

Artigo / Article

Um percurso de ensino-aprendizagem retórico-interacionista a partir da obra *Auto da Compadecida*

A rhetorical-interactionist teaching-learning journey based on the play Auto da Compadecida

Camila Alderete Capitani 

Faculdade Álvares Penteado, Brasil

pcamila.lettras@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1120-5637>

Recebido em: 30/04/2023 | Aprovado em: 03/09/2023

Resumo

Situada na dimensão das práticas sociais, a argumentação é uma atividade humana não coerciva que se enquadra no domínio da controvérsia, da polêmica e conserva o diálogo como sua matriz relacional. Seu ensino amplia a competência argumentativa do discente, composta pelas capacidades de dialogar, pensar, optar e comprometer-se, essenciais à formação do cidadão, segundo Grácio (2016). O espaço escolar torna-se, em vista disso, apropriado à promoção de práticas docentes esteadas em conhecimentos teórico-práticos que favoreçam o planejamento de aulas voltadas a esse fim. O presente artigo instala-se, portanto, neste contexto, e visa a responder como uma proposta didática retórico-interacionista baseada na obra *Auto da Compadecida* poderia ser desenvolvida em sala de aula a fim de criar situações de ensino-aprendizagem que viabilizem a ampliação das competências argumentativas dos discentes no ensino básico. A obra *Auto da Compadecida* é apropriada a tal intento porque João Grilo corporifica o poder do discurso persuasivo e revela toda sua competência argumentativa ao lutar pela própria vida contra o cangaceiro Severino no episódio da gaita benta.

Palavras-chave: Retórica • Ensino-Aprendizagem • Obra literária • Auto da Compadecida • Suassuna

Abstract

Placed in the dimension of the social practices, argumentation is a non coercive human activity which fits into the realm of controversy and contentiousness, and which maintains dialogue as its relational matrix, despite its persuasive contours. Teaching it widens the pupil's argumentative competence, which is composed of the abilities to engage in dialogue, to think, to choose and to commit oneself socially, all of which is essential to the formation of a citizen, according to Grácio (2016). The school environment becomes, thus, adequate for the promotion of teaching practices based on theoretical-practical knowledge. Therefore, the research problem lies in answering how rhetorical-interactionist teaching proposal of a literary work, such as *Auto da Compadecida*, can be mobilized in class to create teaching-learning situations which allow enhancements to the argumentative competence of elementary school students. *Auto da Compadecida* is a literary work which is suitable for such endeavor, since João Grilo, its main character, embodies the power of persuasive discourse and reveals his argumentative competence when fighting for his life against Severino in gaita benta episode.

Keywords: Rhetoric • Teaching-Learning • Literature • Auto da Compadecida • Suassuna

1 Ensino de argumentação: perspectivas de pesquisa

Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. [...] Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática?

Phillippe Breton (2003, p. 19)

Remetendo-se ao âmbito democrático, do qual, inclusive, a argumentação provém, Breton (2003) destaca a premência de seu exercício na condição de um direito civil¹. A prática argumentativa, possibilitadora da emergência de um sujeito que questiona, discorda e posiciona-se em relação à palavra alheia encontra-se, de fato, a serviço da cidadania quando é possível proporcionar o desenvolvimento de competências discursivas, retórico-argumentativas, a todos os cidadãos. A educação escolar, que, segundo a LDB 9394/96, visa assegurar os direitos de aprendizagem e pleno desenvolvimento do educando, incluindo seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, constitui-se, portanto, em espaço plenamente adequado às discussões relativas ao ensino de argumentação, objetivo do presente artigo.

¹ Este artigo consiste em um recorte da tese “Articulações entre o ensino-aprendizagem de Argumentação e de Literatura: caminhos Retórico-Interacionistas a partir do *Auto da Compadecida*” (Capitani, 2021a).

Apesar de a escola ser um *locus* propício à prática da argumentação, dado que o indivíduo é exposto às diferenças e, em interação sociodiscursiva, aprende a negociá-las em busca da coexistência, o potencial desse espaço argumentativo não é totalmente aproveitado por alunos, professores e gestores educacionais. Pacífico (2016, p.192), ao defender o direito à argumentação no contexto escolar, afirma que ela “deve ser legitimada na instituição escolar para que o sujeito, exercendo essa prática discursiva, sinta-se no direito de tomar a palavra, de mergulhar no fio discursivo e posicionar-se acerca dos sentidos colocados em circulação, na sociedade”. O que ocorre, entretanto, é o oposto:

Cria-se no aluno a ilusão de que ele aprende sobre argumentação; todavia, ele não está autorizado a praticá-la. [...] Para que o sujeito estivesse preparado para argumentar seria necessário que desde os anos escolares iniciais ele já fosse instalado no discurso polêmico, que pudesse discutir o objeto discursivo, discordar da visão do outro e saber como fazê-lo (Pacífico, 2016, p. 211).

A fim de compreender por que há um baixo investimento em atividades voltadas ao ensino de competências/ habilidades argumentativas nos anos iniciais do ensino fundamental, Leal, Brandão, Correia e Guerra (2010) desenvolveram um estudo exploratório que visava observar o trabalho docente com textos argumentativos em turmas do antigo 5º ano do ensino fundamental da rede pública.

As observações de aula foram realizadas inicialmente nas salas de cinco professoras. Cada docente foi observada durante 15 aulas. As 75 aulas foram filmadas e, com base nesses registros, observou-se que havia pouco trabalho didático voltado para o desenvolvimento de competências/habilidades argumentativas. A partir de então, foram realizadas entrevistas para entender quais concepções sobre ensino de argumentação guiavam essas práticas docentes.

Com base nos primeiros dados coletados, as pesquisadoras concluíram que embora houvesse uma grande diversidade textual tanto nas atividades de leitura, quanto nas atividades de produção de texto, foram poucos os exemplares de textos argumentativos aos quais as crianças tiveram acesso; dentre o total de setenta e cinco aulas, apenas três apresentaram textos dessa natureza, sobretudo reportagem e cartaz educativo.

Sobre a abordagem docente, observou-se que em apenas seis aulas houve tentativas mais explícitas de desenvolvimento de capacidades argumentativas em situações de leitura/discussão de textos. As propostas de escrita de textos foram bem menos frequentes, apenas uma ou duas vezes por sala, havendo o caso de uma sala em que nenhuma atividade deste tipo foi registrada. Em síntese, constatou-se que não havia um trabalho sistemático e nem variado para que as crianças produzissem ou compreendessem textos argumentativos.

Apesar de as docentes reconhecerem a importância do trabalho com argumentação em sala de aula e defenderem o ensino de gêneros argumentativos desde cedo, foi identificado, na entrevista, que elas não tinham clareza acerca do que ensinar, tampouco acerca de como promover o desenvolvimento dessas competências/habilidades nos discentes. Quando

questionadas a respeito do que seria argumentação, associaram, via de regra, o termo ao uso da linguagem oral e demonstraram dificuldade em identificar exemplares desse gênero discursivo.

Ao indicar competências/habilidades que poderiam orientar o trabalho com argumentação na escola, apenas a capacidade de explicitar opiniões foi apontada pelas docentes, o que confirma a falta de um conhecimento mais amplo acerca da aplicabilidade das práticas argumentativas em sala de aula. As atividades orientadas ao desenvolvimento da argumentação, além de confirmar essa lacuna, apontam que as professoras não se posicionam como produtoras, mas transmissoras de saberes pré-estabelecidos, pois, nos eixos de leitura, escrita e oralidade todas as atividades propostas perpassavam textos lidos, em geral, nos livros didáticos.

As pesquisadoras concluem, enfim, que o motivo mais provável para o baixo investimento no ensino de competências/habilidades argumentativas nos anos iniciais do ensino fundamental é o pouco conhecimento explícito e reflexivo revelado pelas docentes sobre práticas de linguagem que recobrem exemplares de gêneros argumentativos, bem como suas características. Essa lacuna, conseqüentemente, impactou a escolha de estratégias didáticas mais apropriadas ao ensino de argumentação.

