

Renan Paulo Bini
Aparecida Feola Sella

Retórica e ensino

Estratégias de transposição teórica



 Pedro & João
editores

Retórica e ensino: **estratégias de transposição teórica**



Pedro & João
editores

Renan Paulo Bini
Aparecida Feola Sella

Retórica e ensino:

estratégias de transposição teórica

Copyright © Autora e autor

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora e do autor.

Renan Paulo Bini; Aparecida Feola Sella

Retórica e ensino: estratégias de transposição teórica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 199p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0749-0 [Impresso]
978-65-265-0750-6 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526507506

1. Retórica. 2. Ensino. 3. Transposição teórica. 4. *Ethos, pathos e logos*. I. Título.

CDD – 410

Capa: Luidi Belga Ignacio

Arte da capa: *Bust of the Roman god Janus* (The New York Public Library, 1569, domínio público)

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

A Retórica é um modo de alterar a realidade, não pela aplicação direta de energia aos objetos, mas pela criação de um discurso que modifica a realidade através da mediação do pensamento e da ação. A Retórica altera a realidade ao criar um discurso de tal natureza que o público, em pensamento e ação, envolve-se a ponto de se tornar mediador da mudança (Bitzer, 1968, p. 4, tradução nossa).

Prefácio

Retórica e Ensino: um percurso de trabalho

Escrever o prefácio deste livro é uma honra a qualquer pesquisador, pois trata-se de uma obra importante e imprescindível para o campo dos estudos linguísticos e sua relação com o ensino. Uma obra pertinente e atual que convida o leitor a se aventurar pelos caminhos históricos da Retórica, iniciando seu percurso no berço grego e chegando à contemporaneidade. Os capítulos abordam com rigor e propriedade as noções de *ethos*, *pathos* e *logos*, explicitando como a Retórica serve como *“uma ponte entre ideias, culturas e épocas”*. Ademais, como afirmam os autores, o propósito do livro é: *“a intersecção entre o antigo e o novo, uma vez que a Retórica traz consigo ecos de eras passadas, mas permanece extremamente relevante e essencial para o nosso presente e futuro, especialmente se considerarmos a transposição desse conhecimento para o ensino”*.

Retórica e Ensino: estratégias de transposição teórica reflete sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica a partir das contribuições da Retórica, articulando-o às discussões propostas pela BNCC e acerca da argumentação. O livro propõe também atividades tanto para o Ensino Fundamental II quanto para o Ensino Médio, objetivando aplicar os conceitos retóricos na prática linguística escolar (e para além desse espaço) dos estudantes.

Para Bini e Sella, como resquício do passado, a Retórica, legado da cultura greco-romana, ensina *“a arte da persuasão e da eloquência”*. Como projeção, a Retórica é *“uma habilidade indispensável para o futuro, uma ferramenta que, caso seja ensinada na Educação Básica, permitirá aos estudantes transformar a linguagem, a argumentação e, conseqüentemente, suas vidas”*. Para os pesquisadores, como apontam no livro, o ensino de Retórica na

disciplina de Língua Portuguesa, por meio de uma abordagem epilinguística, permitiria diminuir a desigualdade que há nessa área e possibilitaria uma maior “racionalidade a um mundo onde essa habilidade parece escassa”.

A obra é dividida em oito capítulos mais a apresentação, contando também um índice remissivo. No capítulo “Início de conversa: introdução à Retórica”, os autores apresentam algumas das principais definições de Retórica no passado e na contemporaneidade e sua relação com a argumentação. Analisa trechos da obra *Confissões*, de Santo Agostinho, e do discurso de posse de Barack Obama, e o modo como projetam uma imagem sobre si, sobre que os ouve e sobre o que se fala, trazendo semelhanças (humildade, valores compartilhados) e dessemelhanças (contexto histórico e religioso, natureza da autoridade). Com esse gesto analítico, os pesquisadores evidenciam que: *“a Retórica é essencial para influenciar a tomada de decisões, mobilizar ações e promover a adesão a ideias ou comportamentos específicos. Ela envolve a habilidade de utilizar argumentos lógicos, apelos emocionais e técnicas persuasivas para conquistar a concordância dos outros. A Retórica não se restringe apenas à persuasão em âmbitos formais ou de liderança; está presente no cotidiano das relações sociais, moldando nossas interações e influenciando nossas escolhas”*.

No capítulo “Berço grego, herança romana: a Retórica Clássica”, os autores fazem um percurso em torno da Retórica Clássica, discorrendo sobre os sofistas, Sócrates e Platão, Aristóteles. Analisa, nessa seção também, um trecho de *Catilinária I*, de Cícero, e inicia uma teorização sobre *ethos* e *pathos*, comparando o modo como um indivíduo usa da argumentação como um jogador de xadrez retórico. Nos dizeres de Bini e Sella: *“Esse jogador de xadrez retórico sabe que sua audiência compartilha uma doxa que pode ser explorada. Por exemplo, em um contexto de confiança abalada nas instituições financeiras, o orador pode aproveitar a desconfiança generalizada e apresentar-se como uma alternativa confiável e segura para investimentos. A manipulação das convenções*

sociais e culturais compartilhadas com a audiência pode aumentar a eficácia da retórica”.

No capítulo “Do declínio à renovação: a Nova Retórica e a adaptação de estudos clássicos à contemporaneidade”, continuando o percurso histórico desenvolvido desde o primeiro capítulo, os pesquisadores apontam para a jornada da Retórica desde a Grécia Antiga até os dias atuais e aprofundam, analisando um trecho da reportagem “Valeu”, publicada na Revista *Globo Rural*, de 1986, e uma placa sobre lixo, os três eixos do movimento argumentativo: *ethos*, *pathos* e *logos*. Bini e Sella salientam que “A prática de analisar a retórica em contextos cotidianos pode fomentar uma consciência crítica e habilidades de comunicação que serão valiosas ao longo da vida educacional e profissional dos estudantes”, além de ser “essencial reconhecer que a argumentação não se limita a debates formais ou contextos acadêmicos, mas permeia todos os aspectos de nossa comunicação diária”.

Nos próximos capítulos: “Sobre a noção de *ethos*”; “Sobre a noção de *pathos*” e “Sobre a noção de *logos*”, os autores esmiuçam o funcionamento dos três eixos do movimento argumentativo – *ethos*, *pathos* e *logos* – analisando inúmeros exemplos, desde poemas, notícias jornalísticas até conversas de WhatsApp. Segundo Bini e Sella, o objetivo de percurso analítico é apontar que “Na produção textual, a apropriação desses mecanismos de operadores argumentativos permite que os estudantes organizem argumentos de forma clara e estruturada, orientando seus leitores a chegarem às conclusões desejadas. Ademais, por meio da compreensão e apropriação de diferentes tipos de operadores argumentativos, os estudantes desenvolvem habilidades importantes para gêneros da modalidade oral-dialogada, como debates e apresentações. Assim, o conteúdo promove uma maior capacidade de comunicação e o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo”.

No capítulo “Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: contribuições da Retórica com a abordagem epilinguística”, os pesquisadores discorrem sobre a atividade epilinguística e o ensino de Língua Portuguesa e propõem diversas atividades, para o contexto escolar que abordam reflexões sobre retórica. Nesse

capítulo, os autores defendem que *“a reflexão sobre a língua em uso, por meio de uma abordagem epilinguística, (...) pode contribuir para a formação crítica sobre a língua. (...). Isso implica incentivar a expressão individual, valorizando a diversidade de estilos e perspectivas dos alunos. (...) “Além disso, é importante ressaltar que a aprendizagem da escrita não se resume apenas à aquisição de habilidades técnicas, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e reflexivo. Os alunos devem ser incentivados a refletir sobre as escolhas linguísticas, considerar as nuances do uso da língua e analisar como diferentes estruturas e recursos linguísticos podem influenciar o sentido e impactar a audiência”*.

No último capítulo *“O ensino da argumentação e a BNCC”*, Bini e Sella retomam o modo como a BNCC expõe sobre a argumentação em termos de competências gerais e específicas a serem desenvolvidas pelos alunos. Os pesquisadores, nesse capítulo, diante da abordagem transversal da argumentação que consta da BNCC, defendem que *“o ensino desse conteúdo nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, dialogue com conhecimentos técnico-científicos, culturais e sociais relativos às demais disciplinas, que farão parte do contexto biopsicossocial dos alunos, por meio de exercícios de leitura e produção textual. Também defendemos a importância de esse ensino considerar contribuições de teorias multidisciplinares relacionadas à argumentação, como as diferentes abordagens da Retórica, apresentadas neste livro, com uma abordagem epilinguística, sem a menção das nomenclaturas metalinguísticas na Educação Básica”*.

Por fim, O livro *Retórica e Ensino: estratégias de transposição teórica* é um instrumento teórico, analítico e didático que deve fazer parte do acervo de qualquer professor, pesquisador, estudante que almeja refletir sobre Retórica e ensino. É um presente aos leitores, pois contribui para o desenvolvimento de um senso crítico sobre o passado, o presente e o futuro da Retórica ao pensá-la no espaço escolar, propondo atividades que levam a uma reflexão sobre esse campo de saber linguístico.

Fica o convite a todos para se aventurarem pelo percurso de Bini e Sella em torno da Retórica e o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira.

Cascavel, setembro de 2023.

Dantielli Assumpção Garcia
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em
Letras da Unioeste

Sumário

- 15 I. Apresentação
- 21 II. Início de conversa: introdução à Retórica
- 33 III. Berço grego, herança romana: a Retórica Clássica
- 49 IV. Do declínio à renovação: a Nova Retórica e a adaptação de estudos clássicos à contemporaneidade
- 63 V. Sobre a noção de *ethos*
- 91 VI. Sobre a noção de *pathos*
- 113 VII. Sobre a noção de *logos*
- 145 VIII. Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: contribuições da Retórica com abordagem epilinguística
- 169 IX. O ensino da argumentação e a BNCC
- 185 Referências
- 195 Índice Remissivo
- 199 Sobre o autor e a autora

I

Apresentação

Na capa deste livro, o leitor se depara com o busto do deus romano Janus¹, que é frequentemente representado com duas faces voltadas para direções opostas: passado e futuro. Na mitologia, segundo Leodoro (2017), Janus é o deus das transições, das mudanças, dos começos e dos fins, dos portais e dos limiares. Sua dupla face, olhando simultaneamente para o passado e para o futuro, simboliza uma ligação profunda com o propósito deste livro: a intersecção entre o antigo e o novo, uma vez que a Retórica traz consigo ecos de eras passadas, mas permanece extremamente relevante e essencial para o nosso presente e futuro, especialmente se considerarmos a transposição desse conhecimento para o ensino. Ao considerarmos a Retórica sob essa lente, defendemos que ela não é apenas uma arte milenar, mas também um campo de estudos que continua a evoluir e a se adaptar ao contexto atual, desafiando-nos a ultrapassar os limites do que sabemos e a buscar novos horizontes.

Por um lado, a Retórica é um resquício do passado, um legado da cultura greco-romana, que nos ensinou a arte da persuasão e da eloquência. Por outro, é uma habilidade indispensável para o futuro, uma ferramenta que, caso seja ensinada na Educação Básica, permitirá aos estudantes transformar a linguagem, a argumentação e, conseqüentemente, suas vidas. Da mesma forma que, na

¹ The New York Public Library. (1569). **Bust of the Roman god Janus**. Wonders: Images of the Ancient World: Mythology -- J-M. The Miriam and Ira D. Wallach Division of Art, Prints and Photographs: Picture Collection. Disponível em: <https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47e4-605a-a3d9-e040-e00a18064a99>. Acesso em: 26 ago. 2023. Domínio Público.

mitologia, de acordo com Leodoro (2017), Janus guardava os caminhos pelos quais os soldados romanos passavam, acreditamos que a Retórica também tem um papel protetor, defendendo aqueles que a dominam de serem facilmente persuadidos ou manipulados. No imaginário romano, em tempos de guerra ou paz, o deus bifronte mitológico reinava com sabedoria, proporcionando prudência ao observar simultaneamente o passado e o futuro. No contexto educacional contemporâneo, a Retórica tem o potencial de oferecer um caminho similar de prudência, permitindo que estudantes se conectem com o vasto legado da tradição retórica enquanto se preparam para os desafios do futuro.

Assim como Janus vê em duas direções, a Retórica, em sua essência, envolve a capacidade de considerar múltiplas perspectivas, alternar entre diferentes argumentos e posicionar-se em diversos pontos de vista para persuadir eficazmente. É essa habilidade de mudança, adaptação e flexibilidade que torna a Retórica relevante através das eras. Da mesma forma que Janus representa os limiares e transições, a Retórica serve como uma ponte entre ideias, culturas e épocas.

Na mitologia, o deus romano permanece firme em seu posto, olhando para os domínios contrastantes do que foi e do que virá. Analogamente, a Retórica se posiciona na encruzilhada entre o conhecimento tradicional e a inovação, entre a teoria e a prática, entre o legado histórico e as necessidades do presente. Neste livro, buscamos refletir sobre esse legado, ao mesmo tempo em que trazemos contribuições relevantes para o ensino de Retórica na Educação Básica.

De acordo com Barthes (1970), nascida há 2.500 anos de processos patrimoniais, a Retórica teve seu auge na cultura greco-romana e decadência na consagração iniciática da classe burguesa. O autor apresentou seis níveis de descrição da Retórica, a saber: 1) a Retórica é uma **técnica**, ou seja, um conjunto de regras, cuja aplicação permite convencer a audiência por meio do discurso; 2) a Retórica é uma **disciplina**, objeto de ensino que constituiu na era clássica da humanidade uma das matérias centrais, mas que

gradualmente perdeu espaço até o desaparecimento dos cursos oficiais, no século XIX; 3) a Retórica é uma **protociência**, que identifica, delimita e classifica os efeitos de linguagem; 4) a Retórica é uma **moral**, uma vez que estabelece um conjunto de regras normativas de linguagem e corpo de prescrições morais; 5) a Retórica é uma **prática social** que, enquanto técnica privilegiada, permite às classes dominantes assegurarem a apropriação do discurso, uma vez que, sendo a linguagem um instrumento de poder, constitui-se como um conjunto de instrumentos de acesso a esse poder; e 6) a Retórica é uma **prática lúdica** que pode ser explorada como um código cultural, constituindo um sistema institucional que compreende a ironia, jogos, paródias etc.

Esses seis níveis descrevem bem os desafios multiformes de um saber que é, na atualidade, teórico. Para Breton e Gauthier (2001), a complexidade epistemológica das diferentes vertentes da Retórica depende dos jogos de oposição que abarcam: entre teoria e prática, entre ciência e técnica, entre conhecimento e moral, entre criação (tanto no seio da teoria quanto das práticas linguísticas) e reprodução, entre pensamento e linguagem. Independentemente da vertente teórica escolhida para abordar a Retórica, os autores afirmaram, ainda no início deste milênio, que ela se encontrava praticamente ao abandono nos sistemas de educação. E, mais de duas décadas depois da publicação de Breton e Gauthier (2001), nossa experiência na docência, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, evidencia que, no Brasil, as contribuições da Retórica ainda são pouco exploradas no ensino.

Segundo Breton e Gauthier (2001), nas sociedades ocidentais modernas, que se consideram democráticas, espera-se que os cidadãos compreendam e participem ativamente de debates, especialmente durante votações políticas. Esses debates fazem uso das técnicas retóricas. Essa realidade se assemelha à dos gregos da Antiguidade, que desenvolveram tanto a Democracia quanto a Retórica. Contudo, como demonstraremos nos capítulos a seguir, os Gregos valorizavam o ensino sólido e estruturado da argumentação, ensino que deveria ser apoiado em uma cultura

geral ampla e prática. Assim, concordamos com Franchi (1991) sobre a afirmação de que a Retórica é a estratégia mais adequada para desenvolver a criatividade na linguagem dos alunos, desde que considere “uma dimensão política e social mais moderna” (Franchi, 1991, p. 27). Ademais, defendemos que introduzir um ensino sistemático da Retórica na disciplina de Língua Portuguesa, na Educação Básica, desde que com uma abordagem epilinguística, não seria apenas mais um conteúdo sobrecarregando currículos já pesados; ao contrário, permitiria reduzir a desigualdade nessa área e traria mais racionalidade a um mundo onde essa habilidade parece escassa.

Na obra *Retórica e ensino: estratégias de transposição teórica*, abordamos de forma abrangente e atualizada a relação entre Retórica e Ensino na Educação Básica. Este livro foi elaborado para o Estágio Pós-Doutoral desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), e sintetiza discussões do “Seminário Avançado em Estudos de Descrição da Linguagem I e II: Retórica”, em nível de Mestrado e Doutorado, na Unioeste.

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste pela oportunidade de realizar este livro. Também expressamos nossa gratidão à Fundação Araucária, que tornou possível a publicação desta obra, e à Capes, pelo apoio através da bolsa de Pós-Doutorado. Parte das discussões teóricas apresentadas neste livro são uma adaptação de um recorte da tese de doutorado intitulada “Eu (e nós) proteano: funções retóricas da primeira pessoa do discurso e a construção de *ethos* em dossiês das revistas *Cult* e *Nova Águia*”, de autoria de Bini (2023), estudo desenvolvido também com o apoio da Capes. Já as propostas de transposição da Retórica para a Educação Básica decorrem tanto de reflexões teóricas sobre a abordagem epilinguística quanto das experiências dos dois autores na docência, nos Ensinos Fundamental II e Médio e, no Ensino Superior, em cursos de Licenciatura em Letras.

Ao longo dos capítulos, abordamos desde a introdução à Retórica, sua origem na Grécia antiga e evolução na Retórica Clássica e na Nova Retórica, até a exploração das noções de *ethos*, *pathos* e *logos*. Ademais, discutimos os desafios do ensino da língua portuguesa na Educação Básica, com enfoque na argumentação e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Por fim, apresentamos propostas de atividades tanto para o Ensino Fundamental II quanto para o Ensino Médio, buscando aplicar os conceitos retóricos de forma prática e significativa para os estudantes; e um quadro-síntese, destacando alguns pontos fundamentais das nossas discussões.

Este livro é direcionado a professores, pesquisadores e estudantes que buscam expandir seus conhecimentos sobre Retórica e suas aplicações pedagógicas. Acreditamos que a compreensão dos elementos retóricos e o desenvolvimento de habilidades argumentativas são essenciais para formar cidadãos críticos e oradores/ produtores de textos eficazes. Desejamos que este proporcione uma visão abrangente e prática da Retórica no contexto educacional. Agradecemos a todos os envolvidos neste projeto e esperamos que a obra contribua para enriquecer os estudos e práticas no campo da Retórica e do ensino da Língua Portuguesa.

Tal como Janus, a Retórica também se posiciona na encruzilhada entre dois mundos: o da tradição e o da inovação. E, assim como Janus que guarda os portais da interseção entre o clássico e o contemporâneo, este livro busca ser um guia para aqueles que desejam transitar pelos caminhos da Retórica, explorando o vasto universo da sua aplicação prática no ensino. Seja bem-vindo(a) a esta jornada.

Cascavel, setembro de 2023.

Renan Paulo Bini & Aparecida Feola Sella

II

Início de conversa: introdução à Retórica

De acordo com Breton e Gauthier (2001), a argumentação tem uma história teórica complexa que remonta à civilização greco-romana, atravessando períodos de latência até experimentar um renascimento na época contemporânea. Ela é objeto de estudo em relação à lógica, comunicação e persuasão, desenvolvendo-se com base em considerações intelectuais e contextos sociais específicos. O interesse pela argumentação está relacionado à busca por consenso em sociedades democráticas e igualitárias, onde se evita a imposição de verdades e se prioriza a discussão para a resolução de desentendimentos. A conexão entre argumentação, comunicação e persuasão é intrínseca, e o interesse pela argumentação surge em meio à disputa por diferentes poderes e à preocupação com a possibilidade de manipulação e controle ideológico.

No cotidiano das sociedades democráticas, é possível perceber a interação entre argumentação, comunicação e persuasão, especialmente em momentos decisivos, como as eleições. Nesses períodos, líderes políticos e candidatos adotam técnicas retóricas para comunicar suas propostas, influenciando a percepção do público e buscando ganhar seu apoio. Tais práticas são exemplos de como a argumentação é fundamental para a comunicação eficaz e para a persuasão em sociedades democráticas, onde a informação é vital para tomadas de decisões conscientes por parte dos cidadãos. No entanto, essa dinâmica também traz consigo o desafio de garantir que a argumentação seja baseada em fatos e princípios éticos, evitando a manipulação e a disseminação de desinformação.

Existem três definições principais de Retórica, de acordo com Meyer (2007): (1) a definição de Platão, que afirma que Retórica é a manipulação do auditório; (2) a definição de Quintiliano, que diz que Retórica é a arte de falar bem; e (3) a definição de Aristóteles, que descreve a Retórica como a exposição de argumentos ou discursos com o objetivo de persuadir. De acordo com Meyer, a definição de Platão influenciou os estudos sobre Retórica focados na emoção e no papel da audiência (*pathos*). A definição de Quintiliano motivou reflexões sobre o orador, sua eloquência e intenções ao falar (*ethos*). Já a teoria de Aristóteles gerou observações sobre as relações entre o explícito e o implícito, o literal e o figurado (*logos*).

Segundo Meyer (2007), é a combinação dessas três concepções que influencia os estudos retóricos contemporâneos, tornando a disciplina um tanto confusa e sem um objeto próprio. Nesse sentido, Meyer (2007, p. 25) define a Retórica como “a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada”. Para Breton e Gauthier (2001), as diferentes vertentes de estudo da Retórica convergem para o estudo da operação em que razões são fornecidas para convencer um único interlocutor ou uma ampla audiência.

A Retórica, desde os primórdios até a renovação, é vista como uma reflexão abrangente sobre o processo de convencer um auditório por meio de argumentos. Ela abrange diversas áreas da comunicação social, política e religiosa ao longo do tempo, interessando-se pelos enunciados verossímeis em vez de verdades absolutas. Essa trajetória histórica é dividida em quatro grandes períodos: o período fundador, com os primeiros manuais de retórica e o ensino dos logógrafos durante o apogeu da democracia grega; o período de maturidade, com a influência de Aristóteles e sua obra *Retórica*, que moldou o desenvolvimento teórico desse campo; o período de declínio, desde o final do Império Romano até meados do século XX, quando a Retórica se concentra mais nas figuras de estilo e a argumentação é reduzida devido ao crescimento da demonstração em ciências exatas; e o período de renovação, com o surgimento da Nova Retórica, como proposto

por Chaïm Perelman e os estudos anglo-saxões sobre argumentação (Breton; Gauthier, 2001).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), pesquisadores fundadores da Nova Retórica, afirmam que o objetivo dessa teoria é o estudo das técnicas discursivas que permitem despertar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que lhes são apresentadas. Assim, a argumentação é usada para fazer com que um determinado público apoie as teses defendidas, por meio de técnicas discursivas.

Os pesquisadores também destacam que o campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, pois, segundo eles, a própria natureza da argumentação se opõe à necessidade de evidências. Eles argumentam que é necessário questionar a ideia de evidência como uma característica da razão, para permitir o uso da razão na direção de nossas ações e para influenciar as ações dos outros. A evidência é concebida como uma força que todos devem aceitar, mas também como um sinal de verdade que se impõe por ser evidente (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2017).

Na política, a mobilização da verossimilhança na Retórica pode ser observada no discurso dos líderes carismáticos que buscam apoio para uma determinada política pública. Ao empregar técnicas discursivas persuasivas, um líder pode cativar o público e aumentar a adesão às teses apresentadas. Por exemplo, ao abordar a necessidade de reformas no sistema educacional, um deputado pode utilizar narrativas emotivas e exemplos de estudantes que superaram obstáculos graças à educação de qualidade. Essas histórias têm o poder de sensibilizar e criar uma atmosfera de plausibilidade em torno da proposta de reforma.

Nesse contexto, o discurso se sustenta no campo do verossímil, pois o objetivo não é apresentar provas, mas sim despertar a empatia e a crença no potencial positivo da mudança proposta. Assim, a argumentação eficaz muitas vezes se baseia em construir cenários plausíveis e apelar para emoções e valores compartilhados, em vez de depender exclusivamente de evidências

lógicas e científicas. Mosca (2001), ao considerar as pesquisas de Perelman e Olbrechts-Tyteca, afirma que todos os discursos são construções retóricas, uma vez que têm o objetivo de obter a adesão do público ao direcionar um ponto de vista. O termo “adesão”, frequentemente abordado nos estudos da Nova Retórica, pode ser definido como “um conjunto dos efeitos de crença em uma opinião e, em sentido mais estrito, consiste em atribuir uma crença à posição na qual alguém se encontra” (Viala, 2016, p. 167).

Segundo Amossy (2016a), a Retórica pode ser definida como a arte de persuadir. Para a autora, a Nova Retórica concebe a argumentação como o conjunto de recursos verbais pelos quais o orador tenta provocar ou reforçar a adesão do público às teses que são apresentadas (Amossy, 2016b). Por sua vez, Mateus (2018, p. 15) define a Retórica como “a disciplina que estuda o modo como nos comunicamos persuasivamente com os outros”.

De acordo com Mateus (2018), a Retórica tem sido utilizada por pessoas de diferentes culturas, ideologias e períodos históricos, com o objetivo de persuadir e mobilizar ideias, desde os sofistas como Górgias, filósofos gregos como Aristóteles, até figuras como Cícero e Quintiliano na Roma Antiga, passando por Santo Agostinho na Idade Média, Martinho Lutero no século XVI, até personalidades como Kate Sheppard, Franklin Roosevelt, Winston Churchill, Martin Luther King, Margaret Thatcher, Nelson Mandela no século XX, e Barack Obama no século XXI (Mateus, 2018).

Os exemplos de Mateus (2018) motivam reflexões e comparações. Ao comparar as figuras de Santo Agostinho, um teólogo e filósofo da Idade Média, com Barack Obama, um político do século XXI, fica evidente como a concepção de homem e a imagem que cada um costumava projetar de si mudaram ao longo do tempo, influenciando as paixões da audiência a partir dos recursos retóricos disponíveis e inerentes aos diferentes contextos. Santo Agostinho viveu em uma época em que a religião desempenhava um papel central na vida das pessoas e a autoridade era frequentemente baseada em princípios divinos. A retórica de

Agostinho refletia essa visão, com uma imagem que enfatizava a humildade, a devoção e a busca pela salvação eterna. Vejamos um trecho da obra *Confissões*:

És grande, Senhor e infinitamente digno de ser louvado; grande é teu poder, e incomensurável tua sabedoria. E o homem, pequena parte de tua criação quer louvar-te, e precisamente o homem que, revestido de sua mortalidade, traz em si o testemunho do pecado e a prova de que resistes aos soberbos. Todavia, o homem, partícula de tua criação, deseja louvar-te. Tu mesmo que incitas ao deleite no teu louvor, porque nos fizeste para ti, e nosso coração está inquieto enquanto não encontrar em ti descanso (Santo Agostinho, 2007, p. 02).

Nesse trecho das *Confissões*, vemos a construção de uma imagem de humildade, ao reconhecer a grandeza e a infinita dignidade de Deus em contraste com a pequenez e limitações do homem. Agostinho se coloca diante de Deus com um senso de admiração e reverência, reconhecendo a grandiosidade divina e a finitude humana. O uso de termos como “és grande”, “infinitamente digno de ser louvado” e “grande é teu poder” demonstra o reconhecimento da superioridade de Deus, enquanto a referência ao homem como “pequena parte de tua criação” destaca a humildade diante da magnitude do Criador.

Ao mencionar que o homem traz em si o “testemunho do pecado” e que Deus resiste aos “soberbos”, Agostinho enfatiza a consciência da própria fragilidade e pecaminosidade do ser humano. Ele reconhece que, mesmo sendo parte da criação divina, o homem está sujeito a falhas e imperfeições. No entanto, a projeção de humildade se fortalece quando Agostinho expressa o desejo ardente de louvar a Deus, mesmo sendo consciente de suas limitações e pecados. Ele reconhece que o coração humano busca descanso e satisfação somente em Deus, pois foi criado para se voltar para Ele. Esse reconhecimento da dependência de Deus e do desejo de louvá-lo revela a humildade de Agostinho diante do Criador e busca de uma conexão espiritual.

Em nível linguístico, esses sentidos são fortalecidos por meio da escolha dos adjetivos e substantivos, além do uso de elementos modalizadores, como “infinitamente” e “precisamente” e do operador argumentativo “todavia” (discussões sobre o papel dessas estratégias que compõem o *logos* em nível elocucional serão apresentadas nesta obra no capítulo VII).

Por outro lado, Barack Obama vive em uma sociedade mais secularizada, caracterizada por uma diversidade de crenças e uma maior ênfase na razão e na ciência. Sua retórica se adaptou a esse contexto, projetando uma imagem de si mais carismática, esperançosa e progressista. Obama utiliza recursos retóricos como discursos inspiradores, apelos à igualdade, à mudança social e à esperança no futuro. Sua retórica, enquanto ocupou o cargo de presente dos Estados Unidos, frequentemente envolvia dados, pesquisas e referências à história para sustentar pontos de vista.

A audiência de Obama é globalizada, conectada à *internet* e às redes sociais, o que lhe permitiu alcançar um público mais amplo e diversificado. Mas isso não significa que Obama também não utilizava de valores religiosos para construir um elo com a audiência. Para exemplificação, vejamos um trecho de um discurso de Obama, realizado no dia 20 de janeiro de 2009. Nesse discurso, Obama assumiu a presidência dos Estados Unidos como o 44º presidente do país, tornando-se o primeiro presidente afro-americano da história dos EUA. O discurso foi proferido em frente ao Capitólio dos Estados Unidos, em Washington, D.C., e marcou um momento histórico para a nação e para o mundo. O país enfrentava uma grave crise econômica e problemas sociais e políticos complexos:

Neste dia, estamos reunidos porque escolhemos a esperança acima do medo, a unidade de objetivos acima do conflito e da discórdia. Neste dia, viemos proclamar o fim dos sentimentos mesquinhos e das falsas promessas, das recriminações e dos dogmas desgastados que por tanto tempo estrangularam nossa política. Ainda somos uma nação jovem, mas, nas palavras da escritura, chegou o tempo de pôr

de lado as coisas infantis. Chegou o tempo de reafirmar nosso espírito resistente; de escolher nossa melhor história; de levar adiante esse dom precioso, essa nobre ideia, transmitida de geração em geração: a promessa dada por Deus de que todos são iguais, todos são livres e todos merecem a oportunidade de perseguir sua plena medida de felicidade (Obama, 2009, s.p.)².

No trecho do discurso de posse de Barack Obama, podemos identificar diversos elementos que contribuem para a construção da imagem de confiança e credibilidade do presidente, mas o principal é a conexão com a audiência. Obama estabelece uma conexão emocional com os americanos ao mencionar a escolha da esperança acima do medo e a unidade de objetivos acima do conflito. Essa abordagem apela para os valores compartilhados pelos cidadãos, criando uma identificação com o presidente eleito.

Além disso, ao proclamar o fim dos sentimentos mesquinhos, falsas promessas e dogmas desgastados que estrangularam a política, Obama projeta uma imagem de renovação e de uma nova era de liderança, sugerindo que ele representa um afastamento do passado e uma promessa de transformação. Há, também, referências à escritura e valores cristãos ancorados à Bíblia. Obama apela para valores compartilhados por muitos americanos, reforçando a ideia de que suas políticas e objetivos estão alinhados com princípios morais e espirituais universais, como a igualdade e a liberdade. Ademais, outro aspecto fundamental que se evidencia no trecho é o apelo à história e à tradição: Obama destaca que a nação é jovem e menciona a importância de escolher a melhor história e reafirmar o espírito resistente. Isso reforça sua conexão com a tradição e a história americana, projetando-o como alguém que respeita e valoriza a herança do país. Em nível linguístico, esses

² Tradução da Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2009/01/22/leia-a-integra-do-discurso-de-posse-de-barack-obama/>. Acesso em: 28 jul. 2023. É possível assistir ao discurso na íntegra em plataformas de vídeo online, como o YouTube, ou encontrar o texto do discurso em sites oficiais do governo dos Estados Unidos, como o site da Casa Branca (whitehouse.gov).

sentidos são fortalecidos por meio da escolha dos adjetivos e substantivos, além do uso dos operadores argumentativos “porque + acima”, que estabelece uma escala argumentativa, “mas” e “ainda”, que estabelecem encadeamento entre argumentos.

Ao compararmos a imagem projetada por Obama com a projetada por Santo Agostinho no trecho de *Confissões* apresentado anteriormente, podemos identificar algumas semelhanças e dissemelhanças, que sintetizamos no Quadro 1:

Quadro 1 – Semelhanças e dissemelhanças entre as imagens construídas por Santo Agostinho e Barack Obama

<p>Semelhanças</p>	<p>Humildade: Ambos os discursos projetam uma imagem de humildade. Enquanto Santo Agostinho se coloca diante de Deus com admiração e reconhecimento de suas limitações, Barack Obama enfatiza a unidade, a escolha da esperança e a necessidade de abandonar as coisas infantis, sugerindo a humildade em aprender e avançar como nação.</p>
	<p>Valores compartilhados: Tanto Santo Agostinho quanto Barack Obama apelam para valores compartilhados pela audiência. Santo Agostinho aborda a busca por Deus, a consciência do pecado e o desejo de louvar, enquanto Barack Obama enfatiza a esperança, a unidade, a igualdade e a liberdade como valores essenciais para a nação.</p>
<p>Dissemelhanças</p>	<p>Contexto histórico e religioso: As imagens projetadas por Santo Agostinho e Barack Obama são moldadas por seus respectivos contextos históricos e religiosos. Santo Agostinho viveu em uma época dominada pela religião e referenciou a escritura em suas <i>Confissões</i>, refletindo a centralidade da fé cristã na retórica. Já Barack Obama vive em uma sociedade mais diversificada em termos de crenças religiosas, adaptando sua retórica a esse contexto.</p>

	<p>Natureza da autoridade: Enquanto Santo Agostinho fundamenta sua autoridade no contexto religioso e teológico, apresentando-se como alguém que busca louvar a Deus e reconhecer a grandiosidade divina, Barack Obama baseia sua autoridade em princípios políticos do partido democrata, como o progressismo, defesa de políticas de bem-estar social e de direitos civis, ambientalismo e diplomacia internacional; e em aspectos históricos e culturais compartilhados pelo povo americano, projetando-se como um líder capaz de trazer mudanças e inspirar esperança na nação.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

A humanidade mudou significativamente ao longo dos séculos, e essas mudanças se refletem na Retórica, em especial nas imagens projetadas pelos oradores. As crenças, valores e ideais se modificaram, assim como as tecnologias de comunicação. No entanto, algumas características da Retórica permanecem constantes: a habilidade de influenciar, persuadir e mobilizar ideias ainda é uma busca comum aos retóricos ao longo da história. A adaptação à audiência e ao contexto continua sendo uma estratégia essencial, bem como o uso de recursos retóricos eficazes para cativar as paixões e convencer as mentes. A Retórica, portanto, permanece como uma poderosa ferramenta de comunicação e persuasão, mesmo diante das mudanças sociais e culturais ao longo do tempo.

Apesar da importância histórica dessas figuras na esfera pública, ressaltamos que a Retórica não se limita apenas à política ou à religião, pois “a necessidade de convencer os outros a aderir às nossas ideias é omnipresente nas nossas vidas desde o voluntariado na associação de estudantes, passando pela escolha do local de férias até convencermos os nossos filhos a comer” (Mateus, 2018, p. 16).

Na citação de Mateus (2018), identificamos dois diferentes papéis sociais e três diferentes instâncias em que a retórica desempenha um papel relevante. Enquanto voluntariado na associação de estudantes, convencer uma audiência é fundamental para promover ideias e projetos, além do engajamento nas atividades propostas para mobilizar a colaboração e o esforço coletivo em prol de causas e objetivos comuns. No papel de pai, por outro lado, o convencimento dos filhos é simbólico. No exemplo da escolha do local de férias, convencer os filhos sobre qual destino a família viajará pode ser positivo para a harmonia familiar, mas a decisão da família é mais influenciada pela disponibilidade de orçamento do que pelos anseios dos integrantes da família. Da mesma forma, pais frequentemente utilizam técnicas persuasivas para convencer os filhos a adotarem hábitos alimentares saudáveis ou a realizarem determinadas tarefas, como comer legumes, escovar os dentes ou fazer lição de casa. Assim, notamos que, no ambiente familiar, estratégias retóricas podem ser empregadas para criar um ambiente de entendimento e cooperação na educação das crianças.

Apesar de os exemplos estarem relacionados a diferentes contextos e intencionalidades, demonstram que a Retórica é essencial para influenciar a tomada de decisões, mobilizar ações e promover a adesão a ideias ou comportamentos específicos. Ela envolve a habilidade de utilizar argumentos lógicos, apelos emocionais e técnicas persuasivas para conquistar a concordância dos outros. A Retórica não se restringe apenas à persuasão em âmbitos formais ou de liderança; está presente no cotidiano das relações sociais, moldando nossas interações e influenciando nossas escolhas.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), na Retórica antiga, o objetivo era a arte de falar em público de maneira persuasiva. Referia-se ao uso da linguagem falada, do discurso, diante de uma multidão reunida na praça pública, para obter a adesão da audiência a uma tese apresentada. No entanto, os autores afirmam que não há motivo para restringir os estudos da Retórica apenas à argumentação oral. Portanto, na atualidade, essa

corrente de estudos se preocupa com a forma como a comunicação é realizada com o público, seja na forma oral, seja na forma escrita.

Além disso, segundo Mateus (2018), a Retórica se tornou um campo de estudo acadêmico, pois possui uma área autônoma de observação – os efeitos da linguagem e do discurso – cujos fenômenos são observados, classificados (quando classificamos um discurso como baseado no *pathos*) e organizados (os tropos retóricos são exemplos disso). A Retórica possui seus próprios centros de pesquisa, publicações científicas e associações dedicadas a divulgar os avanços no estudo desse campo. Sua natureza essencialmente prática e comum permite o desenvolvimento de diversas abordagens, dependendo do objeto retórico considerado (por exemplo, a imagem ou o discurso político, que fundamentam a Retórica Visual e a Retórica Política, respectivamente) (Mateus, 2018).

A versatilidade desse campo de estudos leva-nos a considerar que a sua restrição à academia seria injustificável, uma vez que fornece subsídios práticos para que cidadãos comuns tenham discursos argumentativamente engajados no dia a dia. Então, por que não transpormos esse conhecimento à Educação Básica, desde que sem a utilização de terminologias complexas da teoria? Nesta obra, refletimos sobre a transposição teórica da Retórica para os Ensinos Fundamental II e Médio, com uma abordagem epilinguística, por entendermos que permite que os estudantes desenvolvam habilidades essenciais de comunicação e argumentação na produção escrita.

Ao introduzir os conceitos retóricos nesse nível de ensino, os alunos são capacitados a compreender os discursos presentes em diversas esferas da sociedade, como política, mídia e publicidade. Isso os torna mais críticos e conscientes dos mecanismos persuasivos utilizados para influenciar as opiniões e comportamentos. Além disso, ao aprenderem a construir argumentos de forma eficaz, os estudantes adquirem ferramentas para expressar as próprias ideias de maneira clara e persuasiva, promovendo a autonomia intelectual e a participação ativa na sociedade.

