

USOS E EFEITOS DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS EM AVALIAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR¹

Márcia Regina Curado Pereira MARIANO²

RESUMO: A partir da análise de estratégias retórico-argumentativas - como *repetição* e *citação* - presentes em respostas elaboradas por alunos do curso de Letras em provas escritas, procuramos, neste trabalho, mostrar que a avaliação pode constituir não o lugar do *juízo certo/errado*, mas sim, do *ajustamento* e da *negociação* entre professor e aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Retórica; argumentação; avaliação; discurso; persuasão.

Introdução

A Nova Retórica, desenvolvida a partir dos estudos de Perelman e Tyteca nos anos 60, representa muito mais do que o renascimento da arte do pensamento focalizada por Aristóteles e menosprezada por gerações seguintes de estudiosos da linguagem. Antes disso, a Nova Retórica representa a aproximação da questão da argumentatividade à realidade dos falantes. A partir destes autores, o componente argumentativo passou a ser observado pelos estudos retóricos em diversas situações comunicativas, em diferentes gêneros do discurso e em variados tipos de texto; isto é, a argumentação mostrou-se para a Retórica um componente intrínseco à natureza da linguagem e, mais especificamente, à interação verbal.

A dissociação entre Lógica e Retórica, já proposta por Aristóteles, foi um dos principais fatores dessa abertura no âmbito dos estudos argumentativos, trazendo para as ciências da linguagem a oportunidade de conhecer melhor o discurso. Na busca desta distinção, os autores propõem considerar a Retórica como a *lógica do preferível*, presente nos discursos argumentativos, em oposição à Lógica Formal, que busca a verdade abstrata, categórica ou hipotética dos discursos demonstrativos.

Os procedimentos argumentativos passaram, pois, a constituir meios de obter, em maior ou menor grau, a *adesão*. Nesta direção, o conceito de Retórica apenas como *persuasão* foi cedendo espaço para uma concepção discursiva, em que a argumentação se realiza no diálogo e

¹ Este trabalho foi apresentado durante o 51º Seminário do Gel realizado em Taubaté em 2003, e fez parte do Grupo de Trabalho "Argumentação e Retórica", coordenado pela Prof^a Dr^a Lineide do Lago Salvador Mosca da FFLCH/USP, cujo resultado foi publicado sob o mesmo título em *Estudos Linguísticos* v.33, em cd-rom, em 2004.

² Doutoranda do Programa de Filologia e Língua Portuguesa - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP - 05513-970 - São Paulo - SP - Brasil. Endereço eletrônico: mamariano@terra.com.br

aparece como o lugar da *opinião*, da *negociação* e dos diferentes *juízos de valor*.

Dentre os procedimentos argumentativos empregados com a finalidade de persuadir o auditório, Perelman e Tyteca (1996) retomaram dos estudos aristotélicos o emprego das *figuras de retórica*. Classificando-as em *figuras de escolha*, de *presença* e de *comunhão*, os autores estabeleceram uma maneira de se analisar os efeitos persuasivos produzidos no discurso, de acordo com o uso de diferentes formas de expressão. É a partir desta (re)classificação perelmaniana - bem como a partir de reflexões de Grize (1990), Guimarães (2001) e Mosca (2001), entre outros autores - que observaremos em nosso *corpus* a utilização de estratégias argumentativas como a *repetição* e a *citação*, que apontam para o fato de a avaliação não ser o espaço do *juízo certo/errado*, mas sim, do *ajustamento* entre professor e aluno, podendo-se considerar a *negociação* das distâncias entre esses sujeitos do processo educativo.

Sendo assim, este trabalho traz a proposta de estudar o discurso produzido por alunos do curso de Letras em avaliações escritas, observando, sobretudo, as estratégias argumentativas - em especial, as *figuras de retórica* e *argumentação* - utilizadas por esses sujeitos para persuadir o professor, levando-o (ou tentando levá-lo) a aceitar sua resposta como correta.