Reconhecendo esse cenário educacional e os múltiplos obstáculos que incidem sobre a prática docente, tais como a formação acadêmica deficitária, a ineficiência ou ausência de formação profissional continuada, a burocratização das atividades, a dicotomia entre teoria e prática presente nos documentos oficiais que orientam os projetos político-pedagógicos das escolas, Ribeiro (2009) aponta a necessidade de refletir sobre posturas metodológicas que (re)signifiquem a prática docente a ponto de trazer respostas expressivas à aprendizagem discente no que se refere aos gêneros argumentativos.

A partir da oralidade, modalidade da língua pouco explorada nas práticas escolares se comparada à escrita, Ribeiro apresenta uma proposta de ação que vislumbra uma transformação conceitual e metodológica da prática docente acerca dos gêneros orais argumentativos. No estudo investigativo desenvolvido, a pesquisadora demonstra a viabilidade do investimento escolar na capacidade de argumentação oral dos alunos e fornece exemplos que comprovam as possibilidades de sucesso dessa empreitada.

Em uma classe com trinta e dois alunos do 5º ano do ensino fundamental, pertencentes a uma escola da rede particular, Ribeiro (2009) planejou e implementou sequências didáticas voltadas ao ensino/aprendizagem de três gêneros argumentativos orais: o diálogo argumentativo, o texto de opinião² e o debate. Baseada na construção gradual e sistemática do conhecimento a partir de situações reais e significativas, a pesquisadora trabalhou com os alunos o domínio do tema a ser discutido, as condições de produção discursiva e as operações

² A partir das leituras de Brakling (2000), Rodrigues (2000) e Souza (2002) acerca do gênero artigo de opinião, Ribeiro (2009, p.46) define texto de opinião oral como “gênero de discurso da ordem do argumentar em que o locutor apresenta um posicionamento oral acerca de uma determinada questão, utilizando-se de estratégias argumentativas”.

de linguagem adequadas a cada gênero, fundamentada na Nova Retórica e na abordagem sociodiscursiva, interacional de argumentação.

Quanto à prática docente, foi constatado, a partir dessa pesquisa-ação, que: o estudo aprofundado de gêneros orais argumentativos desde os anos iniciais do ensino fundamental é possível; a utilização de estratégias sequenciadas para o ensino dos gêneros possibilita uma apropriação mais eficaz de conhecimento pelos alunos; a inclusão de mais de um gênero da mesma tipologia na sequência didática conduz a uma inter-relação que funciona como um catalisador da aprendizagem, pois acelera o processo de aquisição de conhecimento.

Ribeiro (2009) também aponta um crescimento gradativo das capacidades argumentativas dos alunos após a intervenção realizada, pois, em geral, eles conseguiram selecionar e adequar diferentes estratégias argumentativas às situações comunicativas; elaborar intervenções argumentativas seguindo uma estrutura lógica; usar operadores argumentativos adequadamente; sustentar, negociar e refutar argumentos; diferenciar as características dos gêneros em suas produções.

Com base nesses resultados, Ribeiro (2009, p. 108) confirma a legitimação da argumentação no espaço escolar já defendida por Pacífico:

Reafirmamos a necessidade de mudança de postura dos professores, no sentido de intervir com ações didáticas que possam oportunizar situações de linguagem em que os alunos possam opinar, justificar, refutar, negociar, enfim, fazer uso das diversas operações que envolvem a prática argumentativa.

Embora a argumentação seja reconhecida pelos docentes como atividade discursiva relevante à construção de conhecimento, nota-se, nas pesquisas descritas acima, que não há, em geral, clareza acerca dos processos que envolvem sua abordagem em sala de aula, tampouco embasamento teórico-prático que fundamente ações didáticas nesse sentido. Ribeiro (2009), por meio da pesquisa-ação implementada, comprova, entretanto, a viabilidade e efetividade de ações cientificamente fundamentadas e direcionadas a essa área do saber.

Estudos relativamente recentes voltados ao ensino de argumentação³ no Brasil têm sido realizados com o objetivo de responder às crescentes demandas de docentes, discentes, gestores e sociedade civil acerca da necessidade de argumentar em situações diversas. Em geral, observam-se as seguintes perspectivas de pesquisa cujos eixos recaem sobre:

- a) Discente: quando o objetivo é analisar produções discursivas de alunos nas modalidades oral ou escrita a fim de tecer considerações acerca do ensino de argumentação;

³ Cabe ressaltar que na tese *Articulações entre o ensino-aprendizagem de Argumentação e de Literatura: caminhos retórico-interacionistas a partir do Auto da Compadecida*, (Capitani, 2021a), da qual esse artigo é fruto, exploramos de modo mais extenso os estudos voltados ao ensino da argumentação no capítulo: *Ensino – aprendizagem de Argumentação: reflexões teórico-práticas*.

- b) Materiais didáticos: em que visam examinar as concepções de argumentação em foco e o direcionamento das atividades/exercícios a fim de propor revisões ou reformulações;
- c) Documentos oficiais: propõem-se a prescrever a(s) concepção(ões) de argumentação vigente(s) nesses documentos de caráter normativo para desvelar tensões entre os âmbitos prescritivo e prático;
- d) Docentes: dispõem-se a analisar as práticas de ensino voltadas à argumentação em sala de aula a fim de construir propostas de intervenção para superar possíveis lacunas nas situações de ensino/aprendizagem.
- e) Interdisciplinaridade: concebem a argumentação como uma atividade cognitiva e discursiva que possibilita uma melhor apropriação de diferentes campos de conhecimento.

Apesar de haver pesquisas que remetam ao ensino de argumentação, nem todas são, de fato, voltadas a propor estratégias de abordagem docente a fim de ampliar as competências argumentativas dos alunos. Esta pesquisa instala-se nesse contexto, pois, ao elaborar uma proposta didática retórico-interacionista, propusemos estratégias de abordagem docente para desenvolver tais competências a partir do texto literário considerando este também um *locus* propício a este fim.

Relacionar literatura à retórica permite examinar a obra a partir de uma perspectiva multidisciplinar que ultrapassa a concepção fragmentada de conhecimento para assumir a dimensão plural do objeto literário, ressaltada por Barthes (1977). Em âmbito escolar, isso significaria levar o aluno a experimentar integralmente o texto a fim de compreender seu poder libertador, pois ao penetrar nos problemas da vida, o autor manifesta múltiplas visões de mundo e incita o leitor a ampliar seus horizontes, conforme destaca Todorov (2012, p. 78):

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo. Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial.

Explorar as estratégias argumentativas neste contexto poderia aumentar o poder de crítica do aluno por meio do questionamento e posicionamento frente aos temas abordados. Tal feito libertaria o leitor de uma perspectiva estreita de interpretação, ainda hoje muito presente em sala de aula, e desenvolveria para além da capacidade de imaginar, a de analisar criticamente realidades afora a ficção.

2 Auto da Compadecida: uma obra lítero-argumentativa

Afirmava Bakhtin (2017, p. 11) que a “literatura é parte inseparável da cultura”. Toda vivência artística de um povo comunica uma experiência peculiar no mundo, uma cultura literária que só se revela plenamente em diálogo com a experiência do outro, com outra cultura e nesse encontro ambas se enriquecem, pois propõem-se questões que revelam as profundezas dos sentidos do outro.

Nesse encontro dialógico entre duas culturas, a experiência alheia pode ser vista como diferente, mas não deve ser depreciada, desprezada ou desprestigiada, vale ressaltar que:

A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (Candido, 2011, p. 193).

Assim, “[...] é indispensável tanto a literatura sancionada, quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante” (Candido, 2011, p. 177-178). Deste modo, apresentar aos alunos um autor que retrata as manifestações culturais nordestinas a partir da perspectiva do “Brasil real” para revelar os problemas do homem é essencial, porque revela também a perspectiva daquele que enfrenta diariamente a árdua tarefa de viver às margens da sociedade. É isto o que Ariano Suassuna se propõe a fazer: recriar um Brasil em que o povo tem voz e força ao enfrentar a aristocracia rural, a instituição religiosa, a pequena burguesia, as adversidades do sertão e da vida. Segundo Maximiano Campos (2017, p. 768), a obra de Suassuna é uma interpretação:

[...] desse Brasil maioria, cuja grandeza está na descomunal maneira de ser originalmente, morenamente, mestiçamente, uma grande nação. Um Brasil não dos burocratas, dos burgueses que confundem a ordem com a incapacidade do sonho e da criação. Mas um Brasil dos seus poetas, dos seus fidalgos populares e sonhadores, dos cantadores, dos vaqueiros, dos trabalhadores que genialmente improvisam e criam essa sua grandeza. Há que distinguir o Brasil legal do real.

