide them to interpretations".

6 Do original: "trying to set out a claim, comment on its truth, establish solidarity and represent their credibility".

Exemplificando, são recursos de POSICIONAMENTO: (i) atenuadores (*poderia ser, parece que, sugere que* – prioritariamente, formas modalizadas, para indicar um raciocínio plausível, não obrigatoriamente verdadeiro, cujo papel é aumentar o grau de confiança do leitor na voz autoral); (ii) intensificadores (*relevante pesquisa, grande número, pouca presença* – advérbios e outros; auxiliam a voz autoral a expressar confiança a respeito daquilo que enuncia); (iii) marcadores de atitude (*certamente, verdadeiramente, infelizmente* – favorecem/marcam uma relação afetiva, não epistêmica, entre autor e leitor); (iv) automenção (*[eu] investiguei, minha responsabilidade, nosso texto* – marca, explicitamente, a presença autoral); e de ENGAJAMENTO (implicação): pronomes do leitor (*nos leva a, nossos estudos, [nós] perceberemos que* – incluem o leitor no raciocínio apresentado); (ii) apartes pessoais (expressões, comumente entre hífens, explicativas de algo, de modo a garantir a compreensão do leitor); (iii) diretivas (*deve ser considerado, certamente, na verdade* – orientação ao leitor para considerar uma dada perspectiva apresentada pela voz autoral); (iv) perguntas (retóricas e semirretóricas, recurso dialógico por excelência, para provocar o leitor à responsividade); (v) conhecimento compartilhado (*muitos estudos nos mostram que* – possibilitar ao leitor reconhecer um determinado conhecimento já aceito socioculturalmente/na comunidade discursiva).

Evidências dessas marcas de posicionamento e de engajamento nos permitem navegar em um texto cujo foco não está centralizado no autor, mas sim na interação desse com seu leitor e com todas as vozes que traz ao texto. O excerto seguinte é um exemplo de uso desses recursos.

Excerto 1 – Exemplo de uso dos recursos de posicionamento e engajamento

Essa discussão, tão presente em *nossos contextos*(1), leva-*nos*(2) à seguinte proposição: produções textuais como as apontadas, com *grande* número de citações e *pouca*(3) voz autoral dialogando com essas citações, constituem um mecanismo de apagamento do autor – *que, como sabemos e constatamos em nossas práticas docentes no ensino superior, fica reduzido a um repetidor de outras vozes*(4). O texto *pode*(5) até indicar que o aluno autor, por ter realizado um trabalho *exaustivo*(6) de revisão bibliográfica – *por ter lido tantos autores!*(7) – passe a ser aceito na comunidade discursiva, mas, *efetivamente*, o trabalho traz pouca contribuição para a ciência. Vale destacar que a transitoriedade da ciência se dá *justamente*(8) por meio de posicionamentos que enfatizam discordâncias e as discutem, que articulam diferentes pontos de vista. Nessa direção, a pergunta relevante *seria*(9), portanto: *de que modo a universidade toma para si a responsabilidade pela formação de seus estudantes para a "alfabetização acadêmica"?*(10) *Deveria*(11) responsabilizar-se, *certamente*(12), uma vez que, como [*nós*](13) já vimos, práticas de linguagem são socioculturalmente situadas e sempre dependentes do contexto em que estão inseridas.	(1) Eng. conhecimento compartilhado (2) Eng. pronome do leitor (3) Pos. intensificador (4) Eng. aparte pessoal, conhecimento compartilhado (5) Pos. atenuador (6) Pos. intensificador (7) Eng. aparte pessoal (8) Eng. marcador de atitude (9) Pos. atenuador (10) Eng. pergunta (11) Eng. diretiva (12) Eng. Marcador de atitude (13) Eng. pronome do leitor

Fonte: Acervo próprio (Ninin, 2023, mímeo).

Em pesquisa recente para orientar o planejamento de um curso sobre escrita acadêmica (PUC-SP)[7], buscamos evidências a respeito do que pensam estudantes pós-graduandos e professores de pós-

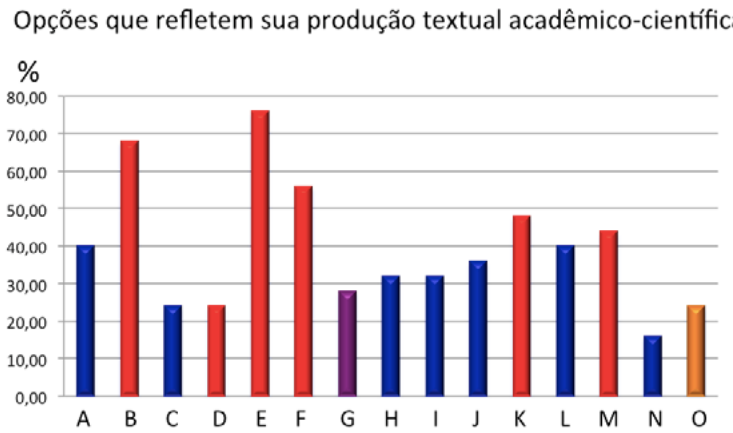
7 Formulário Google, disponibilizado entre 25/02 e 30/04/2023, para orientar o planejamento de um curso a ser ofertado na COGEAE – PUC-SP, em 2024.

-graduação de diferentes áreas do conhecimento sobre produzir textos/discursos na universidade. A seguinte questão foi proposta:

> Escolha, dentre as opções abaixo, aquela(s) que melhor reflete(m) sua produção textual acadêmico-científica.
>
> As vozes externas, em seu texto, comumente são concordantes. (A)
>
> As vozes externas, em seu texto, comumente são complementares. (B)
>
> Você costuma trazer para seu texto vozes discordantes. (C)
>
> Sua voz é presente no texto, explicitamente. (D)
>
> Você traz vozes externas ao seu texto para validar/apoiar suas proposições. (E)
>
> Você traz vozes externas ao seu texto para deixar claro ao leitor o seu conhecimento na área. (F)
>
> Você apresenta pontos de vista discordantes para sustentar um novo posicionamento. (G)
>
> Você escolhe elaborar seu discurso em 1a. pessoa do singular. (H)
>
> Você escolhe elaborar seu discurso em 1a. pessoa do plural. (I)
>
> Você escolhe elaborar seu discurso de modo impessoal. (J)
>
> Você acredita que as paráfrases elaboradas por você são fiéis ao dizer do autor parafraseado. (K)
>
> Você prefere citações textuais a elaborar paráfrases. (L)
>
> Seu texto científico costuma receber críticas quanto à ausência de sua voz. (M)
>
> Seu texto científico costuma receber críticas quanto à extensão/repetição/redundância. (N)
>
> Seu texto científico costuma receber críticas quanto à falta/à qualidade da argumentação. (O)

O formulário, cujo *link* foi disparado a diversas instituições de Ensino Superior por intermédio de professores, permitiu-nos mapear aspectos relevantes a respeito das inquietações de estudantes quanto às produções textuais/discursivas deles exigidas na caminhada acadêmica. Selecionadas apenas as respostas dos pós-graduandos, obtivemos, para a questão específica apontada acima, diretamente relacionada ao conceito de voz, o seguinte gráfico:

Figura 3 – Opções que refletem a produção textual acadêmico-científica de pós-graduandos de diferentes áreas do conhecimento



Fonte: Acervo próprio.

A respeito da tessitura das discussões nos textos, destacando apenas alguns aspectos presentes no gráfico, é possível notar, como já discutimos em Ninin (2020, p. 171-2), uma ocorrência substancial de vozes externas complementares (B) em detrimento das vozes externas discordantes (C). Somado a esse fato, estão os itens E e F, que justificam a presença de vozes externas para validar/apoiar proposições e para mostrar o conhecimento do autor. Nesse sentido, parece não ter função relevante para os estudantes que preencheram o formulário a presença de vozes discordantes, o que nos causa inquietação, uma vez que é a partir de discordâncias/divergências que a ciência avança. Ressaltam Amaral e Leitão (2019, p. 3), que

"considerar perspectivas divergentes leva a avaliar limites e plausibilidade de tais fundamentos; e, responder às objeções leva ao exame do impacto do elemento de oposição sobre a plausibilidade e aceitabilidade do argumento inicial".

Também nos inquieta o fato de os estudantes terem destacado que seus textos costumam receber críticas quanto a: "ausência de sua voz (M)" e "qualidade da argumentação (O)". Ainda que saibamos ser impossível a "ausência" da voz autoral em um texto, o índice de seleção da asserção (M) indica justamente a presença da voz autoral "escondida". Em outras palavras, os posicionamentos e o engajamento do autor não são explícitos no texto e quem o avalia não encontra o diálogo entre o autor e as vozes externas que este traz para o texto, na busca pela adesão do leitor. Grosso modo, essas são as produções textuais que apresentam grande número de citações e até mesmo paráfrases, com pouca ou nenhuma articulação entre elas. Diríamos ser essa uma escrita com foco nas repetições e reproduções do que já foi dito, fator que, conforme Agustini e Bertoldo (2017, p. 12), "pode desenvolver a ideia de que o texto produzido possui [apenas] a função de promover um autor ou um conceito teórico utilizado como fundamentação". Nesse sentido, o autor permaneceria isento da responsabilidade do que está dito em seu texto.

Entrelaça-se a essa discussão do conceito de voz – autoral e externas – a questão da argumentação. É essa voz autoral quem tece a argumentação no texto acadêmico-científico e esta tem uma função bem específica: fazer com que as ideias interajam, a partir de provocações expressas – também, mas não somente – por meio dos recursos de posicionamento e de engajamento do autor.

Revisitando o que nos diz Ribeiro (2009, p. 20), ao discutir argumentação, destacamos:

> Estamos propondo pensar a argumentação sob uma perspectiva de linguagem que se fundamenta em movimentos discursivos sobre os quais os [escritores] agem e constroem novos discursos. Esses movimentos são intrinsecamente marcados por uma dialética que se materializa no dizer (posição social do [escritor]), na finalidade do dizer e na interação que se estabelece [entre escritor e seus leitores].