A Retórica também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, ao ensiná-los a identificar estratégias argumentativas, analisar as intenções dos discursos e avaliar a credibilidade dos argumentos apresentados. Ensinar essa habilidade é fundamental para que os alunos verifiquem informações e discursos persuasivos, se tais discursos têm credibilidade, pois permite que os alunos se tornem leitores mais conscientes e capazes de pesquisar fontes confiáveis. Ademais, a Retórica proporciona uma compreensão mais profunda das linguagens, estimulando a capacidade de expressão escrita e oral. Ao aprenderem a usar recursos retóricos, como *ethos*, *pathos* e *logos* (explicaremos estes e outros conceitos adiante), os estudantes podem aprimorar a capacidade de articular ideias de forma convincente e persuasiva, habilidade que será essencial aos desafios futuros, tanto acadêmicos quanto profissionais.

III

Berço grego, herança romana: a Retórica Clássica

A evolução da *polis* grega, ou cidade-estado, do século V a.C. foi, segundo Catháin (2011), sem precedentes. A *polis* era um estado pequeno, politicamente independente e democrático. Centrado em torno do Mar Egeu, desenvolveu-se um enorme número dessas *polis* com populações que consideraríamos hoje muito pequenas. Quando uma *polis* crescia demais, um grupo de cidadãos deixava a metrópole e fundava uma colônia em outro lugar. De acordo com o autor, apenas três tinham uma população de mais de 20.000 cidadãos na época, ou seja, cidadãos do sexo masculino adultos, excluindo mulheres, crianças, escravos e estrangeiros.

Catháin (2011) explica que o cidadão grego típico era um agricultor que preferia trabalhar no campo e viver na cidade, passando seu tempo livre conversando na praça da cidade ou vila. A geografia da Grécia dificultava o transporte de mercadorias devido ao relevo montanhoso e à presença de inúmeras ilhas no Mar Egeu. Portanto, não havia uma grande interdependência econômica forte o suficiente para superar o desejo de viver em pequenas comunidades. Isso criou as condições para o surgimento da democracia, ou seja, governo do povo. As pessoas tomavam decisões em reuniões na cidade, em que todos os cidadãos podiam falar e votar.

Nesse tipo de sociedade, em que as decisões eram tomadas como resultado de discussões públicas, reuniões e discursos, a arte da Retórica se desenvolveu. Para um cidadão grego, era muito importante ser capaz de fazer bons discursos para convencer os outros de seu ponto de vista. De acordo com Catháin (2011), a Retórica recebeu seu primeiro estudo sistemático nas cidades-

estados (*polis*) da Sicília em um momento de florescimento da vida política e intelectual da Grécia Antiga, motivado pela queda de líderes autocráticos. A metodologia, trazida para Atenas em 427 a.C. por Górgias, segundo Abreu (2017), tornou-se uma parte central da educação de todos os atenienses. Inúmeros livros foram escritos sobre o assunto, que foi aperfeiçoado por Aristóteles. Naquela época, o domínio da argumentação era crucial, e os sofistas mais proeminentes nessa arte eram Protágoras e Górgias.

A Retórica desempenhou um papel fundamental na vida social e política da Grécia antiga e Roma, exercendo influência significativa nos discursos públicos, assembleias democráticas, tribunais e até mesmo nos discursos religiosos. A habilidade de persuadir e convencer por meio da Retórica era altamente valorizada e desempenhava um papel crucial no exercício do poder e na tomada de decisões. Assim, Catháin (2011) elenca, em resumo, três tipos de Retórica que se desenvolveram na época, cada uma com uma função distinta: a *Retórica Judicial*, para julgar ações passadas; a *Retórica Deliberativa*, para decidir ações futuras; e a *Retórica Epidítica*, para louvar os virtuosos ou culpar os infratores.

Na Grécia antiga, a Retórica era uma parte essencial da educação dos cidadãos. A capacidade de expressar ideias de forma persuasiva era considerada uma habilidade fundamental para participar dos debates públicos, influenciar as opiniões dos outros e conquistar o apoio necessário para alcançar objetivos políticos. Os discursos públicos nas assembleias democráticas eram frequentemente marcados por argumentos retóricos, nos quais os oradores procuravam convencer o público de suas posições políticas e propostas (Abreu, 2017).

Nos tribunais, a Retórica desempenhava um papel crucial no sistema legal. Oradores habilidosos, os sofistas, utilizavam técnicas retóricas para persuadir os jurados e obter decisões favoráveis aos seus clientes. A habilidade de argumentar de forma convincente e apresentar evidências de maneira persuasiva era considerada fundamental para obter sucesso nos tribunais (Catháin, 2011; Abreu, 2017).

Além disso, oradores de textos considerados sagrados, como os sacerdotes e profetas, utilizavam técnicas retóricas para influenciar e persuadir os fiéis. Eles buscavam transmitir suas mensagens de uma forma envolvente e convincente, apelando para as emoções e crenças dos ouvintes. A título de exemplificação, Pereira (2006) cita os oráculos, que eram considerados mensagens divinas transmitidas por meio de sacerdotes ou profetas. Ao apresentar essas mensagens ao público, os sacerdotes procuravam usar argumentos retóricos para convencer os fiéis da autenticidade e importância das profecias. Eles apelavam para a crença no poder dos deuses e na conexão entre o sagrado e o mundo humano.

Em Roma, a influência da Retórica era ainda mais evidente. A habilidade de persuadir e convencer era valorizada tanto na política quanto na esfera pública em geral. Políticos romanos, como Cícero, eram conhecidos pela eloquência e habilidade retórica, e suas orações influenciaram fortemente a opinião pública e o curso dos acontecimentos políticos (Breton; Gauthier, 2001).

De acordo com Quintiliano³ (2015), o primeiro estudioso grego da Retórica foi Empédocles, sendo que os sicilianos Corax e Tísias foram os primeiros a abordar os conceitos de Empédocles, seguidos por Górgias. Entre os romanos, Marco Catão foi o precursor da Retórica, mas Quintiliano destaca a obra de Cícero como a mais importante da época. Ele afirma que Marco Túlio Cícero foi o principal responsável por iluminar a eloquência, tanto por meio de seus preceitos quanto pelas orações retóricas que compôs.

Segundo Breton e Gauthier (2001), Corax criou um manual de técnicas para argumentar de maneira eficaz em situações judiciais, incluindo a ordenação do discurso em exórdio, apresentação dos fatos, discussão e peroração. Essa retórica inicial preocupava-se principalmente com a eficácia persuasiva, sendo os oradores

³ Marcus Fabius Quintilianus foi um importante orador e professor de retórica romano, nascido em 35. De acordo com o prefácio da obra consultada para o desenvolvimento deste livro, *Institutio Oratoria* é o resultado de 20 anos de ensino e muitos anos de prática do autor enquanto advogado.

incentivados a memorizar fórmulas e argumentos-tipo para utilizar conforme a circunstância. A preocupação com a persuasão em relação ao público-alvo, especialmente o dos cidadãos gregos, era fundamental. Essas teorias iniciais focavam em argumentos convincentes, bem ordenados e ritmados, utilizando fórmulas poéticas para cativar a audiência. Esse contexto prático e empírico foi enriquecido com reflexões linguísticas dos sofistas e métodos rigorosos propostos por Sócrates, dando origem a uma “cultura de convencer” alimentada por vários oradores atuantes nos tribunais, assembleias e espaços políticos da época.

Conforme Abreu (2017), a Retórica foi considerada uma habilidade crucial na educação dos cidadãos gregos e romanos, sendo valorizada tanto na esfera pública quanto na esfera privada. A educação retórica era parte integrante do currículo dos jovens cidadãos gregos e romanos. A habilidade de expressar ideias de forma persuasiva era considerada essencial para participar dos debates públicos e influenciar as opiniões dos outros. Os cidadãos que possuíam habilidades retóricas bem desenvolvidas tinham uma vantagem na política e na tomada de decisões coletivas. Eles podiam convencer o público em assembleias, ganhando apoio para propostas e projetos políticos.

A Retórica também desempenhava um papel importante na esfera privada. Aqueles que possuíam habilidades retóricas possuíam vantagem em negociações comerciais, disputas familiares e interações sociais. Assim, aqueles que dominavam essa habilidade podiam exercer influência e poder, sendo capazes de moldar opiniões, obter apoio popular, vencer disputas judiciais e alcançar posições de destaque na sociedade. A Retórica era considerada uma ferramenta essencial para o sucesso e a influência social (Abreu, 2017).

De acordo com Breton e Gauthier (2001), os sofistas, considerados “sábios” na Grécia Antiga, apropriaram-se das primeiras teorias da argumentação e inseriram-nas num conjunto mais amplo de conhecimento. Eles se destacaram ao reconhecer e teorizar o poder da palavra, tanto em relação ao alcance persuasivo

quanto pela concepção de que o ser está contido no que é dito. Os sofistas desempenharam papéis fundamentais como educadores profissionais, ensinando habilidades retóricas e preparando indivíduos para atuar politicamente, seja persuadindo juízes, influenciando assembleias ou transmitindo leis a novas cidades.

Conforme Abbagnano (1998, p. 934), os sofistas eram “mestres de retórica e cultura geral” que exerceram forte influência sobre o clima intelectual grego entre os sécs. V e IV a.C. A Sofística não era uma escola filosófica específica, mas uma abordagem geral que os sofistas seguiam devido às exigências de sua profissão. Os princípios fundamentais dos sofistas podem ser resumidos da seguinte forma: 1º O foco filosófico estava nas questões humanas, semelhante ao interesse de Sócrates. 2º O conhecimento era considerado uma opinião e o bem era visto como utilidade. Portanto, a verdade e os valores morais eram relativos, variando conforme o lugar e o tempo. 3º Os sofistas possuíam habilidade em refutar e sustentar ao mesmo tempo teses contraditórias, chamada de erística. 4º Eles destacavam a oposição entre a natureza e a lei, em que na natureza prevalecia o direito do mais forte.

Um exemplo que sintetiza esse pensamento sofístico é o discurso de Protágoras, um famoso sofista, ficou conhecido por afirmar “O Homem é a medida de todas as coisas”, uma frase que encapsula a filosofia relativista. Nesse discurso, ele argumentava que a verdade é subjetiva e depende da perspectiva individual. Por meio da retórica habilidosa, Protágoras persuadia as pessoas a considerarem as próprias experiências e crenças como fundamentais para a compreensão do mundo. Ele enfatizava que cada indivíduo é o juiz de sua própria realidade, e a palavra usada em seu discurso tinha o poder de convencer os ouvintes dessa visão relativista (Abbagnano, 1998).

Os sofistas foram pioneiros ao organizar estruturas educativas em várias áreas, incluindo gramática, eloquência e ciências. Eles desenvolveram métodos rigorosos, como a antilogia, que envolve a oposição de teses possíveis em temas definidos, permitindo que os alunos aprendessem a criticar e a debater. Embora tenham sido

criticados pela flexibilidade excessiva e um certo relativismo, o contributo para a Retórica é inquestionável. Eles sistematizaram figuras de enquadramento, técnicas que permitem apresentar um ponto de vista de maneira persuasiva e articular diferentes perspectivas sobre um assunto. Essas inovações foram possíveis em um contexto democrático, em que as discussões eram incentivadas e a persuasão era valorizada como meio de influência política e social (Breton; Gauthier, 2001).

Apesar de a Retórica ter surgido na Grécia antiga, de acordo com Abreu (2017), o *status* de arte não era consensual entre os grandes pensadores da época. Sócrates e Platão, por exemplo, tentaram desqualificar a sofística, inaugurando a tradição filosófica que buscou reduzir seu impacto. Platão (2015) registrou um debate entre os sofistas Górgias, Polo, Cálicles e o filósofo Sócrates, em 380 a.C., que evidencia essa divergência de opiniões. Para Górgias, a retórica é uma arte que “nada tem que ver com a atividade das mãos, sendo alcançados por meio de discursos todos os seus atos e realizações” (Platão, 2015, p. 9). Ao realizar essa afirmação, o sofista busca, primeiramente, estabelecer um lugar comum: tanto ele quanto Sócrates qualificam práticas manuais como arte. Górgias pressupõe que ambas, Retórica e atividades das mãos, são formas de arte, mas a Retórica não é uma atividade manual, ou seja, não envolve habilidades práticas ou técnicas físicas, como aquelas usadas em artesanatos. Górgias enfatiza que a Retórica é uma habilidade intelectual, que opera por meio da palavra falada, das habilidades de persuasão por meio da linguagem.

Górgias e Sócrates concordavam que a Retórica envolve dois métodos de persuasão, “uma que é a fonte da crença, sem conhecimento, e a outra só do conhecimento” (Platão, 2015, p. 15). A diferença entre persuadir por meio de crenças e por meio de conhecimento reside na base argumentativa utilizada para convencer os outros. Quando alguém persuade por meio de crenças, utiliza-se de discursos e argumentos que apelam para as opiniões, valores e preconceitos já existentes na audiência, sem necessariamente apresentar fatos ou evidências para sustentar o

que está sendo dito. Essa forma de persuasão pode ser poderosa em influenciar as pessoas emocionalmente, mas não necessariamente está baseada em conhecimentos sólidos. Por outro lado, persuadir por meio de conhecimento implica em apresentar argumentos embasados em fatos, evidências e lógica.

Embora concordassem sobre a existência desses dois tipos de argumentos, Górgias chamava a Retórica de “arte” e Sócrates a considerava uma “adulação”. Platão (2015) expõe que Sócrates tinha uma visão negativa da Retórica devido à capacidade de persuadir com base nas crenças da audiência. Sócrates acreditava que a Retórica só seria positiva se fosse empregada para aprimorar a alma dos cidadãos, buscando sempre dizer o que é melhor, independentemente de agradar ou não ao público, de maneira semelhante à filosofia que ele praticava.

Para Sócrates, a persuasão baseada em crenças é negativa porque pode levar a manipulações e enganar. Quando as pessoas são persuadidas sem acesso a informações sólidas e verificáveis, correm o risco de acreditar em coisas que não são verdadeiras ou justas, o que pode levar a decisões e ações prejudiciais. Sócrates valorizava a busca pelo conhecimento verdadeiro e aprimoramento da alma por meio da filosofia, buscando sempre dizer o que é melhor e mais justo, mesmo que isso possa não agradar à audiência. Para ele, a Retórica só seria positiva se usada para promover a verdade e o bem, contribuindo para o aprimoramento moral e intelectual dos cidadãos.

Segundo Abreu (2017, p. 28), o conflito entre Filosofia e Retórica na época era inevitável, pois enquanto os filósofos lidavam com dicotomias como “verdadeiro/falso” e “bom/mau”, os retóricos trabalhavam com pontos de vista e paradigmas aplicados ou modelos de argumentação que se adaptavam às situações concretas, focando em persuadir uma audiência específica com base em crenças, opiniões e interesses. Ou seja, os sofistas tinham uma abordagem mais adaptável, buscando utilizar estratégias persuasivas adequadas para convencer diferentes públicos em circunstâncias variadas. Além disso, o pesquisador aponta que

parte da crítica de Platão a Górgias era, na verdade, de natureza pessoal, uma vez que “Górgias, além de seu sucesso político, era rico e amado pelos atenienses” (Abreu, 2017, p. 32).

Assim, de acordo com o pesquisador, Aristóteles, discípulo de Platão e mentor de Alexandre, o Grande, foi o responsável por reconciliar Retórica e Filosofia por meio do desenvolvimento da Retórica Clássica. O filósofo fez uma distinção entre o que ele chamou de verdades imutáveis da natureza (*theoria*) e as verdades contingentes (*phronesis*), que fundamentam definições sobre dicotomias como justiça/injustiça, belo/feio, útil/inútil. Essas verdades contingentes são, portanto, valores e crenças que estão além da verossimilhança, ou seja, são prováveis/aceitáveis (Aristóteles, 2004, 2017). Outra contribuição do filósofo foi considerar que os gêneros retóricos (Deliberativo, Judiciário e Epidítico) são baseados em demonstrações, uma vez que nos sentimos mais persuadidos quando acreditamos que algo foi comprovado (Aristóteles, 2017).

Segundo Breton e Gauthier (2001), a resposta às críticas morais e filosóficas feitas às primeiras vertentes da Retórica foi finalmente dada por Aristóteles. Suas concepções diferiam tanto dos modelos sofísticas quanto do elitismo reacionário de Platão, que desdenhava da retórica em prol da busca da verdade. Aristóteles rompeu com essa alternativa ao tornar a Retórica provisoriamente indiferente à moral e separá-la da verdade, tornando-a a técnica de argumentação do verossímil. Assim, a Retórica não era mais vista apenas como uma arte da persuasão por meio das emoções, mas sim como um instrumento que podia ser utilizado tanto para o bem quanto para o mal, dependendo do orador. Com essas novas concepções, Aristóteles sistematizou a Retórica e permitiu seu desenvolvimento como técnica legítima nos debates públicos.

Essa mudança de paradigma permitiu que a Retórica florescesse como uma arte do raciocínio, valorizando o poder da argumentação lógica em detrimento do mero apelo às emoções. Aristóteles influenciou autores como Cícero, Quintiliano e Hermogenes. A título de exemplificação, podemos mencionar a

influência aristotélica sobre o proeminente orador, político e filósofo romano do século I a.C. Cícero, que incorporou os princípios da Retórica em sua própria prática e ensinamentos. Ele enfatizou a importância da lógica, do raciocínio claro e da argumentação bem estruturada em seus discursos. Vejamos um trecho de Catilinária I, a mais conhecida entre as *Orações* de Cícero:

Temos o mesmo decreto do Senado, metido nas tábuas, como espada na bainha; segundo deliberação do Senado, Catilina, devias logo ser morto. Mas vives, e vives não para ceder, mas para te confirmar no teu atrevimento. Desejo, *Patres Conscripti*, ser clemente para convosco; desejo não ser covarde perante tamanhos perigos da República, mas a mim mesmo me condeno por inerte e culpado. Há tropas na Itália contra a República, assentadas na garganta da Etrúria; cresce cada dia o número dos inimigos, mas o seu capataz e general, vemo-lo dentro de nossos muros, conspirando, sempre, a ruína da República. Deveria eu mandar que te prendesse, que te mandasse matar, porém, receio que todos os bons dissessem que o fizera tarde a alguém que agira cruelmente. Mas por certa causa não estou ainda resoluto a executar o que há muito devia ter feito. Matar-te-ei finalmente então, quando ninguém houver tão malvado, tão perdido, tão teu semelhante, que não confesse que isto se fez com razão (Cícero 2005, p. 35).

O recorte textual acima faz parte da “Catilinária I” de Cícero, um dos quatro famosos discursos conhecidos como Catilinárias. Essas orações foram proferidas pelo orador e político romano Cícero em 63 a.C., denunciando a conspiração liderada por Catilina contra a República Romana. Nesse trecho, Cícero expõe sua posição diante do Senado e do próprio Catilina, defendendo um conjunto de ações a serem tomadas em relação ao conspirador e revelando sua hesitação em tomar medidas drásticas.

Cícero utiliza diversas estratégias retóricas para construir uma imagem de autoridade perante o público e o Senado. No início, ele apresenta a deliberação do Senado que determinava a morte de Catilina, o que fortalece sua posição de defensor da República e da

lei. É possível identificar argumentos que operam por meio de um encadeamento de comparação. No contexto do discurso de Cícero, “decreto” refere-se a uma ordem ou lei do Senado Romano. “Tábuas”, por outro lado, refere-se a tábuas de madeira ou placas de metal nas quais as leis eram escritas na Roma Antiga. Portanto, quando Cícero menciona o “decreto do Senado, metido nas tábuas”, ele está se referindo a uma lei ou decisão oficial que foi registrada formalmente.

Já os termos “Espada” e “bainha” são utilizados como metáforas neste contexto. A espada simboliza a ação, poder e justiça, enquanto a bainha, que guarda a espada, representa a lei ou o decreto que está guardando esse poder de ação. Assim, quando Cícero diz que o decreto está “como espada na bainha”, ele está sugerindo que o poder de agir contra Catilina está presente, sendo uma indicação de que o poder está lá, pronto para ser usado quando necessário.

Destacamos o uso recorrente de operadores argumentativos, como o uso de “mas”, que cria escalas argumentativas. Na frase “Mas vives, e vives não para ceder, mas para te confirmar no teu atrevimento” contrasta a situação real de Catilina com o que deveria ter acontecido, enfatizando o atrevimento do conspirador e a necessidade de uma ação decisiva. Cícero também recorre a modalizadores deônticos como “deveria” para expressar a necessidade de uma ação enérgica, mas ao mesmo tempo, ele utiliza “receio” e “não estou ainda resoluto” para construir uma imagem de prudência e cautela diante da situação.

Essa combinação de linguagem assertiva e cautelosa reforça a imagem de um líder político sábio e responsável. Além disso, Cícero utiliza a figura de linguagem da hipérbole ao dizer que matará Catilina apenas quando não houver ninguém tão malvado quanto ele que discorde de suas ações, enfatizando a gravidade da situação e sua disposição de agir conforme o julgamento público. Essa abordagem retórica permitiu a Cícero ganhar a confiança do público e do Senado, apresentando-se como um líder capaz de

proteger os interesses da República e enfrentar ameaças internas de maneira justa e sensata.

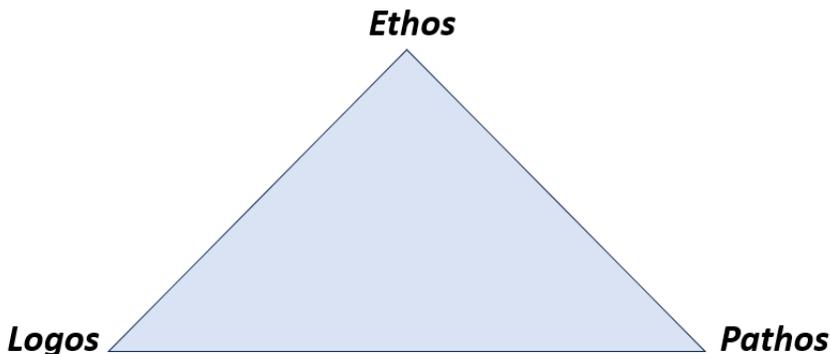
O cânone de composição do discurso persuasivo desenvolvido pelos pensadores clássicos continua sendo uma base importante para a Retórica contemporânea. Mesmo atualmente, a Retórica continua a desempenhar um papel essencial na cultura e na política, em que o poder do discurso para convencer e persuadir ainda assume um papel central na comunicação humana (Breton; Gauthier, 2001). A influência intelectual de Aristóteles, Cícero e outros estudiosos da Retórica ajudou a moldar a forma como os seres humanos se comunicam, convencem e interagem, destacando a importância da arte do raciocínio e da argumentação lógica em um mundo em constante mudança.

Conforme Wörner (2001), a Retórica aristotélica é o meio do raciocínio político e, portanto, um elemento necessário da vida política, que depende de deliberações conjuntas e decisões com base em discursos públicos a favor ou contra o que deve ser feito ou evitado, elogiado ou culpado, acusado ou defendido. Consequentemente, a arte da comunicação pública descrita em a *Retórica* está enraizada na ciência política e na ética, bem como na arte da argumentação dialética. A Retórica consiste em um método de descobrir e apresentar convincentemente deliberações ou apresentar um caso na Assembleia, em ocasiões festivas do Estado ou em Tribunal, e trata de assuntos que são, foram ou serão propícios ou prejudiciais à boa vida em uma cidade-estado. O conhecimento do método retórico também revela a estrutura do discurso que leva ao erro. Essa arte é necessária para uma cultura de oratória política, por sua vez necessária para otimizar a tomada de decisões, especialmente em áreas da ação humana em que certezas indiscutíveis não estão disponíveis e argumentos razoáveis baseados em opiniões respeitáveis ou probabilidades são tão necessários quanto o caráter e o comprometimento emocional.

Além disso, Aristóteles foi o primeiro a identificar a existência de três meios de persuasão: “O primeiro depende do caráter pessoal do orador; o segundo, de levar o auditório a uma certa

disposição de espírito; e o terceiro, do próprio discurso no que diz respeito ao que demonstra ou parece demonstrar” (Aristóteles, 2017, p. 45). Como será explorado nos próximos capítulos, essa perspectiva foi a principal orientação para a concepção das categorias *ethos*, *pathos* e *logos*. O *ethos* de um orador refere-se ao seu caráter, reputação e credibilidade. Naquela época, assim como hoje, o *ethos* de um orador era um fator crítico de sucesso. O *logos* era o argumento utilizado. Os argumentos eram cuidadosamente escolhidos entre uma série estruturada de estratégias preparadas. Por fim, o *pathos* da audiência era o grau de receptividade a apelos emocionais relacionados ao senso de lealdade, simpatia, justiça, entre outros. O orador bem-sucedido, conforme Catháin (2011), convenceria os ouvintes por meio do direcionamento consciente e simultâneo dos três aspectos persuasivos. Na Figura 1, consta a relação dessa tríade, na nossa percepção.

Figura 1 – *Ethos*, *pathos* e *logos*: polos complementares da Retórica



Fonte: Elaborado pelos autores

Ethos, *pathos* e *logos* constituem polos complementares da Retórica, atuando juntos para criar uma argumentação persuasiva e equilibrada. O *ethos*, posicionado acima em nossa figura, reflete a importância da imagem construída pelo orador/produtor, tornando-se assim mais visível na argumentação. O *pathos* reflete o apelo às emoções e valores da audiência, e o *logos* reflete a lógica e a estrutura do discurso. A escolha de posicionar o *logos* à esquerda

em nossa figura foi uma decisão simbólica, alinhada com a direção da escrita na visão de mundo ocidental. Curiosamente, em outras culturas como algumas orientais, em que a escrita parte do lado direito, o *logos* é frequentemente colocado à direita. Essa variação cultural na disposição dos elementos pode refletir diferentes prioridades e valores, enfatizando ainda mais a universalidade e adaptabilidade desses polos na arte da persuasão.

Vamos exemplificar os conceitos de *ethos*, *pathos* e *logos* com uma situação hipotética de um discurso político. Suponhamos que um candidato a prefeito esteja se dirigindo a um grupo de eleitores em um comício. Para utilizar o *ethos* em seu discurso, o candidato destacaria sua experiência e realizações passadas, enfatizando seu histórico como líder comunitário e seu compromisso com a população local. Ele falaria sobre a própria trajetória política e as consequentes contribuições para melhorar a infraestrutura e os serviços públicos na cidade. Dessa forma, ele estabeleceria sua credibilidade e reputação como alguém digno de confiança para assumir o cargo de prefeito.

Ao utilizar o *pathos*, o candidato apelaria às emoções dos eleitores para criar uma conexão emocional com sua mensagem. Ele poderia contar histórias emocionantes de cidadãos que foram beneficiados por suas ações e mostrar o impacto positivo que as políticas desenvolvidas tiveram na vida das pessoas comuns. O candidato também poderia apelar ao senso de pertencimento à comunidade, enfatizando que ele é um deles e compartilha dos mesmos valores e aspirações, criando assim um vínculo emocional com a audiência.

O candidato utilizaria o *logos* para apresentar argumentos lógicos e baseados em fatos para justificar as propostas e planos para a cidade. Ele forneceria dados e evidências que comprovem a viabilidade e eficácia de políticas, explicando como elas resolveriam problemas específicos e trariam benefícios para todos. Com uma abordagem cuidadosamente estruturada, o candidato demonstraria aos eleitores a lógica e a racionalidade por trás das

propostas, convencendo-os de que suas ideias são bem fundamentadas e realistas.

Para compreendermos melhor a Retórica e o papel desses polos argumentativos, é-nos interessante a metáfora do jogo de xadrez, apresentada por Clifton e Mieroop (2010). Segundo os autores, o *ethos*, o *pathos* e o *logos*, na Retórica, desempenham papéis da mesma forma que as diferentes peças em um tabuleiro de xadrez têm movimentos diferentes, mais ou menos poderosos, disponíveis para elas, com os quais podem encurralar um oponente.

Ao refletirmos sobre a afirmação dos autores, notamos que, no jogo de xadrez, o *logos* pode ser comparado à estratégia global do jogador e à sua capacidade de tomar decisões racionais com base na posição do tabuleiro. Assim como um orador precisa apresentar argumentos lógicos e coerentes para persuadir seu público e realizar escolhas lexicais favoráveis, um jogador de xadrez deve analisar a posição das peças, calcular possíveis movimentos futuros e desenvolver uma estratégia coerente para alcançar seus objetivos no jogo. Além disso, assim como no jogo de xadrez, a arena retórica também possui convenções. No jogo, os oponentes compartilham o valor das peças e os movimentos permitidos a cada uma delas, enquanto na arena retórica orador e audiência compartilham uma doxa, ou seja, valores sociais, culturais, ideológicos, e um orador não poderá atingir sucesso retórico, assim como um oponente não vencerá seu adversário se não considerar aspectos convencionados pelos diferentes participantes.

Da mesma forma, os diferentes *ethé* (plural de *ethos*) têm recursos retóricos mais ou menos poderosos disponíveis para eles, com os quais podem persuadir. E, assim como em um jogo de xadrez, as peças têm esses movimentos disponíveis para elas, mas é apenas por meio do hábil emprego dessas *ethé* que alguém é capaz de ganhar o jogo. No entanto, ao contrário das propriedades das peças em um tabuleiro de xadrez, o *ethos*, tanto na modalidade oral dialogada quanto na modalidade escrita, e os direitos e obrigações discursivos que as acompanham, não estão apenas sendo constantemente negociados, mas também estão em constante fluxo.

Para ilustrarmos como esse tabuleiro pode ser movimentado por “jogadores” habilidosos, consideramos o contexto descrito no texto “Crise e Recuperação da Confiança”, escrito por Luiz Carlos Bresser-Pereira, em 2009, analisando a crise financeira de 2008. Segundo o autor, a crise financeira mundial de 2008 é grave e sem precedentes desde 1929, sendo uma profunda crise de confiança causada por empréstimos irresponsáveis no setor imobiliário. Isso levou à preferência por liquidez, resultando na quebra de bancos e empresas financeiras, apesar das medidas rápidas e competentes tomadas pelos governos para aumentar a solvência e garantir a liquidez dos mercados. A crise foi originada por políticas desregulatórias, securitização imprudente e a disseminação da ideologia neoliberal. Embora haja resistência dos mercados às ações governamentais, o professor emérito da FGV apontou, na época, que a confiança seria gradualmente restaurada, evitando uma depressão similar à de 1929, devido ao rápido e forte posicionamento dos governos, apoiados por Estados fortes e democráticos com recursos fiscais significativos.

Em períodos de crise financeira e instabilidade econômica, a Retórica pode ser uma ferramenta poderosa para alguns indivíduos ou grupos que buscam tirar vantagem da situação e enriquecer. Durante a crise, os investidores e especuladores com amplo conhecimento do mercado e das práticas financeiras podem utilizar discursos persuasivos para atrair investidores menos informados. Dessa forma, eles podem lucrar com a ingenuidade de outros investidores e, ao mesmo tempo, mascarar a realidade dos riscos envolvidos.

Outros atores que podem se beneficiar da Retórica em momentos de crise são políticos e líderes empresariais. Eles podem utilizar discursos persuasivos para apresentar soluções aparentemente convincentes para a crise e ganhar o apoio da população ou dos acionistas, mesmo que essas soluções sejam questionáveis ou não resolvam efetivamente o problema. Essa retórica pode ser usada para aumentar a confiança nas instituições e nos mercados, mesmo que a situação real seja muito mais complexa.

Nesse contexto, imaginemos um indivíduo com conhecimento privilegiado sobre o mercado financeiro durante uma crise econômica. Esse indivíduo hipotético possui informações valiosas sobre investimentos lucrativos e entende como explorar a situação para obter ganhos significativos. Essa pessoa, como um jogador de xadrez experiente, utiliza sua estratégia (*logos*) para apresentar argumentos aparentemente racionais e convincentes aos investidores em potencial.

O “jogador de xadrez retórico” também explora o *ethos*, representado por sua credibilidade e reputação como especialista ou alguém com informações privilegiadas. Ele pode se apresentar como um consultor financeiro experiente ou um conhecedor do mercado, o que reforça sua posição de autoridade e influência sobre a audiência. Esse *ethos* convincente pode atrair investidores em busca de orientação durante tempos incertos.

Além disso, o *pathos*, a capacidade de apelar às emoções da audiência, é habilmente utilizado para despertar sentimentos de esperança e otimismo, mesmo em meio a uma crise financeira. O “jogador retórico” pode projetar um cenário positivo do futuro, destacando que a crise é temporária e que há oportunidades de recuperação. Ao criar um discurso de esperança e confiança, ele pode atrair investidores que estão buscando saídas para a situação desafiadora.

Esse “jogador de xadrez retórico” sabe que sua audiência compartilha uma doxa que pode ser explorada. Por exemplo, em um contexto de confiança abalada nas instituições financeiras, o orador pode aproveitar a desconfiança generalizada e apresentar-se como uma alternativa confiável e segura para investimentos. A manipulação das convenções sociais e culturais compartilhadas com a audiência pode aumentar a eficácia da Retórica. Contribuições dos estudos clássicos inerentes a cada um desses polos, *ethos*, *pathos* e *logos*, serão apresentadas adiante, de modo paralelo aos estudos da Nova Retórica.

IV

Do declínio à renovação: a Nova Retórica e a adaptação de estudos clássicos à contemporaneidade

Segundo Breton e Gauthier (2001), a importância da teoria argumentativa na Retórica diminuiu à medida que a Retórica se tornou o foco central do ensino. Com o advento do Império Romano, a Retórica se tornou mais uma teoria literária, com destaque para figuras de estilo e ornamentação, relegando a dimensão argumentativa a segundo plano. A Retórica passou a ser vista como um exercício acadêmico, e seu propósito de convencer audiências para a tomada de decisões é substituído pela soberania do imperador. Esse declínio da Retórica argumentativa também é observado na Idade Média, quando o ramo do *trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) foi suplantado pelas Ciências Exatas do *quadrivium*, e a argumentação perde espaço para a lógica formal.

No século XIX, a influência da Retórica diminuiu ainda mais e acabou sendo excluída dos programas escolares. Esse declínio do discurso argumentativo ocorreu em duas frentes: internamente, a Retórica se concentrou cada vez mais na expressão literária, reduzindo a dimensão argumentativa, e externamente, a argumentação foi substituída, na Filosofia, pela demonstração racional, especialmente a partir de Descartes, o que priva a Retórica de sua teoria da invenção (Breton; Gauthier, 2001).

Conforme os autores, no século XIX, a Retórica foi relegada ainda mais ao esquecimento, e os manuais de Retórica desviaram-se do universo argumentativo para se concentrarem em figuras de estilo e estética do discurso. As aulas de Retórica desaparecem dos currículos escolares, e ela perdeu sua relevância como disciplina de

ensino. A partir da década de 1950, surgiu uma nova abordagem conhecida como Nova Retórica, impulsionada por pesquisas anglo-saxônicas, que começou a reavivar o interesse pelo estudo da argumentação.

A retomada dos ideais da Retórica Clássica, especialmente os aristotélicos, por estudiosos como Perelman e o Grupo μ de Liège, deu origem aos estudos retóricos contemporâneos. Esses estudos investigam o discurso persuasivo, que busca agir sobre os outros por meio do uso da palavra e da razão (*logos*), levando em consideração a disposição conferida pelos ouvintes aos falantes (*ethos*) e as reações que devem ser desencadeadas nos ouvintes (*pathos*) (Mosca, 2001).

Figura 2 – A jornada da Retórica



Fonte: Infográfico elaborado pelos autores por meio de recursos gráficos da ferramenta *Canva*⁴

⁴ Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

As duas obras que marcaram a renovação contemporânea do interesse teórico na argumentação, o *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*, de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, e *Os usos do Argumento*, de Stephen Toulmin, foram publicadas no mesmo ano, em 1958. Embora ambas as teorias tenham o Direito como referência, suas concepções fundamentais da argumentação são distintas. Perelman valoriza o verosímil e a importância das opiniões em comparação com fatos, buscando se opor ao racionalismo, enquanto Toulmin visa reformar a lógica para torná-la mais aplicável às discussões racionais cotidianas, enfatizando que o argumento é uma forma mais geral e complexa de raciocínio do que o silogismo (Breton; Gauthier, 2001).

Para os propósitos desta obra, são fundamentais os preceitos teóricos discutidos em *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017). Os autores abordam diferentes aspectos da argumentação, desde a relação entre orador e auditório até as técnicas argumentativas utilizadas na composição de um discurso persuasivo. Os autores retomam a distinção aristotélica entre raciocínio analítico e dialético, priorizando a persuasão e a adesão da audiência a partir de opiniões verossímeis. Essa abordagem inscreve-se em uma perspectiva comunicacional e considera o papel do auditório na construção do argumento, destacando a importância do conhecimento prévio do público para uma argumentação eficaz.

Na primeira parte da obra, “Os âmbitos da argumentação”, destaca-se a importância do contato entre orador e auditório, e como o auditório constrói percepções sobre o orador. É ressaltada a necessidade de adaptação do orador aos diferentes tipos de auditório para alcançar a persuasão ou convencimento. Além disso, são discutidos os efeitos da argumentação nesse contexto.

Na segunda parte, “O ponto de partida da argumentação”, os pesquisadores abordam a argumentação eficaz, considerando a convergência de fatores contextuais. É discutida a importância de compartilhar presunções, valores e lugares com o auditório para o aceite de determinado argumento. Também são abordadas

estratégias de escolha dos dados a serem apresentados e a forma de apresentação do discurso por parte do orador.

A terceira parte, “As técnicas argumentativas”, é a mais extensa e é dividida em cinco capítulos. Os autores exploram as estratégias que um orador pode utilizar para a composição de um discurso persuasivo. No capítulo “Os argumentos quase-lógicos”, por exemplo, são discutidas características e tipos de argumentos que se enquadram nessa categoria, como a regra de justiça, o uso de tautologia e argumentos de reciprocidade. Em “Os argumentos baseados na estrutura do real”, são abordados argumentos pragmáticos, a regra de autoridade e de hierarquia. Os capítulos seguintes discutem a complexidade da argumentação em diferentes contextos, explorando a argumentação por meio de exemplos, analogias, figuras de linguagem e a dissociação de noções como estratégia argumentativa. Essa obra, que influenciou os preceitos da Nova Retórica, fornece uma ampla visão sobre a argumentação e suas diversas facetas, abordando tanto os aspectos teóricos quanto as estratégias práticas utilizadas pelos oradores.

De acordo com Adam (2016), inspirado nos trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, a argumentação possui três polos complementares que estão presentes em qualquer movimento argumentativo: *ethos*, *pathos* e *logos*. A prioridade atribuída a cada um desses polos tem efeitos tanto na composição quanto no estilo do discurso. O produtor do texto manipula esses três componentes para argumentar de forma eficaz.

Amossy (2016b) destaca que a construção do *pathos* e do *logos* ocorre por meio da especulação. Isso significa que o orador constrói sua própria imagem com base na imagem que ele acredita ser a mais adequada ao público, ou seja, as representações de um orador confiável e competente. Essa construção leva em consideração as características e as expectativas da audiência para criar uma conexão emocional e persuasiva.

Esses estereótipos são muito úteis, principalmente, em discursos da modalidade oral-dialogada, cujos oradores recebem estímulos diretos do auditório, como as expressões faciais, entre

outros elementos da comunicação visual. Pensando, por exemplo, na esfera jornalística, em textos publicados em veículos de comunicação especializados, como em revistas segmentadas, consideramos que a especulação vai muito além do que o nível do estereótipo.