Subordinada, pois, a uma análise argumentativa, a análise das *figuras de retórica* e *argumentação* nos parece ser um caminho para o aprofundamento sobre a questão das estratégias argumentativas utilizadas pelo orador com vistas a um auditório específico.

Nosso *corpus* é constituído de respostas a questões avaliativas que propõem que o aluno "explique", "argamente" ou "justifique" sua resposta ou um determinado ponto de vista. Desta forma, analisaremos um dos momentos em que professor e aluno mudam de posição discursiva: enquanto, durante as aulas expositivas, o professor assume o lugar de orador e dirige seu discurso aos alunos - seu auditório -, durante a avaliação, temos o aluno como orador e o professor como auditório. A partir deste fato, poderemos refletir: será que nós, professores, temos (e esperamos) nas avaliações uma simples devolução do discurso do professor e/ou dos textos científicos, ou temos (e aceitamos) nas avaliações um discurso diferente de cada aluno, discurso este produzido por pessoas que julgamos competentes para o exercício da discussão e do entendimento?

Objetivamos, por meio destas reflexões, contribuir com as ciências da linguagem, mais especificamente com os estudos sobre a argumentação, bem como com a área da Educação e áreas afins, na medida em que abordaremos não apenas questões relativas ao discurso, mas também questões sobre a relação professor/aluno e sobre o processo ensino/aprendizagem. Finalmente, a avaliação escrita nos chega como um

objeto concreto em que estas relações (meta)lingüístico-discursivas e intersubjetivas podem ser observadas, e em que o próprio objeto, por sua (na maioria das vezes) obrigatoriedade e formulação, pode ser repensado à luz dos princípios da argumentação.

O lugar da argumentação na linguagem

De acordo com Mosca (2001, p.23), a argumentatividade está presente em todos os discursos, constituindo, por sua vez, 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.*

Ducrot e Anscombre (1988) já afirmavam a onipresença da argumentação na língua. De acordo com os autores, a argumentação situa-se no nível do discurso e está presente na maior parte de seus enunciados. Sendo assim, a função da linguagem é ser não apenas um instrumento de informação - neutro, objetivo, imparcial -, mas basicamente de argumentação.

Perelman (1993), por sua vez, aponta para o fato de que toda argumentação implica uma seleção prévia de: a) fatos e valores; b) formas particulares como esses fatos e valores serão descritos dentro de um contexto lingüístico determinado, e conforme a necessidade que lhe confere. Esses mecanismos de escolha, por sua vez, dependem do auditório ao qual se apresenta, caracterizando o processo argumentativo como uma atividade intersubjetiva.

Ainda de acordo com o autor, essas escolhas também indicam os juízos de valor do orador, e permitem encontrar, mesmo no discurso mais objetivo (o científico, por exemplo), a subjetividade do falante, o que aponta para o fato de que o grau zero da retórica não existe em nenhum tipo de discurso (como vemos em Mosca, 2001, p.38).

Grize (1990) também ressalta o caráter funcional, intersubjetivo e onipresente da *argumentação*, e nos indica que a adesão não depende apenas da eficácia do orador, mas também da interpretação do interlocutor, implicando um processo de ação e reação inserido em determinado contexto.

Segundo o autor, a linguagem tem sempre uma finalidade: *não se fala nem se escreve sem alguma razão e não se escuta nem se lê sem um motivo* (p.31). É a partir deste(s) objetivo(s) variável(eis) que o destinador constrói o sentido de seu discurso e que o destinatário, por sua vez, o reconstrói. Sendo assim, podemos imaginar que há muitas formas diferentes de se falar/escrever sobre um mesmo assunto, e que essa mesma diversidade é encontrada no ato de ouvir/ler - e, portanto, de interpretar-um texto. Desta forma, não apenas a produção de um discurso mostra-se como uma atividade subjetiva, mas também sua compreensão.