Assim considerada, a argumentação leva em conta a estreita relação entre a dimensão cognitiva e a atividade social do sujeito, que se realiza em eventos de comunicação inseridos em CDs específicas. E é justamente essa a perspectiva de argumentação presente na produção textual/discursiva científica: as escolhas autorais são mobilizadas para produzir – dialética e dialogicamente – uma reação em seus leitores. Na atividade argumentativa que se apresenta no discurso acadêmico-científico, autor e leitor estão "condicionados a partir do lugar social que ocupam e da pressão exercida pela própria atividade de comunicação" (Ninin, 2018, p. 89). Ao apresentar, portanto, pontos de vista em um texto da esfera científica, é esperado do autor que tome para si a responsabilidade de alcançar seus leitores, de modo dialogicamente expansivo, ou seja, por meio de recursos que "convidem e impulsionem" o leitor a uma postura responsiva. Essa posição encontra respaldo na voz de Fiorin (2015, p. 29), quando, discutindo a argumentação, destaca:

> Na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso.

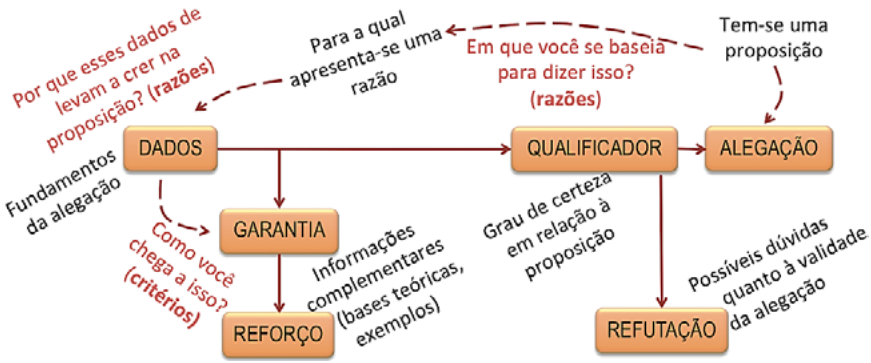
No texto científico, o caminho percorrido pelo autor para construir um discurso que cumpra o papel de *transformar o conhecimento* (Bereiter; Scardamalia, 1992) é orientado por uma argumentação que, explicitamente, apresente:

- o que pretende "defender" – e isso tem início já na apresentação dos objetivos de uma pesquisa (*Minha banca disse que meus objetivos estão muito confusos, por isso não dá para entender o que eu quero mostrar* – Depoimento de pós-graduando, acervo próprio, 2018), percorrendo todo o texto (em momentos, por exemplo, em que o autor acumula citações, mas não as discute. O que fazem, no texto, tais citações?);
- evidências, cujo papel é sustentar o que pretende "defender" – caracterizadas por conceitos teóricos, exemplos e contraexemplos, dados empíricos (*A banca disse que eu apresentei muitos conceitos teóricos mas não dei conta de usá-los para respaldar meu objetivo de pesquisa. Disseram que as duas coisas estão desconectadas no texto: fiz uma resenha bibliográfica da teoria, por um lado, e, por outro, uma "conversa íntima" com meus dados, uma paráfrase deles* – Depoimento de pós-graduando, acervo próprio, 2018);
- posições assumidas e debatidas – caracterizadas pelo uso coerente dos elementos acima, visando à adesão do leitor (*A banca disse que meus argumentos têm pouca* força *para este nosso contexto, que serviriam para outros, mas não aqui neste nosso curso* – Depoimento de pós-graduando, acervo próprio, 2018)[8].

8 Os 3 excertos apresentados foram recortados de depoimentos de pós-graduandos em resposta à pergunta "*O que disse a banca de examinadores no momento da qualificação de sua dissertação?*", durante minicurso de escrita acadêmica, ministrado pela autora (2018), em universidade privada.

Como apontado inicialmente, na esfera acadêmica o ensino da argumentação conta com inúmeros modelos teóricos (Toulmin, 2006 [1958]; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014 [1996]; Amossy, 2016, 2020, dentre outros) e, também, com a composição e derivação desses modelos, como é o caso de Plantin (2008) e Gonçalves-Segundo (2020), visando estender as compreensões da argumentação aos diversos campos da experiência humana. Neste estudo, tomamos como orientação o modelo de Toulmin (2006 [1958]) para a argumentação, associado às discussões já apresentadas. A Figura 4 indica a compreensão para o modelo de Toulmin.

Figura 4 – Argumentação, segundo Toulmin



Fonte: Reproduzida e adaptada de Toulmin (2006 [1958]).

Ao tramar o texto científico, o autor pretende a adesão do leitor a respeito de uma determinada Alegação. Para alcançar essa adesão, recorre a teorias, fatos (Dados, Garantia), que se fortalecem quanto mais Reforços são introduzidos. Todas essas escolhas do autor constituem a força de sua argumentação.

Tal discussão interessa-nos pelo fato de que, ao produzir, por exemplo, um artigo científico, ou uma tese ou dissertação, o autor certamente trabalhará com diferentes modos de organizar Alegações, Dados, Garantias, Reforços, Refutações. A esse respeito, ressaltam Mouraz *et al.* (2010, s. p.):

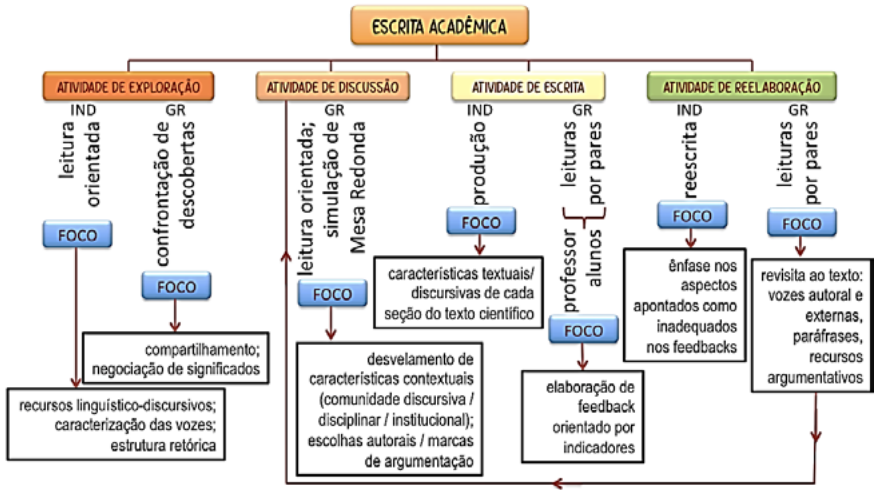
> Um texto argumentativo supõe uma estrutura que, não sendo formalmente fixa, porquanto os seus elementos podem estar deslocados e até subentendidos, supõe uma regularidade que dá credibilidade a quem fala, sustentabilidade ao que é dito e permite a adesão/recusa mais consciente de quem ouve.

A organização argumentativa do discurso científico, circunscrita a uma dada CD, é, pois, tecida pela voz autoral de muitas formas distintas, de modo a caracterizar uma autoria responsável. Mas... Onde se aprende isso? Emerge da revisão de literatura elaborada pelos autores do projeto *Argumentar, precisa-se!* que "o raciocínio argumentativo sendo desejável em todos os níveis sociais e de cidadania, é território de trabalho explícito de ninguém" (Andrews, 2010 *apud* Mouraz *et al.*, 2010).

> A esse respeito, destacamos, a seguir, uma proposta colaborativa de seminário de pesquisa com foco no discurso acadêmico-científico na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)[9]. Nas diferentes versões do seminário (de 2013 até 2022), nem sempre foi possível alcançar a escrita de todos os alunos que cursavam a disciplina, considerando o fato de que o número de alunos inscritos, muitas vezes, inviabiliza esse trabalho individualizado. Até 2022, o *feedback* foi dado somente por mim, como professora do seminário. Na proposta a ser realizada neste ano, segundo semestre, o *feedback* ocorrerá por pares de alunos e também por mim.

9 Seminário de Pesquisa oferecido aos pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, desde 2013, uma vez ao ano.

Figura 5 – Seminário de pesquisa com foco na escrita acadêmica



Fonte: elaboração própria.

Entre outros aspectos relacionados à estrutura retórica de teses e dissertações, o seminário visa ao desenvolvimento dos pós-graduandos quanto à compreensão e reflexão sobre os diferentes modos de inserção das vozes no texto acadêmico – autoral e externas – e seu impacto na argumentação pretendida. Para isso, recorre a atividades de exploração, discussão, escrita e reescrita de textos, focalizando:

- comparação de diferentes trechos presentes em seções do texto acadêmico para encontrar padrões de regularidade;
- identificação de recursos de posicionamento e engajamento, característicos, dentre outros aspectos, da expansão ou da contração dialógica no texto;
- identificação da função das diferentes vozes – autoral e externas – no texto;
- caracterização dos recursos e das estratégias de argumentação presentes em diferentes textos acadêmicos.

As atividades propostas têm início pela exploração de textos[10] e confrontação das descobertas pelos pós-graduandos, passando por atividades individuais e em grupos, chegando à escrita propriamente dita, individual, com leitura em pares e oferta de *feedback* (tanto da professora quanto dos próprios alunos leitores) para orientar a reescrita.

O Quadro 2 exemplifica atividades desenvolvidas no seminário.

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas no Seminário de Pesquisa sobre escrita acadêmica

Atividade 4: Ao observar a seção teórica, procure os verbos utilizados pelo autor para apresentar vozes no texto. Agora, analisando esses trechos, responda:
a) De quem é a voz? (É do autor do texto? É de um outro autor ao qual o autor do texto recorre? É um conceito que "fala"? É um procedimento que "fala"?...)
b) O autor do texto dialoga com a voz externa identificada? Como estabelece esse diálogo? (recursos linguísticos utilizados – conectores, modalizações, avaliações...)
c) Há contribuição explícita da voz autoral no trecho considerado? Como você percebeu isso? Qual o recurso utilizado pelo autor?
d) Como o autor sinaliza sua discordância com as vozes externas? Há marcas evidentes da posição assumida pelo autor? Quais?
e) Há evidências de que o autor (1) apenas apresenta vozes externas?; (2) apresenta e justifica a presença dessas vozes externas?; (3) se contrapõe a uma voz externa?; (4) apresenta alguma contribuição nova a partir dessa voz externa? Quais recursos o autor utiliza nesses casos?

10 Nas etapas iniciais das atividades, os textos para leitura são escolhidos cuidadosamente por mim, de modo a garantir o maior número de elementos que possam ser questionados, confrontados e analisados pelos estudantes, permitindo a eles construírem estratégias consistentes para a elaboração de seus próprios textos. Ao serem repetidas as atividades, essa escolha de textos passa a ser tarefa dos estudantes, o que me permite perceber se ocorreu ou não a aprendizagem de fatores que caracterizam os letramentos acadêmicos e a perspectiva argumentativa.