Os periódicos especializados, independentemente do suporte (papel ou digital), de acesso restrito a assinantes (conteúdo pago), possuem linha-editorial, muitas vezes, explícita, e constroem a credibilidade, no decorrer de diversas edições, para a fidelização de uma determinada audiência. À medida que determinados conteúdos geram resultados comerciais mais ou menos satisfatórios ao periódico, adaptações são realizadas de maneira a aproximar mais os ideais do veículo às expectativas da audiência possível/provável. Para exemplificação, vejamos um trecho da reportagem “Valeu!”, publicada na revista *Globo Rural*, de 1986:

Nos confins de Goiás, a família Pinheiro de Melo está em festa: Neste ano a produção do arroz cultivado em sua fazenda, a Boa Vista, aumentou 50% graças à implantação da aração renovada. Em Louveiro/SP, também tem gente comemorando: a família Tura finalmente achou a melhor solução para o cultivo de uva niágara em sua terra quebrada, adotando a adubação verde em lugar da tradicional cobertura morta. O que nós temos com isso? Bem, em primeiro lugar gostamos de dar boas notícias. Mas, principalmente, achamos que podemos comemorar com eles: essas duas famílias são exemplos de leitores-agricultores que mudaram a forma de trabalhar suas culturas a partir de reportagens publicadas na *Globo Rural*. Histórias de mudanças como essas, que contamos a seguir, são o melhor presente de nosso primeiro aniversário (*Globo Rural*, n.13, 1986, p.134 *apud* Fiuza, 2019, p. 745-746).

O trecho da reportagem do *Globo Rural* ilustra como a revista alinha seus conteúdos aos interesses e necessidades dos leitores-agricultores, mantendo-se relevante e atraente para a audiência específica. A credibilidade é estabelecida no trecho por meio da menção de exemplos concretos de sucesso na agricultura. Ao citar

as famílias Pinheiro de Melo e Tura, que tiveram êxito em suas técnicas agrícolas, o texto constrói um *ethos* de confiança e competência para o periódico. A revista se posiciona como fonte confiável de informação, evidenciando seu impacto na vida dos leitores-agricultores.

O uso emocional no trecho também é notável, e imprime no texto argumentação ao *pathos*. A menção de festa, comemoração e a ideia de dar boas notícias cria uma conexão emocional com o leitor. A celebração do sucesso agrícola estabelece uma relação emocional com a audiência, despertando sentimentos de orgulho, esperança e pertencimento. Isso é especialmente poderoso em uma revista segmentada voltada para a comunidade agrícola, em que essas histórias de sucesso podem ressoar fortemente.

Já a argumentação ao *logos* é reforçada por meio da apresentação de dados, como o aumento de 50% na produção de arroz e a mudança bem-sucedida nas técnicas de cultivo de uvas. Além disso, ao afirmar que as mudanças resultaram das reportagens publicadas na *Globo Rural*, o texto reforça o papel social e informativo da revista.

Em nível linguístico, o uso da primeira pessoa do plural estabelece uma relação mais próxima com o leitor. A revista não se coloca como uma entidade distante, mas sim como parte da mesma comunidade que o leitor. Isso pode aumentar a confiança e a credibilidade, já que cria uma sensação de igualdade e compreensão mútua. Por meio da escolha pela coloquialidade, a reportagem se distancia de uma apresentação fria de fatos; e se torna uma conversa, uma celebração compartilhada (o sucesso da revista e das famílias que se beneficiam por informações de qualidade). Essa dimensão emocional e de proximidade facilita a aceitação dos argumentos lógicos e dos dados apresentados, já que a informação é entregue de uma maneira mais amigável e menos intimidante. Para melhor visualização, no Quadro 2, classificamos as estratégias linguísticas do trecho da reportagem analisada.

Quadro 2 – Elementos Linguísticos da Citação da Reportagem “Valeu!”, da Revista Globo Rural, que imprimem *ethos*, *pathos* e *logos*

<i>Ethos</i>	“essas duas famílias são exemplos de leitores-agricultores que mudaram a forma de trabalhar suas culturas a partir de reportagens publicadas na Globo Rural”.	A revista estabelece confiança e competência ao mostrar o impacto direto de seu conteúdo na vida dos agricultores.
	“Histórias de mudanças como essas”	Demonstração de conhecimento, relevância e proximidade com a audiência.
	Uso da primeira pessoa do plural (“nós”, “nosso”)	Estabelece uma relação próxima com o leitor e igualdade com a comunidade agrícola.
<i>Pathos</i>	“a família Pinheiro de Melo está em festa”	Desperta sentimentos de alegria e sucesso.
	“também tem gente comemorando”	Ressalta sentimentos de celebração e comunidade.
	“achamos que podemos comemorar com eles”	Cria uma conexão emocional com o leitor, gerando um sentimento de união e pertencimento.
<i>Logos</i>	“Neste ano a produção do arroz cultivado em sua fazenda, a Boa Vista, aumentou 50%”	Apresenta um dado factual para comprovar a eficiência das práticas sugeridas pela revista.
	“a família Tura finalmente achou a melhor solução para o cultivo de uva niágara”	Reforça o papel da revista como fonte de informações úteis e práticas para agricultores.

Fonte: Elaborado pelos autores

O Quadro 2 destaca algumas estratégias retóricas, em nível linguístico, presentes no trecho da *Globo Rural*, associando-as ao *ethos*, *pathos* ou *logos*, fornecendo uma justificativa para essa

classificação. Esse esquema torna mais fácil a compreensão dos conceitos e mostra de forma prática como cada um deles é aplicado no texto. Como demonstrado em capítulos anteriores desta obra, a importância dos polos da argumentação é evidenciada desde a Retórica Clássica, entre os gregos e romanos. De acordo com Mosca (2001), as distintas abordagens da Nova Retórica também direcionam para adaptação do discurso ao público e o uso estratégico de elementos persuasivos, como *ethos*, *pathos* e *logos*. Elas reconhecem que a persuasão efetiva depende não apenas da lógica do argumento, mas também da credibilidade do orador/ produtor do texto e do apelo emocional que o discurso pode evocar nos ouvintes. Esses princípios retóricos continuam a ser relevantes na comunicação contemporânea, especialmente nas esferas política, publicitária e digital, em que a persuasão desempenha um papel significativo na formação de opiniões e comportamentos.

Ao pensarmos na educação em Retórica, no contexto de sala de aula da Educação Básica, ela também pode promover a ética da comunicação, desde que os professores de Língua Portuguesa demonstrem aos alunos a importância de considerarem o impacto de suas palavras e ações sobre os outros, incentivando o respeito, a empatia e a responsabilidade na interação verbal. A título de exemplificação, vejamos uma placa que está presente no pátio de uma Universidade, cenário do cotidiano dos autores, e que poderia fazer parte do cenário de qualquer instituição pública.

Figura 3 – Placa sobre o lixo



Fonte: Fotografia dos autores

A placa está situada no pátio de um espaço dedicado ao ensino, à pesquisa, à extensão e à inovação. Assim, a mensagem carrega consigo a autoridade e a credibilidade da instituição. O fato de a Universidade abordar a questão do lixo transmite uma imagem de responsabilidade social e ambiental (*ethos*). Além disso, a mensagem apela às emoções dos leitores, ao implicar que jogar lixo no chão é uma ação que reflete negativamente sobre a pessoa. A conexão entre o comportamento e a autoimagem pode motivar as pessoas a agirem de forma mais responsável, considerando as implicações emocionais (*pathos*).

Em relação ao *logos*, a placa utiliza a estratégia de comparação entre o ato de jogar lixo no chão com uma declaração sobre o caráter do indivíduo. Em nível linguístico, ressaltamos a diferença

semântica entre “falar” e “dizer” pode ser interpretada como uma figura de linguagem que constrói um argumento lógico sobre as consequências não-verbais das ações; e o uso de “você” e “ele”, escolhas linguísticas que ajudam a personalizar a mensagem, direcionando-a explicitamente à audiência. Para melhor visualização, esquematizamos as análises no Quadro 3.

Quadro 3 – Análise retórica da placa

<i>Ethos</i>	Presença no <i>campus</i> universitário	A universidade, sendo um espaço de ensino e pesquisa, confere autoridade e credibilidade à mensagem. A abordagem da questão do lixo reflete o compromisso da instituição com a responsabilidade social e ambiental.
<i>Pathos</i>	“O lixo que você joga no chão...”	A implicação de que o ato de jogar lixo reflete na autoimagem apela às emoções dos leitores e incentiva uma ação responsável.
<i>Logos</i>	“O lixo... não fala, mas diz muito sobre você”	A distinção entre “falar” (ato concreto e empírico) e “dizer” (consequência abstrata e interpretativa) cria um argumento lógico sobre as implicações não-verbais de uma ação. A estrutura argumentativa – não falar (sem argumento) <i>versus</i> dizer muito (evidência) - sugere que as ações têm consequências tangíveis e significativas.

Fonte: Elaborado pelos autores

Os operadores argumentativos na mensagem da placa funcionam como ferramentas vitais para guiar e reforçar os significados. A frase cria uma dinâmica interessante, definindo uma escala de evidência por meio do contraste entre “não falar” e “dizer muito”. Enquanto “não falar” sugere a ausência de um testemunho

direto ou verbal, “dizer muito” amplifica o impacto das ações sem palavras. O uso do operador “mas” serve como uma ressalva, salientando a profunda diferença entre a inação verbal concreta e o significado abstrato que pode ser inferido de um simples gesto, tornando-o mais imediato e persuasivo na mente do leitor.

O pressuposto subjacente à placa é crucial para entender a urgência e relevância da mensagem. A mera existência do aviso em um espaço de ensino indica um problema latente, insinuando que, infelizmente, há indivíduos que desconsideram as normas básicas de higiene e respeito ao espaço compartilhado. A inferência sublinhada provoca uma reflexão sobre a responsabilidade individual e a repercussão de pequenos atos no bem-estar coletivo.

Há também um subentendido na mensagem que vai além do explícito. Ela sutilmente desafia e incentiva o leitor a se autoavaliar, questionando se suas ações, mesmo que não verbais, estão refletindo uma imagem negativa deles mesmos. É um convite à introspecção, encorajando cada indivíduo a se posicionar como um guardião responsável do ambiente em que vive.

A mensagem serve como uma chamada à consciência ambiental, incentivando práticas sustentáveis. Ela pode refletir um esforço para a manutenção da higiene no *campus*, e contribui para a construção de uma cultura de respeito pelo meio ambiente. Sua presença não só busca resolver o problema, mas também promove a imagem da universidade como uma instituição que valoriza a ética e a responsabilidade ambiental.

O exemplo da placa, embora situado em uma Universidade, poderia facilmente ser transposto para o contexto de uma escola de Ensino Fundamental II ou Médio. Utilizando essa placa como um recurso didático, os professores poderiam incitar os alunos a refletir sobre a intencionalidade da mensagem. Isso poderia ser uma oportunidade de ensinar os estudantes sobre como a linguagem é usada intencionalmente para persuadir e informar, promovendo a compreensão de como as próprias palavras e ações podem ter significados e efeitos. A prática de analisar a retórica em contextos cotidianos pode fomentar uma consciência crítica e habilidades de

comunicação que serão valiosas ao longo da vida educacional e profissional dos estudantes.

Ao estudarmos a Retórica, é essencial reconhecer que a argumentação não se limita a debates formais ou contextos acadêmicos, mas permeia todos os aspectos de nossa comunicação diária. O exemplo da placa ilustra essa ideia e serve como um prelúdio para o que será abordado nos próximos capítulos deste livro. Vamos esmiuçar as categorias de *ethos*, *pathos* e *logos*, explorando como esses conceitos podem ser ensinados e aplicados no contexto do ensino básico. Ao fazer isso, buscamos fornecer aos educadores ferramentas para cultivar nos alunos uma apreciação pela linguagem e suas potencialidades, instigando-os a serem comunicadores competentes em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

V

Sobre a noção de *ethos*

De acordo com Maingueneau (2020), quando estudamos o *ethos*, estamos avaliando como o produtor de um texto se apresenta por meio do que ele diz e da maneira como diz. Ao assumir a palavra, o orador/produtor do texto corre o risco de afetar sua imagem e tenta direcionar, de forma mais ou menos consciente, a interpretação e a avaliação dos sinais que envia à audiência.

A literatura que consultamos mostrou que a ideia de *ethos* tem diferentes concepções. Considerando os propósitos deste livro, entendemos que, no contexto da Educação Básica, as diferentes abordagens teóricas sobre o *ethos* são complementares e contribuem para o ensino. Vamos explorar essas perspectivas teóricas e como elas podem ser aplicadas.

De acordo com Amossy (2016a), o termo *ethos* refere-se ao processo de construção de uma imagem de si com o objetivo de obter sucesso retórico. Para exemplificação do conceito da autora, podemos imaginar um político que está discursando para um grupo de trabalhadores. Para obter sucesso retórico, ele pode construir uma imagem de si como uma pessoa humilde e engajada, talvez compartilhando histórias de sua própria infância em uma família de classe trabalhadora. Isso cria uma conexão com a audiência, fazendo com que se sintam mais propensos a confiar nele e em suas propostas.

Para Dascal (2016, p. 57), o *ethos* é “o caráter apropriado a cada tipo de discurso que o orador deve se preocupar em projetar”. Como exemplo, podemos pensar em um professor universitário com a incumbência de ministrar uma palestra sobre ética na medicina. Considerando a temática da apresentação, o orador

precisará projetar um *ethos* não só técnico-científico, mas também que evidencie experiência e compaixão. Para fazer isso, ele pode citar estudos relevantes, compartilhar experiências da prática médica, e expressar empatia pelas questões éticas envolvidas. O *ethos* aqui não é apenas sobre como ele quer ser visto, mas sobre o caráter apropriado ao tópico em discussão.

Ao transpormos esse conhecimento teórico e exemplos à Educação Básica, os estudantes podem refletir sobre o processo de construção da imagem de si e sobre a importância de se expressarem de maneira eficaz e persuasiva. Isso envolve o uso adequado da linguagem, estilo apropriado, conhecimento de mundo e a capacidade de se adaptar ao público-alvo. Os estudantes podem aprender a considerar o contexto e as expectativas inerentes a cada discurso ao se comunicarem. A percepção sobre a importância de construir uma imagem de si favorável pode ser fundamental aos estudantes tanto na escrita, como na produção de um artigo de opinião em um vestibular, quanto na modalidade oral-dialogada, como em uma entrevista de emprego.

Para Maingueneau (2016, p. 70), o *ethos* está relacionado à enunciação e não a uma entidade exterior ao enunciador. Já Amossy (2016a, p. 9) demonstra que “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si”. Para exemplificação dessa perspectiva, vejamos o texto “Aviso de Sócrates”, de La Fontaine⁵ (2005, p. 117-118), traduzido por Curvo Senedo.

⁵ Conforme Cunha (2015), La Fontaine (1621-1695) é reconhecido por revitalizar a arte das fábulas, adaptando histórias de Esopo e outras culturas em poemas imaginativos. Seu legado literário usa animais como alegorias para lições humanas, misturando moralidade e entretenimento. A infância ao lado do pai, inspetor de águas e florestas, influenciou profundamente a conexão de La Fontaine com a natureza e os animais. A obra do autor reflete uma intenção clara de educar e encantar, solidificando sua relevância da literatura fabular.

Aviso de Sócrates

Sócrates fez umas casas
De Atenas em certa rua,
Para nelas habitar
Com a pouca família sua.

Que eram baixas uns diziam,
E outros bastante elevadas,
E em suma convinham todos
Em que eram muito apertadas.

"São apertadas, é certo, —
Disse o sábio; — mas eu sei
Que de amigos verdadeiros
Cheias jamais as verei".

E mais raro do que a Fênix
Um amigo verdadeiro:
Não há nome tão sagrado,
Que seja mais corriqueiro.

No poema, o *ethos* de Sócrates é construído não só por meio do que é dito, mas também como é dito, e as circunstâncias contextuais que rodeiam o texto. Em nível do dito, o texto descreve as casas de Sócrates e os comentários das pessoas sobre elas, culminando na resposta do filósofo sobre a falta de amigos verdadeiros. Mas, para refletirmos sobre o *ethos*, devemos ir além. Há diferentes falantes no poema, incluindo o eu-lírico de La Fontaine, as pessoas que opinam sobre as casas e o próprio Sócrates, a quem é creditada a fala “São apertadas, é certo, — disse o sábio; — mas eu sei que de amigos verdadeiros Cheias jamais as verei”, por meio do uso das aspas.

A argumentação desse trecho do poema revela uma construção cuidadosa do *ethos*, pois ancoram autoridade do texto à sabedoria de Sócrates. Em nível linguístico, a utilização do modalizador “é certo” serve para o reconhecimento da observação feita sobre as casas serem apertadas, concedendo uma certa

validade à opinião alheia. No entanto, isso é imediatamente contraposto pelo uso do operador argumentativo “mas”, que cria um encadeamento para uma escala argumentativa, em que se posiciona a resposta de Sócrates como uma refutação mais ponderada e profunda da observação inicial.

Os operadores argumentativos desempenham um papel vital na construção e no reforço de argumentos, e a presença desses recursos no poema “Aviso de Sócrates” é uma demonstração disso. O encadeamento é um recurso que contribui para a continuidade e coesão dos argumentos. O “e”, no poema, introduz diferentes perspectivas ou contribuições para a narrativa. Já o uso do operador “mas” como uma ressalva cria um ponto de virada na narrativa, contrapondo uma afirmação anterior e introduzindo uma nova perspectiva ou conclusão. A resposta de Sócrates, introduzida pelo “mas” eleva o argumento a um patamar filosófico, transformando uma mera observação sobre espaço em uma reflexão sobre a natureza da amizade. A presença e o jogo desses operadores argumentativos enriquecem o texto, demonstrando como a linguagem pode ser habilmente utilizada para aprimorar e intensificar a mensagem transmitida.

Os operadores também proporcionam escala e graduação à mensagem, o que é crucial para fortalecer o *ethos*, neste caso, de Sócrates. Quando se refere às casas como “muito apertadas”, o termo “muito” intensifica a percepção do espaço limitado. De forma semelhante, a ênfase na raridade de amigos verdadeiros é acentuada por expressões como “mais raro do que a Fênix” e “tão sagrado”, que servem para posicionar o conceito de amizade verdadeira em um pedestal elevado, quase mitológico. A palavra “jamais”, por sua vez, introduz uma certeza à afirmação de Sócrates, sugerindo a improbabilidade de suas casas serem preenchidas por amigos genuínos.

O fato de o autor referir-se a ele como “o sábio” não é apenas uma caracterização da personagem; é um reforço direto de sua autoridade e credibilidade, e uma chave para a interpretação da resposta. A afirmação de Sócrates sobre a falta de amigos

verdadeiros que preencheriam suas casas apertadas é, assim, elevada a um nível filosófico, pois transforma uma simples observação sobre o espaço físico em uma reflexão sobre a natureza da amizade e da humanidade. O *ethos* aqui não é apenas uma representação de Sócrates como um filósofo sábio; é uma interação habilidosa de reconhecimento, refutação e profundidade que transforma uma observação cotidiana em uma verdade universal, ancorando firmemente a autoridade de Sócrates não só no que é dito, mas também na maneira como é dito.

Também é essencial considerarmos o contexto temporal e espacial, e o texto explicita que é encenado em Atenas, na época de Sócrates. Em relação ao estilo, notamos que o produtor mobiliza ritmo, rima e figuras de linguagem, estratégias que contribuem para a forma como a mensagem é recebida. Todos esses elementos trabalham juntos para capturar um sentimento que seria consistente com a filosofia socrática, enfatizando a simplicidade, a modéstia e uma certa desconfiança quanto à natureza humana.

Essa construção não depende exclusivamente de uma entidade externa, ou seja, do conhecimento sobre as características do Sócrates das obras de Platão, e sim da poesia em si, uma vez que muitos leitores de La Fontaine podem não conhecer os clássicos da Filosofia em que Sócrates é protagonista. Mas esse *ethos* pode ganhar complexidade caso a audiência também conheça a imagem de Sócrates a partir da leitura das obras de Platão, em especial os que Sócrates aborda direta ou indiretamente sobre a amizade, como *A República*, *Apologia* e *Lísis*, de Platão.

Em *A República*, Sócrates defende uma visão de uma sociedade ideal e justa, em que o valor da verdade e da sabedoria são supremos. A ênfase do filósofo sobre a justiça e a ética ressoa com a observação no poema sobre a natureza rara da verdadeira amizade. Assim como as casas apertadas no poema não serão preenchidas por amigos, a sociedade ideal de Sócrates também é inatingível (Platão, 2021).

Em *Apologia*, Sócrates defende sua forma de vida e suas crenças perante os acusadores em Atenas. A disposição do filósofo

de manter a integridade, mesmo quando enfrenta a morte, ressoa com a imagem no poema de um homem que entende o que é verdadeiramente valioso (amigos verdadeiros) e o que não é (opiniões sobre suas casas). Sua fala no poema reflete essa sabedoria e determinação (Platão, 2020).

Já *Lísis* é um diálogo sobre a natureza da amizade, em que Sócrates explora o que significa ser um verdadeiro amigo. A ligação com o poema é direta aqui, onde Sócrates reflete sobre a raridade da verdadeira amizade. Em ambos os textos, a amizade é apresentada como algo valioso, mas raro e muitas vezes mal compreendido (Platão, 2014).

A complexidade da imagem de Sócrates nas obras de Platão, quando consideradas pelos leitores que estabelecem relações intertextuais, enriquece o poema de La Fontaine, fornecendo camadas adicionais de significado. A figura de Sócrates em Platão é multifacetada, explorando temas como justiça, amor, ética e amizade, e esses temas se refletem e se amplificam no poema. A intertextualidade entre estas obras oferece uma conexão, transformando uma simples observação sobre casas apertadas em uma meditação filosófica sobre a natureza humana e a sabedoria, características associadas ao próprio Sócrates em diversas representações platônicas.

Essa conexão intertextual serve como uma ponte entre a literatura e a filosofia clássica, reforçando a profundidade da observação de Sócrates no poema e enriquecendo sua ressonância para aqueles que estão familiarizados com a tradição filosófica. A intertextualidade, nesse sentido, não apenas fortalece a construção do *ethos* mas também enriquece a experiência de leitura, conectando o poema de La Fontaine a uma tradição filosófica mais ampla e profunda, ao mesmo tempo em que reflete sobre temas universais da existência humana.

Para compreender a relação entre o *ethos* e os outros elementos da retórica, podemos consultar Eggs (2016). De acordo com o autor, o *ethos* é a categoria Retórica mais importante em relação ao *pathos* e ao *logos*, uma vez que, segundo ele, “o *ethos* está sempre presente

como *realidade problemática de todo discurso humano*” (Eggs, 2016, p. 30). Embora Eggs (2016) destaque a influência do *ethos* sobre as outras categorias, afirma que o *ethos* é constituído a partir do *logos* do orador, e essa construção é revelada nas escolhas feitas por ele. Se considerarmos o “Aviso de Sócrates”, de La Fontaine, por exemplo, vemos que o *ethos* da personagem Sócrates é central na argumentação da poesia, e que essa construção se dá por meio do *logos*, a partir de diferentes recursos retóricos em nível linguístico, como o uso das aspas, as escolhas lexicais, os modalizadores, operadores argumentativos etc.

Outra importante fonte de consulta está em Amossy (2016a). Para a autora, deve-se ressaltar que a compreensão do *ethos* como uma imagem de si construída no discurso é uma herança do pensamento grego, especialmente o aristotélico. Observa-se que essa concepção é influenciada pela cultura, pois, considerando os romanos, por exemplo, sabe-se que eles entendiam o *ethos* como algo preexistente devido à autoridade individual e institucional do orador (como a reputação da família, o *status* social etc.).

O romano Quintiliano, em sua obra *Institutio Oratoria*, baseada em Catão (o velho), afirma que um bom orador é um homem de bem instruído na eloquência, pois, se a arte de falar chegar a instruir a malícia, nada há mais prejudicial do que a eloquência. Para garantir que bons oradores também sejam pessoas virtuosas, a obra do retórico apresenta uma sequência de instruções que deveriam ser transmitidas às pessoas desde a infância, incluindo conhecimentos morais, filosóficos e científicos. De acordo com o estudioso, para que um adulto romano dominasse a eloquência, ele deveria primeiro aprender não apenas o latim e a gramática latina, mas também o grego e sua gramática, além de conhecer textos clássicos, como Homero, e ter compreensão em história, geometria e outros conhecimentos gerais.

Na atualidade, é inegável que os avanços tecnológicos e a popularidade de obras *best-sellers* têm exercido uma forte influência sobre os interesses dos alunos, todos nativos digitais. No entanto, é importante que os professores valorizem e promovam o estudo dos

conhecimentos clássicos, como proposto por Quintiliano, pois isso oferece uma série de benefícios significativos para o desenvolvimento dos estudantes. Em primeiro lugar, ao despertar o interesse dos alunos pelos conhecimentos clássicos, os professores estão proporcionando-lhes uma educação mais abrangente e enriquecedora. A exposição a obras literárias, filosóficas e históricas, mesmo que de forma introdutória e a título de curiosidade, permite que os alunos apreciem a riqueza da cultura humana ao longo dos séculos, para além do fenômeno da tiktokização⁶.

Ao defendermos essa abordagem, não estamos sugerindo que a cultura clássica seja superior ou que os estudantes devam abandonar completamente os produtos culturais contemporâneos que consomem. Pelo contrário, nosso objetivo é proporcionar aos alunos uma visão mais ampla e crítica da humanidade e da cultura, permitindo-lhes entender como elementos da cultura antiga estão intrinsecamente entrelaçados com a contemporaneidade. Uma possibilidade é destacar a intertextualidade presente em produtos culturais contemporâneos, como filmes populares que frequentemente fazem referências diretas ou indiretas a textos clássicos. Os alunos podem desenvolver um senso de conexão com as diegeses clássicas e interessarem-se pela leitura. Essa abordagem não só enriquece a compreensão cultural dos estudantes, mas também ajuda a tornar os textos clássicos mais acessíveis e relevantes para eles⁷.

⁶ A "tiktokização" refere-se a um fenômeno cultural que ganhou destaque com o crescimento e popularização do aplicativo TikTok. O TikTok é uma plataforma de mídia social que permite aos usuários criar, compartilhar e descobrir vídeos curtos, geralmente com duração de 15 a 60 segundos. Esses vídeos podem abranger uma ampla variedade de conteúdos, desde danças e dublagens de áudio até comédia, tutoriais, desafios, entre outros. O termo "tiktokização" é frequentemente usado para descrever a tendência que pode levar à superficialidade, à simplificação excessiva de temas complexos e ao incentivo ao consumo rápido de informações.

⁷ Infelizmente, os estudantes do Ensino Médio nas escolas públicas têm acesso limitado ou nulo, por exemplo, às epopeias de Homero, bem como a outras obras

Para exemplificação, relatamos, brevemente, a experiência docente de um dos autores dessa obra, que atuou como professor de Língua Portuguesa em um Colégio Estadual, em turmas do Ensino Médio. A realidade era de turmas em que muitos estudantes afirmaram nunca terem lido um livro inteiro durante toda a vida, nem mesmo um *best-seller*. Então, à primeira vista, parecia, ao professor de Língua Portuguesa, utopia despertar nos alunos o interesse pela leitura de textos clássicos. Mas todos os alunos relataram conhecerem filmes populares, como o “Eternos”, da Marvel, que possui como protagonistas diversos personagens da mitologia e de epopeias clássicas. Ao evidenciar a intertextualidade direta presente em produtos culturais contemporâneos que eles gostam, muitos demonstraram não só interesse, mas também fascínio ao notarem a presença desses personagens em textos escritos há milênios, e que já eram transmitidos anteriormente na tradição oral de culturas antigas.

Concordamos com Quintiliano (2015) em relação à reflexão de que o estudo dos conhecimentos clássicos contribui para o desenvolvimento da eloquência. No ensino, a leitura de obras literárias clássicas e a apreciação de diferentes estilos de escrita podem enriquecer não só o conhecimento de mundo, mas também o vocabulário, a capacidade de expressão dos estudantes. Ademais, ao compreender a Retórica e a argumentação presentes nesses textos, os alunos aprendem a construir seus próprios argumentos de forma mais persuasiva e eficaz. Isso os capacita a comunicar suas ideias de maneira assertiva, tornando-os cidadãos mais influentes e confiantes nas interações sociais e profissionais.

fundamentais da literatura clássica. Mas essas obras encontram-se em domínio público e podem ser exploradas em aulas de Língua Portuguesa, principalmente a partir da explicitação da intertextualidade em produtos culturais populares entre os estudantes. Ao incorporar textos clássicos e demonstrar como esses temas e arquétipos têm influência duradoura em nossa cultura contemporânea, os educadores podem incentivar um interesse e uma maior apreciação pelos clássicos na próxima geração e, ao mesmo tempo, valorizar as conexões entre o passado e o presente, enriquecendo assim sua formação como cidadãos críticos e reflexivos.

A noção de *ethos* romano, segundo Amossy (2016a), foi retomada nos manuais de retórica da era clássica e aprofundada por estudiosos como Aron Kibéli-Vargas e Michel Le Guern, que reintroduziram a conexão entre a pessoa do orador e a autoridade moral. Nessa época, os manuais de Retórica afirmavam que o orador convence por meio de argumentos se o discurso refletir o pensamento e o modo de vida do orador.

Um exemplo clássico pode ser encontrado em Cícero. A obra *Do orador* é um tratado que descreve a arte da Retórica e defende a ideia de que o orador ideal deve ser uma pessoa íntegra e virtuosa. Para Cícero, o *ethos* não era apenas uma técnica retórica, mas uma expressão da natureza do orador. O orador, em sua opinião, deveria viver de acordo com os princípios que defendia, pois a coerência entre a vida e o discurso conferia autenticidade e autoridade moral ao argumento:

Duas são as coisas que bem estudadas pelo orador fazem a sua eloquência admirável, das quais uma é aquilo que os Gregos chamam ἠθικόν, relacionado com a natureza, os comportamentos e todas as relações da vida, a outra, que chamam παθηθικόν, através da qual se agitam e inflamam os espíritos e no qual governa unicamente a oratória: aquela primeira é delicada e agradável, preparada para cativar a benevolência, esta última é violenta, inflamada e impetuosa e por ela são arrebatadas as causas, pois, quando avança rapidamente, não pode ser sustida de maneira nenhuma (Cícero, 2017, p. 208).

O termo ἠθικόν (*ēthikón*), segundo Gonçalves (2017, p. 208), trata-se de uma “espécie de prova que reside no carácter moral do orador, obtendo-se a persuasão quando o discurso é proferido de maneira a deixar no auditório a impressão de que o carácter do orador o torna digno de fé”. Já παθηθικόν (*pathētikón*) é uma “prova que se encontra no modo como se dispõe o auditório, pelo que a persuasão se obtém quando discurso desperta emoções no auditório” (Gonçalves, 2017, p. 208).

Em *Do orador*, Cícero descreve a importância de ser íntegro e de viver em harmonia com os princípios que se prega. Ele argumenta que um orador não pode simplesmente adotar uma persona virtuosa; deve, de fato, ser virtuoso. Cícero acreditava que a autoridade moral de um orador era essencial para persuadir uma audiência, e essa autoridade vinha não apenas da lógica e do raciocínio, mas também da vida virtuosa.

O *ethos*, então, não era apenas uma questão de imagem, mas uma realidade concreta. Para Cícero e seus contemporâneos, o *ethos* não podia ser separado da vida e dos valores do orador. A habilidade de um orador de persuadir dependia, em grande medida, de sua autenticidade e integridade, e o *ethos* era uma expressão dessa autenticidade.

É importante ressaltar que ambas as concepções de *ethos*, a aristotélica e a romana, não refletem completamente a realidade do homem contemporâneo inserido no mundo tecnológico, nem a relação do *ethos*, do *pathos* e do *logos* com a argumentação nos meios de comunicação, como os textos jornalísticos ou os *posts* em redes sociais. Diante dessas noções históricas aparentemente conflitantes, qual delas teria maior potencial de contribuição para os estudos retóricos contemporâneos?

Aristóteles não negou a influência de fatores externos no papel persuasivo do *ethos* e do *pathos*, mas demonstrou que o *ethos* e o *pathos* devem ser estudados pela Retórica quando a credibilidade do orador é resultado do próprio discurso. Além disso, observamos que a noção de *ethos* nos estudos relacionados à corrente aristotélica reconhece a influência dos fatores extralinguísticos na formação do *ethos*.

Assim, a abordagem aristotélica parece ter um maior potencial de contribuição para os estudos retóricos contemporâneos, pois reconhece a importância do discurso e da legitimidade do orador na construção do *ethos* persuasivo. No entanto, é fundamental que os estudos retóricos contemporâneos levem em consideração as transformações sociais e tecnológicas e sua influência na formação do *ethos* e na argumentação.

Conforme Amossy (2016b), o *ethos*, na perspectiva aristotélica, é construído na interação verbal, mas isso não significa que o produtor do texto não possa considerar os mecanismos sociais e as posições institucionais externas para construir sua imagem no discurso. Aristóteles, na obra *Os Tópicos*, demonstrou como o papel social do orador pode influenciar na credibilidade do *ethos* ao afirmar que “os homens estão predispostos a dar seu assentimento aos pontos de vista daqueles que estudaram, por exemplo, numa questão de medicina concordarão com o médico” (Aristóteles, 2000, p. 16).

Percebe-se que, mesmo considerando que a argumentação ocorra por meio do discurso, Aristóteles (2017) não negava a influência de aspectos externos na persuasão do público, ao contrário de seus predecessores sofistas, que concebiam o *ethos* como sendo desenvolvido exclusivamente no discurso. Vejamos um trecho de diálogo entre o sofista Górgias e o filósofo Sócrates, registrado por Platão (2015, p. 16):

Górgias - Por várias vezes fui com meu irmão ou com outros médicos à casa de doentes que se recusavam a ingerir remédios ou a deixar-se amputar ou cauterizar; e, não conseguindo o médico persuadi-lo, eu o fazia com a ajuda exclusivamente da arte da retórica. Digo mais: se na cidade que quiseres, um médico e um orador se apresentarem a uma assembleia do povo ou a qualquer outra reunião para argumentar sobre qual dos dois deverá ser escolhido como médico, não contaria o médico com nenhuma probabilidade para ser eleito, vindo a si, se assim o desejasse, o que soubesse falar bem. E se a competição se desse com representantes de qualquer outra profissão, conseguiria fazer eleger-se o orador de preferência a qualquer outro, pois não há assunto sobre que ele não possa discorrer com maior força de persuasão diante do público do que qualquer profissional. Tal é a natureza e a força da arte da retórica!

A reflexão sobre as afirmações de Górgias nos leva a compreender a impossibilidade de, na contemporaneidade, auditórios escolarizados serem persuadidos exclusivamente pelo discurso. Atualmente, as pessoas têm acesso a uma ampla

variedade de fontes de informação, graças aos avanços tecnológicos e à proliferação das mídias sociais. Isso significa que os indivíduos estão expostos a diferentes perspectivas e opiniões, o que torna mais difícil de convencê-los apenas com base no discurso de um orador. Portanto, principalmente quando profere um discurso a um público escolarizado, um orador não pode contar apenas com o poder persuasivo do discurso; é necessário fornecer evidências e argumentos sólidos para sustentar suas posições.

A literatura consultada para a elaboração deste livro evidencia a importância do local/contexto em que os discursos são produzidos e veiculados na forma como os articulistas estruturam seus discursos, incluindo as escolhas pronominais. Em pesquisa realizada por Proctor e Su (2011), analisaram-se entrevistas concedidas por políticos americanos, como Hillary Clinton, Sarah Palin, Joe Biden e Barack Obama, em 2008, em diferentes meios de comunicação. Proctor e Su (2011) descobriram que o local e o propósito do discurso influenciam a maneira como os políticos mobilizam os pronomes. Por exemplo, ao comparar uma entrevista e um debate, os políticos abordam perguntas semelhantes de forma diferente e fazem escolhas diferentes de pronomes pessoais, como a utilização do *eu* ou do *nós* relacionado à construção de diferentes grupos (Proctor; Su, 2011).

Outro estudo relevante é o de Costa (2011), que analisou discursos eleitorais de Luiz Inácio Lula da Silva e Roberto Requião de Mello e Silva. A pesquisa evidenciou que o local em que o discurso é proferido interfere na mobilização da primeira pessoa do discurso associada a diferentes propósitos argumentativos. A pesquisadora constatou que os pronomes pessoais podem imprimir diferentes representações sociais, dependendo do interesse do político. Por exemplo, o uso do pronome *eu* pode contribuir para a construção do papel de presidente, representando os interesses da classe trabalhadora, enquanto o uso do *a gente* pode estabelecer uma liderança e uma interlocução com o público, também a classe trabalhadora (Costa, 2011). Esses estudos destacam a importância do contexto em que os discursos são

produzidos e veiculados, incluindo as escolhas pronominais, na forma como os articulistas estruturam seus discursos. E consideramos que demonstrar aos alunos que as escolhas de diferentes vocábulos também representam a construção de diferentes imagens de si pode torná-los leitores de mundo mais críticos.

Na abordagem aristotélica da Retórica, o *logos* desempenha um papel central, mas há também uma consideração importante em relação à adaptação do discurso às características específicas da audiência, bem como à influência do contexto sobre a argumentação. Os estudiosos Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017) desenvolveram a Nova Retórica a partir dos preceitos de Aristóteles, enfatizando a necessidade de o orador se adaptar ao seu público. Eles argumentam que, se o objetivo é influenciar e persuadir, o orador deve levar em conta as características e as capacidades da audiência. Para os autores, “o discurso mais eficaz sobre um auditório incompetente não é necessariamente o que comporta a convicção do filósofo” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2017, p. 8). Essa abordagem ressalta a importância de considerar o contexto e as características da audiência ao construir um discurso persuasivo.

A Nova Retórica, em contraste com os estudos clássicos da Retórica, expande seu foco para além dos discursos orais e considera os textos escritos. Isso é uma contribuição significativa no estudo do *ethos*, uma vez que o *ethos* escritural difere do *ethos* oral tradicional. Segundo Maingueneau (2016), enquanto no discurso oral o *ethos* está ligado à presença física e imediata do orador, no texto escrito exige-se que o leitor faça um trabalho de interpretação e construção imaginária do *ethos* com base em diferentes indícios textuais.

Amossy (2016a) destaca que o *ethos* é fortemente vinculado à enunciação e ao ato de produzir um enunciado. Na modalidade escrita da língua, o produtor do texto é o agente que mobiliza a língua e faz uso dela. É importante examinar como esse escritor sinaliza sua presença no discurso e como a subjetividade é construída na linguagem. A autora menciona a perspectiva de

Ducrot na teoria polifônica da enunciação, em que é o próprio enunciado que fornece instruções sobre o eventual autor. Assim, é fundamental distinguir as instâncias internas do discurso do ser empírico que está além da linguagem.

Se o *ethos* está ligado à enunciação, não se pode ignorar que o público pode construir representações do *ethos* antes mesmo de entrar em contato com o discurso. E isso deve ser considerado na transposição da teoria para a educação básica. É importante que os alunos reconheçam a influência dos elementos preexistentes na composição do *ethos*, pois o público pode construir representações da imagem do produtor antes mesmo de entrar em contato com o texto. Essa imagem preexistente, também chamada pelos pesquisadores da Nova Retórica de *ethos prévio* ou *ethos pré-discursivo*, desempenha um papel significativo na construção do *ethos discursivo*.

Para compreendermos esse conceito, podemos considerar novamente o poema “Aviso de Sócrates”, de La Fontaine. O *ethos prévio*, nesse contexto, refere-se às imagens preexistentes tanto do autor, La Fontaine, quanto da figura histórica de Sócrates, que são transportadas para a leitura do poema. La Fontaine pode ser conhecido, por uma parcela da audiência, pelas fábulas, que frequentemente incorporam figuras históricas e mitológicas para transmitir lições morais e éticas. A reputação do autor como um contador de histórias astuto e moralista constitui seu *ethos prévio*, e os leitores podem considerar outros textos do autor e projetar a expectativa de encontrar sabedoria e reflexão. Essa imagem prévia de La Fontaine contribui para a forma como seu texto pode ser recebido, fornecendo uma lente através da qual o poema é interpretado.