Suassuna adentra as raízes populares da cultura nordestina e retrata o sertanejo, sua trajetória sofrida de resistência à seca, à fome, à injustiça, à incerteza, à tristeza, à morte; retrata, enfim, o mundo do sertão e revela o sertão no mundo de cada um.

Minha visão é essa: uma obra terá tanto mais interesse quanto mais ela revelar os problemas do homem, através dos problemas locais [...]. Eu acho que todos nós que pertencemos a um Brasil privilegiado temos uma parcela de culpa muito grande. São 500 anos de exclusão. Isso precisa ser questionado e nem sempre é. Mas o que eu preciso observar para vocês é que estamos falando de uma cultura oficial, acadêmica, em relação à qual as camadas mais pobres permanecem distantes – só que elas têm a sua própria cultura; têm a sua pintura, a sua gravura, sua música, seu teatro, sua poesia. Machado de Assis dizia que existiam dois países dentro do Brasil, o país oficial e o país real. O país real seria bom, revelaria os melhores instintos, mas o Brasil oficial não passaria de algo caricato, burlesco. O

Brasil oficial, ao qual nós pertencemos, tem a obrigação de chamar a atenção para essa realidade (Suassuna, 2000, p. 38-39).

Na concepção do autor, ao Brasil real pertencem a população de baixa renda, os desprivilegiados que não têm amparo das instituições públicas, os que não têm voz na mídia, os trabalhadores desprovidos dos meios de produção. Já o Brasil oficial, ao contrário, é composto pela população de renda alta, privilegiados detentores dos meios de produção, ricos proprietários de terras, comerciantes abastados. Sua obra, em especial o *Auto da Compadecida*, foco deste artigo, é alicerçada no jogo de contraposições entre estes dois “Brasis”.

Nesta obra, Suassuna destaca os embates socioideológicos que permeiam os diferentes segmentos sociais do sertão nordestino em meados do século XX e tematiza, sobretudo a situação daqueles que se encontram em posição inferior na ordem social.

Por isso seus protagonistas de maneira geral não se identificam com aqueles que detêm posições de mando e as autoridades se revestem de um caráter distante e negativo. Até mesmo personagens que exercem o comando no âmbito doméstico e familiar são contestados. Apesar da importância que têm os padres no Sertão, nem eles escapam ao desnudamento. Assim, pelo grotesco e pelo exagero cômico de suas peças, o artista demonstra a necessidade de que o protagonista seja sempre ardiloso para não fracassar em seus intentos, ao mesmo tempo que denuncia as situações indesejáveis e discutíveis que poderiam ser reformuladas naquela sociedade [...] Tais personagens retratam a gama de pobres coitados viventes do Sertão em toda a sua variedade (cangaceiros, beatos, retirantes, cantadores, mentirosos, valentões, sedutores etc.), com destaque para os que têm ligações com as histórias dos folhetos de cordel, como os astuciosos João Grilo e seu duplo Chicó [...]” (Vassallo, 2000, p. 152).

João Grilo e Chicó, heróis da narrativa, são considerados exemplos de esforço pela sobrevivência na luta do dia a dia. João Grilo expressa, segundo Nogueira (2002, p. 36), “a necessidade incontida de vencer o monstro representado pelas condições adversas do sertão”. Ele e Chicó vencem, por meio da astúcia, os poderosos que os exploram tanto no plano terreno, quanto no plano celestial, e sobrevivem, ao final, como heróis de traços picarescos⁴.

Toda a astúcia destas personagens é materializada pelo discurso, o pão cotidiano ganha-se na luta por meio das palavras. É possível notar, ao longo da obra, que João Grilo e Chicó utilizam diversas técnicas retórico-argumentativas para persuadir seus oponentes e obter os resultados desejados, conforme será visto nas próximas seções.

A construção discursiva do texto reflete por meio da perspectiva retórico-argumentativa, a lógica de valores que o autor visa enfatizar e aqueles a quem questiona. Desde a escolha lexical, a construção das personagens, a seleção do tema, a forma como ocorre a tematização das questões polêmicas, o emprego de estratégias argumentativas, a adequação ao auditório, Suassuna se posiciona por meio dos personagens e requer de seu leitor uma tomada de posição

⁴ Cabe ressaltar que a picardia característica desses personagens não se define como protótipo do pícaro anti-herói, malandro, aproveitador e desleal, mas se assemelha àquela que remete a sua atitude de resistência diante de uma sociedade desigual e hostil.

ativa, um ato responsivo que se materialize na vida: “[...] normalmente eu acho que o autor pede um leitor como ele. Um leitor que pelo menos corresponda, que saiba o que ele está perguntando e o que está respondendo” (Suassuna, 2000, p. 47).

Explorar com o aluno do ensino fundamental – anos finais esta dimensão retórico-argumentativa da obra *Auto da Compadecida* é fornecer a eles ferramentas para pensar o mundo por meio da “[...] argumentatividade como constituindo um componente fundamental da atividade da linguagem em todas as suas manifestações” (Mosca, 2000, p. 105). Ensiná-los a descortinar o que está em questão na obra e para além dela na vida é mostrar a eles uma nova perspectiva: “eu digo sempre, quando eles (jovens) me procuram, que para mim literatura e vida são uma coisa só. Se for assim para eles, muito bem, que sigam em frente. Deste modo, eles poderão encontrar um caminho de grande esperança” (Suassuna, 2000, p. 51).

3 Entre a Retórica e a Interação Dialogal: reflexões teóricas

Toda palavra comporta duas faces, afirmava Bakhtin (1988), pois ela é o produto da interação verbal do locutor e do ouvinte. Em cada época, em cada esfera de circulação discursiva, a cada nova comunicação ela é reassimilada, reelaborada, reacentuada pelo sujeito que assume um posicionamento, ocupa uma “ativa posição responsiva”, em relação aos discursos alheios e constrói retórica e dialogicamente sentidos a partir dos valores e das opiniões compartilhadas por meio da *doxa*⁵, sem descuidar daqueles que pretende influenciar com seu discurso, sua argumentação.

Assim, a palavra revela-se como o produto da interação viva das forças sociais, expressa relações de dominação, adaptação e resistência a hierarquias, ela é a arena onde se confrontam perspectivas diferentes e, muitas vezes, antagônicas. Nesse contexto de embate, dissenso e discussão se deu a origem da retórica, por volta do século V em Siracusa⁶, suas bases teóricas começaram a ser desenvolvidas na Grécia Antiga e foram, ao longo de séculos aperfeiçoadas por diversos teóricos. Interessa-nos, neste artigo, abordar as vertentes aristotélica e neo-aristotélica de retórica, bem como apresentar autores da linha interacionista e dialogal da argumentação para compor o arcabouço teórico da proposta didática a ser apresentada na próxima seção.

Aristóteles, em sua obra mais célebre, Retórica, lança as primeiras definições gerais acerca das relações entre retórica e técnica. Ao definir a retórica como “[...] a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (Aristóteles, 2012, p. 11), ele atribui especial importância à arte de persuadir, de agir sobre o outro, mas não acredita que ela deva ser desvinculada do método. Por isso, sistematizará as provas de persuasão que

⁵ A argumentação retórica parte do domínio da *doxa*, isto é, da opinião comum, do verossímil, do que parece ser aceitável a todos para persuadir.

⁶ Siracusa, localizada na costa oriental da Sicília, na Itália é considerado o berço da retórica.

possibilitarão atingir o resultado desejado. Desse modo, explica que “[...] as provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três espécies: umas residem no caráter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar” (Aristóteles, 2012, p. 13). Hoje, conhecidas como *éthos*, *páthos* e *lógos* respectivamente, ainda influenciam de modo definitivo a maneira como se argumenta, visto que:

O discurso persuasivo, aquele destinado a agir sobre os outros através do *lógos* (palavra e razão), envolve a disposição que os ouvintes conferem aos que falam (*éthos*) e a reação a ser desencadeada nos que ouvem (*páthos*) (Mosca, 2004, p. 22).