Atividade 5: Observe a seção teórica selecionada de uma tese da área da Linguística Aplicada, com foco nos multiletramentos.

a) Identifique um trecho em que o autor apresenta uma proposição;

b) De que modo ele desenvolve a discussão a partir dessa proposição:
   - apresenta algum tipo de fundamento? (fato, exemplo, outras pesquisas...)
   - traz a voz de algum teórico? somente um? diversos?
   - dialoga com essas vozes? quais recursos utiliza para isso?
   - essas vozes concordam entre si? discordar entre si?
   - o autor se posiciona em relação a essas vozes? como?

c) Quais recursos de posicionamento e de engajamento o autor utiliza? Qual é a função desses recursos?

d) O autor modaliza suas conclusões?

e) Quais vozes são modalizadas: (i) a do autor do texto?; (ii) a de outros autores que foram apresentados no texto?

f) O que significa modalizar a voz autoral e modalizar vozes externas?

Atividade 6: Escolha um fragmento de texto produzido por você no contexto da pós-graduação (parte de sua dissertação ou tese), identifique trechos em que você recorre a outras vozes e diga qual é a função dessas vozes em seu texto e como você vê sua própria voz nesse texto. Identifique um trecho em que você traz apenas uma voz para dialogar com você; selecione outras vozes que serviriam de garantia para a sua argumentação e teça o texto, inserindo-as. Agora, vá em busca de uma refutação (uma voz que, de algum modo, coloca em dúvida a sua conclusão) e dialogue com ela em seu texto. De que modo você pode fazer isso para fortalecer sua conclusão?

Troque seu texto com o de um colega. Leia o texto do colega e após leitura criteriosa, destaque aspectos relacionados aos itens indicados no enunciado da atividade; comente e discuta com o colega suas impressões, sugerindo possíveis modificações, de modo que o texto apresente uma argumentação bem fundamentada.

Fonte: Acervo próprio: planejamento do seminário.

À guisa de conclusão

As discussões propostas neste capítulo visaram problematizar o ensino da produção textual/discursiva, principalmente nos cursos de pós-graduação. Enfatizamos a necessidade de um ensino sistematizado, que ofereça aos estudantes um espaço crítico-colaborativo de diálogo sobre todos os textos aos quais têm acesso – os seus próprios e os indicados para leituras –, no sentido de desconstruírem esses textos para, então, observarem minuciosamente os elementos que os compõem e sua função na interação com os possíveis leitores. Destacamos a importância de se investigar e discutir o raciocínio argumentativo nas diferentes áreas do conhecimento e comunidades discursivas, ressaltando que esse ensino sistematizado impacta diretamente a autonomia intelectual, especialmente a de pós-graduandos.

Finalizando, enfatizamos o fato de a pertença a uma comunidade científica está associada a atividades que permitam aos estudantes observar/analisar textos científicos não do ponto de vista do conteúdo específico presente nesses textos, mas do ponto de vista contextual e de sua organização linguístico-discursiva. Afinal, com que frequência fazemos, nos contextos de ensino superior, atividades que permitam aos alunos uma reflexão sobre como um determinado texto está organizado, quais os recursos usados pelo autor para promover a argumentação, dentre outros aspectos?

Referências

AMARAL, S. R. do; LEITÃO. S. Argumentar para aprender: raciocínio argumentativo de universitários egressos de uma prática pedagógica. **Anais VI Conedu** – VI Congresso Nacional de Educação, Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59143. Acesso em: 08 jan. 2023.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: E. L. Piris e M. Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2020.

AMOSSY, R. É possível integrar a argumentação na análise do discurso? Problemas e desafios. **ReVEL**, n. esp., v. 14, n. 12, 2016, p. 165-90. Disponível em: http://revel.inf.br/files/f563cecec4f8b46afefe57c45529d721.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

AUGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (org.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. **Journal for the Study of Education and Development**, v. 15, n. 58, p. 43-64, 1992. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332. Acesso em: 12 mar. 2023.

CARVALHO, M. L. G. Letramento acadêmico no curso de Letras – Português. *In*: AGUSTINI, C.; ERNESTO, B. (org.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 193-219. Disponível em: https://books.scielo.org/id/32vmq/pdf/agustini-9786586084269-12.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 125-140, 2016. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p125.

FIAD, R. S. A Escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 357-369, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/54435236/A_Escrita_Na_Universidade. Acesso em: 10 mar. 2024.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 413-46, 2006. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/344. Acesso em: 18 fev. 2023.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. O modelo multidimensional de análise argumentativa: uma introdução. **Alfa**, v. 64, p. 1-30, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11666.

HYLAND, K. Bundles in academic discourse. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 32, p. 150-169, 2012.

HYLAND, K. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. **Discourse Studies**, v. 7, p. 173-92, 2005.

HYLAND, K. Disciplinary voices. **English Text Construction**, v. 1, n. 1, p. 5-22, 2008. DOI: http://doi.org/10.1075/etc.1.1.03hyl.

HYLAND, K. Writing in the university: education, knowledge and reputation. **Language Teaching**, v. 46, n. 1, p. 53-70, 2013.

HYLAND, K. Genre and discourse analysis in language for specific purposes. *In*: CHAPELLE, C. (ed.). **The concise encyclopaedia of applied linguistics**. Cambridge: Blackwell Publishing Ltd., 2019.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1986].

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LEA, M. R.; STREET, B. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Tradução: F. Komesu e A. Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477-93, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916. Acesso em: 8 fev. 2023.

LEA, M. R.; STREET, B. The "Academic literacies" model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, 2006.

MARQUESE, S. C.; AGUIAR, A. P. S. A revisão de texto por pares como metodologia ativa para o aprimoramento da escrita acadêmica. **Revista Linha D'Água**, v. 34, n. 1, p. 137-58, 2021. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/180821/170930. Acesso em: 20 mar. 2023.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOURAZ, A.; LEITE, C.; TRINDADE, R.; FERREIRA, J. M. M.; FAUSTINO, A. M.; VILLATE, J. Argumentar, precisa-se! **VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria**. Lima, Peru, nov. 2010. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76664/2/93937.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

NININ, M. O. G. Letramento acadêmico: a tensão no processo de escrita no ensino superior. *In*: FAZZI, R. C.; LIMA, J. A. (org.). **Campos das Ciências Sociais**: figuras do mosaico das pesquisas no Brasil e em Portugal. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 168-86.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**. Uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar. 2. ed. rev. ampl. Campinas: Pontes Editores, 2018.

NÖRNBERG, L.; ZEN, G. C. Considerações acerca dos letramentos acadêmico-científicos: o desafio de preservar autoria e a identidade da e na escrita acadêmica. **Educação em Revista**, v. 39, e41756, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41756/37017. Acesso em: 15 mar. 2023.

OLIVEIRA, E. F. **Letramentos acadêmicos**: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários. 2015. 466f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: 2015.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a Nova Retórica. 2. ed. Tradução: M. E. A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1996].

PLANTIN, C. **A argumentação**: histórias, teorias e perspectivas. Tradução: M. Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, J. N.; RANGEL, M. Da linguagem à ideologia: contribuições bakhtinianas. **Perspectiva**, v. 33, n. 3, p. 1015-1042, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1115. Acesso em: 18 fev. 2023.

ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. dos; SANTORUM, K. A. T. Critérios orientadores para tarefas de leitura e de escrita de textos acadêmicos fundamentados na Pedagogia com base em Gêneros Textuais. **ReVEL**, v. 21, n. 40, p. 43-66, 2023. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/41c36be4795939d7f4bffeb0683a4ebe.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

SANTOS, J. D. A. dos; ALMEIDA, E. V. de; LUCINI, M. O processo de leitura e escrita na alfabetização acadêmica: possibilidades formativas. **Veredas**, v. 4, n. 8, p. 48-72, 2021. Disponível em: https://revistas.unisa.br/index.php/veredas/article/view/202. Acesso em: 20 mar. 2023.

STREET, B. **Literacy in theory and in practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and researching settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TOULMIN, S. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006 [1958].

Argumentar, investigar y aprender: ¿relaciones posibles y necesarias en la educación universitaria?

Constanza Padilla
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

Introducción

Desde hace varias décadas, diferentes campos disciplinares abordan el estudio de la argumentación, desde diversos enfoques que contribuyen – más allá de sus divergências – a poner de manifiesto la multidimensionalidad de los fenómenos argumentativos y la necesidad de abordajes interdisciplinares.

En cuanto a su relación con el ámbito educativo, un problema recurrente es la escasa relación entre estos estudios teóricos y las prioridades educativas. En tal sentido, tanto las propuestas editoriales como las investigaciones didácticas dan cuenta de una mayor preferencia por los enfoques retóricos (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1958), en el caso del área curricular de Lengua y Literatura, y de los aportes de la lógica sustancial (Toulmin, 1958), en el caso de la educación científica (Biología, Química, Física, entre otras). En cambio, hay menor frecuencia de investigaciones y propuestas que recurran a los enfoques dialécticos (van Eemeren, 2018) y/o

dialogales (Plantin, 2007), que permiten focalizar en la dimensión dialógica de la argumentación y habilitar el planteamiento de su dimensión epistémica (Leitão, 2007) -es decir, su relación con los procesos de aprendizaje- y colaborativa (Baudrit, 2007).

> Tanto estos aportes, como otros que enfatizan la relevancia de las dimensiones actitudinal (Paul, 1991), emocional (Plantin, 2014; Nussbaum, 2001, 2016), ética (Maliandi, 1997, 2006) y situada, en la doble vertiente de las diferencias disciplinares (McPeck, 1990; Di Fabio, 2005) e interculturales (Plantin, 2005; Yama, 2018), son indispensables para entender la complejidad de la argumentación y de su posible enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles educativos[1].

Esto tiene claras consecuencias, particularmente, en la educación superior, ya que parte del estudiantado ingresa a este nivel con limitaciones importantes en sus prácticas argumentativas. Además, las prácticas de enseñanza universitarias no suelen vincular explícitamente la argumentación con el aprendizaje de los contenidos disciplinares y, en particular, la argumentación científica-académica – específica de este nível –, con las prácticas de investigación.