Do mesmo modo, a imagem prévia de Sócrates desempenha um papel significativo na construção do *ethos discursivo*. Sócrates é uma figura histórica famosa, notória pela sabedoria, a abordagem questionadora da filosofia, e a vida austera e ética. Essa imagem preexistente de Sócrates não só pode nortear as expectativas prévias da leitura do poema, mas também realçar a profundidade

de sentidos e ressonância, uma vez que leitores conhecedores das obras de Platão podem estabelecer inferências intertextuais, como demonstramos anteriormente na análise do poema. Mesmo aqueles leitores que podem não estar familiarizados com as obras específicas de Platão ainda podem ter uma compreensão geral do *ethos* de Sócrates como um pensador profundo e sábio.

O poema, então, não é lido em um vácuo, mas em um contexto rico, composto por imagens prévias. Esses *ethé* prévios agem como uma espécie de guia interpretativo, ajudando a moldar a maneira como o poema é lido e entendido. Essa interação entre o *ethos prévio* e o *ethos discursivo* pode ser particularmente relevante na educação básica, em que os alunos estão aprendendo a navegar nas complexidades da interpretação textual. Compreender como essas imagens prévias informam e influenciam a leitura pode enriquecer a análise literária, proporcionando uma compreensão mais profunda não apenas do texto em si, mas também do contexto cultural e histórico circundante.

O *ethos prévio* não é um elemento externo ao discurso que pode ser ignorado. Conforme destacado por Haddad (2016), a imagem preestabelecida afeta e até condiciona a construção do *ethos* no discurso. A análise argumentativa deve, portanto, estudar a dinâmica pela qual a imagem produzida no discurso leva em conta, corrige e refaz a representação prévia que a audiência faz do orador ou produtor do texto.

Assim, ao analisar o *ethos*, é necessário considerar não só os elementos presentes no próprio discurso, mas também a interação entre o *ethos prévio* e o *ethos discursivo*. A construção do *ethos* no discurso envolve uma negociação contínua entre a imagem preexistente do produtor e a representação que é criada por meio do *logos*.

A título de exemplificação, podemos pensar nos gêneros textuais da esfera jornalística, como a notícia e a reportagem, uma vez que são de ampla circulação social e que são conteúdos integrantes da disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, conforme a BNCC. Concordamos com a abordagem de Dittrich

(2012) sobre as diferentes dimensões do *ethos* em textos jornalísticos. De acordo com o autor, o *ethos prévio* está relacionado às paixões do público leitor e é construído com base nas convenções sociais e no conhecimento prévio que a audiência possui sobre o jornalista, o veículo de comunicação e sua linha editorial.

O *ethos discursivo*, por sua vez, é construído no próprio texto jornalístico e está relacionado à forma como o jornalista se apresenta, argumenta e busca persuadir o leitor por meio do uso de estratégias retóricas. Esse *ethos discursivo* pode ser construído por meio de escolhas linguísticas, estrutura argumentativa, referências a fontes confiáveis, entre outros elementos. Além disso, Dittrich (2012) apresenta uma outra categoria de *ethos*: o *ethos dito de si mesmo*, que é a dimensão em que o próprio produtor se apresenta como sujeito da enunciação, explicitando suas motivações, valores, experiências pessoais e posicionamentos. Essa dimensão do *ethos* é expressa no próprio discurso, permitindo, no caso de notícias e reportagens, ao jornalista construir uma imagem favorável de si perante o público.

Assim, ao analisar textos jornalísticos veiculados na mídia impressa ou em portais *online*, em sala de aula, é possível demonstrar aos alunos como essas diferentes instâncias da construção da imagem se relacionam e se manifestam em textos de diferentes gêneros. O *ethos prévio* influencia a recepção do texto pelo público leitor, enquanto o *ethos discursivo* e o *ethos que o orador diz de si mesmo* são construídos no próprio discurso jornalístico, por meio das escolhas e estratégias retóricas utilizadas pelo jornalista.

Segundo Amossy (2016b, p. 136), “a eficácia da palavra não é nem puramente exterior (institucional) nem puramente interna (linguageira). Ela acontece simultaneamente em diferentes níveis”. A pesquisadora afirma que não é possível separar o *ethos discursivo*, ou seja, a imagem construída do produtor do texto no discurso, de sua posição institucional, uma vez que “o *ethos* pré-discursivo faz parte da bagagem dóxica dos interlocutores e é necessariamente mobilizado pelo enunciado em situação” (Amossy, 2016b, p. 137).

Para refletirmos sobre as contribuições de Amossy (2016b), podemos retomar o exemplo da revista *Globo Rural*, um caso que foi explorado anteriormente neste livro, no capítulo IV. A revista *Globo Rural*, com sua longa história de publicações e credibilidade consolidada no campo do jornalismo agropecuário, traz consigo um *ethos prévio*, formado pela identidade institucional, missão editorial, e histórico de cobertura do setor rural, o que influencia significativamente a recepção dos artigos e reportagens entre a audiência. Os leitores que estão familiarizados com a *Globo Rural* tendem a realizar a leitura de novos textos com certas expectativas sobre a qualidade e características estilísticas das informações apresentadas.

Ao mesmo tempo, o *ethos discursivo* é construído ativamente dentro dos textos jornalísticos por meio das escolhas e estratégias retóricas empregadas pelos jornalistas, que podem incluir a seleção cuidadosa de fontes, como entrevistas especializadas sobre determinadas culturas (soja, milho, trigo etc.), o uso de linguagem informal e a incorporação de narrativas humanas, e a apresentação equilibrada de múltiplas perspectivas. Esse *ethos discursivo*, em interação com o *ethos prévio* da revista, molda a imagem do jornalista ancorando-a à imagem do veículo de comunicação.

Já o *ethos que o orador diz de si mesmo* se manifesta nas formas como o jornalista se apresenta dentro do texto, seja por meio da voz autoral, dos comentários reflexivos ou da posição assumida em relação aos temas tratados. O exemplo da revista *Globo Rural* ilustra a complexidade do *ethos* em textos jornalísticos e a manifestação em diferentes níveis, conforme destacado por Amossy. É uma demonstração de como a eficácia da palavra é simultaneamente moldada por fatores externos, como a reputação institucional, e internos, como as escolhas linguísticas. Ao explorar este exemplo em sala de aula, os professores podem guiar os alunos a refletirem sobre essas complexas camadas de significado, ajudando-os a entender como a imagem dos jornalistas e da própria revista são construídas e podem ser interpretadas.

As reflexões teóricas levantadas por Amossy (2016), Maingueneau (2016) e Dittrich (2012) evidenciam a complexidade e a interdependência das diferentes instâncias do *ethos* no discurso. O *ethos discursivo* não pode ser separado do contexto institucional e das expectativas prévias dos interlocutores, pois o *ethos pré-discursivo* faz parte da bagagem de conhecimento e crenças da audiência e é mobilizado e influenciado pelo próprio texto. Ciente disso, o produtor do texto adapta sua apresentação e constrói sua imagem não só por meio do que diz, mas também pelas modalidades de sua enunciação, como o estilo, as escolhas lexicais, o uso de pontuação e outros recursos linguísticos. Esses elementos contribuem para a formação da impressão do orador/ produtor do texto e sua associação a uma categoria conhecida pelo público-alvo (ex.: estereótipos: comportamentais – estudioso, caridoso –; profissionais – médico, professor –; culturais – brasileiro, argentino, americano – de papéis sociais – pai, mãe, sacerdote etc.).

A distinção entre o *ethos dito* e o *ethos mostrado*, proposta por Maingueneau (2016), enfatiza que essa construção do *ethos* efetivo é resultado da interação entre diferentes instâncias, e não há uma fronteira clara entre o que é explicitamente dito e o que é implicitamente mostrado. Elementos como metáforas podem ser interpretados de maneira a relacionar-se tanto com o que é dito explicitamente quanto com o que é sugerido implicitamente, dependendo de como são utilizados no texto.

A proposta de Maingueneau (2016) acerca da distinção entre o *ethos dito* e o *ethos mostrado* revela como o *ethos* é construído por meio tanto do que é explicitamente declarado no texto (*ethos dito*) quanto do que é implicitamente sugerido ou representado (*ethos mostrado*). Vamos explorar essa distinção por meio do exemplo de uma metáfora. Suponhamos que um colunista de jornal, na seção de sustentabilidade, use a metáfora da “Terra como uma mãe nutridora”. Essa metáfora não apenas comunica uma visão particular da natureza (e espiritualizada para algumas culturas), mas também fornece ingredientes para a construção de um *ethos* específico para o escritor.

Se o escritor afirma explicitamente que vê a Terra como uma entidade viva, que deve ser respeitada e cuidada, isso é uma declaração explícita de seus valores e perspectiva. Há, portanto, o *ethos dito*. Por outro lado, a própria escolha da metáfora, sem uma explicação direta, mostra implicitamente uma atitude reverente em relação à natureza e posiciona o escritor como alguém que vê a relação humano-natureza de uma maneira particularmente íntima e respeitosa (*ethos mostrado*).

Conforme Clifton e Mieroop (2010), a construção do *ethos de si mesmo* por parte do produtor/orador ou a projeção desse *ethos* realizada pela audiência, a partir de inferências (em especial, no caso do *ethos prévio*), só faz sentido em contextos determinados, e o trabalho de categorização pode envolver uma variedade de ações diferentes. Cada *ethos* carrega consigo um conjunto de características esperadas, como ações, traços de caráter, maneiras de pensar, motivações, códigos de vestimenta, localizações, entre outros, que podem ser inferidos a partir da categorização. Além disso, o *ethos* envolve aspectos explicitamente morais e as pessoas que pertencem a uma determinada “categoria” são responsabilizadas por desvios dos predicados associados à categoria. A título de exemplificação, pensemos, por exemplo, em um professor de Língua Portuguesa que, enquanto orador, constrói sua imagem à medida que demonstra conhecimento técnico ou domínio de sala de aula, ao mesmo tempo em que a audiência, ou seja, os alunos, possuem inferências sobre a categoria “professor” e expectativas relacionadas àquele orador, especificamente.

Assim, Clifton e Mieroop (2010) ressaltam que, quando um membro é atribuído ou reivindica a pertença a uma categoria específica, isso também lhe confere acesso a determinados recursos discursivos socialmente convencionados, cujo uso ou não uso é uma questão moralmente responsável. Assim, o fato de que essas identidades carregam consigo direitos e obrigações morais restringe e permite o acesso a recursos discursivos com os quais as ações (incluindo a persuasão) são realizadas. A partir dessa perspectiva, em sala de aula, podemos ilustrar aos alunos que

determinados tipos de *ethos* são usados para "fazer" persuasão. Conforme os pesquisadores, quando os participantes se orientam em relação à pertença a categorias, eles se tornam relevantes para a interação e, portanto, consequentes para a estrutura do discurso. A partir da perspectiva, o *ethos* pode ser construído e desconstruído de acordo com a situação, a partir da intencionalidade do orador/produtor.

À medida que navegamos pelo universo da Retórica, torna-se evidente que a construção do *ethos* é um mosaico rico e multifacetado. Os elementos que influenciam a percepção e a construção do *ethos* são diversos e, frequentemente, interconectados, cada um contribuindo de uma maneira única para a imagem final de um produtor/orador. Para facilitar a compreensão deste intrincado processo e torná-lo mais acessível à transposição para Educação Básica, consideramos uma representação lúdica do *ethos*, oferecendo uma representação visual dos componentes centrais que moldam o *ethos*, utilizando o familiar símbolo do lobo mau.

O lobo, em nosso imaginário cultural, muitas vezes é retratado como um personagem astuto, traiçoeiro e, às vezes, enganador. A expressão popular "lobo em pele de cordeiro" ressoa precisamente com a ideia de alguém ou algo que aparece benigno, mas esconde intenções. Nos contos de fadas e nas histórias tradicionais, o lobo muitas vezes desempenha o papel do antagonista, como no conto da "Chapeuzinho Vermelho", em que ele engana a protagonista e sua avó para alcançar seus objetivos. No conto "Os Três Porquinhos", o lobo usa de sua astúcia e força para tentar derrubar as casas dos porcos. Essas narrativas, que são amplamente reconhecidas e disseminadas, conferem ao lobo uma persona de engano, perigo e estratégia. Ao usar a imagem do lobo em nossa representação do *ethos*, estamos, portanto, tocando em um simbolismo arraigado, que ressalta a complexidade e a multifacetada natureza da construção da imagem de si, em que nem tudo é o que parece à primeira vista. Ao trazer esse personagem para a discussão retórica, podemos evidenciar que,

assim como o lobo nos contos de fada e nas fábulas, o *ethos* pode ser construído, adaptado e, às vezes, até mascarado para atender a diferentes objetivos e contextos.

A título de exemplificação da intersecção *ethos prévio*, *ethos discursivo*, *ethos dito de si mesmo* e *ethos mostrado*, por meio da figura do lobo, consideramos “A Verdadeira História dos Três Porquinhos”⁸, escrita por Jon Scieszka, que apresenta uma reinterpretação do clássico infantil que conhecemos. Nesta versão, somos apresentados ao ponto de vista do lobo, que é amplamente percebido como o vilão na narrativa original. Scieszka nos oferece uma oportunidade ímpar de explorar uma narrativa em que as linhas entre bom e mau são propositalmente borradas, desafiando nossas concepções e nos incentivando a reavaliar as histórias como nós as conhecemos.

Na história de Scieszka, o lobo não é um predador cruel, mas um personagem que se vê enredado em uma série de mal-entendidos infelizes. Ele narra seus encontros com os três porquinhos de uma maneira que pinta suas ações não como maliciosas, mas como um conjunto de reações a circunstâncias que estavam fora de seu controle. A abordagem humorística e sarcástica de Scieszka faz com que nós, leitores, nos questionemos sobre a verdade da história que nos foi contada antes, desafiando a noção convencional do lobo como o 'mau'.

Nessa versão, o lobo se autodenomina como Alexandre T. Lobo ou Alex. Ele refuta a imagem comum de “Lobo Mau” que é atribuída a ele na fábula tradicional, e afirma que essa reputação se deve à dieta natural dos lobos, que inclui pequenos animais “engraçadinhos”, e apresenta sua versão dos eventos que envolvem sua busca por uma xícara de açúcar para fazer um bolo de aniversário para sua vovó. Alex relata que visitou o primeiro porquinho, que tinha construído uma casa de palha, a fim de pedir

⁸ Disponível em: https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem05/3porquinhos_verdade.doc. Acesso em: 18 set. 2023.

açúcar emprestado, mas um espirro incontrolável causou o desmoronamento da casa frágil.

Na continuação da narrativa, Alex conta que seguiu para a casa do segundo porquinho após inadvertidamente causar a morte do primeiro e consumi-lo, justificando que seria um desperdício deixar o corpo sem uso. Ele descreve uma série semelhante de eventos na casa do segundo porquinho, que também desmorona após outro espirro incontrolável, resultando na morte do segundo porquinho e sua subsequente ingestão por Alex, que mais uma vez justifica sua ação afirmando que não queria deixar a comida estragar, embora admita que estava começando a se sentir bastante cheio após a segunda refeição.

No desfecho, o lobo descreve sua visita à casa do terceiro porquinho, que ele caracteriza como o mais inteligente dos três por ter construído uma casa de tijolos. Quando Alex tenta pedir açúcar, o porquinho responde rudemente, provocando a ira de Alex, especialmente após um comentário desrespeitoso sobre sua avó. Alex perde a paciência e tenta entrar à força na casa, um ato que é percebido pela polícia como uma agressão. Alex lamenta que os repórteres deturpam sua história, transformando-o no “Lobo Mau” da fábula popular, e termina seu relato solicitando, mais uma vez, uma xícara de açúcar ao leitor. No Quadro 04, apresentamos recortes textuais da história de Scieszka que possibilitam a construção retórica de *ethos prévio*, *ethos discursivo*, *ethos dito de si mesmo* e *ethos mostrado*.

Quadro 04 – Níveis de construção de *ethos* em “A Verdadeira História dos Três Porquinhos”

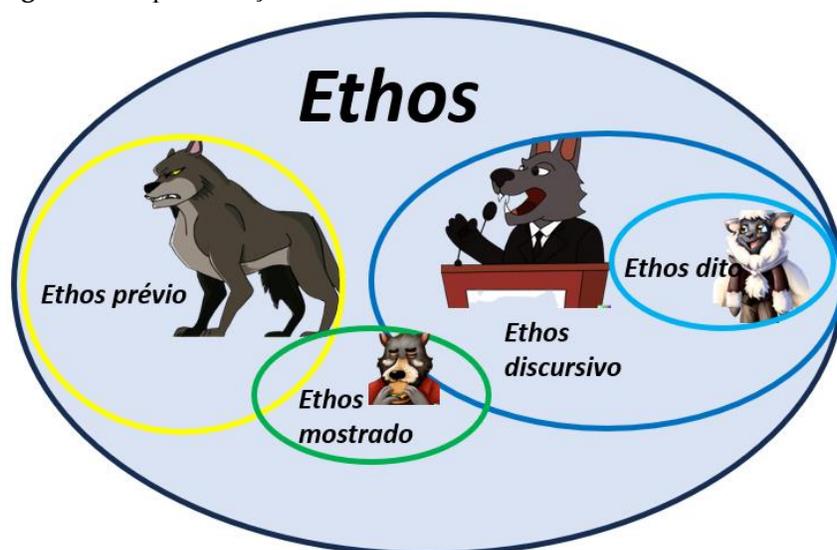
Níveis de construção de <i>ethos</i>	Trechos do Texto	Análises
<i>Ethos Prévio</i>	“Eu não sei como começou este papo de Lobo Mau, mas está completamente errado”.	O Lobo busca desconstruir a imagem prévia que a audiência possui dele, caracterizada como “Lobo Mau”, tentando se

		apresentar de forma mais amigável e incompreendida.
<i>Ethos Discursivo</i>	“Eu sou o lobo Alexandre T. Lobo. Pode me chamar de Alex”.	Através de sua apresentação formal e a oferta de um apelido mais amigável, o lobo tenta construir um <i>ethos</i> discursivo que o aproxima do leitor, construindo uma faceta mais amigável e menos ameaçadora.
<i>Ethos Mostrado</i>	“Seria um desperdício deixar um presunto em excelente estado no meio daquela palha toda. Então eu o comi. Imagine o porquinho como se ele fosse um grande cheeseburger dando sopa”.	Aqui, o lobo revela uma falta de empatia e moralidade ao descrever a sua ação de consumir o primeiro porquinho, utilizando termos que evidenciam um aspecto cruel e insensível, contradizendo a imagem que tenta vender de si mesmo.
<i>Ethos Dito de Si Mesmo</i>	“Ninguém conhece a história verdadeira, porque ninguém jamais escutou o meu lado da história”.	O lobo insiste em que sua versão dos eventos é a “verdadeira história”, tentando se estabelecer como uma vítima mal interpretada e apelando para a compaixão e a compreensão do leitor, de modo a reformular a sua imagem pública.

Fonte: Elaborado pelos autores

No Quadro 4, exemplificamos, a partir do texto “A Verdadeira História dos Três Porquinhos”, a construção de *ethos* em diferentes níveis. Para deixar essa exemplificação mais visual, elaboramos a Figura 4, que ilustra o *ethos* complexo que Scieszka tece ao longo de sua narrativa.

Figura 4 – Representação do *ethos*



Fonte: Elaborado pelos autores⁹

No centro da Figura 4, encontramos a representação do *ethos*, ou seja, a imagem construída de si no discurso, em diferentes níveis. O círculo posicionado à esquerda, simboliza o *ethos prévio*, que é a imagem ou reputação preestabelecida de um orador/produtor. O lobo não personificado, associado ao *ethos prévio*, sugere a ideia de uma identidade ou imagem prévia, e que se projetam as características principais de um predador. Nos contos populares e na literatura, o lobo é apresentado como astuto e, por vezes, solitário. Seu arquétipo representa as características e reputação que trazem consigo, antes de qualquer interação ou discurso, uma noção de temor aos possíveis interlocutores. Esta representação ressalta a importância da imagem prévia que o orador possui, muitas vezes formada por experiências anteriores, conquistas, falhas ou outras características que possam ter moldado a imagem pública.

⁹ Para as representações dos lobos, utilizamos o *Dall-E 2*, um *software* de criação de artes a partir de descrições, que utiliza inteligência artificial.

Associado ao conjunto da direita, o *ethos discursivo*, há um lobo ao púlpito, discursando próximo a um microfone, destacando a construção da imagem por meio do discurso. Ao discursar, o orador não só comunica informações, mas também se constrói e reforça uma imagem diante de sua audiência. A presença do púlpito e do microfone sugere o poder e a influência que o discurso detém. O orador pode moldar, influenciar e persuadir por meio das palavras. Neste caso, o lobo está personificado e congrega características humanas. Esta é a versão basicamente literária.

Dentro do *ethos discursivo*, encontramos o *ethos dito*, uma representação simbólica do lobo vestido de carneiro, que indica a manifestação consciente e estratégica do orador na construção da sua imagem durante o discurso. Essa faceta está ancorada dentro do *ethos discursivo* porque é por meio do ato de discursar que o orador pode optar por adotar diferentes posturas, talvez até contraditórias com sua imagem prévia, numa tentativa de reformular ou ajustar a percepção do público a seu respeito. É uma maneira de o orador manipular explicitamente sua imagem na articulação verbal, adotando características que ele deseja que sejam associadas a ele, mesmo que temporariamente.

No contexto da narrativa “A Verdadeira História dos Três Porquinhos”, essa representação do *ethos dito* é potencialmente vista quando ele tenta retratar-se não como um predador, mas como uma vítima de circunstâncias infelizes e mal-entendidos, uma imagem quase ovelha que contrasta com seu *ethos prévio*. Neste ponto, observamos a transição para o *ethos mostrado*, um aspecto crucial que reside na intersecção do *ethos discursivo* e *prévio*, conforme a ilustração. O *ethos mostrado* é fundamental porque se nutre tanto da preexistente reputação ou imagem do orador (*ethos prévio*), quanto das suas escolhas lexicais e do discurso em si (*ethos discursivo*).

Na narrativa de Scieszka, esse nível de construção do *ethos* é evidenciado por meio das escolhas lexicais do lobo – como quando ele descreve os porcos como “cheeseburgers” e “presunto”, uma revelação inadvertida da sua verdadeira natureza predatória e falta

de empatia, contradizendo assim a tentativa de construir uma imagem mais benigna e simpática no discurso. Essas escolhas lexicais, que podem parecer descuidadas, na verdade oferecem ao público uma visão mais profunda e talvez mais verdadeira do carácter do orador, evidenciando que, apesar de suas tentativas de manipulação discursiva, elementos do *ethos prévio* ainda se revelam, criando uma imagem mais complexa e matizada do orador.

Muitas vezes, no esforço de persuasão, o orador pode se apresentar de uma maneira (o *ethos dito*), enquanto suas ações, comportamento ou até mesmo nuances não verbais do discurso podem revelar outra imagem (o *ethos mostrado*), mas essa diferenciação depende do nível de conhecimento de mundo e das experiências passadas da audiência. Por exemplo, enquanto um ouvinte experiente pode identificar rapidamente uma incongruência entre o que é dito e o que é mostrado, outro pode aceitar o discurso do orador sem questionar.

A abordagem lúdica do *ethos*, representada pela figura do lobo mau, oferece oportunidades pedagógicas na educação básica. Por meio desta analogia, professores podem conduzir discussões sobre a importância de como nos apresentamos e de como somos percebidos por diferentes audiências. Ao tratar do lobo vestido de carneiro, por exemplo, pode-se discutir as nuances entre o que dizemos explicitamente e o que deixamos que os outros infiram sobre nós. Além disso, usando esta metáfora, os educadores podem incentivar os alunos a refletir sobre suas próprias apresentações e sobre como desejam ser percebidos. Contudo, é crucial entender que a interpretação de tais símbolos pode variar conforme a audiência e o contexto. Essa variação e a maneira como o público se conecta emocionalmente com os discursos são exploradas com maior profundidade no próximo capítulo. Ao virar a página, adentraremos no universo do *pathos* e refletiremos como ele se entrelaça com a Retórica para moldar a recepção e a eficácia dos discursos.

VI

Sobre a noção de *pathos*

Quando se discute o *pathos*, é essencial considerar os estudos do filósofo grego Aristóteles, pois suas ideias continuam sendo estudadas e têm influência na teoria e na prática da Retórica até os dias de hoje. Segundo Aristóteles (2017), o *pathos* é a capacidade de um discurso provocar emoções específicas em um público, como piedade, medo, raiva, compaixão, entre outras. O autor classificou as emoções em duas categorias principais: aquelas que são inerentes ao ser humano, como medo e raiva, e aquelas que são aprendidas por meio da cultura e da educação, como vergonha e gratidão (Aristóteles, 1984b, 1984c).

Aristóteles também explorou a capacidade da arte de evocar emoções intensas. Suas contribuições para a argumentação baseada no *pathos* destacam que o efeito emocional de um discurso depende do contexto em que é apresentado e do conhecimento prévio da audiência sobre o assunto. Além disso, ele argumentou que a escolha cuidadosa das palavras e a organização do discurso podem influenciar profundamente as emoções que ele desperta. É importante ressaltar que, de acordo com Aristóteles, o uso adequado do *pathos* é uma habilidade crucial para um orador, mas deve ser equilibrado com o uso do *ethos* (a credibilidade do orador) e do *logos* (a lógica do argumento) (Aristóteles, 2017).

Além dos estudos clássicos, é fundamental considerar também as pesquisas contemporâneas que refletem sobre a argumentação baseada no *pathos*. Dittrich (2012), estudioso da Retórica, destaca que o *pathos* é uma forma de persuadir por meio do apelo às paixões da plateia. Já Dascal (2016), enquanto semanticista, define o *pathos*

como o conjunto de emoções que o orador tenta despertar em seu público. Esses conceitos, baseados na teoria aristotélica, nos levam a refletir que uma argumentação focada no *pathos* requer que o produtor do texto tenha conhecimento dos valores, emoções e convenções sociais da sua audiência, a fim de persuadi-la por meio de um conjunto de emoções.

Assim, observamos que a argumentação baseada no *pathos* é uma estratégia retórica de alto impacto, pois reconhece a importância das emoções e dos valores na persuasão de uma audiência. Para aplicar o *pathos* em um texto argumentativo, o produtor deve despertar emoções específicas, alinhadas com os valores e crenças do público-alvo, para criar uma conexão emocional que reforce sua posição ou ponto de vista.

Consideremos o desafio de persuadir líderes religiosos sobre a centralidade da compaixão e da empatia nas práticas religiosas. Em vez de simplesmente compartilhar histórias de compaixão, um produtor hipotético poderia explorar momentos cruciais nas religiões que destacam a compaixão como um valor divino. Por exemplo, a parábola do bom samaritano no Cristianismo, a ideia de Karuna no Budismo ou o conceito de Rahmah no Islã. Ao traçar essas paralelas, o produtor não só evocaria emoções, mas também ligaria a compaixão diretamente ao divino e ao sagrado, ancorando a credibilidade de seus argumentos a preceitos considerados sagrados pelas respectivas audiências. Além disso, o produtor poderia realçar que a verdadeira compreensão religiosa se manifesta quando as pessoas, independentemente da fé, exercem empatia e compaixão em ações diárias. Esse argumento posicionaria a compaixão não apenas como uma virtude, mas também como uma expressão direta da fé, o que poderia ser mais convincente para líderes religiosos.

Apesar de ter uso recorrente na esfera religiosa, a aplicação do *pathos* na argumentação não se restringe a esse contexto, e pode ser útil e relevante em todas as esferas sociais, inclusive na educação. Ao pensarmos nas possíveis contribuições da teoria ao ensino de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental II e Médio,

consideramos essencial levar os estudantes a compreenderem o contexto e as características do público-alvo como elementos-chave para a construção de uma argumentação eficaz. O produtor do texto deve estar ciente das emoções que são relevantes para a audiência específica e ser capaz de articular suas ideias de maneira a ressoar com essas emoções. Assim, a adequação do *pathos* requer uma compreensão empática e sensibilidade para abordar as emoções e os valores da audiência, buscando estabelecer uma conexão emocional e persuasiva.

Pensando na transposição desse conteúdo para a Educação Básica, consideramos ser essencial demonstrar aos alunos que a adequação da argumentação à audiência vai além das escolhas lexicais. As interações, na contemporaneidade, em especial as realizadas em ambientes virtuais, ocorrem por meio de diferentes suportes e um produtor tem à disposição diferentes recursos e tipos de linguagens, que podem ser adaptados em uma argumentação ao *pathos*.

Consideremos, por exemplo, o WhatsApp, que é uma das principais plataformas de comunicação utilizadas no dia a dia, e muitas interações sociais e debates ocorrem por meio desse aplicativo, desde as mais formais às mais informais. O aplicativo oferece diversos recursos, como emojis, gifs, áudios e imagens. Os alunos podem utilizar esses elementos para transmitir emoções específicas e enriquecer a argumentação. Mas, para que o efeito pretendido seja eficaz, é necessário que produtor e audiência compartilhem significados de determinadas linguagens, caso contrário, a conexão emocional pretendida não será efetiva. Vejamos dois recortes de diálogos entre uma tia e um sobrinho, no WhatsApp.

Figura 5 – Recortes de diálogos entre uma tia e um sobrinho, no WhatsApp



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Os diálogos entre uma tia e um sobrinho no WhatsApp, na Figura 5, são um exemplo interessante de como diferentes gerações podem utilizar a ferramenta de forma distinta, com preferências linguísticas e recursos gráficos específicos. Essa diferença na forma de comunicação pode levar a dificuldades de compreensão, ressaltando a importância de considerar a audiência ao aplicar o *pathos* na argumentação.

No exemplo apresentado, a tia utiliza um estilo de escrita mais formal, com uso adequado de letras maiúsculas e pontuação, o que pode refletir seu nível de escolaridade e suas práticas de comunicação. Por outro lado, o sobrinho, sendo mais jovem, opta por uma linguagem mais informal, desabilitando o recurso de letras maiúsculas e duplicando vogais para imprimir intensificação, como em “oiiii tiaa”. Ademais, a tia opta pela utilização de *emojis* disponíveis no aplicativo para adicionar afetividade ao texto. Por outro lado, o sobrinho prefere a utilização de *emoticons*, ou seja, a combinação de letras e números, como “< + 3 (<3)” para representar um coração, e aplica essa estratégia para intensificar a emoção “<333”.

Embora os termos *emoji* e *emoticon* frequentemente sejam usados de forma intercambiável, eles se referem a coisas diferentes na comunicação digital. Segundo Paiva (2016), emoji é uma palavra japonesa que significa: e – imagem/gravura e moji – letra/caractere. Os emojis são pequenas imagens ou ícones que

representam uma variedade de emoções, objetos, atividades, lugares, animais etc. Eles são usados para expressar sentimentos e ideias de forma visual, adicionando uma dimensão emocional à comunicação escrita. Exemplos de emojis incluem 😊 (sorriso), 😞 (tristeza), 🍔 (hambúrguer), 🚗 (carro), 🌞 (sol), ❤️ (coração), entre muitos outros.

Já o *emoticon*, de acordo com Tossell *et al.* (2012), é uma combinação de caracteres tipográficos, como letras, números e símbolos, para criar uma imagem que expressa uma emoção ou sentimento. *Emoticons* são mais simples que *emojis* e são frequentemente utilizados em mensagens de texto para adicionar um toque emocional à comunicação escrita. Exemplos de *emoticons* incluem :) (sorriso), :((tristeza), :D (risada), ;-) (piscada), :-P (linguinha de fora), <3 (coração), entre outros.

Na comunicação digital, recursos como a duplicação de caracteres em emoticons "<33" e a repetição de vogais em palavras como "oii" funcionam como mecanismos de intensificação da emoção ou do sentimento que se deseja transmitir. Essas formas de expressão são comparáveis a expressões faciais e gestos na comunicação face a face. Eles servem como indicadores de ênfase, entusiasmo, afeição e outros estados emocionais, e cumprem um papel crucial na argumentação, pois ajudam a estabelecer um tom e a criar um clima emocional que pode influenciar a receptividade do destinatário à mensagem.

Esses recursos podem ser interpretados em termos de construção de orientação argumentativa. À luz da teoria da Semântica Argumentativa, proposta por Ducrot (1987), cada enunciado implica uma orientação argumentativa para a interpretação do leitor em uma determinada direção. No caso da duplicação de caracteres e repetição de vogais, podemos ver um exemplo claro de como a escolha das palavras e dos símbolos pode ser usada para reforçar um argumento, direcionando a interpretação do leitor em uma direção que favorece o objetivo do remetente.

Ao usar o emoticon "<33", por exemplo, o remetente está intensificando a expressão de afeição ou amor, o que fortalece seu

argumento de proximidade e carinho. Da mesma forma, a duplicação das vogais em "oii" pode ser vista como um esforço para transmitir entusiasmo ou alegria, o que pode tornar a saudação mais atraente e convidativa para a audiência. Assim, esses recursos são usados como estratégias argumentativas que buscam aumentar a eficácia da mensagem e persuadir a audiência, no caso, o sobrinho que quer atenção tenta persuadir a tia, que não capta a intensificação.

Esses exemplos mostram que a argumentação não se limita a declarações lógicas e racionais e que diferentes pessoas podem ter diferentes interpretações e reações às mesmas palavras e símbolos. Isso torna o ensino e a aprendizagem da argumentação uma tarefa complexa e desafiadora, que requer um entendimento não apenas das regras lógicas, mas também das nuances emocionais e sociais, além de convenções sobre recursos de linguagens. A diferença de linguagem entre as gerações distintas, exemplificada na Figura 5, pode gerar desafios de comunicação e compreensão mútua. No caso do diálogo ilustrativo, o efeito do *pathos* foi parcial, uma vez que os sentidos relacionados às escolhas lexicais do sobrinho foram compreendidos pela tia, mas os sentidos dos *emoticons*, segundo a "tia", não. Consideramos que este é um exemplo de possível ilustração na Educação Básica.

No contexto educacional, é essencial que os alunos compreendam que a linguagem utilizada em diferentes situações de comunicação pode variar, e que é importante adaptar a argumentação ao público com o qual estão interagindo. Os professores podem explorar essa temática em sala de aula, incentivando os alunos a refletirem sobre como a linguagem utilizada nas redes sociais e ambientes virtuais pode variar de acordo com o público e o contexto.

Refletir sobre diferentes usos da linguagem pode ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades de comunicação mais flexíveis, tornando-os mais aptos a se comunicarem de forma eficaz em diferentes situações e com diferentes interlocutores. Além disso, ao considerar as diferenças geracionais na utilização da

linguagem, os alunos também podem desenvolver uma maior compreensão e respeito pela diversidade linguística presente na sociedade contemporânea.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017) destacam que a argumentação assume diferentes aspectos ao mudar o público-alvo, e, para avaliar o valor da argumentação, é necessário considerar especificidades do público que ela consegue convencer. Portanto, para que a argumentação seja eficaz, é necessário considerar as características e as expectativas de cada público, o que muitas vezes é esquecido quando se trata de textos escritos. Pensando, por exemplo, no diálogo estabelecido entre a tia e o sobrinho, a ausência física dos familiares durante a interação, já que não há uma interação face a face e sim o diálogo na modalidade escrita, gerou ruídos à medida que a tia não captou o significado dos *emoticons* e da intensificação relacionada a duplicação de caracteres.

O exemplo em questão pode ser observado à luz do que afirma Amossy (2016b). Para a autora, a importância dada ao público-alvo naturalmente ressalta a ênfase em um conjunto de valores, evidências e crenças que são fundamentais para tornar qualquer diálogo possível; em outras palavras, leva a uma *doxa* comum. Cada público possui expectativas e um conjunto específico de valores. Aristóteles (1984a) define a *doxa* como um tipo de conhecimento baseado em opiniões e suposições, em contraste com a *episteme*, que é um conhecimento mais confiável e fundamentado em princípios científicos. Para Aristóteles (2000), as opiniões “geralmente aceitas” são aquelas que são admitidas por todos, pela maioria das pessoas ou pelos filósofos.

A título de exemplificação, pensemos na complexa realidade cultural, social e ideológica das democracias ocidentais. No contexto político de países como o Brasil, por exemplo, é possível identificar doxas distintas em grupos de pessoas. Pensemos, hipoteticamente, em dois: o grupo A e o grupo B. No grupo A, há pessoas que compartilham valores como igualdade social, justiça social e maior intervenção do Estado na economia. As crenças compartilhadas nessa doxa incluem a defesa de políticas públicas

mais abrangentes, como programas de assistência social, reformas agrárias e acesso igualitário à educação e saúde. Essas opiniões são aceitas entre membros do grupo A, gerando uma doxa que os une em torno de ideias e propostas políticas compartilhadas.

Por outro lado, as pessoas que se identificam com o grupo B têm uma doxa distinta. Valores como o livre mercado e redução da intervenção estatal na economia são fundamentais para esse grupo. As crenças compartilhadas nessa doxa incluem a defesa de políticas mais favoráveis ao setor privado, menor interferência governamental na economia e a valorização do mérito individual. Essas opiniões são geralmente aceitas por aqueles que se identificam com o grupo B, formando uma doxa compartilhada que os une em torno de ideias políticas específicas.

Para demonstrar como a doxa influencia na mobilização de estratégias retóricas, selecionamos um recorte de discurso proferido por Margaret Thatcher na Conferência do Partido Conservador, em 1986, quando ela ocupava o cargo de Primeira-Ministra do Reino Unido. O discurso no qual o recorte foi selecionado foi realizado na modalidade oral dialogada. Porém, para as discussões deste capítulo, consideramos a transcrição da conferência publicada por Gaffney (1991). Vejamos um trecho do discurso:

Este governo reduziu as fronteiras do Estado e seguirá reduzindo-as cada vez mais. Tão popular é a **nossa** política que está sendo aplicada a todo o mundo. Da França às Filipinas, da Jamaica ao Japão, da Malásia ao México, do Sri Lanka a Singapura, as privatizações estão avançando. Existe até uma oriental e particular versão, na China. As políticas que **temos** promovido estão ganhando interesse país após país. **Nós**, os conservadores, **cremos** no capitalismo popular – **cremos** em uma democracia de propriedade. E isso funciona! Recentemente, na Escócia, **estive** presente na venda da casa popular de número 1 milhão: para uma família muito amorosa com dois filhos, que finalmente poderá chamar aquele lar de seu. E agora **vamos** para o segundo milhão. E ainda há mais, pois milhões já se tornaram acionistas. E logo haverá oportunidades para milhões de

pessoas na British Gas, British Airways, British Airports e Rolls Royce. Quem disse que **nós** não **temos** potência? **Nós estamos** em **nosso** auge! [...] (Gaffney, 1991, p. 238-239, tradução nossa).

A oradora constrói, inicialmente, uma imagem de si ancorada a uma nação forte, que exporta um modelo político e ideológico para vários países do mundo e, na sequência, insere-se como um dos sujeitos responsáveis pelo sucesso da nação. Thatcher também percebe a importância de conquistar uma audiência mais ampla, que vá além dos limites dos membros do partido. Para isso, ela utiliza a primeira pessoa do plural em momentos estratégicos, estendendo a aplicação das políticas do governo a toda a nação e até mesmo a outros países, como em “Tão popular é a **nossa** política que está sendo aplicada a todo o mundo”. Essa estratégia busca criar um lugar comum de argumentação, apelando para um sentimento de unidade nacional e identificação com o sucesso das políticas implementadas. Sobre essa utilização do *nós*, constatamos que mobiliza a função descrita por Bini e Sella (2023) como o *nós da nação*, marca linguística comumente utilizada para imprimir no texto sentimentos nacionalistas.