Apesar de a retórica aristotélica conservar algum aspecto quase lógico ao caracterizar as técnicas argumentativas, ela parte do domínio da *doxa*, isto é, da opinião comum, do verossímil para persuadir, ou seja, dos *tópoi*, os lugares-comuns. Ao formalizar as categorias de argumentos retóricos, Aristóteles associou os *tópoi* aos ouvintes, pois estes direcionam a argumentação do orador, visto que “[...] o discurso comporta três elementos: o orador, o assunto de que fala, e o ouvinte; o fim do discurso refere-se a este último, isto é, ao ouvinte” (Aristóteles, 2012, p. 21-22).

A partir das concepções aristotélicas de auditório e da retórica pensada como meio de persuasão, Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca publicam, em 1958, a obra *O tratado da argumentação: a nova retórica* que traz a sistematização de técnicas argumentativas a partir dos diferentes elementos do discurso em interação. Essa obra renova o interesse intelectual pela retórica, inicialmente reduzida à ornamentação na Idade Média.

É justamente no campo da *doxa*, do verossímil a partir do raciocínio dialético que se desenvolverá a Nova Retórica, pois:

A própria natureza da argumentação se opõe à necessidade e à evidência, pois não se delibera quando a solução é necessária e não se argumenta contra a evidência. O campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005[1958], p. 1).

Verifica-se, assim, uma grande aproximação entre os estudos aristotélicos e perelmanianos. Os autores conservam de Aristóteles é a ideia de auditório como fim do discurso: “[...] o que conservamos da retórica tradicional é a ideia mesma de *auditório*, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005[1958], p. 7). Deste modo, definem sob qual perspectiva tomarão as palavras “discurso”, “orador” e “auditório”⁷:

[...] quando utilizarmos os termos “discurso”, “orador” e “auditório”, entenderemos com isso a argumentação, aquele que a apresenta e aqueles a quem

⁷ Neste artigo conservamos a concepção neo-aristotélica ao tratar dos termos “discurso”, “orador” e “auditório”, tendo em vista que tanto orador, quanto auditório podem ser argumentadores efetivos em uma interação argumentativa.

ela se dirige, sem nos determos no fato de que se trata de uma apresentação pela palavra ou pela escrita, sem distinguir discurso em forma e expressão fragmentária do pensamento (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005[1958], p. 7).

Como a argumentação “[...] é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistente” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005[1958], p. 61), seu objetivo é desencadear um efeito nos ouvintes ou mesmo criar neles a disposição para agir de acordo com as intenções do orador. Para isso, é necessário que este esteja alinhado aos valores do auditório, que pareça simpático a eles e que, por vezes, se destitua de suas próprias opiniões para considerar as do auditório que deseja persuadir, pois o importante na argumentação não é saber o que o orador considera verdadeiro, mas o parecer daqueles a quem ele se dirige.

Autores contemporâneos como Christian Plantin, Michel Meyer e Rui Grácio repensam a atividade argumentativa em um quadro teórico mais ampliado fundamentado na problematidade, na negociação da diferença por meio do discurso. Deste modo “[...] a retórica é a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada. (Meyer, 2007, p. 25).

Assim, a argumentação, fundada na divergência de opiniões pode levar à confrontação de discursos tanto sob o modo polêmico, quanto cooperativo de uma maneira dialogal: “do ponto de vista do diálogo, pode ser considerado como argumentativo todo o discurso produzido num contexto de debate orientado por uma questão” (Plantin, 2016, p. 25).

Em consonância com tais teorias, Rui Grácio (2010, p. 77) debruça-se sobre os estudos da argumentação a partir do ponto de vista interacionista–dialogal:

De acordo com esta concepção uma argumentação caracteriza-se por uma estrutura trilógica em que se podem destacar três pólos fundamentais: o *proponente*, o *oponente* e a *questão* ou *terceiro*. A noção de *assunto em questão* é essencial, tal como a divergência de discursos. Mais do que levar a ver o discurso do ponto de vista da influência sobre um auditório, esta concepção opta por considerar que uma argumentação se realiza de argumentador para argumentador. Não que dela seja descartada a noção de influência, mas esta é vista à luz da interação e, mais especificamente, à luz da ideia de *interdependência discursiva*. A vantagem desta concepção é a de poder considerar o valor “argumento” no *interior da interação circunstanciada* em que ele ocorre.

Desse modo, o cerne do ponto de vista interacionista-dialógico é colocado na noção de oposição discursiva, que tem sua origem em um díptico argumentativo, conforme descreve Plantin (2008, p. 76):

Dois monólogos justapostos, contraditórios, que não fazem alusões um ao outro, constituem um díptico argumentativo. É, sem dúvida, a forma argumentativa de base: cada um repete a própria posição. A comunicação é plenamente argumentativa quando essa diferença é problematizada em uma Pergunta e quando são nitidamente distinguidos os três papéis: Proponente, Oponente e Terceiro.

A partir da definição acima, Grácio (2010, p. 78) conclui que “toda a argumentação tem na sua origem um díptico argumentativo”, portanto pensá-la “como uma forma de interação é

promover o encontro de pontos de vista diferentes e levar em conta o espírito crítico do outro, reconhecendo a sua liberdade” (Grácio; Mosca, 2016, p. 34).

Grácio (2013, p. 38) coloca, portanto, no centro das situações argumentativas a dinâmica interativa “em que os argumentos e as argumentações devem não só ser percebidas em tensão com outras argumentações e argumentos como também enquanto moldados pela situação específica em que ocorrem”; e é essa interação, “é esta dimensão de confronto, de jogo entre discurso e contradiscurso, aquela que mais evidencia a relação intrínseca entre argumentação e estratégia” (Grácio, 2013, p. 37), ou seja, o que não permite dissociar argumentação de retórica, segundo Meyer (2007).

Assim, para Grácio (2013), as situações argumentativas, caracterizadas por essa dinâmica interativa e, conseqüentemente, pelo *ping-pong* dos turnos de palavras, estão essencialmente relacionadas aos assuntos em questão, os quais explica:

Um assunto é algo de indissociável de processos de tematização, estando qualquer tematização ligada à noção de orientação por via da seleção e articulação de recursos. Neste sentido, um assunto é algo de plástico e suscetível de ser configurado pela seletividade daquilo que convocamos para o abordar. A essa seleção chamo *tematização* e a este termo ligo a noção de perspectiva. [...] torna-se necessário especificar com o “em questão” o modo de abordagem dos assuntos que caracteriza a oposição argumentativa. [...] Um “assunto em questão” significa que o choque entre discursos faz emergir uma questão argumentativa, uma questão para a qual são sempre possíveis pelo menos duas respostas opostas. E, como já anteriormente referi, é na *tematização dessa dissensão* que podemos ver os lances e as intervenções que dão corpo à argumentação (Grácio, 2013, p. 39-41).

O que define, portanto, como essa dissensão será tematizada são os modos de ver e de perspectivar dos argumentadores que, perante contradiscursos, tendem a argumentar que determinada forma de perspectivar é preferível a outras, de acordo com os valores que deseja destacar.

A discussão a partir da divergência de perspectivas, presente nesse jogo entre discurso e contradiscurso, torna-se real a partir do momento em que os argumentadores ocupam qualquer um dos papéis inerentes à interação argumentativa, isto é, propor, opor ou questionar, enfim, argumentar.

Desse modo, Grácio (2013, p. 47) define a argumentação como “[...] a disciplina crítica de leitura e interação entre as perspectivas inerentes à discursividade e cuja divergência os argumentadores tematizam em torno de um assunto em questão”. Segundo o teórico, é uma “disciplina” porque exige a capacidade de focalização do assunto em questão; é “crítica” porque exige a construção de uma oposição discursiva; de “leitura e interação” porque é preciso ler o discurso do outro para interagir com ele; “entre perspectivas inerentes à discursividade” porque são elas que estão em causa nas argumentações; e “cuja divergência os argumentadores tematizam em torno de um assunto em questão” porque é a partir dele e da tematização que é possível interagir.