Esto plantea la necesidad de establecer una vinculación explícita entre argumentación, aprendizaje e investigación en la educación universitaria, puesto que, por un lado, desafía a plantear la investigación como un modo potente de aprendizaje, que permite la articulación entre saberes ajenos y saberes propios, y entre teoría y empiria, ya que posibilita concebir los aprendizajes disciplinares como construcciones fundadas en procesos de indagación de la realidad y no como simples reproducciones de saberes legitimados. Por otro lado, en relación con este proceso investigativo, el traba-

1 Para ampliar estas consideraciones, cf. Padilla (2020, 2021).

jo con la lectura, escritura y oralidad académicas como prácticas argumentativas, epistémicas y situadas no solo favorece la transformación de los aprendizajes, sino también permite comprender de qué modo se construyen, comunican y legitiman los conocimientos científicos en las diversas comunidades disciplinares.

Ahora bien, para materializar estas relaciones entre argumentación, aprendizaje e investigación en la educación superior, es fundamental analizar sus vinculaciones en el seno de las prácticas de enseñanza, en cuanto a presencias, ausencias y desafíos que plantea el enseñar argumentando y promoviendo situaciones argumentativas de aprendizaje, a partir de prácticas de investigación teórica y empírica.

> A continuación, consideraremos algunos antecedentes relevantes en torno a estas vinculaciones, para referir luego los aspectos salientes de un programa de alfabetización académica (Carlino, 2013), desde el enfoque de la investigación-acción crítica participativa (Kemmis, 2009), desarrollado desde hace casi dos décadas en una carrera humanística de una universidad pública del noroeste de Argentina, que busca integrar dialécticamente las prácticas argumentativas de investigación, con las prácticas de enseñanza y aprendizaje[2].

1. Investigar, argumentar y aprender mediante prácticas orales y escritas

Los vínculos entre investigación y aprendizaje se han desarrollado desde hace más de tres décadas, en particular en el ámbito

2 Coordino este programa de investigación-acción desde el año 2005. Para ampliar datos, cf. Padilla (2012), Padilla y Carlino (2010), Padilla, Douglas y López (2010a, 2010b, 2010c, 2014).

anglófono, a partir del fuerte cuestionamiento, iniciado por Ernest Boyer a fines de los 90, a las prácticas tradicionales de enseñanza que no promovían el interés del estudiante por el aprendizaje, al no ser desafiado a problematizar la realidad en un contexto de indagación abierta y permanente. En tal sentido, han venido desarrollándose diversos estudios en diferentes países, a partir del enfoque ABI -*aprendizaje basado en la investigación*- (Boyer, 1990; Blackmore; Fraser, 2007), planteando la necesidad de interrelacionar enseñanza e investigación en la educación superior (Brew, 2003; Brew; Mantai, 2017), al considerar sus efectos positivos en la calidad de los aprendizajes y en la excelencia académica de las instituciones universitarias (Musthafa; Sajila, 2014); en especial, en el rendimiento académico, la motivación, las percepciones estudiantiles y las habilidades interpersonales, particularmente, a través de la estrategia de la investigación grupal (Chin Tan *et al.*, 2007; Listiana *et al.*, 2016; Ainiyah *et al.*, 2022).

Si bien podemos presuponer un hacer argumentativo en el enfoque ABI, especialmente, en los estudios que promueven estrategias de investigación grupal, que implican un compromiso colaborativo con un proyecto de indagación colectivo y la discusión entre diferentes perspectivas, a partir de la escucha intensiva y el respeto por los puntos de vista discordantes (Ainiyah *et al.*, 2022), no plantean, de modo explícito, el rol específico de las prácticas argumentativas en los procesos de investigación teóricos y empíricos.

Otras líneas de investigación que vinculan la argumentación oral y escrita con los aprendizajes disciplinares consideran el trabajo con los procesos de problematización e indagación de la realidad, como vías fundamentales de enculturación científica (Hodson, 2003). Al respecto, se destacan estudios realizados en aulas secundarias y universitarias de educación científica en Biología, Química, Física y cuestiones socio-científicas (Erduran; Jiménez-Aleixandre, 2008; Buty; Plantin, 2008; Jiménez-Aleixandre; Puig, 2021, entre

otros), a través de conceptos relevantes como el de *prácticas epistémicas,* entendidas como el conjunto de actividades relacionadas con la producción, comunicación y evaluación de los saberes que favorece los procesos de apropiación de la cultura científica. La *producción* articula el saber propio, dando sentido a las regularidades de los datos; la *comunicación* permite producir relaciones y persuadir a los otros miembros de la comunidad, y la *evaluación*, coordina la teoría con las pruebas empíricas y confronta las conclusiones propias o de otras voces con estas pruebas (Jiménez-Aleixandre; Díaz de Bustamente, 2008).

Otros estudios testean el concepto de *clima epistémico* que focaliza en los ambientes educativos que pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de estas potenciales prácticas epistémicas (Bae *et al*., 2021). De este modo, son los climas generativos (en contraposición con las clases replicativas tradicionales) los que brindan al estudiantado oportunidades para usar herramientas epistémicas como la argumentación dialógica, lo que favorece un mayor compromiso con la construcción de conocimientos, al propiciar experiencias de aprendizaje valiosas y significativas (Bae *et al*., 2021).

En congruencia con estos aportes, desde el campo de la Psicología, vienen desarrollándose investigaciones sobre enseñanza de las prácticas argumentativas, a través del concepto de *dimensión epistémica de la argumentación* (Leitão, 2007; Muller Mirza; Perret-Clermont, 2009). Al respecto, Leitão y equipo indagan sobre propuestas didácticas innovadoras en los diferentes niveles educativos y en el campo de la formación docente (De Chiaro, 2006, 2020), a partir de la adaptación para el contexto escolar de un modelo de debate crítico, inspirado en los aportes de la *Pragmadialéctica* (van Eemeren, 2018) que privilegia la resolución de conflictos, a partir de discusiones críticas, desde parámetros de razonabilidad, con una fuerte diferenciación de los modelos de debate tradicionales (basados fundamentalmente en la polarización y persuasión).

De este modo, estos diseños didácticos promueven y evalúan estrategias potencialmente argumentativas (De Chiaro, 2020), con el doble objetivo de favorecer la construcción de conocimiento sobre los contenidos curriculares y de contribuir al desarrollo de prácticas argumentativas estudiantiles, a través del *debate crítico*, en tanto espacio privilegiado para justificar y revisar las propias perspectivas (ante la confrontación con otras divergentes) y para reflexionar sobre los límites y fundamentos de estas mismas concepciones (Leitão, 2007).

En relación con esto, investigaciones realizadas a partir de relecturas del concepto de *conflicto sociocognitivo* de Perret-Clermont (1979), centradas en el estudio de sus relaciones con los procesos de aprendizaje en contextos colaborativos, postulan la importancia de la distinción entre *regulaciones epistémicas* y *regulaciones relacionales* (Buchs *et al*., 2008). Las primeras, que permiten las regulaciones de los conflictos sociocognitivos, se observan cuando los estudiantes se centran en resolver una tarea y las confrontaciones que surgen se orientan hacia este objetivo, de modo tal que favorecen los aprendizajes. En cambio, en las *regulaciones relacionales,* los estudiantes se centran exclusivamente en la comparación de las habilidades con sus pares, dando como resultado actitudes de complacencia o confrontaciones competitivas. Estos estudios ponen de manifiesto en qué medida el predominio de estas *regulaciones relacionales* puede cancelar los posibles beneficios de las confrontaciones. En cambio, la *interdependencia positiva* promovida por las *regulaciones epistémicas* puede contribuir a la construcción de nuevos aprendizajes, en un contexto de relaciones convergentes y empáticas.

En líneas congruentes con estos estudios, investigaciones recientes sobre argumentación y colaboración (Felton; Crowell, 2022), desde la perspectiva dialógico-deliberativa (Walton *et al*., 2020), en estudiantes universitarios con diferentes grados de expe-

riencia argumentativa, sugieren que el diálogo deliberativo, como modo de argumentación que apunta al consenso, conduce a mejores resultados de aprendizaje que el diálogo persuasivo que busca la adhesión del otro a la propia postura.

En consonancia con estos aportes, diferentes líneas de investigación educativa vienen desarrollando, desde hace más de dos décadas, estudios que focalizan en prácticas de enseñanza en contextos dialógicos (Dysthe, 1996, 2011, 2012; Wells, 2001, 2006), en oposición a las prácticas tradicionales, predominantemente monológicas. Varias de ellas, se abocan a repensar la retroalimentación escrita tradicional, centrada en la relación unidireccional docente-estudiante, remarcando la necesidad de favorecer intercambios multidireccionales entre estudiantes y docentes, y entre pares (Nicol, 2010; Nicol *et al.*, 2014), que posibiliten interactuar no solo a través de comentarios escritos en los borradores estudiantiles, sino también en intercambios orales presenciales y/o mediados por tecnologías digitales (Alvira, 2016; Alvarez *et al.*, 2021). Esto supone una conceptualización de la producción escrita, en tanto proceso epistémico-recursivo, y la focalización en la revisión como un aspecto sustancial. En tal sentido, se han intensificado las investigaciones didácticas que se centran en las prácticas de revisión colaborativa de textos académicos (entre pares; entre docentes y estudiantes), en entornos presenciales y virtuales de carreras de grado (Dysthe, 2012; Corcelles *et al*., 2017; Padilla; López, 2019, entre otros) y de posgrado (Dysthe *et al*., 2006; Carlino, 2012; Aitchison, 2009; Castelló *et al*., 2010; Arnoux, 2012; Castelló, 2016; Corcelles *et al*., 2019; Padilla, 2019; Alvarez *et al.*, 2021) de diversas áreas disciplinares.

En cuanto a los desafíos que plantea la comprensión y producción de estos textos académicos, también se ha avanzado en la comprensión de las particularidades de la variedad de *géneros* (Bajtín, 1979; Heinemann; Heinemann, 2002; Russell *et al.*, 2009; Ciapuscio,

2021), mediante los cuales se producen, circulan y se legitiman los conocimientos en las respectivas comunidades discursivas (Swales, 1990), a través de restricciones de formulación, con diferentes grados de especificidad y control normativo.