Em “**Nós**, os conservadores, **cremos** no capitalismo popular – **cremos** em uma democracia de propriedade”, a oradora direciona o discurso aos integrantes do Partido Conservador, incluindo não só os políticos presentes na Conferência, mas também todos os filiados ao partido, que compartilham a crença no capitalismo popular e na democracia de propriedade. O exemplo do discurso de Margaret Thatcher é-nos interessante, pois evidencia que a oradora possui uma doxa específica. Em um primeiro momento, ela busca mobilizar e fortalecer a identidade do partido, enfatizando os valores do conservadorismo, do livre mercado e da redução da intervenção estatal na economia. Essa doxa específica é compartilhada entre os filiados ao partido e os simpatizantes.

O uso da primeira pessoa do plural, no trecho destacado, fortalece a imagem de porta voz e líder do partido por meio do apelo ao *pathos*. A seguir, nota-se que a oradora opta pela utilização

da primeira pessoa do singular, que contribui para a construção de uma nova instância de sentido ligada à imagem de Thatcher. Ao afirmar que esteve na Escócia, nação constituinte do Reino Unido, durante a venda da casa popular de número 1 milhão e constatou “uma família muito amorosa com dois filhos, que finalmente poderá chamar aquele lar de seu”, a líder do partido conservador do Reino Unido constrói uma imagem de si preocupada também com as relações humanas, afastando a possibilidade de o público considerá-la alguém que se preocupa apenas com a economia, e ampliando a doxa.

Ao enfatizar a importância de proporcionar um lar para uma família amorosa com dois filhos, há a mobilização de uma doxa relacionada à empatia e à preocupação com as questões sociais, buscando projetar uma liderança que também se preocupa com o bem-estar da população em geral. A estratégia pode proporcionar uma conexão emocional com o público e conquistar adesão mesmo entre aqueles que podem não concordar com todos os aspectos ideológicos ou da administração do partido conservador.

No final do recorte, em “Quem disse que **nós** não **temos** potência? **Nós estamos** em nosso auge!”, a oradora engloba a população de um modo geral, mobilizando a adesão da audiência por meio de sentimentos nacionalistas. Considerando que o discurso foi proferido em 1986, durante a Guerra Fria, uma possibilidade de sentido é que a afirmação de Thatcher é uma resposta ao que ficou convencionado internacionalmente sobre as potências mundiais da época serem os Estados Unidos da América e a União Soviética. A oradora apresenta-se como porta voz de uma nação que, segundo ela, é sim uma potência e que está no auge.

Ao mesclar uma doxa específica com a ampliação para um lugar comum, Thatcher demonstra habilidade em mobilizar diferentes estratégias retóricas para alcançar uma audiência maior e não limitada. Ela reconhece que a persuasão eficaz requer a compreensão do público-alvo e a capacidade de articular ideias de forma a ressoar com suas emoções e valores. Ao apelar para um sentimento de identificação nacional, valores humanitários e

confiança no sucesso das políticas, ela busca conquistar o apoio e a adesão de um espectro mais amplo de pessoas, incluindo aqueles que podem estar fora do círculo tradicional de apoiadores do Partido Conservador.

Por outro lado, a episteme representa o conhecimento menos ideológico. No contexto acadêmico, os pesquisadores universitários são exemplos claros de indivíduos que buscam a episteme em suas investigações e estudos, quando adotam metodologias rigorosas, coletam dados empíricos e utilizam análises para chegar a conclusões embasadas em evidências científicas. Há, na academia, a convenção sobre a importância da revisão de pesquisas entre pares, sujeitas a critérios de validação e replicabilidade, garantindo a confiabilidade dos resultados. A busca pela episteme é uma característica essencial do meio acadêmico, em que o conhecimento é constantemente atualizado e aprofundado por meio de investigações sistemáticas e baseadas em evidências sólidas.

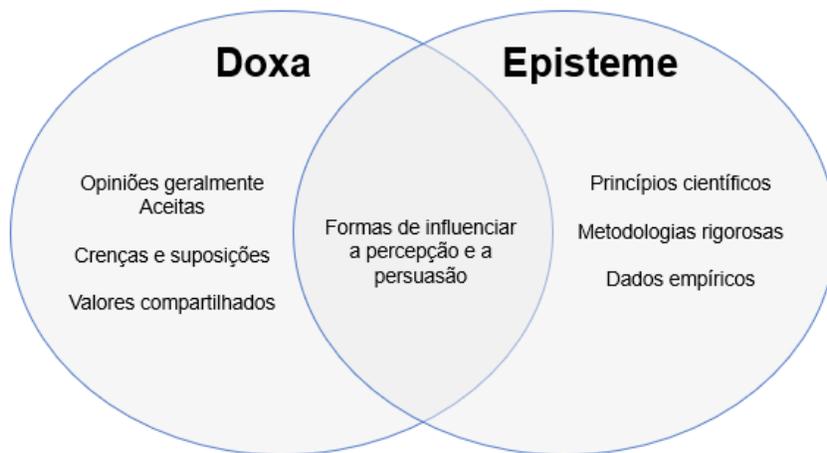
Para exemplificação, relatamos, brevemente, a experiência docente de um dos autores dessa obra, que atuou recentemente como professor de Língua Portuguesa em um Colégio Estadual, em turmas do Ensino Médio. Nas escolas públicas do Paraná, o gênero artigo científico é conteúdo contemplado no segundo ano do Ensino Médio. Para que os estudantes compreendessem de forma introdutória o propósito do gênero, o professor realizou uma atividade epilinguística, construindo, dialogicamente com os estudantes, temas, delimitações, objetivos, problemáticas, justificativas e metodologias, a partir das afinidades de cada aluno. Houve alunos que demonstraram maior interesse em Educação Física, outros em Psicologia, entre outras áreas. Mas também houve a demonstração de interesse em uma pesquisa que explorasse a influência da cultura na construção do significado em diferentes línguas por parte de uma aluna que gosta de estudar idiomas, exemplo que discutiremos brevemente a seguir devido à proximidade do campo de pesquisa com esta obra.

Em sala de aula, foi possível destacar que o artigo hipotético, antes de ser publicado, passaria por uma série de etapas, que estão fortemente associadas à episteme (sem a utilização desse termo teórico). Em um primeiro momento, um pesquisador realiza uma ampla pesquisa nas bases de dados acadêmicas, lendo e analisando diversos artigos, teses e livros para entender o que já foi estudado e descoberto sobre o assunto. Esta etapa do processo é rigorosa e metódica, baseada no conhecimento científico acumulado – ou seja, na episteme.

Em seguida, o pesquisador estabelece uma metodologia para a própria pesquisa. Esta metodologia foi projetada para ser replicável, o que significa que qualquer outra pessoa com as mesmas ferramentas e informações poderia repetir a pesquisa e obter os mesmos resultados. A metodologia, portanto, está firmemente enraizada na episteme. Após coletar seus dados, o pesquisador os analisou utilizando métodos estatísticos e linguísticos. Novamente, esse processo é baseado na episteme – no conhecimento científico que foi testado e validado ao longo do tempo.

Finalmente, o pesquisador hipotético escreveu o artigo, descrevendo as descobertas e contextualizando-as dentro do campo mais amplo da linguística e dos estudos culturais. O artigo pode, então, ser submetido a uma revisão por pares, em que outros pesquisadores no campo revisam o artigo para garantir que a pesquisa foi conduzida corretamente e que as conclusões são apoiadas pelos dados. Novamente, este é um processo profundamente enraizado na episteme. Em todas essas etapas, podemos ver a influência da episteme. Em contraste com a doxa, que é baseada em opiniões e suposições, a episteme é baseada em evidências empíricas e metodologias replicáveis.

Figura 6 – Doxa e episteme



Fonte: Diagrama elaborado pelos autores

Consideramos ser essencial demonstrar aos estudantes que, na argumentação ao *pathos*, tanto a doxa quanto a episteme desempenham papéis importantes na conquista da adesão da audiência, seja na oralidade ou na produção escrita, mas sem a utilização dessas nomenclaturas em sala de aula. A doxa é fundamental para compreender o que motiva e ressoa com a audiência. Ao conhecer a doxa de diferentes públicos, os alunos podem aprender a adaptar a comunicação de acordo com o perfil de sua audiência. Saber reconhecer e respeitar os valores e expectativas de um determinado grupo é essencial para construir uma argumentação eficaz e conquistar a adesão deles. A episteme também desempenha um papel relevante ao fornecer embasamento e credibilidade à argumentação.

A argumentação centrada no *pathos*, de acordo com Mateus (2018), utiliza apelos emocionais e afetivos para colocar o público-alvo em um estado sugestível e persuadível. Para o autor, o *pathos* é composto pelo conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador pode despertar no público-alvo por meio de seu discurso. Portanto, o *pathos* é adaptado de acordo com a singularidade do

público-alvo, a intenção do orador e as especificidades do discurso, como gênero e circunstâncias contextuais.

Por meio do *pathos*, a audiência pode ser persuadida a aderir às teses defendidas em um discurso na argumentação centrada no *logos*, ou a desenvolver emoções de confiança, compaixão, entre outras, em relação ao *ethos* na argumentação centrada na imagem do orador. Eggs (2016) destaca que Aristóteles enumerou três tipos de virtudes que fazem o orador inspirar confiança no público-alvo, que podem ter origem ética ou intelectual: (a) o orador deve demonstrar que seus argumentos e conselhos são sábios e razoáveis, (b) que argumenta de forma honesta e sincera, (c) e que é solidário e amável com seus ouvintes.

Em *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (1984a) aborda o conceito de virtude por meio da ideia da justa medida, que consiste em considerar os extremos como negativos. Para ilustrar esse conceito, podemos tomar como exemplo as virtudes da coragem e da generosidade. Aristóteles observa que tanto a coragem quanto a generosidade possuem comportamentos que podem ser encontrados tanto na falta como no excesso. No caso da coragem, a falta de coragem é a covardia, enquanto o excesso de coragem é a temeridade. A covardia se caracteriza por uma ausência de coragem, em que a pessoa evita enfrentar situações desafiadoras por medo ou insegurança. Por outro lado, a temeridade é o excesso de coragem, em que a pessoa se coloca em perigo desnecessariamente, sem considerar os riscos ou as consequências negativas.

Da mesma forma, no caso da generosidade, a falta é a avareza, em que a pessoa é excessivamente apegada aos seus bens materiais e reluta em compartilhá-los com os outros. Já o excesso de generosidade é a prodigalidade, em que a pessoa é excessivamente generosa, gastando ou doando recursos de maneira imprudente e irresponsável. Aristóteles (1984a) defende que a virtude está em encontrar o equilíbrio entre esses extremos, ou seja, a coragem é encontrada no ponto intermediário entre a covardia e a temeridade, e a generosidade está no ponto intermediário entre a avareza e a prodigalidade. É nessa justa medida que se encontra o

comportamento virtuoso, que é o ideal a ser buscado. Assim, o bom orador, para Aristóteles (2017), é aquele que sabe despertar no auditório emoções de forma eficaz, com virtude, ou seja, evitando os excessos que prejudicariam sua imagem.

Pensando na transposição dessas reflexões abstratas para a sala de aula, podemos considerar, por exemplo, a epopeia *Odisseia*, de Homero (2015), pois oferece uma rica tapeçaria de personagens e eventos que podemos usar para ilustrar os conceitos aristotélicos de virtude e a justa medida. Vamos examinar a forma como esses conceitos são representados na jornada épica de Odisseu e como se conectam às virtudes mencionadas anteriormente.

Odisseu é frequentemente lembrado por sua bravura, mas sua coragem não é nem temerária nem covarde. Ele enfrenta perigos e desafios, como os Ciclopes, com bravura, mas também com astúcia e precaução. Sua coragem é temperada com sabedoria, e ele não corre para o perigo sem pensar. Odisseu ilustra a virtude da coragem na justa medida, evitando os extremos da covardia e da temeridade.

Ao longo de sua jornada, Ulisses é tanto receptor quanto doador de presentes e hospitalidade. Ele aceita a generosidade de outros, como a da deusa Calipso, mas também é generoso com seus companheiros e até com estranhos. No entanto, a generosidade do protagonista não é prodigalidade; ele não desperdiça recursos imprudentemente. Odisseu representa a generosidade na justa medida, equilibrando entre a avareza e a prodigalidade.

Além disso, o herói também representa a virtude da sabedoria ao navegar pelos desafios de sua jornada. Ele demonstra inteligência, habilidade e juízo razoável, sem cair na falsidade ou engano mal-intencionado. Ele argumenta de maneira sábia e sincera, exemplificando as virtudes éticas e intelectuais descritas por Aristóteles. A personagem também é exemplo de solidariedade e a amabilidade. Ele é um líder leal e carinhoso, enfrentando perigos em seu nome e chorando por aqueles que perde. Sua interação com seu filho Telêmaco e sua esposa Penélope mostra sua bondade e amor. Ao utilizar essa epopeia em sala de aula ou em

análise literária, é possível explorar como a narrativa épica reflete e ilustra arquétipos, como a justa medida, a partir da construção de personagens.

De acordo com Aristóteles, para argumentar, é necessário primeiro conhecer as opiniões geralmente aceitas de uma determinada plateia antes de selecionar os argumentos que irão defender a tese. Na obra *Os Tópicos*, o autor ressalta que possuir um plano de investigação capacitará o orador a argumentar com mais facilidade sobre o tema proposto. Nas conversas e debates informais, é útil porque, ao considerarmos as opiniões defendidas pela maioria das pessoas, enfrentaremos essas opiniões não apoiados em nossas próprias convicções, mas nas delas, questionando assim as bases de qualquer argumento que nos pareça mal formulado (Aristóteles, 2000).

É importante destacar que Aristóteles considerava a relatividade das opiniões geralmente aceitas em diferentes povos. Para ilustrar essa relatividade, podemos observar como o *pathos* é construído de maneira singular em diferentes culturas ao observar textos clássicos, como o *Bhagavad Gita*, um texto védico considerado sagrado pelos hindus. Vejamos um trecho:

Os grandes generais que têm na mais alta estima o seu nome e fama pensarão que você deixou o campo de batalha simplesmente porque estava com medo, e portanto irão considerá-lo insignificante. Seus inimigos irão descrevê-lo com muitas palavras indelicadas e desdenharão sua habilidade. Que poderia ser mais doloroso para você? (Prabhupada, 2017, p. 136).

O trecho citado do *Bhagavad Gita* trata-se de uma parte do épico indiano *Mahabharata*. Nesse capítulo específico do texto, o Senhor Krishna fala com o príncipe guerreiro Arjuna. A conversa acontece no campo de batalha de Kurukshetra, onde duas famílias estão prestes a entrar em guerra. Arjuna está desanimado e confuso sobre a batalha que está prestes a acontecer, especialmente porque terá de enfrentar amigos e parentes. Krishna, que é o avatar do deus

Vishnu na crença hindu, está incentivando Arjuna a cumprir seu dever (*dharma*) como guerreiro (*Kshatriya*).

Para compreendermos como o *pathos* é mobilizado no recorte, é fundamental compreendermos alguns aspectos simbólicos desse texto, que é sagrado para a cultura a qual ele foi planejado, em especial as noções de *dharma*, a natureza divina de Krishna, as noções de honra e vergonha na cultura guerreira e o conceito de *samsara*. Todas essas noções podem ser consultadas nas notas introdutórias de Prabhupada (2017).

Na tradição hindu, o *dharma* é uma concepção fundamental. É um dever sagrado, uma responsabilidade, que deve ser seguida independentemente das circunstâncias. A recusa de Arjuna em lutar é vista como uma negação de seu *dharma*, algo que Krishna destaca em seu discurso. Já Krishna é considerado uma encarnação de Vishnu, uma das principais divindades do panteão hindu. Suas palavras não são apenas de um amigo e mentor; são palavras divinas. Isso dá um peso considerável ao *ethos* da passagem.

A cultura guerreira da época colocava grande ênfase na honra e na coragem. A fala de Krishna é estrategicamente direcionada a esses valores, invocando tanto a honra da batalha quanto a vergonha da covardia. Além disso, essa cultura não pode ser desassociada da crença na reencarnação e no ciclo contínuo de nascimento, morte e renascimento (*samsara*), que desempenha um papel central no argumento de Krishna. Ele alivia os temores de Arjuna sobre a morte, explicando que a alma é eterna e que a morte é apenas uma transição.

Assim, evidencia-se que, no texto sagrado, Krishna usa uma mistura habilidosa de apelo ético (sua autoridade divina), apelo emocional (a honra e a vergonha), e apelo lógico (a natureza do *dharma* e do *samsara*), em um primeiro momento, para persuadir Arjuna. E, a partir disso, Arjuna torna-se um arquétipo, um exemplo do texto sagrado para o convencimento dos fieis sobre a importância da coragem e a negatividade da desistência mediante uma grande batalha.

O *Bhagavad Gita* de Prabhupada (2017) é mais do que uma narrativa épica; é uma profunda meditação filosófica e teológica que aborda questões como o dever, a moralidade, e a natureza do universo. O texto foi utilizado como uma estratégia de persuasão voltada para uma audiência específica, os militares hindus do século IV a.C., com o intuito de convencê-los de que abandonar uma guerra é um ato vergonhoso. Nesse exemplo, *ethos*, *pathos* e *logos* desempenham papéis complementares na argumentação, mas o foco principal está no *pathos*, pois o texto busca provocar um conjunto de emoções no público-alvo. Para alcançar esse objetivo, o produtor do texto utiliza diversos recursos linguísticos que se enquadram na elocução do *logos*, como a adjetivação, o uso de modos verbais intercalados, verbos e advérbios modalizadores, entre outros.

Esses elementos linguísticos são empregados estrategicamente para criar um impacto emocional na audiência, despertando sentimentos como orgulho, honra e medo de serem considerados insignificantes pelos generais e alvos de desdém por seus inimigos. Por meio dessa construção emocional, o texto busca persuadir o público a rejeitar a ideia de abandonar a batalha, apelando para seu senso de honra e reputação. Assim, podemos observar como a argumentação centrada no *pathos* é adaptada de acordo com as características culturais e as expectativas do público-alvo, utilizando-se de recursos linguísticos específicos para gerar as emoções desejadas e alcançar a persuasão.

Ademais, não é qualquer orador que poderia mobilizar esse conjunto de emoções sem gerar uma antipatia nesse auditório específico, que era de notório prestígio social na cultura indiana antiga. Para conseguir esse efeito, as afirmações e indagações são apresentadas e ancoradas na autoridade religiosa do texto sagrado, que possui um *ethos* de autoridade inquestionável naquele contexto cultural.

Concordamos com Mateus (2019) ao afirmar que a racionalidade argumentativa da Retórica não exclui as emoções como elemento fundamental do processo persuasivo. Conforme o

autor, estudos nas áreas de Neurociência e Psicologia Social têm comprovado que tanto a razão quanto a emoção desempenham um papel essencial na tomada de decisão. Portanto, uma argumentação centrada no *pathos* leva em consideração as necessidades e os desejos do público-alvo, buscando utilizar uma variedade de efeitos emocionais relacionados ao orador e ao público.

De acordo com a perspectiva aristotélica apresentada por Mateus (2019), o *pathos* diz respeito à capacidade do orador de exercer influência emocional sobre o público, e essa é uma questão de extrema importância, tanto que Aristóteles dedica três livros de seu tratado retórico a esse assunto. A persuasão do público só é possível se o orador for capaz de despertar os estados emocionais adequados a cada situação. As emoções não só afetam as pessoas, mas também influenciam seu julgamento.

Concordamos com Mateus (2019) que o processo de despertar emoções adequadas e oportunas na audiência está intrinsecamente ligado à cultura e ao contexto histórico de cada público. Um exemplo clássico utilizado pelo autor é o de Cícero na Retórica Romana, que afirmou que, para despertar piedade em um júri, o orador deveria comparecer ao tribunal com uma aparência desgrenhada, barba por fazer e olhos cansados. Da mesma forma, Aristóteles, na Retórica Grega, afirmou que o orador precisa descobrir a personalidade do público e identificar os assuntos que provocam respostas emocionais específicas em um determinado grupo de pessoas.

Segundo Mateus (2019), são elementos fundamentais na persuasão emocional a sugestionabilidade, linguagem adjetivada e conotativa, e satisfação de necessidades e desejos. O primeiro elemento, a sugestionabilidade, é utilizado para influenciar e controlar de forma sutil a decisão do público. A sugestão é particularmente relevante em processos emocionais de influência, como na publicidade, pois pode gerar uma resposta automática a um estímulo. A sugestão tem o poder de provocar a adesão do público de forma automática, sem necessariamente passar por um processo lógico e racional. Por exemplo, “alguém que é ‘ladrão’

difícilmente pode ser visto como idóneo e confiável. Assim, aquilo que aparentemente são apenas descrições inócuas são, na verdade, formas emocionais de condicionamento do pensamento e da reflexão posteriores” (Mateus, 2019, p. 134).

Sobre a afirmação do autor, observamos que, assim como determinadas escolhas lexicais são ligadas de forma automática pelo auditório a significados negativos, outras escolhas também podem ser utilizadas para provocar o efeito oposto, como: “a mãe trabalhadora”, “o acadêmico”, “o pai de família” etc.

Para ilustrarmos esses conceitos, uma possibilidade é uma fábula comum da tradição oral, sobre o diálogo entre uma rã e um escorpião, que é passada de geração em geração. Na narrativa, um escorpião pede a uma rã que o leve através de um rio, prometendo não picá-la, já que isso também resultaria em sua própria morte. A rã hesita, conhecendo a natureza do escorpião, mas ele argumenta logicamente que seria contra seu próprio interesse prejudicá-la. Confiando na aparente racionalidade do escorpião, a rã concorda. No meio do rio, o escorpião pica a rã. Quando ela pergunta por que ele fez isso, já que agora ambos morrerão, o escorpião responde: “Não pude evitar, está na minha natureza”.

Pensando na transposição teórica para a Educação Básica, essa fábula poderia ser usada para ensinar vários aspectos da argumentação e da sugestibilidade. O escorpião usa uma argumentação lógica para persuadir a rã. Ele apela ao senso de razão dela, apontando que seria irracional para ele picá-la. A rã é influenciada pelo apelo lógico, embora tenha uma compreensão instintiva da natureza do escorpião, e é sugestionada a agir contra seu melhor julgamento.

A história ilustra como as emoções (confiança, medo) e a lógica interagem para formar julgamento e decisão. Além disso, também aborda o tema da natureza inerente e inalterável de certas características, algo que poderia ser explorado para instigar a reflexão crítica dos estudantes.

Já o terceiro elemento, a satisfação de necessidades e desejos, para Mateus (2019), está ligado, principalmente, à satisfação de

necessidades primárias (biológicas e fisiológicas) e secundárias (psicológicas, sociais, emocionais etc.) do auditório. Segundo o autor, o discurso é mais eficaz quando a mensagem vai ao encontro das “expectativas, experiência, desejos e necessidades das pessoas que formam o público-alvo” (MATEUS, 2019, p. 135). Esses elementos ressaltam a importância da compreensão da psicologia e das emoções do público-alvo na construção persuasiva de discursos.

A título de exemplificação, vamos considerar um recorte de *Júlio César*, de William Shakespeare, especificamente o famoso discurso de Marco Antônio em Acto III, Cena II. Após o assassinato de Júlio César, Bruto e os conspiradores justificam o ato para o povo de Roma, argumentando que era necessário para preservar a liberdade da República. Bruto faz um discurso apelando à lógica e à razão.

No entanto, é o discurso de Marco Antônio que realmente move o povo. Ele começa respeitosamente, referindo-se a Bruto e aos outros como “homens honrados”, mas logo começa a trabalhar nas emoções do público. Ele fala sobre César como um amigo, um irmão, alguém que amava e chorava como qualquer ser humano.

Ele também traz o testamento de César, que deixa uma herança para cada cidadão romano e faz doações para o bem comum. Aqui, ele está tocando nas necessidades primárias (dinheiro, propriedade) e secundárias (orgulho na herança cultural, conexão com um grande líder). Vejamos um trecho emblemático do discurso:

Foi meu amigo, justo, bom, fiel, leal;
Mas Bruto diz que ele era ambicioso
E Bruto é um homem muito honrado.
Vários cativos César trouxe a Roma,
Cujo resgate encheu os cofres públicos:
Isso em César parece ambicioso?
Vendo os pobres chorar, também chorava;
A ambição deve ter metal mais duro:
Mas Bruto diz que ele era ambicioso
E Bruto é um homem muito honrado
Prefiro injustiçar o morto, e a mim mesmo

E a vocês todos. Isso é preferível.
A ofender esses homens tão honrados.
Meus queridos amigos, paciência;
Não posso ler. Não é apropriado
Que saibam quanto César os amava.
É melhor que jamais fiquem sabendo
Que os herdeiros de César são vocês,
Pois o que ocorrerá, se descobrirem? (Shakespeare, 1970, p. 19).

Aqui, Antônio está jogando habilmente com as emoções do público, alternando entre os feitos de César para Roma e seu caráter compassivo e humano. Ele toca nos desejos e necessidades do público, tanto em um nível material quanto em um nível emocional e social. O resultado é que o público é levado à exaltação, primeiro contra Bruto e os conspiradores e depois a agir em nome do legado de César. A habilidade de Antônio em apelar às emoções e necessidades da audiência e ilustra as reflexões feitas por Mateus (2019) sobre o poder do *pathos* na Retórica. No próximo capítulo, centraremos nossas discussões no *logos*.

VII

Sobre a noção de *logos*

De acordo com Mosca (2001), o termo *logos*, na Retórica, pode ser traduzido como “fala” ou “discurso” e como “razão” ou “exercício da razão”. Para a pesquisadora, “não existe discurso sem auditório e não há argumentação sem retórica”. Também, para a autora, todo discurso “é uma construção retórica, na medida em que procura conduzir o seu destinatário na direção de uma determinada perspectiva do assunto, projetando-lhe o seu próprio ponto de vista, para o qual pretende obter adesão” (Mosca, 2001, p. 23).

Eggs (2016) destaca que o *logos* tem o poder de convencer por si mesmo, independentemente da situação de comunicação concreta. Ele é fundamentado em argumentos lógicos, racionais e objetivos que são capazes de persuadir o auditório. Por outro lado, o *ethos* e o *pathos* estão relacionados à problemática específica de uma situação e aos indivíduos envolvidos, enquanto o *logos* possui um caráter mais universal e objetivo.

Meyer (2007), para discutir o *logos*, parte da perspectiva aristotélica como exemplo. Para o filósofo grego, a Retórica envolve a questão do discurso, da racionalidade e da linguagem, e, conforme Meyer (2015, p. 22), a palavra que engloba essas três instâncias da Retórica é *logos*: “O *lógos* estabelece suas próprias regras, influenciando tanto o orador quanto o público: persuade o público pela força de seus argumentos e também agrada ao público através da beleza do estilo, o que emociona aqueles aos quais se dirige”. Nesse cenário, ao inferir as especificidades e expectativas de cada audiência, no *logos*, o orador/produtor busca conquistar a adesão, modulando o texto mais ao *pathos* ou ao *ethos*.

Assim, transpor as propostas teóricas do *logos* à Educação Básica significa evidenciar aos alunos a importância da racionalidade e do discurso lógico na persuasão, além de evidenciar mecanismos linguísticos que aderem maior argumentatividade ao texto. Ao fornecermos exemplos e exercícios práticos que envolvam a construção de argumentos baseados em evidências, possibilitamos a capacitação dos alunos de exercitarem a argumentação coerente e persuasiva. Além disso, à medida que exemplificamos o *logos*, em textos de diferentes gêneros, possibilitamos uma compreensão mais profunda dos elementos retóricos, capacitando os estudantes a analisarem criticamente discursos e argumentos encontrados em diversas esferas da sociedade, como mídia, política e vida cotidiana.

Stephen Toulmin (2001), na obra *Os usos do argumento*, compara argumentos a organismos vivos, descrevendo a estrutura anatômica e fisiológica. Assim como um organismo vivo tem uma estrutura anatômica que compreende seus órgãos e partes principais, um argumento tem fases principais que marcam seu progresso desde a identificação de um problema até a conclusão. A título de exemplificação da reflexão teórica do autor, suponhamos que estamos argumentando sobre a importância da dieta balanceada. A “anatomia” desse argumento pode incluir a introdução do problema (má nutrição), a apresentação de evidências (estudos sobre dieta e saúde) e a conclusão final (a necessidade de uma dieta balanceada). Essa estrutura anatômica dá ao argumento sua forma geral e direção.

A estrutura fisiológica, por outro lado, segundo Toulmin (2001), refere-se ao funcionamento interno de cada parte do argumento, assim como a fisiologia de um organismo se refere ao funcionamento de seus órgãos e sistemas. Continuando com o argumento da dieta balanceada, a “fisiologia” pode se referir ao modo como cada evidência é apresentada e interligada, o uso de lógica e razão dentro de cada fase, e o modo como cada parte contribui para a saúde geral do argumento. A estrutura fisiológica

destaca a validade do argumento e é onde a lógica e o raciocínio devem ser estabelecidos ou refutados.

Essa metáfora complexa permite que Toulmin explore tanto a forma (anatomia) quanto a função (fisiologia) dos argumentos, ressaltando a necessidade de analisar um argumento em vários níveis. É uma forma de ilustrar como um argumento não é um objeto estático, mas algo dinâmico, composto por várias partes que trabalham juntas de maneira coordenada para atingir um objetivo comum, assim como os órgãos de um organismo trabalham juntos para manter a vida. Para exemplificarmos a metáfora de Toulmin (2001), sobre argumentos, selecionamos um texto sobre intolerância à lactose, que foi publicado em 2018, na Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde, com autoria creditada ao Dr. Dráuzio Varella.

Intolerância à lactose

Intolerância à lactose é a incapacidade de digerir a lactose (açúcar do leite). O problema é resultado da deficiência ou ausência de uma enzima intestinal chamada lactase. Esta enzima possibilita decompor o açúcar do leite em carboidratos mais simples, para a sua melhor absorção.

É importante estabelecer a diferença entre alergia ao leite e intolerância à lactose. A alergia é uma reação imunológica adversa às proteínas do leite, que se manifesta após a ingestão de uma porção, por menor que seja, de leite ou derivados. A mais comum é a alergia ao leite de vaca, que pode provocar alterações no intestino, na pele e no sistema respiratório (tosse e bronquite, por exemplo).

Causas:

- deficiência congênita da enzima: a criança nasce com um defeito genético que impossibilita a produção da lactase;
- diminuição na produção da lactase em consequência de doenças intestinais;
- deficiência primária: ocorre diminuição da produção da lactase como consequência do envelhecimento. Esse fato é mais evidente em algumas

raças como a negra (até 80% dos adultos têm deficiência) e menos comum em outras, como a branca (20% dos adultos).

Sintomas:

Os sintomas mais comuns são náusea, dores abdominais, diarreia ácida e abundante, gases e desconforto. A severidade dos sintomas depende da quantidade ingerida e da quantidade de lactose que cada pessoa pode tolerar. Em muitos casos pode ocorrer somente dor e/ou distensão abdominal, sem diarreia. Os sintomas podem levar de alguns minutos até muitas horas para aparecer. A peristaltase, ou seja, o movimento muscular que empurra o alimento ao longo do estômago pode influenciar o tempo para o aparecimento dos sintomas. Apesar de os problemas não serem perigosos eles podem ser bastante desconfortáveis.

Tratamento:

A intolerância à lactose não é uma doença. É uma carência do organismo que pode ser controlada com dieta e medicamentos.

Alimentos proibidos:

- leite de vaca, queijos, manteiga, requeijão e demais derivados de leite;
- preparações à base de leite (bolos, pudins, cremes, entre outros);
- bolachas e biscoitos que possuem leite em sua composição.

Deve-se ressaltar que esta orientação dietética não substitui o acompanhamento pelo médico!

IMPORTANTE: Somente médicos e cirurgiões-dentistas devidamente habilitados podem diagnosticar doenças, indicar tratamentos e receitar remédios. As informações disponíveis em Dicas em Saúde possuem apenas caráter educativo.

Dr. Dráuzio Varella

Fonte: Ministério da Saúde (2018, s.p.)

Por meio do texto sobre intolerância à lactose, podemos identificar a anatomia e a fisiologia do argumento. O texto começa definindo o problema central: a intolerância à lactose é a incapacidade do corpo de processar a lactose devido à deficiência

ou ausência de uma enzima específica no intestino. Esse é o ponto de partida, e, a partir daí, o texto nos fornece várias evidências, como a diferença entre alergia ao leite e intolerância à lactose, as várias causas da intolerância e os sintomas que a acompanham. Ele conclui destacando que a intolerância à lactose não é, de fato, uma doença, mas uma carência que pode ser gerenciada através da dieta e de medicamentos.

Dentro desses segmentos, o texto emprega várias técnicas para tornar o argumento convincente e claro. Usa definições técnicas para esclarecer termos, comparações para elucidar diferenças e desenvolve uma lógica sequencial. Após identificar o problema e seus sintomas, fornece uma direção clara na forma de tratamento e dieta. A validade do argumento também é reforçada de maneira sutil, mas eficaz. Não apenas por meio da citação de uma fonte confiável, Dr. Dráuzio Varella, mas também sublinhando a crucial necessidade de acompanhamento médico.

Cada parte do texto desempenha um papel vital, não apenas em apresentar o problema de forma compreensível, mas também em garantir que o argumento tenha lógica, razão e credibilidade. Para melhor visualização, sintetizamos no Quadro 5 como a metáfora de Toulmin (2001) sobre os argumentos pode ser visualizada a partir do texto sobre intolerância à lactose.

Quadro 5 – Anatomia e Fisiologia do argumento sobre intolerância à lactose

Anatomia do argumento	Fisiologia do Argumento
<p>Introdução:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incapacidade de digerir lactose. <p>Evidências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferença entre alergia ao leite e intolerância à lactose; - Causas da intolerância; 	<p>Funcionamento das Evidências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de definições técnicas; - Clarificações por comparação; - Listagem detalhada. <p>Uso de Lógica e Razão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação causa-efeito entre deficiência de enzima e sintomas. <p>Interligação:</p>

<p>- Sintomas da intolerância.</p> <p>Conclusão:</p> <p>- Não é uma doença; controlável por dieta e medicamentos.</p>	<p>- Causas levam ao reconhecimento dos sintomas; sintomas apontam para tratamentos.</p> <p>Validade:</p> <p>- Citação do Dr. Dráuzio Varella;</p> <p>- Ênfase na necessidade de acompanhamento médico.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores

A metáfora de Toulmin (2001) destaca que, assim como a compreensão da anatomia de um organismo é essencial para entender sua fisiologia, a compreensão da estrutura geral de um argumento é vital para entender como ele funciona em um nível mais profundo e detalhado. Isso reforça a importância de uma abordagem cuidadosa e multilateral na análise de argumentos, algo que é especialmente relevante no campo da Retórica e da lógica.

Na adaptação ao ensino de Língua Portuguesa, essa analogia pode servir como uma ferramenta eficaz para ensinar a estrutura de um argumento, tornando-o mais acessível e palpável para os estudantes. Toulmin (2001) enfatiza a importância de analisar tanto o nível macro quanto o micro dos argumentos, o que é igualmente importante no ensino de Retórica na Educação Básica. Entender como as sentenças individuais funcionam juntas para formar parágrafos, e como esses parágrafos unem-se para criar uma conclusão coerente, pode ajudar os estudantes a entender o fluxo e a estrutura de um argumento bem formado.

Toulmin (2001) aborda dois modelos rivais para entender a forma lógica de um argumento: o matemático e o jurisprudencial. No modelo matemático, o autor vê a lógica e o argumento em termos precisos, absolutos, e formalizados, semelhantes à matemática. Assume que a conclusão de um argumento pode ser derivada a partir de premissas claras e incontestáveis por meio de uma série de passos lógicos. A título de exemplificação da reflexão teórica do autor, imaginemos a seguinte proposição: “Se chove, a rua fica molhada. Está chovendo. Logo, a rua está molhada.” Este

é um exemplo claro de um argumento matemático em que a conclusão segue necessariamente a partir das premissas. Entre as limitações desse modelo, ressalta-se o fato de que pode ser muito rígido e não aplicável a argumentos em que há ambiguidade, nuance, ou contexto social e cultural.

Ao contrário do modelo matemático, de acordo com Toulmin (2001), o modelo jurisprudencial reconhece que muitos argumentos são mais semelhantes a casos em um tribunal do que equações matemáticas. Há consideração do contexto, valores, e necessidade de julgamento interpretativo. Não é apenas uma questão de dedução lógica, mas uma ponderação de evidências, ética e relevância. Consideremos, por exemplo, um debate sobre se um réu é culpado ou inocente. Não se pode simplesmente aplicar a lógica formal; deve-se pesar evidências, avaliar testemunhas, e considerar o contexto legal e social. A conclusão não é certa e requer um julgamento bem fundamentado.

Diferentemente do modelo matemático, o jurisprudencial é mais flexível e aplicável a situações da vida real, em que a ambiguidade e a complexidade são comuns. Essa comparação entre modelos pode ser útil no contexto educacional, pois permite explorar diferentes abordagens de pensamento crítico e lógico, incentivando os alunos a avaliar a lógica e a retórica de diferentes perspectivas.

Para Dittrich (2003), que considera teóricos da Nova Retórica, como Perelman e Toulmin, é possível fazer distinção entre o nível macroestrutural e microestrutural na análise do *logos* de um texto. No nível macroestrutural, a organização dos textos segue uma estrutura, como título, subtítulo e parágrafos, em que cada parágrafo apresenta uma afirmação que é sustentada por provas ou documentações. Essa estrutura permite que o texto seja claro e objetivo, apresentando as informações de forma organizada e coerente. Pensando em textos jornalísticos, como notícias e reportagens, o título e o subtítulo funcionam como elementos-chave que resumem o conteúdo do texto, enquanto os parágrafos

desenvolvem as afirmações de forma sequencial. Vejamos um exemplo de um recorte de uma reportagem publicada no G1.

Figura 7 – Manchete e linha-fina de uma reportagem sobre desmatamento

The image shows a screenshot of a news article from G1. At the top, there is a red header with the G1 logo on the left and the text 'MEIO AMBIENTE' in white on the right. Below the header, there is a navigation bar with several links: 'fique por dentro', 'Caso das joias', 'Monitor da Violência', ''Besouro Azul'', 'Carreiras em alta', and 'Trabalho híbrido'. The main headline is in large, bold black font: 'Alertas de desmatamento na Amazônia têm pior fevereiro da série histórica, aponta Inpe'. Below the headline is a sub-headline in smaller black font: 'Área de alertas detectada pelo Deter no mês foi de 322 km². Série começou em 2015. Especialistas dizem que índice foi resultado da alta cobertura de nuvens em janeiro e que a queda nos números pode demorar alguns meses.' At the bottom left of the article preview, it says 'Por Roberto Peixoto, g1' and '10/03/2023 07h06 · Atualizado há 5 meses'. At the bottom right, there are social media sharing icons for Facebook, Twitter, WhatsApp, Telegram, LinkedIn, and a general share icon.