Nota-se que, do ponto de vista interacionista-dialogal, o que está em pauta, mais do que as técnicas argumentativas, é perceber a maneira como “as perspectivas se desenham no modo de tematizar os assuntos” (Grácio, 2009, p. 117), é ser capaz de ler esse contradiscurso que problematiza para interagir com ele. Por isso, o teórico toma como unidade metodológica de análise da argumentação a situação argumentativa em toda sua completude ao descrever a função do analista da argumentação:

Tomando como unidade metodológica de análise das argumentações o “assunto em questão” podemos dizer que as situações de argumentação são aquelas em que se dá a crítica e a avaliação do discurso de um pelo discurso do outro e é esse o fenômeno que o analista da argumentação deve descrever (Grácio, 2013, p. 44-45).

Observa-se que o assunto em questão é o polo organizador do discurso e, conseqüentemente, da interação argumentativa, pois se não se é capaz de compreender o que está em questão dentro de uma situação argumentativa, não será possível tematizar o assunto de maneira pertinente, justificar posições e produzir contradiscursos. Há, portanto, de se considerar nesse processo a pluralidade de aspectos que caracterizam o contexto, a situação argumentativa, já que “[...] o processo argumentativo é sempre realizado no concreto, nesta ou naquela situação [...] a argumentação remete para o contexto e só este pode fornecer, caso a caso, as pistas que nos guiarão no desenrolar do processo argumentativo” (Grácio, 1998, p. 78-79).

A partir desta perspectiva, Grácio (2012) estabelece alguns parâmetros que permitem caracterizar uma situação argumentativa, há de se observar as seguintes questões: Em que contexto emerge o assunto em questão? Quem são os argumentadores? Qual o díptico argumentativo gerado? Qual a finalidade da argumentação? Que argumentos são apresentados? Como são tematizados? Qual o desfecho da argumentação? Esses parâmetros guiarão a análise da seção seguinte tendo em vista que no processo de leitura argumentativa do discurso, seja ele oral ou escrito, o aluno precisa estar apto a identificar e saber enquadrar um assunto em questão, perceber de que maneira ele é tematizado, reconhecer e caracterizar os participantes da argumentação, observar como estes discursos são construídos no díptico argumentativo e analisar os recursos retórico-argumentativos empregados pelas partes em interação. Afinal

[...] só uma competência argumentativa – que nos capacita para decompor os raciocínios, analisar a interação e o alcance dos discursos, ponderar a pertinência dos argumentos – nos permite posicionar crítica, esclarecida e activamente face seja a que discurso for (Grácio, 1998, p. 94).

O ensino da competência argumentativa implementa o desenvolvimento da capacidade de dialogar, pensar, optar e comprometer-se, competências essenciais para assegurar uma performance comunicativa apropriada à dinâmica tensional da interação, segundo Grácio (2016).

Segundo Azevedo (2013) essas capacidades são desenvolvidas por meio de relações sociais e interacionais, evoluem ao longo da vida, transformam-se e transitam entre as diversas áreas do conhecimento a fim de construir as competências⁸.

Desenvolvida sob o eixo das situações argumentativas, a competência mobiliza um conjunto de capacidades teórico-práticas orientadas à ação efetiva sobre o outro, baseada nas finalidades discursivas a que se propõem os argumentadores na interação. O processo de sua aprendizagem é gradual, evolui tanto a partir do exame analítico de múltiplos *corpora*, nos quais, geralmente, a problemática é identificada e as estratégias argumentativas esquadrihadas a fim de esclarecer os processos constitutivos do discurso; quanto a partir da performance, isto é, em situações de interação nas quais os discentes são instados a argumentar de maneira dinâmica, confrontando perspectivas e produzindo sequencias contradiscursivas.

O espaço escolar torna-se, em vista disso, apropriado à promoção de práticas docentes esteadas em conhecimentos teórico-práticos que favoreçam o planejamento de aulas voltadas ao desenvolvimento de tais competências pelos alunos.

Nesse sentido, a perspectiva acima descrita se coaduna ao âmbito educacional, pois Freire (2007) já dizia que o papel do educador é reforçar a capacidade crítica do educando, instigá-lo a polemizar. Levantar questões, problematizar é essencial para formar o cidadão contemporâneo, visto que:

O cidadão ou cidadã contemporâneos têm hoje que desenvolver o que se pode chamar de competência retórica nesse processo em que o conhecimento e as trocas se fazem de modo interativo. Assim como há uma construção retórica do mundo, há também uma leitura retórica a empreender, ligada aos conhecimentos prévios das partes em questão, aos seus universos de representações e às projeções de suas expectativas e desejos, numa fusão de passado, presente e futuro (Mosca, 2005, p. 4).

Nesse processo de leitura do discurso, o educando se aprimora e, ao construir conhecimento por meio da situação argumentativa e das estratégias retóricas que analisa no texto, pode tornar-se sujeito-agente, questionador, autônomo. Portanto a leitura retórico-interacionista do discurso não deve ser entendida como mero exercício escolar, tampouco trabalhada desta maneira, mas como uma oportunidade para ampliar a capacidade de reflexão crítica dos discentes e estabelecer uma relação entre teoria e prática, escola e vida.

⁸ A partir das concepções de competência e capacidades argumentativas descritas por Grácio (2016) e Azevedo (2013), consideramos capacidade a habilidade, a disposição adquirida para realizar uma atividade a partir de conhecimentos específicos e saberes de experiências; e competência, o conjunto de capacidades discursivas articuladas para agir de modo eficaz sobre o outro em situações argumentativas diversas

4 Uma proposta didática de leitura retórico-interacionista baseada no episódio “a gaita benta”

Argumentar é essencialmente interagir, é relacionar-se com o outro no quadro de uma situação dialógica e dialogal, conforme explica Grácio (2013, p. 43):

[...] uma situação de argumentação, mais do que dialógica, é dialogal (no sentido de ter de ser compreendida no quadro de uma interação real e não apenas virtual), mais do que monogerida, é poligerida (no sentido em que nela está em causa a definição dos termos do assunto em questão) e, finalmente, mais do que unilateral é, no mínimo, bilateral. Argumentar é argumentar com.

Essa interação argumentativa dialógica, dialogal, poligerida e bilateral é reconstruída por Suassuna na obra *Auto da Compadecida*, cerne desta análise, a partir do diálogo entre os personagens. João Grilo, bem como os demais, expõem situações de conflito que são simultaneamente partilhadas e focalizadas de formas diferentes por cada um de acordo com seus interesses e valores.

Esses discursos representam posições na medida em que inscrevem os assuntos em questão no quadro de uma problematidade sobre a qual manifestam-se perspectivas axiológicas díspares, que revelam, em última análise, os objetivos daqueles que argumentam, sua intencionalidade persuasiva.

João Grilo, personagem central da obra junto a seu duplo Chicó, discerne os meios de persuasão pertinentes a cada auditório com a finalidade de influenciar-lhe o comportamento, a ação. Por meio das provas de persuasão próprias da arte retórica descritas por Aristóteles, é possível observar como esta personagem constrói-se como orador, argumentador perante um auditório heterogêneo composto por toda sorte de caráter.

Assim, por meio do *lógos*, isto é, do discurso, João Grilo desvela a problematidade de um determinado assunto, opta por um modo de perspectivá-lo, isto é, posiciona-se, e justifica, por meio das técnicas argumentativas, esta escolha para reforçar sua tese e conseguir a adesão do outro. Nesse processo, ele recorre ao conhecimento que possui em relação ao auditório para adaptar-se a ele no plano da expressão do discurso, deste modo desperta as paixões, o *páthos*, do ouvinte e mostra-se inicialmente digno de confiança, porque se dispõe a solucionar a problemática para contentar os auditórios e alcançar seus objetivos.

Isto é perceptível, inclusive, no episódio da gaita benta, presente no segundo ato da peça, foco da proposta didática⁹ que discutiremos nesta seção, no qual João Grilo oferece a Severino, o cangaceiro, um presente:

⁹ Uma análise pormenorizada e completa da obra inteira encontra-se na tese *Articulações entre o ensino-aprendizagem de Argumentação e de Literatura: caminhos retórico-interacionistas a partir do Auto da Compadecida*, (Capitani, 2021a), da qual esse artigo é fruto.

João Grilo: Um momento. Antes de morrer, quero lhe fazer um grande favor.

Severino: Qual é?

João Grilo: Dar-lhe esta gaita de presente.