En las últimas dos décadas, diversas investigaciones se han dedicado al estudio de una amplia variedad de géneros vinculados con la producción de conocimientos y sus circuitos de circulación, planteando intersecciones y solapamientos en las diversas clasificaciones genéricas (*géneros especializados, géneros científico-académicos, géneros profesionales, géneros de formación*) (Cubo, 2005; García Negroni, 2011; Natale, 2012; Ciapuscio, 2021; Navarro, 2021). Esto ha llevado a plantear nociones como las de *familias de géneros* (Ciapuscio, 2007), ligadas con la iniciación y especialización en las prácticas disciplinares del ámbito académico (ensayos, monografías, informes, ponencias, tesis, artículos científicos, entre otros).

2. Investigar, argumentar y aprender en prácticas académicas auténticas: el caso de una asignatura del primer año universitario

Como anticipamos, desde hace casi dos décadas, venimos desarrollando un programa de alfabetización académica (Carlino, 2013), desde ciclos de investigación-acción crítica participativa (Kemmis, 2009), en una asignatura del primer año de una carrera humanística de una universidad pública argentina, en la que proponemos al estudiantado un proyecto de escritura académica auténtica (la elaboración gradual de una *ponencia* grupal y su socialización en unas jornadas académicas), con un fuerte apoyo de prácticas colaborativas orales y escritas (comentarios digitales insertados en los diferentes borradores, correos electrónicos frecuentes para plantear dudas, discusiones en pequeños grupos y en el grupo clase sobre los comentarios recibidos), que permiten a los estudian-

tes no solo aprender a escribir académicamente en un proceso recursivo, sino también inscribirse como productores principiantes del conocimiento disciplinar. A partir de un eje común -el estudio de *géneros discursivos* (Bajtín, 1979) de circulación actual-, los estudiantes eligen uno de ellos, de acuerdo con sus intereses, para desarrollar un estudio teórico y empírico, que implica un trabajo riguroso con fuentes bibliográficas y un proceso de indagación de la realidad, a través de datos empíricos relacionados con las prácticas discursivas de diferentes actores del contexto social.

Estos proyectos "auténticos" de escritura académica se respaldan en dos presupuestos fundamentales:

- a) La consideración de la investigación estudiantil, desde el ingreso a la universidad, como un modo potente de aprendizaje, ya que permite la articulación entre *saber ajeno* y *saber propio* (Bolívar, 2005), y entre la teoría y los datos de la realidad, lo que posibilita tomar conciencia de que el conocimiento se construye y no simplemente se lo reproduce.
- b) La concepción de la lectura y escritura científico-académicas como prácticas epistémicas, argumentativas y sociales situadas que favorecen la transformación de los conocimientos, a la vez que permiten comprender de qué modo se comunica el conocimiento científico en una comunidad disciplinar.

3. Los géneros científico-académicos como productos de prácticas argumentativas de investigación

¿Por qué enseñar a los estudiantes a elaborar géneros científico-académicos en las carreras de grado, tales como ponencias y artículos de investigación? ¿No es un proceso de costo cogniti-

vo demasiado exigente para los estudiantes, especialmente para los principiantes? ¿Qué ventajas tiene con respecto a otras prácticas académicas?

Sin duda, la elaboración de estos géneros implica un importante compromiso cognitivo y de tiempo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Sin embargo, son más las ventajas que los inconvenientes que conlleva, particularmente en lo concerniente a sus potencialidades discursivas, epistémicas y argumentativas.

En primer lugar, en particular, en el caso de las ponencias que proponemos como proyecto de producción académica auténtica, desafía competencias tanto escritas como orales que se retroalimentan, por cuanto, si bien la etapa final del proceso de elaboración implica una exposición oral ante un auditorio – con la instancia de preguntas –, esta es la consecuencia de un proceso complejo de distintas versiones escritas que son maduradas y revisadas en un lapso de tiempo prolongado (plan de texto, sucesivos borradores, *abstract*), lo que permite hacer palpable la naturaleza procesual, provisoria y perfectible de la escritura.

En segundo lugar, el hecho mismo de la exposición ante un auditorio le da un carácter a la vez acabado y revisable, en tanto proceso de elaboración del conocimiento, por cuanto el propósito comunicativo de este proyecto de escritura culmina y se materializa en una audiencia real, en la cual su destinatario ya no es solamente el profesor ni su objetivo, solo aprobar la asignatura. Esta audiencia es parte de una comunidad disciplinar, en la que los estudiantes van aprendiendo las normas más o menos tácitas que regulan la construcción y legitimación del conocimiento. Una de ellas es la puesta a prueba del conocimiento en la etapa de preguntas y discusión, en la que se cuestionan, se valoran los aportes y se abren nuevos interrogantes.

En tercer lugar, la libertad en la elección del tema, en un marco de alternativas, supone un *plus* significativo para los estudiantes e implica acrecentar su motivación. En algunos casos, sus decisiones tienen que ver con intereses profundos que determinaron la elección de la carrera o que van marcando la impronta del trayecto universitario.

En cuarto lugar, la ponencia, como producto de un proceso de investigación teórico-empírica, es la puerta de entrada a la investigación como proceso de elaboración de conocimientos: conocimientos teóricos como fruto del trabajo con fuentes bibliográficas y conocimientos empíricos, como consecuencia de un proceso de indagación de la realidad. Al mismo tiempo, implica la iniciación de los estudiantes en los *modos de decir académicos* (Arnoux, 2012), en relación con las restricciones de circulación y legitimación del conocimiento puestas en juego en los circuitos de circulación de los diferentes ámbitos disciplinares.

En quinto lugar, estos géneros exigen el desafío de la triple dimensionalidad argumentativa de la escritura científico-académica (Padilla, 2012): la *dimensión lógica* que supone la articulación consistente entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones; la *dimensión retórica*, que implica la búsqueda de los modos más eficaces de comunicar ese conocimiento en los ámbitos disciplinarios, mediante determinados pasos estratégicos (Swales, 1990), y la *dimensión dialéctica*, que promueve la discusión con otros datos de investigación para permitir la revisión y/o refuerzo de los propios resultados.

Por último, tal como trabajamos con las ponencias, como productos de una actividad colaborativa que involucra de dos a cuatro estudiantes, esto los compromete en distintos niveles de responsabilidad: desde la necesidad de intergestionar los roles dentro del grupo, hasta la toma de conciencia de la importancia del com-

promiso asumido con respecto al rol adjudicado. Asimismo, el trabajo grupal es una instancia productiva en la elaboración del conocimiento, por cuanto supone la puesta en juego de interacciones colaborativas, de discusiones y de acuerdos.

> En el apartado siguiente explicaremos sintéticamente algunos aspectos centrales de los programas de alfabetización académica (Carlino, 2013)[3] que hemos venido desarrollando en los últimos años, en el marco de ciclos de investigación-acción crítica participativa, que permitirán ponderar algunos resultados generales en las consideraciones finales.

4. Investigar, escribir y socializar el conocimiento: interacciones recursivas

Con respecto a la dinámica de trabajo, el abordaje específico de los textos académicos, como productos de prácticas científicas argumentativas, se desarrolla en la segunda parte del año de la asignatura de carácter anual. Las intervenciones docentes se orientan a destinar tiempo en las clases para leer y analizar textos ejemplares, tanto en forma colectiva como en pequeños grupos. Con respecto a la producción, la instancia final de aprobación consiste en la elaboración escrita y la exposición oral, en unas Jornadas académicas abiertas, de una ponencia grupal, entendida como comunicación de resultados de una primera experiencia de investigación.

Para llegar a esta instancia final los estudiantes participan de un trayecto didáctico que implica encuentros semanales plenarios en los que trabajamos con lineamientos teóricos y prácti-

3 Por razones de espacio, no realizamos una presentación detallada de estos programas. Para ampliar datos cf. Padilla (2012), Padilla y Carlino (2010), Padilla, Douglas y López (2010a, 2010b, 2010c, 2014) y Molina y Padilla (2021).

cos que son de utilidad para todo el estudiantado. Por otro lado, los grupos de trabajo (dos a cuatro estudiantes) participan de encuentros semanales con cada tutor, a fin de trabajar orientaciones más específicas y discutir los avances en los procesos de investigación y escritura. Estos encuentros presenciales se complementan con tutorías virtuales, a través de correos electrónicos, mediante los cuales los estudiantes envían los avances y reciben devoluciones, además de plantear dudas, inquietudes o comentarios sobre el proceso. Este seguimiento tutorial es altamente valorado por los estudiantes, especialmente en la etapa de elaboración gradual de las ponencias, ya que facilita de modo significativo los procesos de evaluación, revisión y reescritura de los distintos borradores. El tutor propone modificaciones en estas versiones intermedias, por medio de comentarios escritos digitales (CEDs) y monitorea las sucesivas reescrituras.

El itinerario completo consta de tres grandes etapas, que interactúan recursivamente: proceso de investigación, elaboración gradual de las ponencias y puesta en escena de las ponencias en las Jornadas abiertas.

Etapa 1: el proceso de investigación

En esta etapa se trabajan los siguientes momentos en los encuentros plenarios y tutoriales: elección del tema, búsqueda de información (relevamiento bibliográfico en diversas fuentes teóricas); elaboración de un plan de investigación; planteo del problema (interrogantes/hipótesis/objetivos); selección de los antecedentes del tema más relevantes; construcción del marco teórico; selección del diseño de investigación empírica: recolección de datos (textos/población de estudio); construcción del *corpus* (textos/datos de entrevistas o encuestas); análisis e interpretación de los datos del *corpus*; discusiones y conclusiones.

En cuanto a la elección del tema, un primer problema que se planteó al comenzar la experiencia fue determinar qué margen de libertad iba a darse a los estudiantes para definir su objeto de investigación. Finalmente decidimos proponer una amplia variedad de alternativas en función de un eje vertebrador que permite la articulación entre las dos áreas fundamentales del campo disciplinar: la lingüística y la literatura. Este eje, como ya señalamos, gira en torno a la elección de un *género discursivo* (Bajtín, 1979), perteneciente a diferentes esferas sociales (discurso literario, político, periodístico, epistolar, jurídico, publicitario, humorístico, cibernético), con el objetivo común de indagar acerca de la especificidad genérica, a partir de un relevamiento teórico sobre el tema y del análisis de un conjunto de datos, proveniente de dos grupos de fuentes empíricas: un *corpus* textual escrito, oral o multimodal, y representaciones de los actores sociales que comprenden y/o producen estos textos.