Fonte: G1 (2023)

No exemplo jornalístico da Figura 7, tanto o título quanto a linha-fina¹⁰ desempenham papéis fundamentais na articulação e direcionamento da argumentação. O título, “Alertas de desmatamento na Amazônia têm pior fevereiro da série histórica, aponta Inpe”, atua como uma entrada direta e concisa ao tópico central da notícia, estabelecendo imediatamente a relevância e urgência do assunto ao mencionar o “pior fevereiro da série histórica”. Essas escolhas lexicais não só informam a audiência sobre a gravidade da situação, mas também instigam um sentido de alerta. Já a linha-fina amplia e contextualiza o título, fornecendo detalhes adicionais que antecipam o desenvolvimento da matéria. Ao mencionar a “alta cobertura de nuvens em janeiro” e a expectativa de que a “queda nos números pode demorar alguns

¹⁰ Nomenclatura técnica na área de jornalismo para designar o subtítulo de notícias e reportagens.

meses”, a linha-fina introduz nuances e complexidades que serão abordadas no corpo da reportagem. Assim, enquanto o título captura a atenção do leitor e define a tônica da notícia, a linha-fina enriquece a narrativa e prepara o leitor para um entendimento mais profundo dos eventos relatados. Ambos, em conjunto, estabelecem uma macroestrutura argumentativa eficaz que orienta a interpretação da audiência e molda sua expectativa sobre o conteúdo subsequente.

A transposição didática do conceito de *logos*, especialmente no contexto dos Ensinos Fundamental II e Médio, tem relevância crucial para o desenvolvimento crítico do aluno. Tomando como exemplo o trecho jornalístico da Figura 7, observamos uma prática recorrente em textos argumentativos de cunho jornalístico: o uso do argumento de autoridade, quando os autores utilizam referências de especialistas, estatísticas e pesquisas científicas para aderir credibilidade ao texto. A menção ao “Inpe” (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) serve como um dispositivo que confere autoridade e confiabilidade à notícia. O Inpe, reconhecido nacional e internacionalmente por sua competência em monitorar e analisar dados relacionados ao meio ambiente, quando citado, dá peso à afirmação sobre o desmatamento na Amazônia.

Para os alunos, é crucial perceber como essa menção não é casual. O simples fato de associar um dado ou informação a uma instituição renomada pode fortalecer significativamente um argumento, pois a sociedade, de forma geral, atribui credibilidade a certas instituições e especialistas devido ao histórico de trabalho e pesquisa na área em questão. Em sala de aula, os educadores podem desafiar os estudantes a reconhecerem esse tipo de estratégia em outros textos, bem como incentivá-los a adotar uma postura crítica: o que significa quando um autor cita um especialista ou uma instituição? Isso torna a informação automaticamente verdadeira? Quais são os possíveis interesses e contextos por trás dessas citações?

Ao se debruçar sobre o exemplo fornecido, os alunos também podem ser estimulados a pensar em como poderiam incorporar

argumentos de autoridade em seus próprios textos, seja em redações escolares ou em debates. Esse exercício não só aprimora as habilidades de escrita e argumentação, mas também cultiva um entendimento mais profundo sobre a dinâmica e a estrutura dos textos de diferentes esferas sociais que permeiam nosso cotidiano. Vejamos como uma análise do *ethos*, do *pathos* e do *logos*, na manchete e na linha-fina da reportagem poderia ser sistematizada:

Quadro 6 – Análise retórica da manchete e da linha-fina da reportagem

Ethos	Ethos Prévio	<ul style="list-style-type: none"> - Portal G1: Conhecido nacionalmente como um importante veículo de informações ligado ao Grupo <i>O Globo</i>. - Coluna de Meio Ambiente do G1: Credibilidade no tema, foco em questões ambientais. - Jornalista (Roberto Peixoto): Pode ser reconhecido por alguns leitores e ter sua própria credibilidade no campo jornalístico.
	Ethos discursivo	A escolha da linguagem e o tom usado na manchete e linha-fina sugerem um posicionamento sério e informativo sobre a questão do desmatamento. A menção ao INPE também confere autoridade ao relato.
Pathos	A <i>doxa</i> e a <i>episteme</i> estão em jogo aqui. A menção ao “pior fevereiro da série histórica” instiga emoções no leitor, como preocupação ou alarme, ao mesmo tempo em que se baseia em dados concretos (<i>episteme</i>).	
Logos	Universal	O desmatamento é um problema global, afetando ecossistemas, clima e populações em todo o mundo.
	Geral	A especificidade do “pior fevereiro da série histórica” indica que o problema do desmatamento é recorrente, mas se intensificou nesse período específico.

	Gradual	“Desmatamento” é o ponto mais alto da escala, indicando o extremo do problema. “Pior fevereiro” sugere que, dentro do contexto histórico, fevereiro foi o mês de maior destaque negativo, fazendo parte de uma escala argumentativa.
--	---------	--

Fonte: Elaboração dos autores

O Quadro 6 sintetiza a análise retórica da reportagem, levando em consideração *ethos*, *pathos* e *logos*. Por meio da análise, é possível entender melhor como os elementos retóricos operam no texto e influenciam a percepção e a resposta do público. Em contextos educacionais, tal análise pode servir como um instrumento didático para ensinar os alunos a decifrar, analisar e utilizar efetivamente as estratégias retóricas em suas próprias produções textuais e argumentações.

Outro tipo de argumento comum em textos jornalísticos é o que explicita causa e consequência. Usando o exemplo da reportagem sobre o aumento do desmatamento na Amazônia, podemos observar esse argumento em ação. A menção ao “pior fevereiro da série histórica” aponta imediatamente para um evento significativo, instigando o leitor a questionar: “Por que isso está acontecendo agora?”. Ao continuar a leitura, o jornalista associa essa elevação dos alertas de desmatamento à ação humana, estabelecendo, assim, a causa.

A linha-fina também menciona as “altas coberturas de nuvens em janeiro” como uma explicação adicional. Aqui, há um entrelaçamento de causas: enquanto a ação humana é apresentada como o principal motor do desmatamento, fenômenos naturais, como a cobertura de nuvens, podem influenciar a capacidade de detectar e, por consequência, relatar essas ações. Isso adiciona uma camada de complexidade à narrativa e, pensando na transposição teórica, pode ser um exemplo aos alunos de como causas múltiplas podem coexistir.

Em sala de aula, esse exemplo pode ser usado para instigar os alunos a identificar e analisar argumentos de causa e consequência. Podem ser desafiados a mapear as diversas causas apresentadas em um determinado texto e a inferir ou pesquisar possíveis consequências. Além disso, pensando na Retórica, os estudantes podem refletir como a apresentação de causas e consequências é usada para orientar a percepção dos leitores sobre um problema, direcionando a opinião e potencialmente as ações futuras da audiência.

Dentro do ambiente educacional contemporâneo, em especial quando se pondera sobre a comunicação digital e as redes sociais, os conceitos de *ethos*, *pathos* e *logos* se revelam ainda mais multifacetados e dinâmicos. Ao analisarmos anteriormente esses polos retóricos na reportagem e do portal G1, centramos nossa atenção principalmente nas entidades jornalísticas. Contudo, no ciberespaço, os usuários não são meros consumidores de informação: eles são agentes ativos que moldam, reinterpretam e disseminam conteúdo, construindo o próprio *ethos* no processo.

Imagine a reportagem do G1 sendo compartilhada nas redes sociais. Os ícones de compartilhamento para *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*, *Telegram*, *LinkedIn* e a opção de copiar o link/enviar por e-mail presentes na página são como portas que levam a notícia a diferentes esferas de discussão. Um empresário preocupado com a sustentabilidade corporativa pode compartilhar o artigo no *LinkedIn*, contextualizando-o em termos de responsabilidade social das empresas no combate ao desmatamento. Em um grupo de *WhatsApp* de ativistas ambientais, o compartilhamento da reportagem pode servir como um alerta ou convocação para alguma mobilização. Por outro lado, um usuário no *Facebook* ou *Twitter* pode compartilhá-lo como uma crítica à inação governamental.

Quadro 7 – Análise retórica de possíveis usuários compartilhando a reportagem

Plataforma	<i>Ethos</i>	<i>Pathos</i>	<i>Logos</i>
Facebook/Twitter	Usuário preocupado com questões ambientais, querendo alertar sua rede.	Indignação, preocupação.	O desmatamento é um problema urgente e o governo/instituições devem agir.
WhatsApp (grupo de ativistas)	Membro ativo do grupo, confiável, engajado.	Urgência, mobilização.	Precisamos nos unir e agir contra essa devastação agora.
Telegram	Usuário buscando disseminar informação para uma rede mais seletiva ou privada.	Sensibilização, conscientização.	A situação é crítica e devemos estar cientes disso.
LinkedIn	Profissional consciente, preocupado com a sustentabilidade no mundo corporativo.	Responsabilidade corporativa, engajamento profissional.	As empresas têm um papel crucial na mitigação do desmatamento e devem adotar práticas sustentáveis.

Fonte: Elaboração dos autores

Como demonstramos no Quadro 7, o *ethos*, o *pathos* e o *logos*, nos ambientes digitais, pensando na ação de compartilhamento, são construídos não apenas pela origem da informação, mas também pelo modo como essa informação é compartilhada, contextualizada e discutida, bem como pela ferramenta em que o compartilhamento ocorreu. Ao levar essa discussão para a sala de

aula, incentivamos os estudantes a se tornarem leitores mais críticos e comunicadores mais eficazes no mundo digital.

Em textos literários, como contos e romances, os argumentos podem ser mais sutis e simbólicos. Os alunos podem analisar um trecho de um romance em que o autor utiliza metáforas e simbolismos para transmitir uma mensagem ou crítica social, que também estará interligada ao *ethos* de uma determinada personagem e ao *pathos*. Nesse caso, a análise do *logos* envolve a identificação das estratégias utilizadas para construir o argumento de forma indireta e persuasiva. Um exemplo interessante de análise do *logos* a partir de figuras de linguagem, possível de ser realizado em uma aula de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, é o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, que é considerado uma das maiores obras da literatura brasileira. No trecho a seguir, podemos identificar o uso da metáfora para transmitir uma mensagem sutil sobre a natureza do ciúme e suas consequências:

Retórica dos namorados, dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu. Não me acode imagem capaz de dizer, sem quebra da dignidade do estilo, o que eles foram e me fizeram. Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá idéia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca. Para não ser arrastado, agarrei-me às outras partes vizinhas, às orelhas, aos braços, aos cabelos espalhados pelos ombros; mas tão depressa buscava as pupilas, a onda que saía delas vinha crescendo, cava e escura, ameaçando envolver-me, puxar-me e tragar-me (Assis, 1998, p. 76).

O trecho destacado é um exemplo do talento de Machado de Assis em utilizar metáforas para construir uma atmosfera de dúvida e ambiguidade. Em um sentido literal, a “ressaca”, no contexto da praia, que é explicitado no recorte, refere-se ao movimento de refluxo das ondas do mar após terem atingido a costa. É uma força poderosa da natureza, frequentemente associada à violência e ao imprevisto, com ondas que voltam ao oceano

arrastando tudo que encontram pela frente. Metaforicamente, Machado de Assis utiliza o termo para transmitir uma série de emoções e sensações provocadas pelo olhar de Capitu, que é ao mesmo tempo encantador e perturbador.

Ao comparar os olhos de Capitu a uma ressaca, o narrador, Bentinho, dá-nos a entender que esse olhar possui uma força gravitacional, algo que o atrai e, ao mesmo tempo, o assusta. O medo da traição e o ciúme são temas centrais da obra, e essa metáfora encapsula o conflito interno de Bentinho entre a paixão avassaladora que sente por Capitu e a desconfiança corrosiva que o atormenta. A ambiguidade dessa expressão reflete a própria natureza da narrativa, que deixa em aberto muitas questões e permite múltiplas interpretações. A ressaca, nesse contexto, pode ser interpretada tanto como a força avassaladora do amor quanto como a força destrutiva do ciúme.

Essa análise do *logos* no trecho de *Dom Casmurro* exemplifica como as metáforas podem ser utilizadas de forma persuasiva para transmitir uma mensagem mais profunda sobre as emoções e conflitos das personagens. A metáfora dos “olhos de ressaca” não só descreve a aparência de Capitu, mas também revela as emoções e as tensões psicológicas do narrador em relação a ela, contribuindo para a construção do *ethos* discursivo das personagens e do *pathos* presentes na narrativa. Dessa forma, a análise do *logos* por meio das figuras de linguagem pode enriquecer a compreensão dos estudantes sobre os aspectos emocionais e psicológicos presentes na obra literária.

Na perspectiva da Retórica, as figuras de linguagem (*tropos* retóricos) são recursos linguísticos utilizados para tornar o discurso mais expressivo, persuasivo e estilisticamente rico. Aristóteles (1984c, 2017) já salientava a importância desses elementos como ferramentas centrais da persuasão. São técnicas que permitem desviar do sentido literal das palavras, criando efeitos de significado e emoção, tornando a mensagem mais envolvente e interessante para a audiência. No trecho da obra de Machado de Assis, exemplificamos o uso de metáforas, mas também são *tropos*

retóricos as metonímias, os símiles, as hipérboles, as litotes, a personificação, a ironia, os eufemismos, as antíteses e o paradoxo.

Em textos convencionados como mais opinativos, por outro lado, como artigos de colunistas e ensaios, os alunos podem explorar argumentos baseados em valores e convicções pessoais, geralmente, de forma mais explícita que em textos literários. Por exemplo, em uma aula de redação, os estudantes podem ler um artigo que defende a importância da inclusão social e discutir como o autor utiliza argumentos baseados em princípios éticos para persuadir o leitor sobre a relevância desse tema. É importante que os professores proporcionem aos alunos uma variedade de textos de diferentes gêneros e esferas sociais para análise, permitindo que eles desenvolvam habilidades críticas de identificação e compreensão dos diferentes tipos de argumentos. Além disso, é fundamental incentivar a produção de textos argumentativos pelos próprios estudantes, possibilitando que eles apliquem os conhecimentos adquiridos em sala de aula na construção de seus próprios argumentos. Dessa forma, os alunos estarão preparados para compreender, analisar e produzir textos com *logos* sólidos e bem fundamentados.

O *logos* em nível microestrutural, segundo Dittrich (2003), constitui-se na elocução do discurso, por meio da seleção lexical e de elementos linguísticos argumentativos. A escolha das palavras e expressões utilizadas no texto, assim como os elementos argumentativos, como os modalizadores, operadores argumentativos e estratégias de referenciação, são responsáveis por transmitir a argumentação e influenciar a persuasão do auditório. Esses aspectos linguísticos e argumentativos contribuem para construir a coerência e a coesão do discurso, além de evidenciar o estilo e as estratégias adotadas pelo produtor. Para exemplificação, vamos analisar o poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira sob a perspectiva do *logos* em nível microestrutural, observando as seleções lexicais de Bandeira:

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.
Manuel Bandeira (1947).

No poema de Bandeira, a seleção lexical desempenha um papel crucial na construção do suspense e da revelação final. A repetição da palavra “bicho” ao longo do texto serve para desumanizar a figura central, mantendo-a ambígua e indistinta. O uso de termos como “imundície”, “detritos” e “voracidade” intensifica a imagem de desespero e degradação, contrapondo-se à percepção comum que temos de humanidade.

Os operadores argumentativos são sutis, mas perceptíveis. A estrutura tautológica do poema, com a repetição de “Não era um...”, retarda a revelação da identidade do “bicho”, aumentando o impacto da última linha. Isso cria um contraste argumentativo entre as expectativas da audiência e a revelação final.

As estratégias de referência, em particular a ausência de um identificador específico para o “bicho” até a última linha, são intencionalmente enganosas, direcionando a interpretação da audiência a pensar em animais ao invés de seres humanos. Isso é potencializado pelo ambiente em que o “bicho” é situado – “Na imundície do pátio” – e suas ações – “Catando comida entre os detritos”.

O desfecho é abrupto e chocante, “O bicho, meu Deus, era um homem”, e não apenas revela a verdadeira identidade do “bicho”, mas também serve como uma crítica social à desumanização e à

miséria em que algumas pessoas se encontram. O uso de “meu Deus”, como um vocativo, enfatiza o horror e a surpresa do eulírico (e da audiência) ao reconhecer a humanidade no que foi descrito anteriormente como um mero “bicho”. Assim, por meio de uma cuidadosa seleção lexical, que aqui consideramos estratégias retóricas ao *logos*, Bandeira constrói um poderoso argumento sobre a condição humana e a indiferença da sociedade em relação aos menos afortunados.

Concordamos com a definição de elocução proposta por Figueiredo e Ferreira (2016), que se refere à redação escrita do discurso, ao estilo e à expressão. A elocução é o trabalho com a linguagem que permite ao produtor adequar o discurso às diferentes audiências. Nesse sentido, durante o processo de escrita, o articulista precisa considerar o estilo, a forma de expressão, o vocabulário e as estratégias de estruturação do discurso para que este seja compreendido e persuasivo para o público-alvo. A título de exemplificação deste capítulo, consideramos os operadores argumentativos e os modalizadores, uma vez que são contemplados na BNCC (BRASIL, 2017), em habilidades específicas da disciplina de Língua Portuguesa, que devem ser desenvolvidas na Educação Básica.

Os operadores argumentativos são utilizados para indicar a força argumentativa dos enunciados. Considerando a transposição teórica desse conteúdo para a Educação Básica, sugerimos demonstrar aos alunos, por meio de textos de diferentes gêneros, que esses elementos linguísticos orientam a audiência para certos tipos de conclusões. Já os modalizadores consolidam um determinado posicionamento, além de ampliar, modificar e direcionar o efeito resultante da relação com as palavras. Daí a relevância de se observar esses elementos enquanto estratégias retóricas.

Com relação aos operadores argumentativos, nosso norteamento é amparado por reflexões inseridas na Linguística Textual e na Semântica Argumentativa, como Koch (2004) e Guimarães (2001), entre outros autores. Apesar de a Linguística Textual não propor um aparato metodológico para a análise de estratégias argumentativas,

segundo Cavalcante (2016, p. 116), a interface entre as teorias linguísticas e a Nova Retórica é possível, pois:

os critérios analíticos da LT são como que motivados por uma tentativa de explicação para as escolhas textuais pelas quais o sujeito age sobre o seu dizer, reelaborando-o a todo instante, negociando-o com os prováveis interlocutores (em seus papéis sociais), para atender a seus propósitos. É justamente a suposição dessa agentividade, ou dessa actorialização, que faz a LT eleger como critérios de análise os diversos recursos de que pode se valer o locutor para persuadir a quem ele projeta como interlocutor.

Conforme Koch (2004, p. 30), o termo operador argumentativo se refere a “certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (mostrar) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”, ou seja, são elementos linguísticos que orientam a argumentação dos enunciados.

Segundo Guimarães (2001), baseado em Ducrot (1987), orienta-se argumentativamente com um enunciado quando um produtor/orador apresenta um conteúdo (A) que leva a audiência a chegar a uma conclusão (C). Ou seja, é dar um motivo (A) para os leitores/público acreditarem em uma determinada conclusão (C). Nesse sentido, orientar argumentativamente é apresentar o conteúdo (A) como algo que deve levar o interlocutor a concluir (C). O próprio conteúdo (A) é o que leva à conclusão.

Para exemplificação, o *slogan* da campanha de prevenção da Covid-19 pode ser observado, com o intuito de evidenciar a orientação argumentativa de um enunciado: “A prevenção está em nossas mãos”. Ao afirmar que a “prevenção” (conteúdo A) está em “nossas mãos”, o produtor/orador direciona o público a uma determinada conclusão (C): a responsabilidade e a capacidade de combater a disseminação da Covid-19 estão sob nosso controle individual e coletivo. Aqui, o conteúdo “prevenção” é apresentado de forma a conduzir a audiência a entender e concluir que as ações

preventivas estão ao alcance de todos e que cada um possui um papel crucial no esforço coletivo de conter a pandemia. O *slogan*, portanto, utiliza a relação entre o conteúdo (A) e a conclusão (C) para persuadir o público sobre a importância de seus próprios comportamentos na luta contra o vírus.

Na perspectiva das gramáticas normativas, os operadores argumentativos são classificados em diferentes categorias, como conjunções, preposições, advérbios, pronomes e outras palavras que não se encaixam nessas classes. No entanto, teóricos que analisam os operadores argumentativos, como Guimarães (2001), afirmam que esses elementos têm uma carga retórica e visam orientar os interlocutores para determinadas conclusões, sendo mais do que simples recursos de coesão.

García e Dias (2016) explicam que os conectores têm um papel importante não apenas na conexão das ideias em um texto, mas também na sinalização e reforço do valor argumentativo. De acordo com as autoras, os conectores são usados para organizar o discurso de forma argumentativa, guiando as inferências que podemos fazer a partir do conteúdo proposicional. Eles relacionam os argumentos e conclusões, persuadindo a audiência de que a tese defendida pelo produtor está correta, direcionando a determinadas conclusões.

As pesquisadoras destacam dois tipos de conectores com valor argumentativo: os conectores *aditivos* e os *contra-argumentativos*. Os operadores *contra-argumentativos* geralmente introduzem o argumento mais forte, que pesará mais na conclusão final. O “mas” é um exemplo comum desse tipo de conector, mas também existem outros elementos que podem transmitir essa mesma ideia no texto, como mostrado no Quadro 8 (a seguir). Já os operadores *aditivos* introduzem um argumento que se soma à mesma direção argumentativa dos argumentos anteriores.

Para exemplificação da classificação de García e Dias (2016), vamos utilizar trechos bíblicos. Para ilustrar a utilização dos conectores *aditivos*, vejamos *Hebreus* 13:16 – “Não se esqueçam de fazer o bem e de repartir com os outros o que vocês têm, pois de

tais sacrifícios Deus se agrada”. Nesse versículo, a exortação para “fazer o bem” é complementada e fortalecida pelo operador argumentativo “e”, que introduz a adição de “compartilhar com os outros”, indicando uma ação caridosa.

Ressaltamos que o efeito semântico do operador argumentativo não reside exclusivamente no item linguístico isolado, mas emerge também de sua enunciação e contexto. O “e”, exemplificado anteriormente como um conector *aditivo*, para adicionar informações, possui versatilidade semântica, e pode funcionar também com uma valência adversativa. Vejamos um outro trecho bíblico, em *1 Coríntios* 13:1-3:

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria.

No trecho bíblico apresentado acima, o operador argumentativo “e” é mobilizado tanto como um conector *aditivo*, quanto como um conector *contra-argumentativo*. Para explicitarmos essa diferença de sentidos, destacamos os usos que imprimem contraste deixando os “e” em negrito e sublinhado. Assim, apesar de ser classificado recorrentemente como uma conjunção aditiva, nas ocorrências em destaque, o “e” opera de forma adversativa. Em todos os versículos, a estrutura “ainda que... e não tivesse amor” imprime contraste, apontando para a supremacia do amor acima de todas as coisas, em uma escala argumentativa. No contexto desses versículos, verifica-se que o sentido dos operadores argumentativos não é fixo e imutável.

Oliveira e Cordeiro (2010) destacam a importância do operador argumentativo “mas”. Segundo as autoras, essa

conjunção coordenativa marca uma relação de desigualdade entre os enunciados e cria um encadeamento argumentativo. O “mas” evidencia a diferença entre dois segmentos coordenados e orienta o público a compartilhar a ideia apresentada no segundo segmento. Koch (2004) classifica os operadores argumentativos em nove tipos, que podem ser vistos no Quadro 08.

Quadro 8 – Tipos de operadores argumentativos

Funções (relações semântico-pragmáticas)	Exemplos de operadores argumentativos
<i>Operadores que assinalam o argumento mais forte dentro de uma escala que direciona para determinada conclusão.</i>	até, mesmo, até mesmo, inclusive.
<i>Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.</i>	e, também, ainda, não só...mas também.
<i>Operadores que introduzem uma conclusão relacionada a um argumento apresentado anteriormente.</i>	portanto, logo, pois.
<i>Operadores que permitem introduzir argumentos alternativos e levam a conclusões opostas ou diferentes.</i>	ou, ou então, quer...quer.
<i>Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando atingir determinada conclusão.</i>	mais que, tão...como.
<i>Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação.</i>	porque, já que, pois.
<i>Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.</i>	Mas, porém, contudo, todavia, embora, se bem que, ainda que, posto que.
<i>Operadores que introduzem conteúdos pressupostos.</i>	já, ainda, agora.
<i>Operadores que, de acordo com a maneira que foram empregados, podem estabelecer uma conclusão ou negativa.</i>	tudo, todos (afirmação), nada, nenhum (negação).

Fonte: Quadro elaborado com base nas classificações de Koch (2004).

No Quadro 08, apresentamos os tipos de operadores argumentativos e alguns exemplos que ilustram essas categorias, considerando a classificação de Koch (2004). Apesar de a classificação nortear a identificação desses elementos, notamos que o que faz os elementos serem classificados como operadores argumentativos são suas respectivas funções pragmáticas em enunciados específicos e não somente os vocábulos em si. Nessa perspectiva, entendemos que outros elementos linguísticos, para além dos exemplos do Quadro 8, também podem ser utilizados pelo produtor do texto para orientar conclusões nos leitores.

Consideramos que a transposição desse conteúdo para a Educação Básica é de grande importância, uma vez que possibilita que os estudantes compreendam como construir argumentos sólidos em seus textos e a desenvolverem habilidades de persuasão, principalmente na produção textual. Ao compreenderem os diferentes tipos de operadores argumentativos e os efeitos semânticos que eles mobilizam, os estudantes podem aprimorar habilidades de escrita e expressão oral, tornando-se mais capazes de defender diferentes posicionamentos de forma clara e convincente.

Por exemplo, ao estudar os operadores argumentativos que assinalam o argumento mais forte, os alunos aprendem a utilizar vocábulos como “até”, “mesmo” e “inclusive” para enfatizar um ponto de vista e destacar sua importância. Isso pode ser útil em situações em que desejam convencer alguém sobre um determinado assunto, por meio de uma escala argumentativa, de forma implícita ou explícita.

Da mesma forma, ao explorar os operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, como “e”, “também” e “não só...mas também”, os estudantes aprendem a conectar ideias de forma coerente e a reforçar o ponto de vista com múltiplos argumentos. Consideramos que essa habilidade é útil para a construção de textos argumentativos, nos quais é necessário apresentar evidências e exemplos para sustentar uma tese, como os de tipo dissertativo-argumentativo, amplamente cobrados no

Ensino Médio. Para estimular a percepção sobre a função retórica desses elementos linguísticos, em sala de aula, poderíamos, por exemplo, analisar os operadores argumentativos presentes em “A Felicidade”, de Vinícius de Moraes:

Tristeza não tem fim
Felicidade sim

A felicidade é como a pluma
Que o vento vai levando pelo ar
Voa tão leve
Mas tem a vida breve
Precisa que haja vento sem parar

A felicidade do pobre parece
A grande ilusão do carnaval
A gente trabalha o ano inteiro
Por um momento de sonho

Pra fazer a fantasia
De rei ou de pirata ou jardineira
Pra tudo se acabar na quarta-feira

Tristeza não tem fim
Felicidade sim

A felicidade é como a gota
De orvalho numa pétala de flor
Brilha tranquila
Depois de leve oscila
E cai como uma lágrima de amor

A felicidade é uma coisa louca
Mas tão delicada também
Tem flores e amores
De todas as cores

Tem ninhos de passarinhos
Tudo isto ela tem
E é por ela ser assim tão delicada
Que eu trato sempre dela muito bem

Tristeza não tem fim
Felicidade sim

No poema “A Felicidade”, Vinícius de Moraes inicia e termina com os versos “Tristeza não tem fim, Felicidade sim”, que estabelecem um contraste entre tristeza e felicidade. O operador argumentativo “não” na primeira estrofe (Tristeza não tem fim) e “sim” na segunda estrofe (Felicidade sim) são usados para criar essa antítese. O efeito é destacar a permanência da tristeza e a transitoriedade da felicidade.

Em relação às conjunções, o poeta também mobiliza o “mas”, que, no texto, é utilizado para explicitar contraste e adição à ideia anterior: “A felicidade é uma coisa louca, Mas tão delicada também”. Aqui, o “mas” indica que, apesar de louca, a felicidade é também delicada. Já o “E” em versos como “Tem flores e amores” funciona como um conector aditivo, somando informações e qualidades à felicidade.

Vinícius também aciona estratégias linguísticas que assinalam o argumento mais forte, como o “Pra” em “Pra fazer a fantasia” e “Pra tudo se acabar na quarta-feira”, que indica o propósito ou motivo das ações, ressaltando a efemeridade da felicidade, que é construída ao longo de um ano para logo ser dissipada. Também há operadores de comparação, uma vez que a felicidade é comparada a uma pluma e a uma gota de orvalho nos versos “A felicidade é como a pluma” e “A felicidade é como a gota”, por meio do “como”. Esses operadores estabelecem relações de comparação, demonstrando a efemeridade e leveza da felicidade.

Os operadores argumentativos são fundamentais para a orientação argumentativa dos sentidos no poema. Eles ajudam a estruturar e direcionar a argumentação do poeta sobre a natureza

efêmera e delicada da felicidade em contraste com a permanência da tristeza. Ao utilizar esses operadores, Vinícius de Moraes consegue articular com precisão a mensagem central do poema, direcionando à audiência uma reflexão profunda sobre a natureza humana e nossas emoções.

Em uma aula de Língua Portuguesa na Educação Básica, seria possível explorar esses operadores argumentativos no poema para ensinar aos estudantes como a linguagem pode ser usada retoricamente de forma eficaz para nortear sentidos e emoções, além de realçar a importância desses elementos na construção de argumentos.

Na produção textual, a apropriação desses mecanismos de operadores argumentativos permite que os estudantes organizem argumentos de forma clara e estruturada, orientando seus leitores a chegarem às conclusões desejadas. Ademais, por meio da compreensão e apropriação de diferentes tipos de operadores argumentativos, os estudantes desenvolvem habilidades importantes para gêneros da modalidade oral-dialogada, como debates e apresentações. Assim, o conteúdo promove uma maior capacidade de comunicação e o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo.

Com relação aos modalizadores, autores como Castilho e Castilho (1993), Corbari (2013), Neves (2006), entre outros pesquisadores da área, demonstram que verbos, adjetivos, advérbios e outros elementos linguísticos desempenham a função de imprimir modalização aos enunciados. Esses pesquisadores apresentam discussões, principalmente, sobre os elementos modalizadores. No entanto, não desconsideram a modalidade.

Segundo Castilho e Castilho (1993, p. 217), a gramática tradicional reconhece dois componentes na sentença: “o componente proposicional, constituído de sujeito + predicado (=dictum), e o componente modal, que é uma qualificação do conteúdo da forma de P, de acordo com o julgamento do falante (=modus)”. Além disso, de acordo com Santos (2000), a categoria modalidade pode ser compreendida como sinônima de modo, e

aparece nas seguintes formas: a) asserção, b) interrogação e c) ordem ou desejo. Nessa perspectiva, compreende-se a modalidade como categoria automática em todos os textos orais ou escritos, e a modalização como constituída por meio de recursos linguísticos específicos, que podem ser analisados e apropriados por estudantes da Educação Básica, de forma crítica.

Considerando as perspectivas tradicionais de estudos sobre modalização, os elementos modalizadores expressam a avaliação pessoal do produtor a respeito de seu conteúdo; ou seja, por meio de elementos linguísticos, realça uma intervenção ou ação de orientar o discurso. Assim, a modalização é utilizada pelo produtor do texto a partir da forma como ele relaciona recursos linguísticos e os manipula para agirem sobre a audiência, orientando a produção de sentidos.

Considerando o perfil das tipologias mais exigidas em exames vestibulares, dissertativo-argumentativo e artigo de opinião, consideramos essencial demonstrar aos alunos as funções argumentativas relacionadas a modalizações deônticas e epistêmicas, desde que sem utilizar essas nomenclaturas metalinguísticas. Assim, foram consultadas pesquisas que observam especificidades desses eixos de modalização, como Castilho (1994), Pietrandrea (2001) e Neves (2006), que têm por alicerce, principalmente, a Linguística Funcional. De acordo com Castilho (1994), os modalizadores *epistêmicos* referem-se ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento do produtor do texto sobre um estado de coisa. Já os elementos de cunho *deôntico*, segundo o autor, indicam que o produtor do texto considera o conteúdo proposicional como um estado de coisas que precisam ocorrer obrigatoriamente.

Para Pietrandrea (2001), os elementos epistêmicos manifestam a opinião do produtor; já para Koch (2002), se referem ao eixo da crença. Por outro lado, de acordo com Neves (2006, p. 160), este eixo está relacionado “com a necessidade e a possibilidade epistêmica, que são expressas por proposições contingentes, isto é, que dependem de como o mundo é”. Em relação a elementos

modalizadores que materializam sentidos de crença nos enunciados, Campos (2001, p. 170, grifos nossos) apresenta os seguintes exemplos: “a Inês **deve** ter ido à praia”, “a Inês **pode** ter ido à praia” e “a Inês **talvez** tenha ido à praia”.

Por meio da escolha dos modalizadores, mesmo que a audiência não seja invocada claramente, o escritor/orador convida os leitores a concordar com o que está sendo dito. A partir dos modalizadores epistêmicos, por exemplo, um comentarista de um canal de notícias, na TV, pode direcionar os expectadores a considerar determinada informação desde absolutamente certa até o limite do possível. Assim, a escolha por um ou outro elemento pode demonstrar o engajamento ou o afastamento assumido pelo articulista, o que fica explícito e compreensível aos alunos por meio da reflexão sobre os modalizadores.

Em relação à modalização deontica (do grego: *deon*, que significa “dever”), de acordo com Neves (2006, p. 160), “está condicionada por traços lexicais específicos ligados ao falante ([+] controle) e, de outro lado, implica que o ouvinte aceite o valor de verdade do enunciado para executá-lo”. Além disso, Castilho (1994, p. 87) ressalta que, diferentemente dos modalizadores epistêmicos, em que o que está em jogo são valores e crenças, na modalização deontica, “destaca-se que há um controle humano sobre os eventos e sobre os referentes”.

Segundo Nascimento (2010, p. 36), os elementos deonticos podem ser classificados em modalizadores de obrigatoriedade, pois apresentam o conteúdo “como algo obrigatório e que precisa acontecer”; de proibição, pois expressam “o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer”; e de possibilidade, já que expressam o conteúdo “como algo facultativo ou dá a permissão para que isto aconteça”.

Observamos que a escolha por diferentes modalizadores revela um posicionamento mais ou menos incisivo do autor em relação às afirmações que emite. Assim, em textos de diferentes gêneros, por meio desses elementos linguísticos, pode-se não só imprimir subjetividade, mas também nortear a interpretação dos

leitores. Ou seja, retoricamente, elementos linguísticos como os modalizadores podem influenciar os leitores, porém, há que se ressaltar que essa influência se realiza a partir da credibilidade do *ethos*, e não apenas na construção do *logos* em nível microestrutural.

A transposição do conteúdo sobre modalizadores para a disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica é relevante, pois ajuda os estudantes a compreenderem como expressar opiniões e avaliações em seus textos, enriquecendo assim a capacidade argumentativa. No caso do tipo dissertativo-argumentativo, em que os estudantes precisam apresentar e defender um ponto de vista, os modalizadores desempenham um papel importante na expressão das opiniões e na construção da argumentação. Por exemplo, ao utilizar modalizadores epistêmicos, como “certamente”, “provavelmente” ou “possivelmente”, os alunos podem indicar a força da crença em relação a uma determinada afirmação. Isso permite que eles expressem as convicções de forma mais assertiva e confiante, influenciando a percepção do leitor sobre a validade do argumento apresentado. A título de exemplificação, podemos recorrer novamente a um trecho de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis:

Sinceramente, eu achava-me mal entre um amigo e a atração. A timidez **pode ser** que fosse outra causa daquela crise; não é só o céu que dá as nossas virtudes, a timidez também, não contando o acaso, mas o acaso é um mero acidente; a melhor origem delas é o céu. Entretanto, como a timidez vem do céu, que nos dá a compleição, a virtude, filha dela, é, **genealogicamente**, o mesmo sangue celestial. Assim **refletiria, se pudesse**; mas a princípio vaguei à toa. Paixão não era, nem inclinação. Capricho seria ou quê? Ao fim de vinte minutos era nada, inteiramente nada (Assis, 1998, p. 170-171).

Por meio desse trecho, podemos observar como Machado de Assis utiliza diversos modalizadores epistêmicos para construir a complexidade psicológica de Bentinho e a ambiguidade da narrativa, o que torna *Dom Casmurro* uma obra tão rica para análise

e discussão. O advérbio “Sinceramente”, no início, reforça a autenticidade ou a intencionalidade de expressão de verdade sobre o que está sendo dito. O narrador, Bentinho, tenta ser franco sobre seus sentimentos e impressões.

A estrutura “eu achava-me” introduz uma avaliação/opinião do narrador, marcando uma crença ou percepção que pode não ser universalmente aceita ou factual. Neste contexto, sugere a incerteza e ambiguidade dos sentimentos de Bentinho. Já o modalizador “pode ser” indica possibilidade, sugerindo que há outras explicações possíveis para o que está sendo discutido. Ele não está totalmente certo de que a timidez era a única causa.

O advérbio “genealogicamente” no contexto do trecho se refere à origem ou linhagem de algo. Ao dizer “a virtude, filha dela [timidez], é, genealogicamente, o mesmo sangue celestial”, o narrador sugere que a virtude tem sua origem no céu, da mesma forma que a timidez. A utilização do termo “genealogicamente” aqui funciona como um modalizador que enfatiza a ligação direta, a relação ancestral entre a virtude e sua origem divina.

Dentro do contexto, a escolha dessa palavra é particularmente interessante, porque adiciona uma profundidade à reflexão sobre a natureza da virtude e de onde ela se origina. Ao descrever a virtude e a timidez como tendo “o mesmo sangue celestial”, o narrador está ressaltando uma crença na predestinação ou na influência divina sobre as características humanas.

Na expressão “Assim refletiria, se pudesse”, a condicional “se pudesse” indica uma limitação, seja de capacidade ou de circunstância, sugerindo que, naquele momento específico, Bentinho não tinha a habilidade ou a oportunidade para realizar tal reflexão. Essa hesitação e ambivalência imprimem modalização epistêmica e enriquecem o caráter introspectivo e frequentemente contraditório do personagem, mostrando um homem em conflito com suas próprias emoções e pensamentos.

Já o advérbio “inteiramente” imprime modalização epistêmica e serve como intensificador, reiterando a completa ausência de qualquer sentimento ou conclusão que Bentinho possa ter tido

anteriormente. A ênfase pode ser interpretada de duas maneiras: como uma firme negação dos sentimentos, ou, inversamente, como um reflexo da incerteza interna de Bentinho. Essa última interpretação pode sugerir que o personagem está tentando convencer a si mesmo de uma realidade que, talvez, não corresponda totalmente ao que sente de fato.

Além disso, os modalizadores deônticos, que expressam obrigatoriedade, proibição ou possibilidade, também são relevantes na produção textual. Por meio desses modalizadores, os estudantes podem indicar as ações que consideram necessárias, proibidas ou facultativas em relação a um determinado tema, ao produzirem um texto, por exemplo. Isso ajuda a fortalecer os argumentos, uma vez que explicitam a ciência das implicações e consequências das ideias que estão defendendo.

Por exemplo, em um texto sobre a importância da reciclagem, um estudante do Ensino Fundamental II pode usar o modalizador deôntico de obrigatoriedade ao afirmar: “É necessário que todos separem corretamente os materiais recicláveis para contribuir com o meio ambiente”. Nesse caso, o modalizador “é necessário” expressa a obrigatoriedade da ação de separar os materiais e reforça a importância do argumento apresentado.