(Suassuna, 2014, p. 103)

Ao abordar este excerto com os alunos o docente pode pedir para que eles contextualizem rapidamente o episódio acima, assim é possível aferir o conhecimento deste auditório acerca da obra, traçar estratégias para lidar com eventuais lacunas e trabalhar com as primeiras questões propostas por Grácio (2012): em que contexto emerge o assunto em questão e quem são os argumentadores?

Cabe salientar ainda que ao introduzir a obra é preciso que o docente seja capaz de agir retoricamente sobre os alunos a ponto de persuadi-los a lê-la. Aguçar a curiosidade deles a partir de trechos do filme *O Auto da Compadecida*, de Guel Arraes pode ser um caminho para tal intento, uma vez que o filme traz à presença o discurso das personagens.

A partir dessa contextualização, o docente pode apresentar aos alunos a tríade retórica *éthos*, *páthos* e *logos* por meio de uma discussão acerca da forma como João Grilo apresenta o assunto em questão ao seu auditório. Prestes a morrer, mostra-se solícito a Severino, atua sobre as disposições desse, capta sua benevolência, sua atenção, seu interesse através do discurso, porque se dispõe a fazer algo que usufrui de acordo amplo, isto é, um favor. Segundo Aristóteles (2012, p. 110):

[...] o favor pode ser definido como um serviço, em relação ao qual aquele que o faz diz que faz a alguém que tem necessidade, não em troca de alguma coisa, nem em proveito pessoal, mas só no interesse do beneficiado. Um favor é grande, se a necessidade for extrema ou se o favor for importante.

Ao se predispor a fazer um “grande favor”, Grilo atua tanto sobre o *páthos*, quanto sobre o *éthos* construído por Severino, pois transmite uma imagem agradável de si à medida que se mostra bem-intencionado para com o outro; isso inspira confiança e desperta o interesse do cangaceiro a respeito do assunto em questão.

Com o objetivo de examinar a compreensão dos alunos em meio a explicação destes conceitos retóricos, o docente poderia ainda propor a seguinte atividade:

Teoria em prática: tríade retórica

1. Dividir a sala em duplas para que um ocupe o lugar de Grilo e o outro de Severino.
2. Cada um deverá construir sua argumentação de acordo com seu objetivo final, ou seja, Grilo visa escapar da morte e Severino visa matar Grilo.
3. Essa construção discursiva será embasada na tríade retórica elucidada pelo professor.
4. Os alunos deverão apresentar seus discursos à sala.
5. Embasados na teoria, a sala votará nos discursos que melhor se adequaram aos conceitos discutidos.

Revelado o “grande favor”, surge uma nova questão a debater na obra: “qual seria a utilidade da gaita?”. Enquanto Severino desconfia das explicações dadas por João Grilo, esse se empenha em provar as vantagens do instrumento musical, conforme pode-se notar abaixo:

Severino: Uma gaita? Pra que eu quero uma gaita?

João Grilo: Pra nunca mais morrer dos ferimentos que a polícia lhe fizer. [...] Essa gaita foi benzida por Padre Cícero, pouco antes de morrer!

Severino: Eu só acredito vendo.

João Grilo: Pois não.

(Suassuna, 2014, p. 103-104)

Observa-se neste trecho a construção de um díptico argumentativo em que se colocam em oposição discursiva a argumentação de Grilo e a de Severino. Neste contexto, seria pertinente o docente pedir para que os alunos identificassem no texto de que forma se constitui essa oposição, com que finalidade cada uma das partes envolvidas constroem o discurso argumentativo para justificar suas perspectivas. A partir desses questionamentos, abre-se espaço para que o professor proceda, junto aos alunos, a análise da obra pautada nas seguintes questões: que argumentos são apresentados e como são tematizados pelos argumentadores?

Embasado no pressuposto de que o útil é preferível em situações de maior necessidade, nota-se que Grilo parte dos lugares aristotélicos¹⁰, adapta o discurso aos valores do auditório o qual visa influenciar para mostrar a utilidade da gaita na vida do cangaceiro, qual seja, “nunca mais morrer dos ferimentos que a polícia lhe fizer”. Ao mencionar o nome de Padre Cícero, de quem Severino era devoto, Grilo vale-se do prestígio do “santo popular”, de sua autoridade e influência sobre o cangaceiro para diferenciar essa gaita das demais, conferir a ela um caráter milagroso, único e persuadi-lo a aceitá-la. Cabe ressaltar que o valor do único exprime-se por sua oposição ao comum, ao corriqueiro, seu valor aumenta pelo próprio fato de não ser avaliável, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958], p. 102) “o único é original, distingue-se, por isso é digno de nota e agrada mesmo à multidão.”

Ao analisar este excerto o docente encontra ensejo para discutir com os alunos os lugares aristotélicos que fundamentam a argumentação de João Grilo, especialmente os lugares da quantidade, segundo o qual há superioridade no que é admitido pelo maior número e o lugar da qualidade, aquilo em virtude do que as coisas são qualificadas. Uma possível abordagem acerca desses conceitos poderia polemizar em quais contextos o útil é preferível ao único e o único ao útil.

¹⁰ Os *tópoi*, lugares comuns, de que falava Aristóteles são indispensáveis e compõem o repertório em que o orador deve apoiar-se para persuadir. O leitor poderá aprofundar-se no assunto ao ler a obra *Tópicos*, de Aristóteles, que trará entre outras, definições dos lugares da quantidade e da qualidade. Sugerimos a edição Aristóteles (2007).

Teoria em prática: lugares aristotélicos

1. Dividir a sala em grupos de 4 a 5 alunos.
2. A partir da perspectiva de João Grilo neste episódio, os alunos deverão identificar e discutir o que seria útil (gaita) e único (vida) a este personagem nesta situação argumentativa.
3. Essa construção discursiva será embasada nos lugares da quantidade e qualidade elucidados pelo professor.
4. Os alunos deverão apresentar e justificar suas análises à sala.

Baseado no *éthos* prévio de João Grilo, visto na obra como “o canalhinha amarelo”¹¹, o cangaceiro duvida de sua palavra e exige uma prova demonstrativa que corrobore esse discurso.

João Grilo e Chicó passam, portanto, à demonstração, constroem um discurso verossímilhante a fim de provar que a gaita é, de fato, milagrosa. Consciente de que os limites do verdadeiro são flexíveis, porque a verdade não está posta, é construída, a dupla age retoricamente na tentativa de condicionar o auditório a mudar suas deliberações. Como a ação retórica parte do fato de que é possível modificar um estado de coisas pelo discurso, é por meio dele que ambos constroem a prova demonstrativa. A partir da simulação da morte de Chicó e seu retorno à vida, a dupla pretende primeiramente comprovar a eficácia da gaita para, a partir de então, oferecê-la como presente a Severino, visando obter sua gratidão e consequente absolvição, o que representaria a liberdade de ambos. Observemos o trecho em que isso ocorre:

João Grilo: Agora vou dar uma punhalada na barriga de Chicó.

Chicó: Na minha, não!

João Grilo: Deixa de moleza, Chicó. Depois eu toco na gaita e você fica vivo de novo! [*Murmurando, a Chicó.*] A bexiga, a bexiga!

Acena pra Chicó, mostrando a barriga e lembrando a bexiga, mas Chicó não entende.

Chicó: Muito obrigado, mas eu não quero não, João.

João Grilo (*novos acenos*): Mas eu não já disse que toco na gaita?

Dá uma punhalada na bexiga. Com a sugestão, Chicó cai ao solo, apalpa-se, vê a bexiga e só então entende. Ele fecha os olhos e finge que morreu.

João Grilo: Está vendo o sangue?

Severino: Estou. Vi você dar a facada, disso nunca duvidei. Agora, quero ver é você curar o homem.

João Grilo: É já!

Começa a tocar na gaita e Chicó começa a se mover no ritmo da música, primeiro uma mão, depois as duas, os braços, até que se levanta como se estivesse com dança de São Guido.

Severino: Nossa Senhora! Só tendo sido abençoada por Meu Padrinho Padre Cícero!

(Suassuna, 2014, p. 104-106)

Baseado na autoridade do nome de Padre Cícero e no testemunho de Chicó, João Grilo age tanto sobre o entendimento, quanto sobre a vontade do auditório e consegue a adesão do cangaceiro, sua argumentação parece, portanto, cumprir a finalidade a que se destina.