De este modo, iniciamos a los estudiantes en un proceso de investigación con un triple desafío: búsqueda bibliográfica para un estudio teórico del tema elegido; selección y análisis de un *corpus* textual, obtenido del entorno social, y realización de un trabajo de campo para indagar las conceptualizaciones de los usuarios del lenguaje.

Desde los lineamientos generales se van profundizando aspectos teóricos y metodológicos concernientes a las tipologías textuales (que se trabajan en una unidad previa del programa) y a cuestiones básicas de metodología de la investigación, que les permiten ir tomando decisiones con respecto al trabajo de campo (población de estudio, técnicas de recolección de datos, etc.)

Etapa 2: la escritura de las ponencias

Esta etapa, que interactúa con los procesos de investigación, implica variados desafíos de textualización: escritura de diversos borradores; escritura de la versión final que puede ser más extensa que la versión para exponer; escritura del *abstract* que se incluye en el programa de las Jornadas; elaboración de esquemas que apoyan la exposición oral a través de soportes tecnológicos (Power Point, Prezi, entre otros).

Para orientar a los estudiantes en la adecuación al género académico requerido, analizamos textos ejemplares de ponencias y artículos científicos, teniendo como referencia la estructura IMRDyC (*introducción, métodos, resultados, discusión* y *conclusiones*; Swales, 1990), pero destacando que este modelo proviene de las ciencias experimentales y está referido particularmente al artículo de investigación, en tanto género de máxima especialización.

Trabajamos las *partes canónicas* de este modelo con sus *moves* (Swales, 1990), atendiendo especialmente a su triple dimensión argumentativa (lógica, retórica y dialéctica). En tal sentido, insistimos, tanto en la articulación que debe darse entre estas diferentes partes para lograr la consistencia de la argumentación científica, como en la funcionalidad retórica de las mismas, como guías explícitas de lectura.

Cabe destacar que los textos académicos que se eligen para su lectura y análisis tematizan el objeto de enseñanza, es decir, el discurso científico-académico. En tal sentido, seleccionamos artículos científicos y ponencias sobre investigaciones relativas a los modos de lectura y escritura de estudiantes pertenecientes a distintas culturas académicas, y a los modos de enseñar escritura académica en diversas universidades. Con estos textos buscamos sensibilizar a los alumnos sobre la existencia de tradiciones aca-

démicas diversas que dependen de diferentes matrices culturales y disciplinares.

El trabajo con textos de la propia disciplina resulta especialmente relevante ya que los ayuda a posicionarse mejor para la instancia prevista de producción de ponencias en la que ellos deben generar un texto que dé cuenta de los resultados de su propio proceso de investigación, de acuerdo con las normas de la comunidad académica de pertenencia. En el proceso de textualización, insistimos también acerca de las pautas formales relativas a los modos convencionales de citar, de introducir las voces que resultan pertinentes para sostener las propias posturas, adhiriendo a voces de autoridad o distanciándose de voces polémicas, a través de las diferentes formas de modalización.

Asimismo, trabajamos con los estudiantes con pautas consensuadas para determinar criterios de calidad de las versiones finales y de las exposiciones orales, los cuales son articulados con los criterios de evaluación del proceso y del producto, acordados por el equipo de cátedra para calificar tanto las presentaciones escritas como la instancia final de las Jornadas.

Etapa 3: puesta en escena de las ponencias en las Jornadas académicas

Esta instancia implica otra serie de desafíos diversos: decisiones acerca de qué priorizar en la comunicación oral, distribución y articulación de turnos de exposición, uso adecuado de los recursos tecnológicos, etc. Se estipula para cada grupo 20 minutos de exposición y 10 minutos para preguntas y discusión.

Como cierre de las Jornadas, los estudiantes escriben, en forma anónima, un testimonio en el que realizan una evaluación global acerca de las distintas alternativas del itinerario didáctico recorrido durante todo el año. Lo que más destacan es la valoración

altamente positiva que los estudiantes dan a la segunda parte del año y, en especial, a la labor tutorial, ya que el proceso arduo y gradual de elaboración de ponencias es orientado, de modo sostenido, por los tutores, lo que constituye un verdadero andamiaje para el ingreso a la cultura científico-académica.

Consideraciones finales

Como señalamos en el inicio del presente trabajo, las prácticas de enseñanza universitarias no suelen vincular explícitamente la argumentación con el aprendizaje de los contenidos disciplinares y, en particular, la argumentación académica con los procesos de construcción, comunicación y legitimación de los conocimientos científicos. Esto plantea la necesidad de establecer relaciones explícitas entre argumentación, aprendizaje e investigación en la educación superior, teniendo en cuenta que la investigación es un modo privilegiado de aprendizaje, que permite la articulación entre saberes ajenos y propios, y entre marcos teóricos y datos empíricos, lo que posibilita concebir los conocimientos como construcciones fundadas en la indagación de la realidad y no como simples reproducciones.

En relación con este proceso investigativo, destacamos que el trabajo con la lectura, escritura y oralidad académicas como prácticas argumentativas, epistémicas y situadas no solo favorece la transformación de los aprendizajes, sino también permite comprender de qué modo se construyen, comunican y legitiman los conocimientos científicos en las comunidades disciplinares.

Consideramos algunos antecedentes relevantes en torno a las relaciones entre argumentación, aprendizaje e investigación en el nivel superior en investigaciones educativas de diversos campos disciplinares, destacando que no se ha visibilizado suficientemente las vinculaciones en torno a esta tríada conceptual. Esto nos permi-

tió referir una experiencia extendida en el tiempo, a través de programas de alfabetización académica, enmarcados en ciclos de investigación-acción crítica participativa, en una carrera humanística de una universidad pública argentina, que busca integrar dialécticamente las prácticas argumentativas de investigación, con las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Tantos los resultados obtenidos hasta el presente, como las cuestiones pendientes que se plantean para nuevas cohortes, ponen de manifiesto la importancia de avanzar en prácticas de enseñanza que promuevan el investigar y argumentar para aprender, mediante prácticas discursivas orales y escritas, lo que supone:

- Plantear problemas cognitivos y discursivos, auténticos y desafiantes.
- Construir conocimiento nuevo (a partir de la articulación entre saberes ajenos y propios, y entre marcos teóricos y datos empíricos) y comunicarlo con las convenciones de la escritura científico-académica.
- Orientar con intervenciones sostenidas y sistemáticas los procesos de investigación, lectura, planificación, escritura y revisión colaborativa recursiva, focalizando en la dimensión argumentativa del discurso científico-académico.
- Promover aprendizajes colaborativos, a través de la escritura colectiva y de la participación en prácticas académicas, que otorgan sentido de pertenencia a la comunidad disciplinar y favorecen la socialización, discusión y transformación de los conocimientos en construcción.

Por último, la conceptualización de la multidimensional de la argumentación y sus consecuencias en las prácticas de enseñanza, contribuye a visibilizar los fuertes compromisos que debemos asumir los docentes en las aulas universitarias para favorecer las potencialidades epistémicas de las prácticas argumentativas, que permi-

tan a los estudiantes la discusión de variados puntos vista, tratando de evitar las polarizaciones extremas y favoreciendo, en cambio, la exploración de los múltiples matices que puede tener un tema de estudio, en un clima de interdependencia positiva que promueva las regulaciones epistémicas y ayude a gestionar las regulaciones relacionales.

Referencias

AINIYAH, N.; GUFRON, A.; MARZUKI, M.; POSANGI, S. S.; YAHIJI, K.; ROHMAN, A.; TOLCHAH, M.; HANAFIE DAS, St. W. Group investigation model to improve interpersonal skills. **International Journal of Evaluation and Research in Education** (IJERE), v. 11, n. 1, p. 467-474, 2022.

AITCHISON, C. Writing groups for doctoral education. **Studies in Higher Education**, v. 34, n. 8, p. 905-916, 2009.

ÁLVAREZ, G.; COLOMBO, L.; DIFABIO, H. Peer feedback in an online dissertation writing workshop. **Signum**: Estudos da Linguagem, n. 24, p. 69-84, 2021.

ALVIRA, R. The impact of oral and written feedback on EFL writers with the use of screencasts. **Profile**. Issues in Teachers' Professional Development, v. 18, n. 2, p. 79-92, 2016.

ARNOUX, E. La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. *In*: VÁZQUEZ, A.; NOVO, M.; JAKOB, I.; PELIZZA, L. (comp.). **Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar**. Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. Río Cuarto: UNRC, 2012. p. 25-40.

BAE, Y.; FULMER, G.; HAND, B. Developing latent constructs of dialogic interaction to examine the epistemic climate: Rasch modeling. **School Science and Mathematics**, n. 121, p. 164-174, 2021.

BAJTÍN, M. El problema de los géneros discursivos. *In*: BAJTÍN, M. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2011. p. 245-290.

BAUDRIT, A. **L'apprentissage collaboratif**. Plus qu'une méthode collective? Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2007.

BLACKMORE, P.; FRASER, M. Researching and teaching: Making the link. *In*: BLACKMORE, P.; BLACKWELL, R. (ed.). **Towards strategic staff development in higher education**. Maidenhead: McGraw-Hill International, 2007. p. 131-141.

BOLÍVAR, A. Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en Humanidades. **Signo y Seña**, n. 14, p. 67-92, 2005.

BOYER, E. L. **Scholarship reconsidered**: priorities of the professoriate. A special report. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

BREW, A.; MANTAI, L. Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. **Teaching in Higher Education**, v. 22, n. 5, p. 551-568, 2017.

BREW, A. Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. **Higher Education Research & Development**, v. 22, n.1, p. 3-18, 2003.

BUCHS, C.; DARNON, C.; QUIAMZADE, A.; MUGNY, G.; BUTERA, F. Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. **Revue française de pédagogie,** n. 163, p. 105-125, 2008.

BUTY, C.; PLANTIN, C. (ed.). **Argumenter en classe de sciences**. Du débat à l'apprentissage. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, 2008.

CARLINO, P. Helping doctoral students of education to face writing and emotional challenges in identity transition. *In*: CASTELLÓ, M.; DONAHUE, C. (ed.). **University writing**: Selves and texts in academic societies. Bingley: Emerald Group, 2012. p. 217-234.

CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, n. 18, v. 57, p. 355-381, 2013.