Ao compreenderem os sentidos dos modalizadores e se apropriarem desses mecanismos na produção textual, os estudantes adquirem habilidades importantes para a construção de argumentos sólidos, expressão de opiniões e persuasão. Eles podem transmitir convicções com mais clareza e impacto, influenciando a compreensão e a posição dos leitores em relação ao tema abordado. Isso promove a capacidade de expressão autônoma, crítica e reflexiva dos estudantes, preparando-os para interagir e participar de debates e discussões em diferentes contextos sociais.

Pensando na transposição dessa teoria para a Educação Básica, entendemos que a análise do *logos* em níveis macroestrutural e microestrutural permite didatizar aos alunos de Língua Portuguesa como a organização textual e as estratégias linguísticas e

argumentativas são utilizadas para construir a argumentação e influenciar o auditório. A elocução desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo responsável pela expressão do discurso e pela adaptação do estilo e da estrutura do texto às diferentes audiências.

VIII

Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: contribuições da Retórica com abordagem epilinguística

Conforme Borges-Neto (2016), o ensino de português sempre esteve associado ao ensino da gramática. Na escola, até a década de 1970, a gramática tradicional era vista como o assunto mais importante, já que a elite que frequentava a escola já dominava a língua padrão. No entanto, com a democratização da escola, novas demandas surgiram, como a presença de falantes de dialetos não padrão e estudantes de grupos sociais que não eram alfabetizados. A partir dos anos 1970, um movimento começou a rejeitar a gramática em favor de atividades relacionadas ao texto e ao ensino da língua padrão como língua estrangeira. Embora esse movimento tenha mudado o discurso sobre o ensino de português, a gramática tradicional ainda é o foco principal do ensino de português na prática da sala de aula.

De acordo com Geraldi (2015), a prática de análise linguística, na Educação Básica, deve ter o enfoque em atividades sobre a própria linguagem, ou seja, falar não apenas sobre o mundo, mas também sobre como falamos, a partir da reflexão sobre os processos de interação, observando-se mecanismos como paráfrases, repetições e negociação de significados. Para o autor, as atividades epilinguísticas podem ser trabalhadas desde cedo com as crianças, uma vez que já por volta dos 4 ou 5 anos, quando elas brincam com a linguagem, fazendo rimas, explorando sons e autocorrigindo-se, elas já passam a refletir sobre a língua e os recursos expressivos da linguagem.

No que diz respeito à epilinguística, baseamo-nos em Franchi (1991), que destaca que a atividade epilinguística trabalha com a própria linguagem, comparando expressões, transformando-as, experimentando novas maneiras de construir frases, brincando com a linguagem e atribuindo novos significados às formas linguísticas. Nem sempre é sobre “aprender” novas formas de construir e transformar expressões; muitas vezes é sobre tornar operacional e ativo um sistema que os alunos já usam fora da escola, em suas atividades comuns de linguagem. Consideramos que, na Educação Básica, é muito importante levar os alunos a trabalharem com a própria linguagem, revisando e transformando textos, percebendo a riqueza das diferentes formas linguísticas disponíveis para suas escolhas.

As atividades epilinguísticas, que vão além das questões linguísticas, devem ser entendidas como um trabalho reflexivo e transformador realizado com a linguagem escrita e oral-dialogada. Alguns exemplos são: expandir frases, transformar frases nominais em verbais e vice-versa, modificar conectivos, sempre observando os efeitos que essas mudanças causam. Desde as primeiras séries do ensino fundamental, os professores podem começar a trabalhar com essas atividades, começando com níveis de dificuldade graduais. Dessa forma, nas aulas de Língua Portuguesa, a sala de aula pode se tornar um laboratório de experimentação linguística, permitindo que os estudantes operem com a própria linguagem e descubram a riqueza e a forma como seus elementos se articulam.

Segundo Geraldi (2015), muitas vezes, as considerações dialógicas e discursivas não são levadas em conta pelos professores de Língua Portuguesa ao avaliarem o que os estudantes escrevem. Os professores tendem a procurar apenas o que querem encontrar, resultando em uma leitura automática, sem estar aberta ao inesperado. Isso pode levar à distribuição de notas baixas de forma injusta. Um exemplo didático é apresentado pelo autor para ilustrar essa questão. Trata-se de uma narrativa curta da infância de Geraldi, em que ele tinha a tarefa de levar restos de comida ao galinheiro. Ao ser questionado sobre o prato quebrado, o autor

respondeu: “O prato quebrou”. Aqui, é destacado que o enunciado é influenciado pelos interesses do falante em não se incriminar. A escolha de uma expressão em vez de outra, como “Eu quebrei o prato”, tem efeitos discursivos distintos. Uma análise morfossintática simplista não levaria em consideração os aspectos enunciativos envolvidos e os elementos que podem ter sido deixados de lado na construção da frase.

Na perspectiva da epilinguística, cabe ao professor, com os alunos, evidenciar que a reconstrução de determinadas cenas, por meio de mecanismos linguísticos distintos, na leitura, é uma forma de descobrir elementos que podem ter sido omitidos e compreender melhor a intencionalidade do produtor, que orienta pressupostos e possíveis subentendidos. Na produção escrita e na oralidade, isso demonstra como detalhes que geralmente são ignorados podem ser fundamentais, por exemplo, não só no convencimento da audiência sobre uma determinada tese, mas também na construção de uma imagem de si mais favorável ou preservada. De acordo com Costa e Guedes (2017), a questão da pressuposição é relevante para a autoria, pois as decisões de um escritor incluem tanto conteúdos explícitos quanto implícitos. O ato de pressupor confere autoria ao texto, pois o produtor cria obrigações para os leitores ao apresentar suas palavras. A polifonia reconhece múltiplas vozes no enunciado, indo além da unicidade do sujeito falante.

Segundo Rezende (2008), o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é a produção de textos orais e escritos, envolvendo fala, escuta, redação e leitura. A gramática deve estar subordinada a esse propósito maior, tornando-se mais fecunda ao servir a essa finalidade. Para alcançar uma produção autêntica de texto, a atividade epilinguística desempenha um papel importante, permitindo que os textos sejam transformados de acordo com o cenário psicossocial. Ao trazer a realidade do aluno para a sala de aula, é essencial também considerar a realidade do professor e promover um diálogo de identidades em construção. A escola, ao instigar o aluno a pensar seu próprio pensar, trabalha com

processos de centralização e descentralização, capacitando os estudantes a compreenderem e produzirem textos de forma criativa e significativa.

A título de exemplificação, podemos pensar na palavra “cidade”, que, ao ser examinada por meio de uma lente metalinguística, abre uma infinidade de interpretações e discussões. Tomando como base uma simples definição de dicionário, cidade é um “aglomerado urbano com muitos habitantes”. No entanto, essa simples definição não faz jus à complexidade e à riqueza que a palavra evoca em termos culturais, históricos, sociais e estruturais.

No contexto da reflexão epilinguística, “cidade” nos conduz a outros termos relacionados que também possuem suas peculiaridades e conotações. Por exemplo, “município” pode ser entendido como uma divisão administrativa que inclui a cidade e os arredores. Enquanto isso, “ruas” podem ser subdivididas em “principais” e “secundárias”, cada uma com suas próprias características e funções dentro da estrutura urbana. A designação de uma rua como “principal” ou “secundária” pode se referir tanto à importância estratégica para o fluxo de tráfego quanto à relevância comercial ou histórica.

A palavra “metrópole”, por sua vez, evoca imagens de uma cidade grande, um centro nervoso de atividades, muitas vezes um polo econômico ou cultural de uma região ou mesmo de um país. Ao discutir a ideia de “polo”, somos remetidos a um ponto central que atrai atividades, sejam elas comerciais, educacionais ou culturais. Já o termo “cidades humanas” nos leva a refletir sobre a essência do que torna uma cidade verdadeiramente humana. Será que se refere à escala, à forma como os espaços urbanos são projetados para as necessidades e desejos humanos? Ou talvez se refira à inclusividade, à diversidade e à capacidade de uma cidade de acolher e sustentar seus habitantes de maneira justa e equitativa?

Dentro desse trabalho de reflexão linguística, é evidente que as escolhas lexicais carregam consigo muito mais do que definições simplistas. Assim como uma cidade é mais do que seus edifícios e

ruas, a linguagem é mais do que a somatória de suas palavras. Ela carrega consigo histórias, culturas, emoções e intenções. Por exemplo, ao examinar a palavra “cidade”, os alunos podem ser desafiados a refletir sobre o que esse termo significa para eles em um nível pessoal. Eles podem pensar sobre a cidade em que vivem, suas experiências e memórias associadas a ela, e como a linguagem molda e é moldada por essas experiências.

Ao embarcarmos em uma jornada de epilinguismo, não apenas analisamos a linguagem de forma crítica, mas também exploramos as interconexões, as nuances e as camadas de significado que permeiam o tecido de nossas comunicações diárias. Por meio desse processo, os alunos têm a oportunidade de se tornarem mais conscientes de como a linguagem influencia e é influenciada por nossa percepção do mundo ao nosso redor. E, assim como uma cidade é um espaço vivo e em constante evolução, a linguagem também é um organismo dinâmico, moldando e sendo moldada pelas realidades humanas.

Para Rezende (2008), a atividade epilinguística, por meio de mecanismos de parafraseagem e desambiguação, possibilita a construção de sentido e a adequação precisa dos textos ao contexto. A abordagem da linguagem como trabalho interno de representação e equilíbrio, ancorada em pontos estáveis de significados, é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e para uma produção autêntica de texto na sala de aula.

Segundo a autora, a visão polarizada entre conotação e denotação, sentidos literal e figurado, e objetividade e subjetividade deve ser repensada, pois a percepção do movimento entre esses polos, com destaque para o diálogo entre o estável e o instável, tem mais a contribuir à formação crítica dos estudantes na Educação Básica. As concepções de língua como estável e invariável são consideradas inadequadas na perspectiva das atividades epilinguísticas, uma vez que buscam invariantes dinâmicos no espaço entre os polos estáveis e instáveis.

Voltando ao exemplo da palavra “cidade”, podemos prosseguir nosso exercício de reflexão linguística e observar a ligação intrínseca com a noção de “cidadania”. Enquanto a cidade pode ser vista como um espaço físico, com edifícios, ruas e infraestrutura, a cidadania é um conceito abstrato que se refere à participação ativa de seus habitantes nos assuntos públicos, no exercício de seus direitos e deveres. Assim, não é possível falar de cidade sem considerar o “cidadão”, aquele que nela vive, trabalha e contribui para sua construção cotidiana.

Dentro da estrutura de uma cidade, há uma dicotomia entre “centro urbano” e “periferia”. O centro urbano frequentemente denota áreas mais desenvolvidas, pulsantes de atividades comerciais, culturais e sociais, enquanto a periferia pode conotar zonas menos privilegiadas, frequentemente negligenciadas em termos de infraestrutura e oportunidades. No entanto, essa separação não é apenas geográfica; ela reflete disparidades socioeconômicas, culturais e políticas. O “centro” e a “periferia” são, assim, não apenas lugares, mas também espaços de luta, resistência e identidade.

Pensando em conotação e denotação, conceitos abordados por Rezende (2008), “cidade” denota um aglomerado urbano, mas conota uma série de imagens, memórias e experiências que são únicas para cada pessoa. Para exemplificação, vejamos “O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia”, de Fernando Pessoa (1946):

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia,

O Tejo tem grandes navios
E navega nele ainda,
Para aqueles que vêm em tudo o que lá não está,
A memória das naus.

O Tejo desce de Espanha
E o Tejo entra no mar em Portugal.
Toda a gente sabe isso.
Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia
E para onde ele vai
E donde ele vem.
E por isso, porque pertence a menos gente,
É mais livre e maior o rio da minha aldeia.

Pelo Tejo vai-se para o Mundo.
Para além do Tejo há a América
E a fortuna daqueles que a encontram.
Ninguém nunca pensou no que há para além
Do rio da minha aldeia.

O rio da minha aldeia não faz pensar em nada
Quem está ao pé dele está só ao pé dele.
*Alberto Caeiro*¹¹

A referência ao Tejo, um rio com importância histórica e cultural em Portugal, ilustra essa dualidade de denotação e conotação. Enquanto o Tejo denota um rio geográfico, conota memórias, histórias e emoções. O rio da aldeia do poeta, embora menos conhecido, carrega um valor emocional e pessoal tão profundo quanto o Tejo. A beleza do Tejo não supera a beleza do rio da aldeia porque carrega significados subjetivos e pessoais.

O contraste entre o Tejo, que “leva ao Mundo”, e o rio da aldeia, que “não faz pensar em nada”, reflete a diferença entre o global e o local, o público e o pessoal. Assim como a cidade, que pode ser global em sua relevância, mas local em suas experiências diárias. A cidadania, por sua vez, ocorre nesse entrelaçamento entre o global e o local, onde cada cidadão, seja no centro urbano ou na periferia, contribui para a tapeçaria complexa e dinâmica da cidade.

¹¹ Alberto Caeiro é um dos principais heterônimos de Fernando Pessoa. Conhecido como o “Mestre” pelos demais heterônimos, Caeiro é caracterizado pela sua simplicidade e pelo seu contato direto e lírico com a natureza.

Consideramos ser essencial que os alunos reflitam sobre a riqueza da linguagem e seus múltiplos significados. Por meio de exercícios de reflexão epilinguística, os alunos podem aprender a olhar além das definições diretas e se aprofundar nas conotações, nas histórias e nas emoções que as palavras evocam. E, assim como o poeta reflete sobre o Tejo e o rio da sua aldeia, os alunos podem ser levados a refletir sobre as cidades em que vivem, as palavras que usam e os mundos que essas palavras criam.

Assim, o desafio é sair da mera descrição metalinguística e estudar processos fundamentais que levem em conta a experiência singular na construção de significados e expressões. De acordo com Rezende (2008), a função social da leitura e escrita deve ser uma consequência da função lúdica e não uma exigência isolada. Aqueles que não possuem regras estáveis de leitura e escrita, ou que não compreendem a ambiguidade constitutiva da linguagem, podem ter dificuldades em ser criativos e autoconscientes na construção de textos. Uma visão sobre a língua que não considera a situacionalidade apaga as marcas das fontes enunciativas e gera textos padronizados e sem contradição, enquanto a atividade epilinguística busca a riqueza da linguagem em suas variações e sutilezas.

Carlos Franchi (1991), na obra *Criatividade e Gramática*, reavaliou o conceito de criatividade, demonstrando que ela não se limita apenas ao comportamento divergente, mas também está presente no comportamento convergente. Muitas vezes, quando pensamos em criatividade, associamos a produções artísticas ou originais que expressam visões únicas do mundo. No entanto, segundo o autor, a criatividade também pode se manifestar em formas padronizadas e rotineiras quando o produtor do texto/orador possui um grande conhecimento de si mesmo e do outro. E, nesse cenário, consideramos que a transposição da Retórica para a Educação Básica, com uma abordagem epilinguística, tem muito a contribuir. A seguir, apresentamos dois exemplos de atividades. Na atividade 1, elaboramos um exercício que envolve a reflexão

metalinguística e epilinguística. Na atividade 2, combinamos esta abordagem também às contribuições da Retórica.

Atividade 1

A atividade apresentada centra-se num cenário em que a gestão de um condomínio enfrenta questões relacionadas à prestação de contas, à inadimplência de um condômino e à convocação de uma Assembleia Geral (AG). A situação complexa é ilustrada pela conversa entre um condômino (Condômino A) e um contador consultado.

Objetivo Pedagógico: Esta atividade é projetada para encorajar os alunos a refletirem criticamente sobre o uso da linguagem, particularmente sobre como as informações são apresentadas e interpretadas em contextos específicos. Ao fazê-lo, os alunos são desafiados a entender nuances linguísticas e pragmáticas, melhorando assim as habilidades de leitura e interpretação.

Instruções para os professores:

1)Atividades Metalinguísticas: Peça aos alunos para identificarem os significados de termos-chave presentes no texto. Isso ajuda a criar familiaridade com o jargão usado em contextos específicos, como administração de condomínios.

2)Atividades Epilinguísticas: Esta seção é projetada para promover a reflexão crítica sobre a resposta do contador consultado e sobre o uso da linguagem no cenário dado. Os alunos devem ser encorajados a pensar sobre as motivações e sentimentos subjacentes à resposta do contador, bem como a eficácia da comunicação.



Atividade

Em uma cidade não muito distante... Em 15 de agosto de 2023...

Condômino A: - No condomínio em que moro, a prestação de contas é feita mensalmente. O Síndico atrasou 12 meses a prestação de contas. Neste exato momento, está tentando regularizar a situação para entregar ao Contador do Condomínio. Porém, um condômino deixou de pagar os seus boletos. Alegou que o atraso na prestação de contas foi uma falha grave do síndico. Por isso, agora está convocando a AG para daqui a duas semanas, e já obteve a assinatura de 13 condôminos. Caso o Contador do Condomínio não consiga entregar a prestação dos meses em atraso, essa reunião pode ser adiada, ou precisa obrigatoriamente ocorrer nesse prazo?

Contador Consultado (este é outro contador) – O balancete mensal não é mostrado há 12 meses. O síndico justificou o atraso do Contador do Condomínio. Acho que doze meses gera muita informação para preparar o balancete em alguns poucos dias. Será que o Contador do Condomínio terá tempo suficiente? O Condômino que deixou de pagar virou inadimplente e convocou AG? A Assembleia Geral pode ser convocada pelo Síndico ou por 1/4 dos condôminos. Contudo, inadimplentes não podem votar. A Assembleia Geral (não reunião) tem que ser realizada. Considerar que inadimplentes não podem votar. Ele poderia ter feito depósito em juízo, com as devidas justificativas.

Atividades Metalinguísticas:

Identifique os significados de termos-chave presentes no texto:

AG – Assembleia Geral

Prestação de contas / balancete

Condomínio

Condômino

Contador

Inadimplente

$\frac{1}{4}$

Depósito em juízo

Atividades Epilinguísticas:

A pergunta foi:

Caso o contador do condomínio não consiga entregar a prestação dos meses em atraso, essa reunião pode ser adiada, ou precisa obrigatoriamente ocorrer nesse prazo?

Você acha que o contador consultado se ateve somente à pergunta? Por quê?

Você acha que, nessa pergunta, o uso da conjunção ou foi mesmo necessário? Por quê?

O termo “inadimplente” parece ter despertado interesse no contador consultado. Seria um ato de solidariedade? Seria uma preocupação decorrente da profissão? E se fosse o Condômino inadimplente que estivesse consultando um contador?

Observações:

O termo “inadimplente” tem implicações legais e financeiras. A menção pelo contador consultado sugere uma preocupação não apenas com a situação financeira do condomínio, mas também com os direitos e deveres dos condôminos.

O operador argumentativo “ou” na pergunta indica uma escolha exclusiva entre duas opções, sugerindo que uma resposta clara e direta é necessária.

O cenário apresentado pode ser comum em muitos contextos de condomínio, tornando esta atividade relevante para aqueles que podem enfrentar situações semelhantes no futuro. Além disso, instiga a leitura crítica, habilidade vital em muitos aspectos da vida.

Recomendamos que os professores estejam preparados para discussões em classe após a conclusão desta proposta de atividade, pois ela pode suscitar diferentes interpretações e perspectivas sobre a situação apresentada.

Atividade 2

O Alecrim, tanto em seu contexto cultural quanto biológico, é multifacetado e pode ser interpretado de várias maneiras. Este exercício é desenhado para explorar essas múltiplas facetas e entendimentos, fazendo uso da Retórica, com uma abordagem epilinguística.

Objetivo Pedagógico:

Demonstrar aos estudantes o papel da imagem construída de si no discurso (*ethos*), da mobilização das paixões da audiência (*pathos*) e dos argumentos (*logos*) na Retórica, considerando o alecrim e seus significados variados como base.

Instruções para os professores:

1) Introdução ao Alecrim: Comece apresentando o poema original do Alecrim e a transposição da tipologia do poema para a prosa. Depois, apresente a carta entre amigas para fornecer um contexto mais pessoal.

2) Rimas vs. Cartinha: Peça aos alunos que identifiquem as diferenças de tom, estrutura e significado entre o poema original e a versão em carta.

3) Distinção entre Alecrins: Use os *links* fornecidos para apresentar aos alunos as diferentes espécies e significados do alecrim. Abra um espaço para discussão sobre a diferença entre o alecrim como planta e como figura cultural, incluindo a lenda associada.

4) Conceitos de Retórica: Introduza os alunos a importância dos polos argumentativos para o convencimento da audiência: *ethos*, *pathos* e *logos* (sugerimos que essas diferentes estratégias retóricas sejam demonstradas/exemplificadas sem à menção às nomenclaturas metalinguísticas. Dê exemplos de como cada um pode ser representado no contexto do alecrim.

5)Exercício de Retórica:

a)*Ethos de Bondade*: Peça aos alunos que construam um argumento em que o alecrim, "sem ser semeado", é usado como uma analogia para a bondade e solidariedade inerentes.

b)*Ethos de Autossuficiência*: Em contraste, peça-lhes que elaborem um argumento em que o alecrim representa autossuficiência e independência.

c)*Discussão*: Após os alunos apresentarem seus argumentos, discuta como o *ethos* escolhido influenciou o *logos* e o *pathos* de seus argumentos. Por exemplo, um *ethos* de bondade pode evocar mais emoção (*pathos*) em algumas audiências, enquanto um *ethos* de autossuficiência pode apelar mais à lógica (*logos*) de outros.

Atividade

Consideremos um exercício que se inicia com um texto:

Alecrim

Alecrim, Alecrim dourado

Que nasceu no campo

Sem ser semeado

Alecrim, Alecrim dourado

Que nasceu no campo

Sem ser semeado

Foi meu amor

Que me disse assim

Que a flor do campo é o alecrim

Foi meu amor

Que me disse assim

Que a flor do campo é o alecrim

Vamos entender o que é pontuação? Vamos pontuar:

Alecrim

Alecrim, Alecrim dourado, que nasceu no campo, sem ser semeado. Alecrim, Alecrim dourado, que nasceu no campo, sem ser semeado. Foi meu amor que me disse, assim, que a flor do campo é o alecrim. Foi meu amor que me disse, assim, que a flor do campo é o alecrim.

E se fosse uma cartinha entre amigas? Vamos elaborar uma cartinha? Pensemos no diálogo abaixo.



A amiga A preparou uma cartinha para a amiga B.

Amiga A: Bom dia, querida amiga B.

Amiga B: Bom dia!

Amiga A: Eu trouxe uns raminhos de alecrim. Que plantinha mais interessante.

Amiga B: Sim. É mesmo. Eu conheço uma canção do folclore brasileiro que é muito utilizada para ninar o bebê. É o alecrim.

Rimas: dourado – semeado; assim – alecrim.

<p>Distinção entre os tipos de alecrins. Esta distinção está relacionada com o tipo de alecrim e com a característica de ser “a flor do campo”.</p> <p>Definição de alecrim.</p> <p>Qual foi o texto original?</p>		
Alecrim dourado	Alecrim, alecrim aos molhos	Alecrim dourado Alecrim, alecrim dourado, que gera nanopartículas sem ser geneticamente modificado...
https://www.youtube.com/watch?v=d5z4jMeal0	https://www.fabulosos.com.br/o-que-e-o-alecrim-dourado-que-nasceu-sem-ser-semeado/	http://www.each.usp.br/nanoeach/?p=2621 <i>Rosmarinus officinalis versus</i> A <i>Baccharis dracunculifolia</i> no Brasil é popularmente conhecida como Alecrim do Campo https://pachamamaagroecologia.com.br/artesa-do-aroma/81-alecrim-alecrim-dourado
		O que significa chamar uma pessoa de Alecrim Dourado?
		Qual a lenda do alecrim? Lenda do alecrim. Dizem que quando a Sagrada Família fugiu para o Egito com Maria levando em seus braços o menino Jesus, as flores do caminho iam-se abrindo à medida

		<p>que eles passavam por elas. O lilás ergueu seus galhos orgulhosos e emplumados, o lírio abriu seu cálice.</p> <p>Como explicar o que é gado?</p> <p>Aquele que segue a onda, sem questionar, um verdadeiro maria-vai-com-as-outras. Uma pessoa que pode ser influenciada facilmente.</p> <p>Seria, aqui no Brasil, uma cantiga de roda?</p>
<p>Em termos de exercício de Retórica, seria possível a construção de um <i>ethos</i> que persistiria em criar analogia entre o Alecrim e a amiga (sem ser semeado – originado da bondade e solidariedade) ou um <i>ethos</i> pautado em um ser humano egocêntrico (sem ser semeado – autossuficiente)? Então, dependendo de cada possibilidade de <i>ethos</i>, <i>logos</i> e <i>pathos</i> mudariam?</p> <p>Observações:</p> <p>A ideia de que algo pode nascer “sem ser semeado” pode ser interpretada de várias maneiras. Pode representar algo que cresce naturalmente, sem influência externa, ou algo que se origina de maneiras inesperadas. Esta atividade ajuda os alunos a explorarem a multiplicidade de significados e a aplicarem conceitos retóricos em contextos variados. Além disso, promove a habilidade de argumentação e persuasão, essencial para muitas áreas da vida.</p>		

Verificamos que a abordagem epilinguística vai ao encontro do que propõe Borges-Neto (2016), que defende que a atuação de professores de língua portuguesa, na Educação Básica, envolva um trabalho de explicitação das construções linguísticas problemáticas, mas sem focar em aspectos metalinguísticos, e sim como apoio às atividades de leitura e redação. O ensino deve ser formal, mas não intensivo, e os conteúdos a serem trabalhados devem ser estabelecidos a partir de pesquisas que revelem a situação do conhecimento linguístico real dos alunos. O objetivo deve ser o desenvolvimento das capacidades de compreensão e de produção dos alunos, e não o destaque de questões teóricas.

O autor discute a importância da iniciação científica informal nas escolas, especificamente o ensino de gramática no Ensino Fundamental e Médio. Ele defende que os alunos devem ter contato com teorias da linguagem desde cedo, como um dos conteúdos de iniciação científica, que oferece condições para entender o mundo que os rodeia e desenvolver habilidades de observação, hipóteses explicativas, testagem e avaliação dessas hipóteses, construção de sistemas explicativos etc. Ele acredita que o ensino de gramática não deve ser excluído, mas sim orientado para os fins adequados. Além disso, o autor defende que a escola deve qualificar os alunos em três conjuntos de conteúdos: essenciais, culturais e de iniciação científica, cada um com sua importância e prioridade. Ademais, o pesquisador afirma que o ensino de gramática com uma abordagem científica, na Educação Básica, é possível, desde que o ensino seja crítico em relação às soluções teóricas adotadas pela gramática tradicional, e que a teoria não seja vista como um dogma.

Pensando no desenvolvimento de um olhar crítico sobre a microestrutura da língua entre os estudantes, por meio da aplicação ao ensino de reflexões da Gramática e da Linguística na transposição para a Educação Básica, defendemos uma abordagem epilinguística, ou seja, que vá além das nomenclaturas metalinguísticas, de modo a exercitar a criticidade dos alunos. Consideramos fundamental um olhar que contemple a

contribuição de diferentes áreas, não só da Retórica, mas também da Pragmática, da Sociolinguística, da Linguística Funcionalista, entre outras.

Pensemos, por exemplo, no ensino dos pronomes pessoais do caso reto. De um modo geral, o ensino dos pronomes pessoais é realizado pelo viés da gramática tradicional, com conceitos e usos que refletem a norma-padrão. Os manuais gramaticais e os livros didáticos usualmente apresentam os pronomes como meros substitutos de elementos nominais e ignoram suas funções semânticas, pragmáticas e retóricas. As gramáticas de Bechara (2015), Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2017) classificam os pronomes pessoais conforme a seguir: Singular: 1ª pessoa – *eu*; 2ª pessoa – *tu*; 3ª pessoa – *ele/ela*; Plural: 1ª pessoa – *nós*; 2ª pessoa – *vós*; 3ª pessoa – *eles/elas*.

Sobre esse conteúdo, na BNCC (BRASIL, 2017), documento que norteia as ações dos professores da Educação Básica, o direcionamento em relação à abordagem do sistema pronominal restringe-se à mobilização dos pronomes pessoais do caso reto e oblíquos como mecanismos de progressão temática, e não considera que essas marcas linguísticas podem ser exploradas com propósitos retóricos.

Apesar dessa classificação, recorrente em gramáticas prescritivas, há estudos consolidados, como os embasados no NURC (Norma Urbana Culta), por exemplo, que evidenciam, na norma culta do Português Brasileiro, o uso de *a gente* com sentido equivalente ao *nós*; o uso majoritário de *você*, sendo o *tu* utilizado em apenas algumas regiões; e a ampla utilização de *vocês*, sendo o *vós* empregado apenas em contexto cerimoniais (Ilari; Franchi; Neves; Possenti, 2002).

Ainda em relação aos pronomes pessoais, pensemos, especificamente sobre o *nós*. A partir da contribuição de estudos da Enunciação, como Benveniste (1991), e da Pragmática, como Fiorin (1996), compreende-se que o *nós* não é a multiplicação de objetos idênticos, mas a junção de um *eu* com um *não-eu*. Há o *nós inclusivo*, em que ao *eu* se acrescenta o interlocutor (singular ou plural); e o

nós exclusivo, em que ao *eu* se juntam *ele* ou *eles*). Em relação ao *nós*, podemos citar as contribuições da obra *Noi, Nous, Nosotros: Studi Romanzi*, de Janner, Costanza e Sutermeister (2015), que demonstra a polissemia do pronome *nós*, nas formas *inclusiva* e *exclusiva*, presente em todas as línguas europeias contemporâneas, e que assume diversas funções pragmáticas, que podem ser adotadas em estratégias argumentativas.

Segundo os autores, a mesma forma do *nós* é, em alguns casos, interpretada como *inclusiva* e em outros como *exclusiva*. Por exemplo, quando o apresentador do telejornal diz: “Estamos nos aproximando do período em que a declaração do imposto de renda deve ser concluída”, a forma da primeira pessoa do plural inclui o apresentador e os expectadores que assistem ao televisor (isso é, exprime um significado *inclusivo*). Ao contrário, quando o apresentador diz “Mostramos a vocês agora um serviço sobre os eventos do palácio”, a primeira pessoa do plural usada pelo orador deve sofrer uma interpretação *exclusiva*, isto é, *eu + eles* (= a redação técnica).

Para os autores, a partir do momento em que o *nós* é utilizado, torna-se, no texto, uma ferramenta argumentativa eficaz, articulada e flexível, capaz de realizar diferentes máscaras sociais. Bini (2023), com base em pesquisas da Retórica e da Pragmática, evidenciou que, na modalidade escrita da língua portuguesa, há 6 marcas da primeira pessoa do plural que podem ser mobilizadas por articulistas para a construção da imagem de si. Vamos apresentar exemplos didáticos adaptados para cada uma das categorias:

1) **Plural de modéstia**: Nesse caso, a primeira pessoa do plural refere-se apenas ao produtor do texto, mas utiliza-se a forma do plural por questões de modéstia. Essa estratégia é muito comum em gêneros da esfera acadêmica. Exemplo: “Neste estudo, *recorremos* a pesquisas da Sociolinguística, da Pragmática e da Semântica” (Seção “Introdução”, em uma Dissertação de Mestrado na área de Letras).

2) **Plural de inclusão**: Aqui, a primeira pessoa do plural inclui tanto o produtor do texto quanto a audiência. Exemplo: “*Nós*, como

jovens, *devemos* estar engajados nas discussões sobre o meio ambiente” (dito pelo presidente do Diretório Central dos Estudantes de uma Universidade aos colegas).

3) **Plural de exclusão**: Essa forma do plural exclui a audiência, enfatizando a separação entre o produtor do texto e os participantes virtuais. Exemplo: “*Nós*, membros do clube de teatro, *organizamos* uma peça incrível para vocês” (dito por um artista ao público no cerimonial de abertura de um evento cultural).

4) **Plural de Indeterminação circunscrita de inclusão**: Nesse caso, a primeira pessoa do plural inclui o produtor do texto, a audiência e participantes indeterminados limitados a um contexto específico. Exemplo: “*Nós*, alunos da escola, *estamos* trabalhando juntos para melhorar o ambiente escolar” (dito pelo presidente do Grêmio estudantil de uma escola estadual aos alunos do período vespertino – o grupo inclui a audiência, ou seja, os alunos presentes no período vespertino + o produtor + alunos dos períodos matutino e noturno).

5) **Plural de Indeterminação circunscrita de exclusão**: Aqui, a primeira pessoa do plural inclui o produtor do texto e participantes indeterminados limitados a um contexto específico, excluindo a audiência. Exemplo: “*Nós*, membros do grupo de estudos, *estamos nos* preparando para o vestibular” (dito por um aluno à professora de língua portuguesa).

6) **Plural de Indeterminação universal**: Nessa categoria, a primeira pessoa do plural inclui o produtor do texto, generalizações e a audiência. Exemplo: “*Nós*, seres humanos, *enfrentamos* desafios comuns na busca pela felicidade” (dito por um orador ao auditório em uma palestra sobre Filosofia).

As categorias de Bini (2023) foram propostas para a descrição de possibilidades semânticas vinculadas à primeira pessoa do plural em um *corpus* específico, composto por textos do gênero dossiê, de alta formalidade, em revistas de cultura e literatura publicadas no Brasil e em Portugal. Mas ressaltamos que, para a reflexão em outros contextos, como o ambiente escolar, há outras possibilidades, principalmente na modalidade oral dialogada,

como nos exemplos de embreagem actancial a seguir (uso de uma pessoa do discurso por outra):

“*Nós vamos comer tudo!*” (o “*nós*” refere-se ao “*você*”: dito pela mãe ao filho, de modo jussivo, o que evidencia uma relação de poder assimétrica entre o *eu*, a mãe, e o *interlocutor*, e a mãe não necessariamente irá se alimentar).

“*Como nós estamos hoje?*” (o “*nós*” refere-se ao “*você*”: dito pela médica à paciente, como uma estratégia de demonstrar empatia).

“*Nós não conseguimos fazer a tarefa ontem à noite*” (o “*nós*” refere-se ao “*ele*”: dito pelo pai à professora, como uma forma de retratação e preservação da face do filho, pela ausência da tarefa).

Essas marcas relacionadas à primeira pessoa do plural representam estratégias que indicam a construção da categoria retórica *ethos*. Elas representam projeções do articulista, que se adequam a depender das necessidades do produtor, que reivindica, de forma implícita ou explícita, uma relação de engajamento, comprometimento e responsabilidade sobre o dito.

Considerando a natureza abrangente das funções retóricas que os diferentes sentidos relacionados à primeira pessoa do plural podem representar, tomando cuidado para não desviar para um novo tipo de prescritivismo, sugerimos que é importante para alunos e professores estarem cientes da presença dessas diferentes maneiras pelas quais a primeira pessoa do plural pode ser utilizada. Para os alunos, uma compreensão das opções disponíveis, como a possibilidade de aderir ao plural inclusividade ou exclusividade, pode ajudá-los a decidir a melhor forma de construir o *ethos*, nas modalidades escrita e oral-dialogada e, ao mesmo tempo, enriquecerem o *logos* ou apresentarem um argumento ao *pathos*.

Ao usar a língua, é preciso conhecer determinadas normas de ordem social. Ao aprender a língua, é preciso também aprender aquelas normas que passam a fazer parte da “gramática” utilizada pelos falantes e estão envolvidas na escolha e seleção de algumas formas em detrimento de outras em registros específicos. Uma vez

que os pronomes estão entre os principais meios pelos quais os atos de fala se conectam a pessoas reais, atuando em situações interativas, conhecer a maneira como os pronomes são usados nos permite entender algumas relações entre a linguagem e a sociedade.

A experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, por parte dos autores deste livro, evidencia que alguns alunos podem evitar o uso da primeira pessoa em situações de alta formalidade, simplesmente por causa de uma vaga noção preconcebida de que gêneros formais demandam um estilo de escrita distante e impessoal. Quanto aos professores, há a necessidade de reconhecer que a questão não é simplesmente se os pronomes devem ou não serem permitidos ou incentivados na escrita. Em vez disso, com a abordagem epilinguística, a questão passa a ser quais sentidos específicos da primeira pessoa do discurso os escritores podem usar, quando e com que finalidade.

Acreditamos que um olhar sobre os sentidos da primeira pessoa do plural, a partir da Retórica, na Educação Básica, pode ocorrer com o propósito de que os alunos compreendam que as escolhas linguísticas refletem a imagem que eles projetam de si na escrita e na fala. Esse foco na consciência crítica da linguagem busca capacitar os estudantes de forma que não sejam ingenuamente manipulados por convenções, abrindo caminho para a emancipação. Essa percepção é um passo importante para criar escritores confiantes com um bom senso de si mesmos. Consideramos que a abordagem que reflita, na Educação Básica, sobre a microestrutura textual, especificamente as marcas linguísticas da primeira pessoa do plural, não deve substituir a compreensão ou interpretação do texto como um todo. Pelo contrário, consideramos que, ao compreenderem funções retóricas associadas ao uso dessas marcas linguísticas, na oratória e em textos argumentativos, os alunos desenvolverão um olhar crítico sobre a língua e poderão aplicar esse conhecimento na leitura e na escrita.

Assim, defendemos, para o ensino, a reflexão sobre a língua em uso, por meio de uma abordagem epilinguística, que pode contribuir para a formação crítica sobre a língua. A escola desempenha um papel crucial ao proporcionar aos alunos

oportunidades de explorar e experimentar a escrita como um processo criativo. Isso implica incentivar a expressão individual, valorizando a diversidade de estilos e perspectivas dos alunos. É essencial que os estudantes compreendam que possuem a liberdade de se expressar de maneira autêntica, levando em consideração fatores como o gênero textual e a situacionalidade.

Além disso, é importante ressaltar que a aprendizagem da escrita não se resume apenas à aquisição de habilidades técnicas, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e reflexivo. Os alunos devem ser incentivados a refletir sobre as escolhas linguísticas, considerar as nuances do uso da língua e analisar como diferentes estruturas e recursos linguísticos podem influenciar o sentido e impactar a audiência.

Ao ampliar o domínio da língua escrita, a escola contribui para o fortalecimento da capacidade comunicativa dos alunos, preparando-os para participar ativamente da sociedade. Além disso, ao despertar o processo criativo que muitas vezes está adormecido, a escola estimula a imaginação, a originalidade e a expressão pessoal, elementos essenciais tanto na escrita literária quanto em outros contextos de comunicação escrita.

IX

O ensino da argumentação e a BNCC

A BNCC é um documento de caráter normativo que regulamenta o que é considerado essencial para a aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), a partir de habilidades e competências. O termo competência, na BNCC, refere-se à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8). Já as habilidades são descritas na BNCC como “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2017, p. 29).

Conforme a BNCC, as competências gerais são alcançadas após os alunos percorrerem toda a Educação Básica, por meio de um constructo de conhecimentos transversais, que perpassa todas as áreas do conhecimento contempladas na BNCC (Brasil, 2017). Já as competências específicas variam de acordo com as diferentes áreas do conhecimento. Por ter esse caráter transversal, evidencia-se, em todo o documento, que a argumentação ocupa papel de destaque na formação dos alunos não apenas na disciplina de Língua Portuguesa. No Quadro 9, a título de exemplificação, foram selecionadas e apresentadas algumas competências relacionadas diretamente à argumentação na BNCC.