¹¹ Em Capitani (2021b), há uma análise mais detalhada do *éthos* de João Grilo.

Para proporcionar aos discentes o exercício efetivo da argumentação a partir da construção de um discurso verossimilhante, o docente poderá proceder à seguinte atividade:

Teoria em prática: a construção da verossimilhança no discurso

1. Dividir a sala em grupos de 4 a 5 alunos.
2. Sortear entre os grupos papéis contendo as palavras “fato” e “fake”.
3. Os grupos deverão construir uma narrativa inusitada que gere nos demais colegas a indagação: seria essa narrativa verdadeira ou falsa?
4. A narrativa deverá ser apresentada de maneira verossímil ao auditório.
5. Ao final, o professor poderá perguntar a sala: vocês classificariam essa narrativa como fato ou fake?
6. Para fechar a atividade o professor poderia solicitar aos alunos (auditório) que justifiquem seus posicionamentos respondendo a seguinte questão: por que você concluiu que a narrativa era fato ou porque você concluiu que a narrativa era fake?

Cria-se, a partir de então, um espaço de negociação entre as partes que fundamenta as dimensões constitutivas da relação retórica. Vejamos como isto ocorre no trecho abaixo:

Severino: Ah, meu Deus, só podia ser Meu Padrinho Padre Cícero mesmo! João, me dê essa gaitinha!

João Grilo: Então me solte e solte Chicó.

Severino: Não pode ser, João. Eu matei o bispo, o padre, o sacristão, o padeiro, e a mulher e eles morreram esperando. Se eu não matar você, vêm-me perseguir de noite, porque será uma injustiça com eles!

João Grilo: Mas mesmo eu lhe dando essa gaita? Você repare que eu podia ter morrido sem nada lhe dizer e você nunca saberia de nada, porque ninguém ia dar importância a uma gaita!

Severino: É verdade!

João Grilo: Eu lhe dei a oportunidade de conhecer Meu Padrinho Padre Cícero e você me paga desse modo!

Severino: Conhecer? Nunca tive essa sorte! Fui uma vez ao Juazeiro só pra conhecer Meu Padrinho, mas pensaram que eu ia atacar a cidade e fui recebido a bala!

João Grilo: Mas pode conhecê-lo agora.

Severino: Como?

(Suassuna, 2014, p. 107-108)

A questão, portanto, impõe-se: como obter a gaita? Enquanto João Grilo e Chicó desejam a liberdade em troca da gaita, Severino justifica-se por meio da regra de justiça, na tentativa de dissuadi-lo da ideia. Este tipo de argumento funda-se no princípio da identidade segundo a qual deve-se proporcionar tratamento igual a todo indivíduo pertencente a uma mesma categoria, portanto “considera-se injusta, por não ser imparcial, uma forma de agir em que se verifica um comportamento diferente relativamente a duas situações semelhantes” (Perelman, 1993, p.85). Por isso, uma vez mortos o bispo, o padre, o sacristão, o padeiro e a mulher, Severino deve proceder da mesma maneira quanto a João Grilo e Chicó, se não quiser abrir um precedente e ser tomado por injusto pelos demais.

Ao notar que Severino não adere a sua proposta, Grilo ressalta a circunstância favorável e conveniente advinda da oportunidade única de conhecer o Padre Cícero. Dessa forma, atua sobre as paixões, o *páthos*, do auditório a fim de despertar definitivamente sua adesão. A construção discursiva do conteúdo patêmico é indissociável do conteúdo lógico do discurso, conforme ressalta Plantin (2008), o orador suscita emoções no auditório para persuadi-lo, isto é, conduzi-lo à ação.

Diante dessa argumentação patêmica, Severino adere ao acordo proposto por João Grilo, pois este traz, por meio da memória afetiva, um exemplo que persuade o cangaceiro. Ao lembrar que nunca teve direito à benção do Padrinho Padre Cícero, porque possui um *éthos* de criminoso frente à sociedade, Severino reconhece ser esta uma oportunidade única e se interessa em ouvir o plano de Grilo, que, hábil e estrategicamente, muda o foco do antigo assunto em questão para escapar da morte já anunciada, conforme nota-se no trecho abaixo:

João Grilo: Seu cabra lhe dá um tiro de rifle, você vai visitá-lo. Então eu toco na gaita e você volta.

Severino: E se você não tocar?

João Grilo: Não está vendo que eu não faço uma miséria dessa? Garanto que toco.

Severino: Sua idéia é boa, mas por segurança entregue a gaita a meu cabra. [*João entrega a gaita*]. Agora eu levo um tiro e vejo Meu Padrinho?

João Grilo: Vê, não vê, Chicó?

Chicó: Vê demais! Está lá, vestido de azul, com uma porção de anjinhos em redor.

Ele até estava dizendo: “Diga a Severino que eu quero vê-lo.”

Severino: Ai, eu vou. Atire, atire!

Cangaceiro: Capitão!

Severino: Atire, cabra frouxo, eu não estou mandando?

O Cangaceiro ergue o rifle e atira. Severino cai e o Cangaceiro pega a gaita.

(Suassuna, 2014, p. 108-110)

Discorrendo sobre o modo como Severino encontrar-se-ia com o Padrinho, Grilo apresenta uma solução para o problema colocado pelo cangaceiro, qual seja: “seu cabra lhe dá um tiro de rifle, você vai visitá-lo. Então eu toco na gaita e você volta”. Assim, satisfaz os desejos desse auditório pautado nas emoções e estimula o *páthos* novamente.

Severino do Aracaju, entretanto, mostra-se desconfiado e temeroso diante dessa proposta. Ao questionar “e se você não tocar?”, demonstra que o *éthos* de Grilo ainda não constitui, por princípio, um argumento de autoridade, sua palavra de honra é destituída de valor para o cangaceiro que solicita, por segurança, a entrega da gaita a seu cabra, em quem pode confiar. Segundo Meyer (2007), o *páthos* gera questões as quais o *éthos* deve responder, produzindo condições favoráveis à persuasão, nota-se neste trecho, uma vez mais que a tríade retórica se constitui simultaneamente na construção do discurso argumentativo.

Assim, a dupla convence e persuade¹² o cangaceiro a encontrar-se com o Padrinho. Sobre essa dupla dimensão argumentativa composta pelo convencer e persuadir, Mosca (2007, p. 297) elucida “argumentar é levar a aceitar o que está sendo posto, tanto pelo convencimento, com as devidas provas, como pela persuasão, na qual entram elementos como a sedução e outros de natureza passional”. Assim, ao simular a morte de Chicó, ambos provam, tanto por meio de evidências racionais, quanto subjetivas que, ao final, são dignos da credibilidade do cangaceiro e deste modo traçam um acordo para libertar-se da condenação à morte.

É de fundamental importância que os alunos consigam observar como se constitui essa construção argumentativa do discurso, tendo em vista que os argumentos não são vistos de modo isolado e esquemático, mas a partir de uma situação de interação entre argumentadores em uma dimensão dialogal.

A fim de mostrar como isso se consolida em uma situação argumentativa o docente pode, junto aos alunos, propor o seguinte exercício:

Teoria em prática: situação argumentativa

1. Dividir a sala em grupos de 4 a 5 alunos
2. Sortear entre os grupos papéis contendo as seguintes situações argumentativas advindas da obra: “o testamento do cachorro”, “o gato que descome dinheiro”, “o julgamento”.
3. Os grupos deverão construir um novo desfecho argumentativo para o episódio, tendo em vista a persuasão do auditório.
4. O desfecho deverá ser encenado segundo o gênero teatral.
5. Ao final, a plateia votará na cena que a persuadiu.
6. Para fechar a atividade o professor poderá solicitar à plateia que justifique de modo argumentativo seu posicionamento.

Compreendida para além da mera atividade escolar, como efetivo exercício de formação do ser humano para a cidadania, a leitura literária não pode, enfim, prescindir da retórica, estimular os alunos a problematizar questões literárias e exercitar as capacidades críticas, argumentativas nesta leitura é fundamental, pois conforme explica Gilles Thérien (1990), a argumentação é uma das cinco dimensões do processo de leitura porque “qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se, para ele, de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida” (Thérien, 1990 *apud* Jouve, 2002, p. 22).