CASTELLÓ, M. Escribir artículos de investigación. Aprender a desarrollar la voz y la identidad del investigador novel. *In*: BAÑALES, G.; CASTELLÓ, M.; VEGA LÓPEZ, N. (ed.). **Enseñar a leer y a escribir en la educación superior**. Propuestas educativas basada en la investigación. México DF: UAT, 2016. p. 209-232.

CASTELLÓ, M.; GÓNZALEZ, D.; IÑESTA, A. La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. **Revista española de Pedagogía***,* n. 247, p. 521-537, 2010.

CHIN TAN, I. G.; SHARAN, S.; KIM ENG LEE, Ch. Group investigation effects on achievement, motivation, and perceptions of students in Singapore. **The Journal of Educational Research**. v. 100, n. 3, p. 142-154, 2007.

CIAPUSCIO, G. Genre et familles de genres: apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique. **ÉLA** – Etudes de la Linguistique Appliquée*,* n. 48, p. 405-416, 2007.

CIAPUSCIO, G. Géneros textuales y tipos de discurso. *In*: LOUREDA, O.; SCHROTT, A. (ed.). **Manual de lingüística del hablar**. Berlin; Boston: de Gruyter, 2021. p. 541-558.

CORCELLES, M.; CANO, M.; LIESA, E.; GONZÁLEZ-OCAMPO, G.; CASTELLÓ, M. Positive and negative experiences related to doctoral study conditions. **Higher Education Research & Development***,* v. 38, n. 5, p. 922-939, 2019.

CORCELLES, M.; CANO, M.; MAYORAL, M.; CASTELLÓ, M. Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. **Signos***,* v. 50 n. 95, p. 337-360, 2017.

CUBO, L. **Los textos de la ciencia**. Principales clases del discurso académico-científico. Córdoba: Comunicarte, 2005.

DE CHIARO, S. **Argumentação em sala de aula**: um caminho para o desenvolvimento da autorregulação do pensamento. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

DE CHIARO, S. Profesores: ¿qué seres humanos queremos ayudar a formar? Punto de partida para la defensa de la argumentación en la formación docente. **Revista Iberoamericana de Argumentación**, n. 20, p. 267-289, 2020.

DI FABIO, H. El "critical thinking movement" y la educación intelectual. **Estudios sobre Educación**, n. 9, p. 167-187, 2005.

DYSTHE, O. The multivoiced classroom: interactions of writing and classroom discourse. **Written Communication**, n. 13, v. 3, p. 385-425, 1996.

DYSTHE, O. Opportunity spaces for dialogic pedagogy in test-oriented schools: A case study of teaching and learning in high school. **Bakhtinian pedagogy**, v. 90, n. 69, 2011.

DYSTHE, O.; SAMARA, A.; WESTRHEIM, K. Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 299-318, 2006.

DYSTHE, O. Multivoiced Classrooms in Higher Education Academic Writing. *In*: CASTELLÓ, M.; DONAHUE, C. (ed.). **University writing**: selves and texts in academic societies. London: Emerald, 2012. p. 201-216.

ERDURAN, S.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, P. **Argumentation in Science education**. New York: Springer, 2008.

FELTON, M.; CROWELL, A. Argumentation as a collaborative enterprise. A study of dialogic purpose and dialectical relevance in novice and experienced arguers. **Informal Logic**, v. 42, n. 1, p. 171-202, 2022.

GARCÍA NEGRONI, M. M. (coord.). **Los discursos del saber**. Prácticas discursivas y enunciación académica. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2011.

GASCÓN, J. Prácticas argumentativas y virtudes intelectuales: Una mirada intercultural. **Revista Iberoamericana de Argumentación***,* n. 10, p. 1-39, 2015.

HEINEMANN M.; HEINEMANN, W. **Grundlagen der textlinguistik**. Tübingen: Max Niemeyer, 2002.

HODSON, D. Time for action: Science education for an alternative future. **International Journal of Science Education**, n. 25, p. 645-670, 2003.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, P.; PUIG, B. Educating critical citizens to face post-truth: the time is now. *In*: PUIG, B.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, P. (ed.). **Critical thinking in biology and environmental education**. Facing challenges in a post-truth world. Berlin: Springer, p. 3-19, 2021.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, P.; DÍAZ DE BUSTAMANTE, J. Construction, évaluation y justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistemiques. *In*: BUTY, C.; PLANTIN, C. (ed.). **Argumenter en**

classe de sciences. Du débat à l'apprentissage. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, 2008. p. 43-74.

KEMMIS, S. Action research as a practice-changing practice. **Educational Action Research**, v. 17, n. 3, p. 463-474, 2009.

LEITÃO, S. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, n. 20, v. 3, p. 454-462, 2007.

LISTIANA, L.; SUSILO, H.; SUWONO Y SUARSINI, E. Empowering students' metacognitive skils through new teaching strategy (group investigation integrated with think talk write) in biology classroom. **Journal of Basic Science Education**, v. 15, n. 3, p. 391-400, 2016.

MALIANDI, R. **Volver a la razón**. Buenos Aires: Biblos, 1997.

MALIANDI, R. **Ética**: dilemas y convergencias. Buenos Aires: Biblos, 2006.

MCPECK, J. **Teaching critical thinking**. London: Routledge, 1990.

MOLINA, M. E.; PADILLA, C. Written argumentation practices in two Argentinian undergraduate courses: multidimensionality and epistemic potentials. **EID&A** – Revista Eletrônica de Estudos sobre Discurso e Argumentação, v. 21, n. 2, p. 67-87, 2021.

MULLER-MIRZA, N.; PERRET-CLERMONT, A. (ed.). **Argumentation and education**. Theoretical foundations and practices. New York: Springer, 2009.

MUSTHAFA, M. N. M. A.; SAJILA, K. M. Reconsidering the teaching-research nexus in higher education. **Higher Education for the Future**, v. 1, n. 2, p. 123-138, 2014.

NATALE, L. (ed.). **En carrera**: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. Buenos Aires: UNGS, 2012.

NAVARRO, F. (ed.). **Escritura e inclusión en la universidad**. Herramientas para docentes. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2021.

NICOL, D. From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 35, n. 5, p. 501-517, 2010.

NICOL, D.; THOMSON, A.; BRESLIN, C. Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 39, n. 1, p. 102-122, 2014.

NUSSBAUM, M. **Upheavals of thought**: the intelligence of emotions. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

PADILLA, C. Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. **Magis**, n. 5, v. 10, p. 31-57, 2012.

PADILLA, C. Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades: Trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles de escritor. **Traslaciones** – Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*,* v. 6, n. 11, p. 86-115, 2019.

PADILLA, C. Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. **Revista Iberoamericana de Argumentación**, v. 20, n. 1, p. 7-29, 2020.

PADILLA, C. La place de l'oral dans l'éducation argentine, entre matrices enracinées et défis à relever. **RIES** – Revue internationale d'éducation de Sèvres, n. 86, p. 81-90, 2021.

PADILLA, C.; LÓPEZ, E. Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de Humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. **Signos – Estudios de Lingüística**, v. 52, n. 100, p. 330-356, 2019.

PADILLA, C.; DOUGLAS, S.; LÓPEZ, E. Elaborar ponencias en la clase universitaria: La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción. **Lectura y Vida**, v. 31, n. 2, p. 6-17, 2010a.

PADILLA, C.; DOUGLAS, S.; LÓPEZ, E. Competencias argumentativas en la alfabetización académica. **@tic** – Revista d'Innovació educativa, n. 4, p. 2-12, 2010b.

PADILLA, C.; DOUGLAS, S.; LÓPEZ, E. La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. *In*: CASTEL, V.; CUBO, L. (ed.). **La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina**. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2010c. p. 963-970.

PADILLA, C.; LÓPEZ, E.; DOUGLAS, S. Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. **Enunciación**, v. 19, n. 1, p. 65-80, 2014.

PAUL, R. Teaching critical thinking in the strong sense. *In*: COSTA, A. (ed.). **Developing minds**. A resource book for teaching thinking. Alexandria, Virginia: ASCD, 1991. p. 77-84.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Traité de l ´argumentation**. La nouvelle rhétorique. Paris: PUF, 1958.

PERRET-CLERMONT, A. **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**. Genève: Peter Lang, 1979.

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

PLANTIN, C. Argumentation studies and discourse analysis. *In*: VAN DIJK, T. (ed.). **Discourse studies**. London: Sage Publications, 2007. p. 277-301.

PLANTIN, C. **Las buenas razones de las emociones**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Moreno, 2014.

SWALES, J. **Genre analysis**. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TOULMIN, S. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

VAN EEMEREN, F. H. **Argumentation theory**: a pragma-dialectical perspective. Switzerland: Springer, 2018.

WALTON, D.; TONIOLO, A.; NORMAN, T. Dialectical models of deliberation, problem solving and decision making. **Argumentation**, v. 34, n. 1, p. 163-205, 2020.

WELLS, G. **Indagación dialógica**: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós, 2001.

WELLS, G. Monologic and dialogic discourses as mediators of education. **Research in the Teaching of English**, v. 41, n. 2, p. 168-175, 2006.

YAMA, H. Thinking and reasoning across cultures. *In*: BALL, L.; THOMPSON, V. (ed.). **The Routledge International handbook of thinking and reasoning**. Oxon; New York: Routledge, 2018. p. 624-638.

Sobre os organizadores

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, com estágio pós-doutoral pela Universidade de Buenos Aires (Argentina). Docente da Universidade Federal de Sergipe, onde atua no PPG em Letras e do Mestrado Profissional em Letras. Também atua nos PPG em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz e em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana. Líder do Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA/CNPq). Coeditora da *EID&A – Revista de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*. Coordenadora do GT Argumentação na ANPOLL.

Eduardo Lopes Piris

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, com estágios de pós-doutorado na Universidade Federal de São Carlos, Universidade de Buenos Aires e Universidade de São Paulo. Professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz, onde atua no PPG em Letras – Linguagens e Representações. Professor do PPG em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos da Linguagem, da Argumentação e do Discurso (ELAD/CNPq). Coeditor da *EID&A – Revista de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*. Membro do GT Argumentação na ANPOLL.

Sobre os autores

Christopher William Tindale

Docente na Universidade de Windsor (Canadá) desde 2006, que tem se dedicado ao estudo especializado da retórica, teoria da argumentação e filosofia grega antiga. Seu trabalho teórico é amplo e reconhecido internacionalmente, enquanto o prático se reflete em livros didáticos que traduzem pesquisas de última geração para informar a prática do raciocínio cotidiano. É editor da revista *Informal Logic* e atualmente atua como presidente do Centro de Pesquisa em Raciocínio, Argumentação e Retórica. Publicou numerosos livros e artigos, traduzidos em vários idiomas, com foco em argumentação e retórica.