Quadro 9 – Competências gerais e específicas na BNCC que explicitam a importância do ensino da argumentação

Competências gerais da educação básica	
<p><i>Competência 7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</i></p>	
Competências específicas	
Linguagens (EF)	<p><i>Competência 4 - Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.</i></p>
Língua Portuguesa (EF)	<p><i>Competência 6 - Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.</i></p> <p><i>Competência 7 - Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.</i></p>
Língua Inglesa (EF)	<p><i>Competência 5 - Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.</i></p>
Matemática (EF)	<p><i>Competência 2 - Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.</i></p>
Ciências da Natureza (EF)	<p><i>Competência 5 - Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e</i></p>

	ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
Ciências Humanas (EF)	<i>Competência 6 - Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</i>
Geografia (EF)	<i>Competência 6 - Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.</i>
História (EF)	<i>Competência 3 - Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.</i>
Ensino Religioso (EF)	<i>Competência 6 - Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.</i>
Linguagens e suas tecnologias (EM)	<i>Competência 7 - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</i>
Matemática e suas	<i>Competência 3 - Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas</i>

tecnologias (EM)	em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente .
Ciências da Natureza e suas tecnologias (EM)	<i>Competência 2</i> - Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos , realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.
Ciências Humanas e Sociais aplicadas (EM)	<i>Competência 1</i> - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Fonte: Adaptação elaborada pelos autores a partir da BNCC (Brasil, 2017)

O Quadro 9 evidencia que o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos, baseada em conteúdos inerentes a diferentes disciplinas, é um dos eixos centrais de todas as áreas do conhecimento, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Ressaltamos que o Quadro 9 apresenta apenas as competências que explicitam a argumentação, uma vez que constam outras competências, na BNCC, que se relacionam indiretamente ao conteúdo. O espaço central ocupado pela argumentação no documento demonstra a importância de as aulas de Língua Portuguesa versarem sobre a interpretação e a produção de textos, a partir de gêneros produzidos em diferentes situações de interação e que dialoguem com outras áreas do conhecimento. Além disso, no arcabouço geral da BNCC, percebemos orientação para que seja fomentada a leitura crítica e a apropriação de estratégias argumentativas por parte dos alunos, e verifica-se a

necessidade de um ensino pautado também no funcionamento dos elementos linguísticos.

Conforme Sella (2021), nos livros didáticos de Língua Portuguesa atuais, observa-se, majoritariamente, uma abordagem de elementos gramaticais distante do processo de interpretação do texto, que tem sido indicado para a pauta de ensino do funcionamento dos elementos linguísticos. Boa parte dos livros didáticos não relaciona, para os alunos, de forma clara, processos de leitura e produção do texto com o entendimento de que o conhecimento da estrutura da língua pode auxiliar nos processos de interpretação. Assim como Sella (2021), apostamos em um caminho de relacionar o texto com seus elementos linguísticos, considerando a proposta de lidar com a metalinguagem e com o exercício epilinguístico de tal forma que os estudantes possam tecer estratégias de leitura e de escrita.

Diante da abordagem transversal da argumentação que consta da BNCC, defendemos que o ensino desse conteúdo nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, dialogue com conhecimentos técnico-científicos, culturais e sociais relativos às demais disciplinas, que farão parte do contexto biopsicossocial dos alunos, por meio de exercícios de leitura e produção textual. Também defendemos a importância de esse ensino considerar contribuições de teorias multidisciplinares relacionadas à argumentação, como as diferentes abordagens da Retórica, apresentadas neste livro, com uma abordagem epilinguística, sem a menção das nomenclaturas metalinguísticas na Educação Básica.

Apesar de não haver menções na BNCC, podemos encontrar uma relação direta entre as categorias retóricas *ethos*, *pathos* e *logos*, discutidas anteriormente nesta obra, e as competências apresentadas no Quadro 9. O *ethos* se relaciona com o “posicionamento ético”, o “posicionamento crítico” e o “engajamento”, termos recorrentes no documento. A habilidade de argumentar com base em fatos e informações confiáveis é essencial, mas a BNCC também enfatiza a importância de agir de forma ética

e respeitar os direitos humanos e o meio ambiente ao formular e defender ideias.

A transposição teórica da Retórica para a Educação Básica pode ocorrer por meio do desenvolvimento de atividades e práticas pedagógicas que incentivem os alunos a aprimorarem suas habilidades argumentativas, levando em conta não só a lógica e os fatos, mas também a dimensão ética e a credibilidade nas produções textuais. Os professores de Língua Portuguesa podem explorar o estudo de discursos de figuras públicas e momentos históricos importantes para analisar como o *ethos* é construído no discurso e como ele influencia a persuasão. Além disso, atividades de debate, discussão e produção textual também são ferramentas valiosas para o desenvolvimento da competência argumentativa e do entendimento do papel do *ethos* no processo de comunicação eficaz.

Consideramos ser fundamental a demonstração, aos estudantes, de que o *ethos* está relacionado à construção da credibilidade e da confiança do produtor do texto/ orador perante a audiência. Desenvolver a compreensão do *ethos prévio* (credibilidade pré-existente) e do *ethos discursivo* (credibilidade construída durante o discurso) permite que os alunos compreendam como os mecanismos linguísticos podem influenciar a forma como as mensagens são percebidas e recebidas em diferentes contextos.

Ao analisar e avaliar o *ethos prévio* e *discursivo* em diferentes textos, os alunos podem desenvolver a habilidade de identificar a importância da credibilidade do produtor/ orador para a efetividade da adesão da audiência às teses defendidas no discurso. Isso os torna mais críticos sobre como a credibilidade afeta a persuasão e a recepção de mensagens. Além disso, estudar e identificar mecanismos linguísticos que constroem uma imagem mais ou menos favorável em textos de diferentes gêneros permite que os alunos compreendam como certos vocábulos, tom de voz, gestos, entre outros elementos, podem influenciar a percepção do público.

Ademais, à medida que os estudantes entendam como o *ethos* pode ser construído por meio da linguagem, também aprenderão a

utilizar essas em suas próprias produções textuais e discursos orais. Isso os capacita a se comunicarem de maneira mais eficiente e persuasiva. Consequentemente, a habilidade de se apropriar das estratégias retóricas permite que os alunos expressem ideias de forma mais assertiva e persuasiva, o que é essencial para uma participação ativa na sociedade, seja na escola, na comunidade ou em futuras atividades profissionais.

Quanto ao *pathos*, apesar de a BNCC não mencionar explicitamente essa categoria, percebemos que o documento também reconhece a importância das emoções na formação das habilidades argumentativas dos estudantes. Ao trabalhar com *pathos* na Educação Básica, consideramos ser essencial que os educadores tenham em mente o equilíbrio entre a emoção e a razão na argumentação. O objetivo não é manipular as emoções dos alunos ou do público, mas sim desenvolver a capacidade de reconhecer e compreender as emoções presentes nos discursos e suas consequências nas tomadas de decisão, em textos de diferentes gêneros.

Algumas abordagens que podem ser utilizadas para explorar o *pathos* em aulas de Língua Portuguesa são a análise e a produção de textos com argumentação centrada em emoções, além da realização de debates e a conscientização sobre potenciais usos da manipulação das emoções para a conquista da adesão da audiência. Estudar textos, tanto da modalidade escrita quanto da oral-dialogada, de figuras públicas, ativistas ou momentos históricos em que o apelo emocional foi utilizado de forma eficaz para influenciar o público, por exemplo, permitirá que os alunos compreendam como as emoções são mobilizadas e o impacto que podem ter na persuasão.

Da mesma forma, propor atividades de escrita que permitam aos alunos expressar emoções e sentimentos sobre temas relevantes pode ajudar a desenvolver a capacidade de utilizar a emoção de forma consciente e construtiva na produção textual. Além disso, a organização de debates em sala de aula, desde que supervisionados pelos professores para a garantia da construção de argumentos éticos e respaldados em direitos humanos, permite que os

estudantes expressem opiniões e sentimentos em relação a diferentes assuntos. Isso pode levar não só à maior empatia e compreensão das diferentes perspectivas presentes no debate, mas também à reflexão sobre como o apelo emocional pode ser utilizado de forma manipulativa ou desonesta em discursos públicos ou propagandas, ajudando a desenvolver o senso crítico dos alunos em relação ao uso das emoções na comunicação.

Na BNCC, o *logos* também está presente de forma implícita, pois a base curricular enfatiza a importância da argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis. O desenvolvimento das habilidades de raciocínio lógico e crítico é essencial para que os alunos possam formular argumentos consistentes e fundamentados em todas as áreas do conhecimento. A transposição de discussões sobre o *logos* na Educação Básica pode ocorrer por meio de atividades que estimulem a pesquisa, o debate, a análise crítica de informações, o uso de dados e evidências para embasar argumentos e as escolhas lexicais, considerando os diferentes sentidos em audiências distintas e diferentes situacionalidades.

Alguns exemplos de abordagens pedagógicas incluem a pesquisa e análise de fontes confiáveis, para que os estudantes aprendam a avaliar a qualidade e a credibilidade dos dados e evidências apresentados; a proposição de desafios e problemas que exijam o uso do raciocínio lógico e a aplicação dos conhecimentos transversais para encontrar soluções fundamentadas, possibilitando que os alunos adequem esses conhecimentos de modo a conquistar a adesão da audiência; e, tratando-se das aulas de Língua Portuguesa, principalmente a produção de textos argumentativos, estimulando a produção de textos em que os estudantes defendam um posicionamento de forma fundamentada.

Ao integrar o *logos* ao ensino, os educadores capacitam os alunos a desenvolverem habilidades críticas e argumentativas essenciais para uma participação ativa na sociedade, tomando decisões fundamentadas e contribuindo para o avanço do conhecimento e do pensamento racional. Além disso, ao trabalhar com as três categorias da Retórica – *ethos*, *pathos* e *logos* – de maneira

equilibrada, os educadores podem preparar os alunos para se tornarem oradores e produtores de texto mais eficazes, éticos e responsáveis, capazes de interagir de forma construtiva com o mundo ao seu redor. Para exemplificação, elaboramos o Quadro 10, que sintetiza e ilustra conceitos abordados neste livro, pensando na transposição teórica para o ensino de Língua Portuguesa.

Quadro 10 – Exemplos e conceitos que podem auxiliar na transposição para o ensino – Retórica e Argumentação

1º Vamos pensar em um exemplo.	
Ditado popular: Uma andorinha só não faz verão.	
Falante A para B (ouvinte), que não quer trabalhar em equipe	<p><i>Ethos:</i> Usar um ditado popular pode fortalecer a credibilidade do falante (A), porque mostra que ele ou ela está recorrendo à sabedoria popular aceita e reconhecida, o que pode ajudar a estabelecer confiança.</p> <p><i>Pathos:</i> A imagem de uma única andorinha tentando fazer o verão evoca sentimentos de solidão e inutilidade. Isso apela para a emoção do ouvinte (B), potencialmente fazendo-o sentir a futilidade de agir sozinho.</p> <p><i>Logos:</i> O ditado sugere uma lógica clara: uma única entidade (a andorinha) não pode realizar uma tarefa enorme (fazer o verão). Assim, é uma analogia que indica que um indivíduo sozinho pode não ser eficaz como um grupo.</p>
Falante A para C (ouvinte) que não quer aceitar a opinião dos demais membros da equipe	<p><i>Ethos:</i> Usar este ditado popular indica que A valoriza a sabedoria coletiva e entende que a colaboração é essencial para alcançar objetivos maiores. Recorrendo a essa sabedoria popular, A tenta construir confiança, mostrando que todos devem trabalhar juntos.</p> <p><i>Pathos:</i> A imagem de uma única andorinha tentando fazer o verão pode tocar C ao evocar sentimentos de inadequação ou insuficiência. Pode fazer C refletir sobre a importância de colaborar e considerar opiniões diferentes para obter um resultado melhor.</p>

	<p><i>Logos</i>: O ditado transmite que um único indivíduo não pode fazer tudo por si só. Neste contexto, A está sugerindo que, embora a opinião de C seja importante, é essencial considerar as perspectivas dos demais membros para chegar a uma conclusão equilibrada.</p>
<p>Falante A para um grupo de pessoas na tentativa de demonstrar que o problema está em C</p>	<p><i>Ethos</i>: Ao citar este ditado, A está tentando mostrar ao grupo que, enquanto a equipe trabalha em conjunto para um objetivo comum, pode haver um membro (C, neste caso) que está dificultando o progresso coletivo. O Falante A recorre à sabedoria popular para ganhar a confiança do grupo.</p> <p><i>Pathos</i>: A imagem de uma única andorinha tentando fazer o verão evoca sentimentos de luta e frustração. Isso pode fazer com que o grupo sinta a importância de identificar e abordar qualquer obstáculo (neste caso, C) que possa estar impedindo o progresso coletivo.</p> <p><i>Logos</i>: A analogia sugere que enquanto todos estão tentando trabalhar juntos para "fazer o verão", um único membro pode estar dificultando esse processo. A está usando esta lógica para indicar que C pode ser o problema no funcionamento da equipe.</p>
<p>2º Vamos pensar em alguns conceitos importantes.</p>	
<p>Interação</p>	<p>No âmbito da Retórica, a Interação é o processo dinâmico e bidirecional entre o orador (ou produtor de um discurso) e a audiência. A interação envolve um fluxo contínuo de informações entre as partes envolvidas. Em textos da modalidade escrita, os produtores têm uma audiência em mente quando compõem seus textos. Eles tentam antecipar as necessidades, os interesses e os conhecimentos dessa audiência. A antecipação guia as escolhas de linguagem, estilo, estrutura e conteúdo. Cada leitor traz suas próprias experiências, conhecimentos e crenças para um texto. O contexto em que o leitor se encontra, suas emoções no momento da leitura e sua finalidade ao ler (por exemplo, ler para estudar,</p>

	<p>para se informar, para se distrair) influenciam a construção de significados. Ademais, mesmo na ausência de uma resposta direta ao escritor, os leitores frequentemente têm um diálogo interno, questionando, concordando, refletindo sobre e reagindo ao texto. Assim, considerando a importância da interação, um orador/produzidor eficaz é sensível à audiência e adapta seu discurso com base em reações, antecipações, inferências e projeções mentais de expectativas. Isso pode envolver a alteração do tom, da linguagem ou do conteúdo da mensagem para garantir que seja compreendida e bem recebida de quem e para quem.</p>
<p>Um mesmo enunciado dito em situação de interação diferente</p>	<p>Um mesmo enunciado, dependendo de onde, quando e como é usado, pode carregar nuances muito diferentes de significado. Isso se deve à natureza interativa do discurso: a linguagem não existe no vácuo, mas sempre em relação a um contexto particular, e é moldada pela interação entre orador/produzidor e a audiência. Essa interatividade é influenciada por diversos fatores:</p> <p>a) Intencionalidade do produtor: Por que o enunciado está sendo feito? A motivação da afirmação pode mudar o tom e a inferência. Por exemplo, “Uma andorinha só não faz verão” pode ser uma exortação ao trabalho em equipe ou uma crítica à dependência.</p> <p>b) Contexto Cultural e Histórico: Frases ou ditos podem ter conotações ou associações específicas em determinadas culturas ou períodos. O significado de um ditado pode evoluir ou mudar com o tempo.</p> <p>c) Relação entre produtor e audiência: A dinâmica entre as partes envolvidas influencia a interpretação. Uma afirmação feita por um amigo pode ser recebida de forma diferente se feita por um estranho.</p>

	<p>d)Situacionalidade: O cenário imediato pode influenciar o significado. Por exemplo, a frase “Uma andorinha só não faz verão”, dita após um membro da equipe ter falhado em uma tarefa, teria um efeito pragmático diferente do que se dita durante um discurso motivacional sobre a importância do trabalho em equipe.</p> <p>e)Conhecimento Prévio: A experiência anterior e o conhecimento do ouvinte sobre o tópico ou frase em questão podem moldar sua interpretação. Um membro da equipe pode não ter experienciado trabalho em grupo.</p>
<p>A forma como o enunciado pode ser considerado geral, universal e gradual</p>	<p>Geral¹²: No contexto do enunciado “Uma andorinha só não faz verão”, seria um apelo à natureza geral da cooperação e da necessidade de trabalhar em conjunto para atingir objetivos. A partir desse enunciado, um orador eficaz refletiria como diferentes audiências interpretariam a necessidade de cooperação, dependendo de suas próprias experiências e contextos.</p> <p>Universal: Na perspectiva aristotélica, o universal refere-se a um princípio ou qualidade que é</p>

¹² Os conceitos de generalidade, universalidade e gradualidade são relevantes tanto na Semântica Argumentativa quanto na Retórica, embora possam ser abordados de maneiras distintas nas duas áreas. Na Semântica Argumentativa, investiga-se como os sentidos são orientados dentro dos argumentos e como eles podem influenciar a estrutura argumentativa. A noção de escalas argumentativas é fundamental aqui. Em uma escala, é possível haver diferentes enunciados que variam em intensidade ou generalidade. Por exemplo, “Todo homem é mortal” é mais geral e universal do que “Sócrates é mortal”. O primeiro é mais abrangente, enquanto o segundo é mais específico. Assim, a forma como um enunciado é construído, se é geral, universal ou gradual, pode influenciar a força e direção de um argumento. Já a Retórica os enunciados gerais, universais ou graduais também têm seu lugar, mas em termos de como eles podem ser usados para persuadir. Por exemplo, um enunciado universal pode ser usado para estabelecer uma premissa incontestável, enquanto um enunciado gradual pode ser usado para intensificar ou diminuir um ponto de vista.

	<p>verdadeiro em todos os casos ou em todas as situações. O ditado “Uma andorinha só não faz verão” pode ser interpretado como um princípio universal sobre a interdependência em todas as situações e como um apelo universal, uma vez que toca em valores compartilhados sobre a importância da colaboração.</p> <p>Gradual: Na perspectiva aristotélica, o gradual seria um movimento da particularidade de um caso para uma aplicação mais geral. O enunciado, começando com a imagem específica de uma andorinha, gradualmente leva à ideia mais ampla e geral de cooperação e trabalho em equipe. Já na Nova Retórica o gradual refere-se ao ajuste do argumento para torná-lo mais aceitável para uma audiência particular. O enunciado, embora tenha um significado geral, pode ser adaptado gradualmente para se adequar a diferentes contextos e audiências, tornando-se mais eficaz em persuadir.</p>
<p>Retórica</p>	<p>A Retórica, em suas origens clássicas, é tradicionalmente associada à arte da persuasão. Ela emergiu como uma disciplina formal na Grécia Antiga e foi profundamente influenciada por figuras como Aristóteles, Platão e Cícero. Aristóteles, na obra <i>Retórica</i>, a definiu como a faculdade de considerar, em qualquer caso particular, os meios disponíveis de persuasão. Ele também introduziu o conceito dos três polos retóricos: <i>ethos</i>, <i>pathos</i> e <i>logos</i>. Já a Nova Retórica identifica uma variedade de estratégias argumentativas que oradores/produtores podem mobilizar, dependendo da situação e da audiência, sublinhando a natureza situada, contextual e dinâmica da argumentação e persuasão na vida moderna.</p>
<p>Argumentação</p>	<p>A argumentação é um processo dinâmico e estruturado, destinado a persuadir ou informar uma audiência por meio de proposições lógicas e</p>

	<p>evidências. Assim como um organismo possui uma anatomia e fisiologia, a argumentação tem uma estrutura externa (anatomia) que define sua forma geral – a introdução do problema, a apresentação de evidências e a conclusão – e uma estrutura interna (fisiologia) que determina a funcionalidade e lógica de cada parte do argumento. Dessa forma, a argumentação não é meramente uma série de declarações, mas uma interação coordenada de partes que, juntas, buscam estabelecer, refutar ou esclarecer uma perspectiva.</p>
<i>ethos</i>	Refere-se à imagem construída de si no discurso.
<i>pathos</i>	Refere-se à habilidade do orador de apelar para as emoções da audiência.
<i>logos</i>	Refere-se à lógica e à racionalidade na argumentação. Pode ser desmembrado nos níveis macroestrutural e microestrutural. O nível macroestrutural refere-se à estrutura global e à organização de um argumento ou texto, ou seja, à maneira como as ideias principais são organizadas, à progressão lógica dessas ideias e como elas se relacionam para formar um argumento coeso. O nível microestrutural trata do norteamento dos sentidos por meio das escolhas lexicais, a precisão dos detalhes, e a utilização de escalas e encadeamentos argumentativos.
Tipos de <i>ethos</i>	<p><i>Ethos Prévio</i>: Refere-se à reputação ou imagem que um orador/produtor tem previamente no imaginário da audiência. Esta forma de <i>ethos</i> não depende do que é dito ou escrito na situação atual, mas sim do que já é conhecido ou acreditado sobre o orador. Imaginemos um líder comunitário reconhecido por seu trabalho coletivo e esforços para unificar a comunidade. Este líder já possui um <i>ethos prévio</i> de alguém que valoriza o trabalho em equipe e a colaboração. Quando este líder utiliza o ditado “Uma andorinha só não faz verão” em um discurso, a</p>

	<p>mensagem ressoa ainda mais porque seu histórico já demonstra a crença na importância da união.</p> <p>Ethos Discursivo: É construído no próprio texto. É a imagem que o orador/produtor constrói por meio das escolhas lexicais, estilo, tom e estrutura do discurso ou texto. Imaginemos que, durante um debate ou discussão, um orador que até então era desconhecido pelo público começa a tecer argumentos sobre a importância da colaboração e do trabalho conjunto. Ele utiliza o ditado “Uma andorinha só não faz verão”, estrutura seus argumentos de maneira lógica, cita exemplos práticos, e demonstra empatia por aqueles que tentaram e falharam ao agir sozinhos. No exemplo, o <i>ethos discursivo</i> é criado por meio do próprio discurso e da maneira como o ditado é incorporado ao argumento.</p> <p>Ethos dito de si mesmo: Envolve declarações explícitas que um orador/produtor faz sobre si mesmo. Trata-se de autorrepresentações ou autodescrições que visam estabelecer certas qualidades ou características.</p> <p>Por exemplo, um orador pode dizer: "Como médico com 20 anos de experiência, eu acredito que...". Aqui, o orador está explicitamente apresentando seu <i>ethos</i> ao declarar sua profissão e experiência. Pensemos, por exemplo, que, em uma apresentação, um orador afirme: “Durante minha jornada profissional, sempre acreditei que ‘uma andorinha só não faz verão’. De fato, em todos os meus projetos, busquei criar equipes robustas e coesas”. Nesse exemplo, o orador está explicitamente descrevendo seu <i>ethos</i>, vinculando a crença pessoal e a abordagem profissional ao ditado.</p>
<p>Enunciado assertivo</p>	<p>Uma andorinha só não faz verão.</p>
<p>Enunciado impositivo</p>	<p>Uma andorinha só não faz verão?</p>

Fonte: Elaboração dos autores

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi, com a colaboração de Maurice Cunio, Antonietta Scartabello, Carla Comi, Rodolfo Ilari e Sílvia Salvi. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes: 1998.

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13 ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2017.

ADAM, J. M. Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940. AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 93-117.

ALMEIDA, G. Alecrim, Alecrim Dourado... *In*: **Pacha Mama Agroecologia**. Disponível em: <https://pachamamaagroecologia.com.br/artesa-do-aroma/81-alecrim-alecrim-dourado>. Acesso em: 18 ago. 2023.

AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016a. p. 09-28.

AMOSSY, R. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016b. p. 119-144.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. Porto Alegre: Editora Globo S.A, 1984a.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução direta do grego por Vincenzo Coceo e notas de Joaquim de Carvalho. Coimbra: Editora Atlântica, 1984b.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução e comentários de Eudoro de Souza. Porto Alegre: Editora Globo S.A, 1984c.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução, textos adicionados e notas de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2017.

ARISTÓTELES. **Tópicos**. Tradução de W. D. Ross. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000.

ASSIS, M. **Dom Casmurro**. Domínio público, 1998.

autor. 38 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BANDEIRA, M. **O Bicho**. Disponível em: <https://poetisarte.com/atores/manuel-bandeira/o-bicho/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BARTHES, R. L'ancienne rhétoriques, Communications. **Recherches rhétoriques**, n° 16, Seuil, Paris, 1970. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1970_num_16_1_1236. Acesso em: 20 jul. 2023.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Nova edição revista e ampliada pelo

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. 3 ed. Campinas-SP: 1991.

BÍBLIA. **Bíblia online**. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BINI, R. P. **Eu (e nós) proteano**: funções retóricas da primeira pessoa do discurso e a construção de ethos em dossiês das revistas Cult e Nova Águia. 360f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2023.

BINI, R. P.; SELLA, A. F. Nós da nação. **Revista Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso E Argumentação**, 23(1), 190-209, 2023. Doi: <https://doi.org/10.47369/eidea-23-1-3699>.

BITZER, L. The Rhetorical Situation. **Philosophy and Rhetoric**, 1968.

BORGES-NETO, J. Iniciação científica e o ensino de Língua Portuguesa. In: SELLA, A. F.; ROMAN, E. C.; CORBARI, A. T. (org.). **X Celsul: congregando pesquisas**. Pedro & João Editores, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C. crise e recuperação da confiança. **Revista de Economia Política**, vol. 29, nº 1 (113), pp. 133-149, janeiro-março/2009.

BRETON, P.; GAUTHIER, G. **História das teorias da argumentação**. Tradução de Maria Carvalho. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2001.

CAMPOS, M. H. C. Gramática e construção da significação. In: FONSECA, F. I.; DUARTE, I. M.; FIGUEIREDO, O. (org.). **A Linguística na formação do professor de português**. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2001.

CASTILHO, A. T. Um ponto de vista funcional sobre a predicação. **Alfa**, São Paulo, 38: 75-95, 1994.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do português falado**. Campinas: UNICAMP; FAPESP, 1993. v. 2. p. 213-261.

CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (Org.). **Gramática do Português Falado: Volume IV: Estudos descritivos**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 73-159.

CATHÁIN, C. Ó. Towards a rhetoric of TRIZ. **Procedia Engineering**, 9, 2011, p. 653–658.

CÍCERO, M. T. Do Orador. In: GONÇALVES, S. N. **Contributos para a definição do orador ideal – estudo e tradução Do “Orator” de Cícero**. 362f. Dissertação (Mestrado em Estudos Clássicos) – Universidade de Lisboa. Lisboa, 2017.

CÍCERO, M. T. **Orações: Catilinárias I – II – III – IV, Ao povo Romano, Filípicas I – II**. Tradução de Padre Antonio Joaquim. Bauru: Edipro, 2005.

CORBARI, A. T. **Elementos modalizadores como estratégia de negociação em textos opinativos produzidos por alunos de ensino médio**. 12 nov 2013. 200 p. Tese – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador. 2013.

COSTA, S. B. **Duas trajetórias políticas, duas personas: o emprego de dêixis de primeira pessoa em discurso de palanque**. 2011. 234f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2011.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Gramática do português contemporâneo**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2017.

CUNHA, F. O. **FÁBULOSAS CRÔNICAS: La Fontaine nas crônicas de Machado de Assis**. 207f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Vida Social). Assis, 2015.

DASCAL, M. O *ethos* na argumentação: uma abordagem pragma-retórica. AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 57-92.

DITTRICH, I. J. **Linguística e jornalismo: dos sentidos à argumentação**. Cascavel: Edunioeste, 2003.

DITTRICH, I. J. **O Ethos na entrevista jornalística: refazer e desfazer uma imagem**. Caderno de letras da UFF. Dossiê: Palavra e imagem nº 44, p. 277-293, 2012.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

EGGS, E. *Ethos* aristotélico, convicção e pragmática moderna. AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 29-56.

FIGUEIREDO, M. F.; FERREIRA, L. A. A perspectiva retórica da argumentação: etapas do processo argumentativo e partes do discurso. **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, 2016.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.

FIUZA, D. H. O Grito do Pantanal: a narrativa apocalíptica da revista Globo Rural (1985-1987). **Temporalidades** – Revista de História, Edição 30, v. 11, n. 2, Mai./Ago. 2019.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: CENP - Secretaria de Estado da Educação, 1991.

GAFFNEY, J. **The Language of Political Leadership in Contemporary Britain**. New York: Palgrave Macmillan, 1991.

GARCÍA, N. D.; DIAS, M. M. L. A teoria da argumentação na análise dos conectores discursivos. **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, 2016.

GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. **Capoeira: Revista de Humanidades e Letras**, v. 2, n. 1, p. 55-64, 2015.

GONÇALVES, S. N. **Contributos para a definição do orador ideal** – estudo e tradução Do “Orator” de Cícero. 362f. Dissertação (Mestrado em Estudos Clássicos) – Universidade de Lisboa. Lisboa, 2017.

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2001.

HADDAD, G. *Ethos* prévio e *ethos* discursivo: o exemplo de Romain Rolland. AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 145-165.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 25 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

ILARI, R.; FRANCHI, C.; NEVES, M. H. M.; POSSENTI, S. Os pronomes pessoais do

JANNER, M. C.; COSTANZA, M. A. D.; SUTERMEISTER, P. (org.). **Noi, Nous, Nosotros: Studi romanzi Études romanes Estudios románicos**. Berne: Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, 2015.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.

- KOCH, I. V. **Argumentação e Linguagem**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LA FONTAINE. **Fábulas**: antologia. Tradução: vários tradutores. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.
- LAST.FM. **Luiz Claudio**: Biografia. Disponível em: <https://www.last.fm/pt/music/Luiz+Claudio/+wiki>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- LEODORO, M. P. **Os olhares de Janus**. 2017. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26042007-163902/publico/CAPITULO5.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- MAINGUENEAU, D. *Ethos*, cenografia, incorporação. AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 69-92.
- MAINGUENEAU, D. **Variações sobre o ethos**. Tradução: Marcos Marcionilo. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020.
- MATEUS, S. Formas emotivas do discurso persuasivo. **Media & Jornalismo**, Nº 34, Vol. 19, Nº 1, Universidade Nova de Lisboa, 2019.
- MATEUS, S. **Introdução à Retórica no Séc. XXI**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2018.
- MEYER, M. **A retórica**. Tradução de Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.
- MORAES, V. **A Felicidade**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/vinicius-de-moraes/86594/>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- MOSCA, L. L. S. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. MOSCA, L. L. S. **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 2001.
- NEVES, M. H. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, E. G.; CORDEIRO, I. C. Elementos argumentativos na construção textual. In: SELLA, A. F. **Percorrendo estudos linguísticos e práticas escolares**. Cascavel: Edunioeste, 2010.

OLIVEIRA, E. G.; NASCIMENTO, S. S. Efeitos de sentido no texto publicitário. **Revista Iluminart**, vol. 1, n. 1, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. A linguagem dos emojis. **Trab. linguist. apl.** 55 (02) • May-Aug 2016.

PEIXOTO, E. Alertas de desmatamento na Amazônia têm pior fevereiro da série histórica, aponta Inpe. In: **G1**. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2023/03/10/alertas-de-desmatamento-na-amazonia-tem-pior-fevereiro-da-serie-historica-aponta-inpe.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PEREIRA, E. G. S. **Retórica e argumentação**: Os mecanismos que regem a prática do discurso jurídico. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2006.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a Nova Retórica. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

PESSOA, F. O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia. O Guardador de Rebanhos. In: **Poemas de Alberto Caeiro**. 10 ed. Lisboa: Ática, 1993. Disponível em: <http://arquivopesoa.net/textos/3555>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PIETRANDREA, P. **La modalità epistemica**. Cornici teoriche e applicazioni all'italiano. Tese apresentada ao Doutorado em Linguística da Università degli studi di Roma Tre. 2001.

PLATÃO. **A República**. Livro de domínio público, 2021.

PLATÃO. **Apologia**. Livro de domínio público, 2020.

PLATÃO. **Górgias**. Livro de domínio público, 2015.

PLATÃO, Lísis. In: MARONNA, H. A. **Lísis de Platão: Tradução, Estudo Introdutório e Notas**. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde-01072015-133935/publico/2014_HelenaAndradeMaronna_VOrig.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

PRABHUPADA, A. C. **Bhaktivedanta Swami. Bhagavd Gita: como ele é**. Pindamonhangaba: The Bhaktivedanta Book Trust-Brasil, 2017.

PROCTOR, K.; SU, L. I. W. The 1st person plural in political discourse: American politicians in interviews and in a debate. **Journal of Pragmatics**, 43, 2011, p. 3251–3266.

QUINTILIANO, M. F. **Instituciones oratorias**. Traducción de Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier. Madrid: Moris Polanco, 2015.

REZENDE, L. Atividades epilinguísticas e o ensino de Língua Portuguesa. **Revista do GEL**, São José do Rio Preto, v. 05, p. 95-108, 2008.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. Digitação de Lucia Maria Csernik. 2007. Disponível em: https://img.cancaonova.com/noticias/pdf/277537_SantoAgostinho-Confissoes.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

SANTOS, M. F. O. A modalidade no discurso de sala de aula, em contexto universitário. **Revista do GELNE**. Vol. 2. N. 2. 2000.

SELLA, A. F. Epilinguismo e metalinguismo: criatividade no ensino da língua portuguesa. In: SELLA, A. F.; CORBARI, C. C.; BINI, R. P.; BERNARDI, E. (orgs.) **Entre atividades metalinguísticas e epilinguísticas: um enfoque em exercícios a serem aplicados em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João, 2022.

SHAKESPEARE, W. **Júlio César**. Domínio público. 1970.

TOLEDO, P. L. Y. **A prática do professor de Educação Infantil e as interfaces com a música: uma leitura em fenomenologia**. 128f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2016.

TOSELL, C. C.; KORTUM, P.; SHEPARD, C.; BARG-WALKOW, L.; RAHMATI, A.; ZHONG, L. A longitudinal study of emoticon use in text messaging from smartphones. **Computers in Human Behavior** 28(2):659-663, 2012.

TOULMIN, S. E. **Os usos do argumento**. Tradução de: Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VARELLA, D. **Intolerância à lactose**. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Biblioteca virtual em saúde**. 2018. Disponível em: <https://bv.sms.saude.gov.br/intolerancia-a-lactose/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

VIALA, A. A eloquência galante: uma problemática da adesão. AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016. p.167-182.

WÖRNER, M. Aristotle (384–322 BC). SMELSER, N. J; BALTES, P. B. (ed.). **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**. Amsterdam: Elsevier, 2001.

Índice Remissivo

A

Argumentação 15, 17, 19, 21-24, 30, 31, 34, 36, 39-44, 49-53, 55, 57, 61, 65, 69, 71, 73, 74, 76, 91-97, 99, 103, 104, 108-110, 113, 114, 120, 122, 128, 131, 137, 141, 143, 160, 169-177, 181, 182.

Argumento 16, 22, 28, 30-32, 34-36, 38, 39, 42-46, 48, 52, 53, 55, 57, 59, 66, 71, 72, 75, 91, 92, 95, 96, 104, 106, 107, 113-119, 121-124, 126, 128, 130, 132, 134-138, 141, 143, 156, 157, 165, 170-172, 175, 176, 180-183.

Aristóteles 22, 24, 34, 40, 43, 44, 73, 74, 76, 91, 97, 104-106, 109, 127, 18.

Audiência 16, 22, 24, 26-31, 36, 38, 39, 44-46, 48, 49, 52-56, 59, 63, 67, 73, 76-82, 85, 88, 89, 91-94, 96, 99, 103, 104, 108, 109, 112, 113, 120, 121, 124, 127, 129-132, 138-140, 144, 147, 156, 157, 163, 164, 167, 174-176, 178-182.

Autoridade 24, 29, 41, 48, 53, 58, 59, 65-67, 69, 72, 73, 107, 108, 121, 122.

B

BNCC 19, 78, 130, 162, 169, 170, 172-176.

C

Credibilidade 27, 32, 44, 45, 48, 54, 55, 57-59, 66, 73, 74, 80, 91, 92, 103, 117, 121, 122, 141, 174, 176, 177.

D

Doxa 46, 48, 97-100, 102, 103, 122.

E

Educação Básica 15-19, 31, 57, 63, 64, 77, 78, 83, 89, 93, 96, 110, 114, 118, 130, 135, 138, 139, 141, 143, 145, 146, 149, 153, 161, 162, 166, 169, 170, 173-176.

Ensino 15-19, 22, 31, 49, 50, 58-61, 63, 71, 78, 92, 96, 101, 118, 121, 126, 136, 143, 145-147, 161, 162, 166, 169-177.

Epilinguística 18, 31, 101, 145-150, 152, 153, 155, 156, 161, 166, 167, 173.

Episteme 97, 101-103, 122.

Escala Argumentativa 28, 66,
123, 133, 135.

Ethos 18, 19, 22, 32, 44-50, 53,
55-59, 61, 63-69, 72-74, 76-
89, 91, 104, 107, 108, 113,
122-127, 141, 156, 157, 160,
165, 173, 174, 176-178, 181-
183.

Ethos discursivo 77-81, 84-86,
88, 122, 127, 174, 183.

Ethos prévio 77-80, 82, 84, 85,
87, 89, 122, 174, 182.

Ethos dito 79, 81, 82, 84-86, 88,
89, 183.

Ethos mostrado 81, 82, 84-86,
88, 89.

I

Imagem de si 26, 63, 64, 69, 84,
99, 100, 147, 163.

L

Língua Portuguesa 18, 19, 57,
71, 78, 82, 92, 101, 118, 126,
130, 138, 141, 143, 145-147,
161, 163, 164, 169, 170, 172-
177.

Logos 19, 22, 26, 32, 44-46, 48-
50, 53, 55-59, 61, 68, 69, 73,
76, 78, 91, 93, 94, 104, 108,
112-114, 119, 121-130, 141,
144, 156, 157, 160, 165, 173,
176-178, 181, 182.

M

Modalização 138-140, 142,
143.

Modalizador(es) 26, 42, 65, 69,
108, 128, 130, 138-143.

O

Operador(es)
Argumentativo(s) 26, 28,
42, 59, 60, 66, 69, 128, 129-
138, 155.

Orador(es) 19, 22, 24, 29, 34-
36, 40, 41, 43, 44, 46, 48, 52-
54, 57, 63, 69, 72-76, 78-83,
87-89, 91, 92, 99, 100, 103-
106, 108, 109, 113, 131, 140,
152, 163, 164, 174, 177-183.

P

Pathos 19, 22, 31, 32, 44-46, 48,
50, 53, 55-59, 61, 68, 73, 89,
91-94, 96, 99, 103, 104, 106-
109, 112, 113, 122-127, 156,
157, 160, 165, 173, 175-178,
181, 182.

Persuasão 15, 21, 29, 30, 36,
38-40, 43, 45, 52, 57, 72, 74,
82, 83, 89, 92, 100, 108, 109,
114, 127, 128, 135, 143, 160,
174, 175, 181.

R

Retórica 15-19, 21-26, 28-44,
46-53, 56, 57, 59-61, 68, 71-
74, 76-77, 79, 80, 83, 85, 89,
91, 92, 98, 100, 108, 109,
112, 113, 118, 119, 122-127,
130-132, 136, 145, 152, 153,
156, 157, 160, 162, 163, 165,
166, 173, 174-181.

Sobre o autor e a autora

Renan Paulo Bini

Graduado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2015); em Letras Português/Italiano pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2020); e em Pedagogia pelo Centro Universitário Fael (2022). Especialista em *Marketing*, Propaganda e Vendas pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2017); Mestre (2018) e Doutor em Letras (2023) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atualmente, é Docente da Graduação em Letras e desenvolve Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como bolsista da Capes.

Aparecida Feola Sella

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1987), Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista (1994) e Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). Docente do Curso de Graduação em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagem e Sociedade e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Na capa deste livro, há a representação do deus romano Janus, com duas faces voltadas para direções opostas: passado e futuro. Aqui, sua dupla face simboliza o propósito deste livro: a intersecção entre o antigo e o novo, uma vez que a Retórica traz consigo ecos de eras passadas, mas permanece extremamente relevante e essencial para o nosso presente e futuro, especialmente se considerarmos a transposição desse conhecimento para o ensino.