Para que isso seja plausível, urge capacitar os alunos com instrumentos de análise e performance que lhes permitam penetrar na obra literária de maneira aprofundada e a partir dela

¹² Embora saibamos que o matiz entre convencer e persuadir seja impreciso, porque depende do modo como o orador imagina os auditórios, julgamos importante elucidar as diferenças dessa dupla dimensão argumentativa no trecho acima, porque ao tomar a posição de orador/argumentador e construir sua estratégia argumentativa perante o cangaceiro, a dupla João Grilo e Chicó mostra-se preocupada tanto com o “resultado da ação”, quanto com o “caráter racional da adesão”, visto que ao simular a morte de Chicó, revestem-na de elementos patêmicos para comprovar a Severino a eficácia da gaita e incitar sua vontade de possui-la, gerando, assim, espaço para negociar a liberdade da dupla.

questionar, discordar, criar hipóteses e observar como se constroem as múltiplas visões de mundo retratadas no texto para, enfim, posicionar-se perante a sociedade e na vida.

Considerações finais

Embora o tema “argumentação” seja relativamente frequente nas aulas de língua portuguesa e os docentes mostrem-se empenhados em “ensinar a argumentar”, os resultados de pesquisas acadêmicas e exames nacionais mostram, ao longo de anos, um descompasso entre o proposto e o efetivamente realizado. Nesse contexto, problematizar os caminhos pelos quais o ensino de argumentação tem se constituído no âmbito escolar torna-se salutar.

Apesar de haver pesquisas relevantes que abordem o ensino de argumentação, conforme descrito neste artigo¹³, elas não se propõem a responder como uma proposta didática retórico-interacionista de uma obra literária poderia ser desenvolvida em sala de aula a fim de criar situações de ensino-aprendizagem que possibilitem ampliar as competências argumentativas dos discentes no ensino básico. Essa problemática de pesquisa recobre tanto a dimensão teórica, quanto prática do argumentar, porque ambas são essenciais ao desenvolvimento de uma análise discursiva que conduza o discente à leitura crítica do mundo a partir do texto literário e à construção de uma performance argumentativa adaptada ao confronto de perspectivas inerente à experiência humana.

Proceder ao exercício da reflexão durante o processo de leitura, análise e interpretação do texto em sala de aula, tal qual sugerido na proposta didática possibilita desencadear nos discentes a capacidade de refletir *sobre* a situação argumentativa apresentada no texto e conceber a argumentação para além da perspectiva de produto, isto é, considerá-la também enquanto processo e procedimento, pois, moldada pelo situacional, ela ultrapassa o saber disciplinar composto por regras e processos formais, porque munidos de intencionalidade persuasiva, os argumentadores interagem de maneira dinâmica e multilateral em torno de um assunto em questão com o objetivo de gerir o conflito de perspectivas e alcançar um acordo.

Problematizar, portanto, o contexto de produção do assunto em questão permite compreender sob quais circunstâncias emerge o dissenso, quem são os argumentadores, que estreitamentos focais são realizados a partir dos posicionamentos assumidos, que finalidades são propostas ao argumentar; quais as estratégias argumentativas empregadas nos discursos, que contra-argumentos são construídos e sob qual perspectiva se dá o desfecho das situações. Per fazer uma leitura atenta do situacional possibilita, portanto, compreender a singularidade que ele traz à interação argumentativa.

¹³ Mencionamos neste artigo Pacífico (2016), Leal, Brandão, Correia e Guerra (2010), Ribeiro (2009). Caso o leitor tenha interesse em conhecer as demais, sugerimos a leitura da tese *Articulações entre o ensino-aprendizagem de Argumentação e de Literatura: caminhos retórico-interacionistas a partir do Auto da Compadecida* (Capitani, 2021a), da qual esse artigo é fruto.

Por isso perfizemos este caminho na análise da obra *Auto da Compadecida*. A partir do episódio a gaita benta, presente no segundo ato da peça, foi possível verificar como os personagens João Grilo e Chicó argumentam com o cangaceiro Severino a fim de escapar da morte, ora não existe motivo maior a se argumentar do que em favor da própria vida, mostrar, portanto, aos discentes as estratégias utilizadas pela dupla nessa situação argumentativa é provar a eles que a argumentação extrapola a arte literária, ela está presente na vida de cada um de nós.

Referências

- ARISTÓTELES. *Tópicos*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2007.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- AZEVEDO, I. C. M. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*: Ilhéus, n. 4, p. 35-47, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/419>. Acesso em: 06 set. 2023.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BARTHES, R. *A aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BRAKLING, K.L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. São Paulo: EDUSC, 2003.
- CAMPOS, M. Pós-fácio. In: SUASSUNA, A. *Romance d'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 5ªed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CAPITANI, C. A. *Articulações entre o ensino-aprendizagem de Argumentação e de Literatura: caminhos Retórico-Interacionistas a partir do Auto da Compadecida*. 2021a, 427f. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2021.tde-13082021-210307>.
- CAPITANI, C. A. As imagens de João Grilo em sua peleja argumentativa pelas veredas do Sertão: uma proposta de ensino-aprendizagem retórico-interacionista a partir da obra *Auto da Compadecida*. *Linha D'Água*: São Paulo, v. 34, n. 3, p. 186-207, 2021b. DOI: <http://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p186-207>.
- GRÁCIO, R. A. *Consequências da Retórica: para uma valorização do múltiplo e do controverso*. Coimbra: Pé de Página Editores, 1998.
- GRÁCIO, R. A. *Discursividade e perspectivas. Questões de argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2009.

- GRÁCIO, R. A. *A interação argumentativa*. Coimbra: Grácio Editor, 2010.
- GRÁCIO, R. A. *Teorias da Argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2012.
- GRÁCIO, R. A. *Vocabulário Crítico de Argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2013.
- GRÁCIO, R. A. *A argumentação na interação*. Coimbra: Grácio Editor, 2016.
- GRÁCIO, R. A.; MOSCA, L. L. S. A importância da Nova Retórica para a compreensão de textos opinativos. *ReVEL*, v. 14, n. 12, 2016.
- JOUBE, V. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; CORREIA, E. F.; GUERRA, S. E. Entrevistando professora: o que elas falam sobre o ensino de argumentação? *Revista Educação Unisinos*. Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 195-204, 2010. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/699>. Acesso em: 06 set. 2023.
- MEYER, M. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007.
- MOSCA, L. L. S. Poesia e Argumentação: procedimentos persuasivos em Gil Vicente. *Revista do Centro de Estudos Portugueses/ FFLCH-USP*. São Paulo, n. 3, p. 105-118, 2000.
- MOSCA, L. L. S. *Retóricas de ontem e de hoje*. 3ª ed. São Paulo: Humanitas, 2004.
- MOSCA, L. L. S. A atualidade da Retórica e seus estudos: encontros e desencontros. In: *I Congresso Virtual do Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras de Lisboa*. Lisboa, p. 1-14, 2005.
- MOSCA, L. S. O espaço tensivo da controvérsia: uma abordagem discursivo-argumentativa. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 9, p. 293-310, 2007. DOI: <http://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i9p293-310>.
- NOGUEIRA, M. A. P. *O cabreiro tresmalhado: Ariano Suassuna e a universalidade da cultura*. São Paulo: Palas Athena, 2002.
- PACÍFICO, S. R. M. O direito à argumentação no contexto escolar. In: PIRIS, E. L.; Olímpio-Ferreira, M. (Orgs.). *Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Grácio Editor, 2016, p. 191-212.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005[1958].
- PERELMAN, C. *O império retórico*. Portugal: Edições Asa, 1993.
- PLANTIN, C. *A argumentação: histórias, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PLANTIN, C. *A argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2016.
- RIBEIRO, R. M. *A construção da argumentação oral em contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.
- RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- SOUZA, L.V. de. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- SUASSUNA, A. Entrevista: Ao sol da prosa brasileira. In: *Cadernos de Literatura Brasileira*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, v. 10, p. 22-51, 2000.
- SUASSUNA, A. *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 4ªed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
- VASSALLO, L. O grande teatro do mundo. In: *Cadernos de Literatura Brasileira*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, v. 10, p. 147-180, 2000.