Constanza Padilla

Professora Titular do curso de Letras da Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Diretora do Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC). Diretora do curso de Doutorado em Letras da Facultad de Filosofía y Letras da UNT. Representante da subsede Tucumán da Cátedra UNESCO de Leitura e Escrita para o aprimoramento da qualidade e igualdade da educação na América Latina. Pesquisadora do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Gabriel Isola-Lanzoni

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, participa do grupo de pesquisa Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD/UESC/CNPq) e é editor associado do periódico Linha D'Água (USP), além de integrar o corpo editorial do periódico REDIS (Universidade do Porto, Portugal).

Giohanny Olave

Doutor em Linguística pela Universidade de Buenos Aires (Argentina). Professor da Universidade Industrial de Santander (Colômbia). Pesquisador sênior nas áreas de análise do discurso, retórica e educação linguística. Membro dos grupos de pesquisa Glotta (Universidad Industrial de Santander) e Estudos de Linguagem e Educação (Universidad Tecnológica de Pereira).

Julio Cesar Machado

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de São Carlos, com estágio pós-doutoral na École des Hautes Études en Sciences Sociales (França). Professor do curso de Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais. Editor do *site* francês científico-linguístico Sémantique Argumentative (semanticar.hypotheses.org).

Lucas Pereira da Silva

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Participou, em 2015, do Projeto Para História do Português Paulista e, atualmente, integra os grupos de pesquisa Discurso, Interação e Argumentação em Mídias Digitais (DIA/USP), Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD/UESC) e Núcleo de Estudos em Análise Crítica do Discurso (NEAC/USP).

Lúcia Helena Sasseron

Doutora e Livre-Docente em Educação pela Universidade de São Paulo, com estágio de pesquisa na Penn State University (Estados Unidos). Professora Associada do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP (FE-USP). Professora Permanente do PPG em Educação da FE-USP e do Programa Interunidades em Ensino de Ciências IF-FE-IB-IQ-USP. Editora-chefe da *Revista Educação e Pesquisa*. Sócia efetiva da Sociedade Brasileira de Física (SBF), desde 2004.

María Alejandra Vitale

Docente no Instituto de Linguística da Universidad de Buenos Aires (Argentina). Coordenadora do Grupo de Investigación en Archivos de la Represión (GIAR). Codiretora do Mestrado em Retórica y Argumentación da Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Diretora da *Rétor – Revista da Asociación Argentina de Retórica*. Presidenta da Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos (SAEL). Suas linhas de investigação são a retórica política e análise do discurso de ditaduras sul-americanas e arquivos da repressão na região.

Maria Otília Guimarães Ninin

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, com estágio pós-doutoral, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Coordenadoria Geral de Especialização Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE-PUC-SP). Coordenadora e professora da pós-graduação *Lato Sensu* Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Paulista. Assessora pedagógica da Rede Concepcionista de Educação e do Colégio São Francisco de Assis.

Mariano Dagatti

Pesquisador do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), vinculado ao Centro de Innovación de los Trabajadores (CITRA, CONICET/UMET) da Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). Professor de Semiótica na Universidade Nacional de Entre Ríos e Professor de Comunicação Visual na Universidade de San Andrés.

Mariza Angélica Paiva Brito

Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Brasil), onde orienta pesquisas no PPG em Estudos da Linguagem. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Textual (GELT/ UNILAB/ CNPq) e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Linguística do Texto (PROTEXTO/UFC/CNPq). Membro do GT Argumentação e do GT Linguística do Texto e Análise da Conversação, da ANPOLL.

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Doutor e Livre-Docente em Letras pela Universidade de São Paulo (Brasil). Docente do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Líder do Núcleo de Estudos em Análise Crítica do Discurso (NEAC/USP). Editor-chefe da *Revista Linha D'Água* e coeditor da *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*. Integra o GT Argumentação da ANPOLL.

Rodrigo Seixas

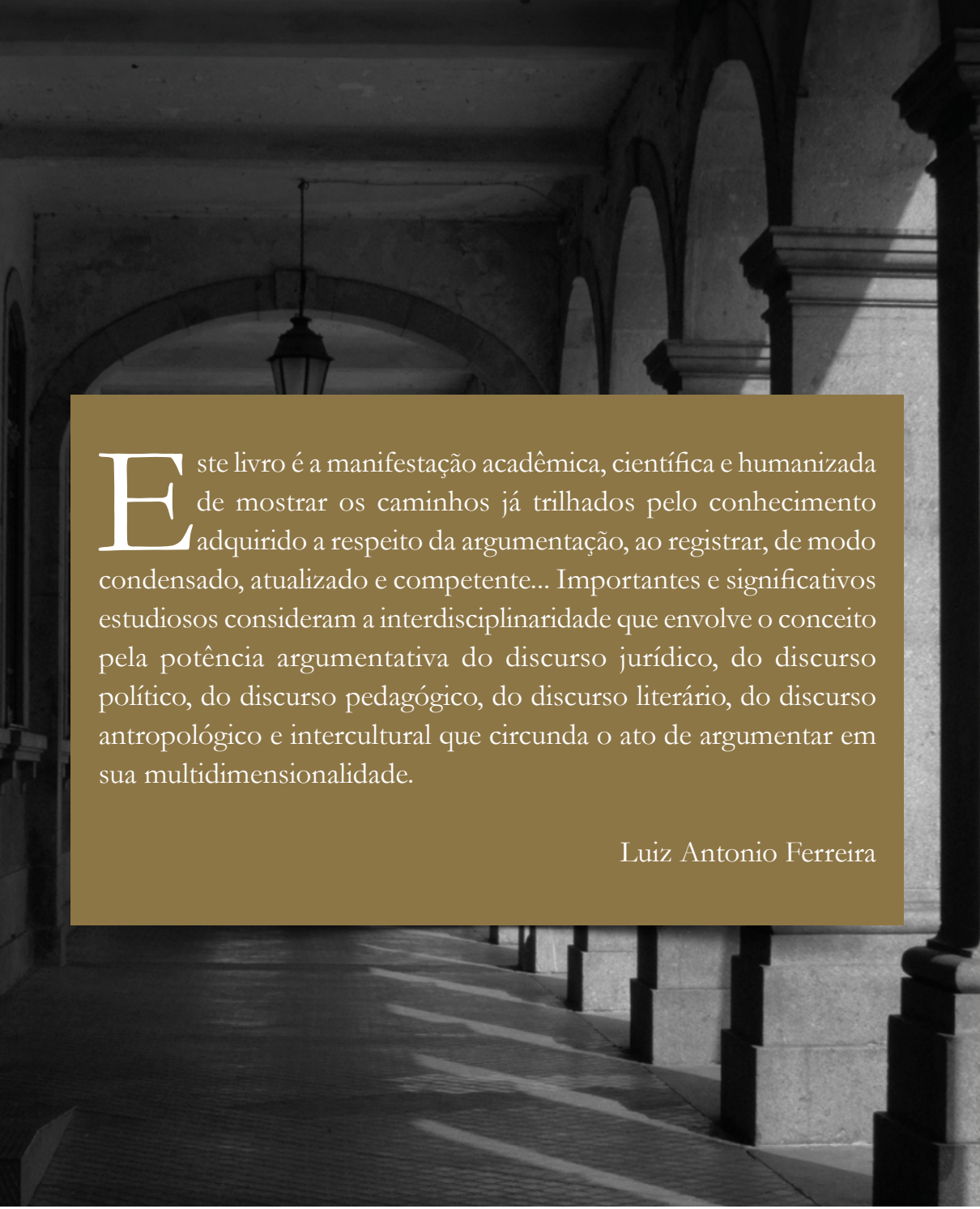
Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil). Docente na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Líder do Grupo de Estudos sobre Discurso Político e Controvérsia da Universidade Federal de Goiás (DisPo/UFG). Integrante dos grupos Teorias de Argumentação e Retórica (TEAR/UFG) e Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD/UESC). É editor-chefe da revista *Primeira Escrita* (UFMS). Integra o GT Argumentação da ANPOLL.

Rubens Damasceno-Morais

Doutor em Argumentação, Retórica e Interação pela Universidade Lumière de Lyon. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Líder do grupo de pesquisa Teorias de Argumentação e Retórica (TEAR/UFG). Coeditor da *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*. Integrante do GT Argumentação da ANPOLL.

Sylvia De Chiaro

Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE) no Centro de Educação (CE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenadora do GEPAEd (Grupo de Estudo e Pesquisa em Argumentação na Educação). Pesquisadora do NupArg (Núcleo de Pesquisa da Argumentação). Integrante do GT Argumentação da ANPOLL.



Este livro é a manifestação acadêmica, científica e humanizada de mostrar os caminhos já trilhados pelo conhecimento adquirido a respeito da argumentação, ao registrar, de modo condensado, atualizado e competente... Importantes e significativos estudiosos consideram a interdisciplinaridade que envolve o conceito pela potência argumentativa do discurso jurídico, do discurso político, do discurso pedagógico, do discurso literário, do discurso antropológico e intercultural que circunda o ato de argumentar em sua multidimensionalidade.

Luiz Antonio Ferreira

ppgl | programa de pós-graduação em letras: linguagens e representações

IN ALTUM

9 788521 703754



Eduardo Lopes Piris

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, com estágios de pós-doutorado na Universidade Federal de São Carlos, Universidade de Buenos Aires e Universidade de São Paulo. Professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz, onde atua no PPG em Letras – Linguagens e Representações. Professor do PPG em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos da Linguagem, da Argumentação e do Discurso (ELAD/CNPq). Coeditor da EID&A – Revista de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação. Membro do GT Argumentação na ANPOLL. Presidente da Associação Brasileira de Argumentação.



Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, com estágio pós-doutoral pela Universidade de Buenos Aires (Argentina). Docente da Universidade Federal de Sergipe, onde atua no PPG em Letras e do Mestrado Profissional em Letras. Também atua nos PPG em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz e em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana. Líder do Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA/CNPq). Coeditora da EID&A – Revista de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação. Coordenadora do GT Argumentação na ANPOLL. Tesoureira da Associação Brasileira de Argumentação.