Já para Vignaux (1998), argumentar faz parte de um percurso pessoal. Conforme ele, argumentar é afirmar e se afirmar enquanto sujeito daquilo que se diz. A linguagem é vista, pois, como um sistema portador de regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas...), mas também portador de possibilidades de manipulação dessas regras, de acordo com a finalidade de cada discurso. Essas manipulações caracterizariam as variações individuais que são, ainda, reguladas por convenções retóricas, culturais, sociais.

Sendo assim, é impossível conceber-se a atividade discursiva sem compreender ou tentar analisar esses deslocamentos e esse "ajustamento de distâncias" entre os sentidos dos enunciados e suas representações sociais; entre o uso concreto da linguagem pelo sujeito e as regras/convenções lingüísticas e sociais; entre os signos lingüísticos e os objetos/ações/sentimentos representados por eles; entre as palavras e as imagens que fazemos do mundo, dos nossos interlocutores, de nós mesmos...

É a busca de indícios que apontem para esse trabalho de construção/reconstrução de sentido pelos sujeitos da interlocução, bem como que mostrem a avaliação como uma oportunidade para o "ajustamento de distâncias" e para a "negociação" entre professor/aluno e seus discursos, que nos levou a eleger as figuras de retórica e argumentação como as principais estratégias argumentativas a serem analisadas neste artigo. Para isto, torna-se indispensável alguma reflexão sobre essas figuras, concomitantemente à observação de sua aplicabilidade prática. Antes, porém, há a necessidade de apresentarmos melhor os dados a serem analisados.

Apresentação do corpus

Tendo em vista a diferença estabelecida por Aristóteles entre *discursos demonstrativos* - relacionados à Lógica Formal - e *discursos argumentativos* - ligados aos estudos retóricos - , bem como a concepção perelmaniana de *figuras* como causadoras do "novo" ou do "inesperado" no discurso, estabelecemos o *corpus* aqui analisado de acordo com os seguintes critérios:

- i) presença de questões avaliativas que solicitem ao aluno, implícita ou explicitamente, que "justifique", "argUMENTE" ou "explique" determinado posicionamento;
- ii) presença de respostas que provoquem no leitor a sensação de "inesperado" dentro da situação comunicativa em questão, isto é, na situação de avaliação.

Partindo desses critérios, selecionamos, de um corpus maior, 09 provas escritas aplicadas em uma disciplina da área de Linguística Geral em uma universidade pública do Estado de São Paulo, no ano de 2002. Dessas provas, elegemos 04 questões e 09 respostas - uma de cada prova - que ilustrassem exemplos de estratégias persuasivas por nós identificadas como *figuras de escolha*, *figuras de presença* ou *figuras de comunhão*, de acordo com a classificação de Perelman.

Para estabelecer a pertinência da análise dos exercícios de avaliação dentro dos estudos da Argumentação, partimos do pressuposto de que a situação de argumentação é caracterizada, em princípio, pela existência de um conflito, e que esse conflito é nítido na relação professor/aluno, na medida em que há uma hierarquia dentro da sala de aula e uma conseqüente distância social e discursiva entre os interlocutores, o que propicia um conflito, declarado ou não, entre as partes.

A situação de avaliação é a representação dessa hierarquia, significando, quase sempre, uma ameaça para o aluno e o lugar do julgamento para o professor. É sobre esta situação, e em particular sobre as estratégias persuasivas nela envolvidas, que refletiremos a seguir.

As figuras de retórica como estratégias argumentativas: análise e reflexão

Guimarães (2001) nos lembra que a argumentação já era objeto de estudo desde a Antigüidade greco-romana.³ O posterior descrédito da retórica, porque relacionada à arte oratória - ou à arte de bem falar em público - acabou limitando-a à classificação de figuras de estilo, isto é, figuras puramente estéticas ou ornamentais. Foi o aparecimento da Pragmática, e a nova relação estabelecida entre as preocupações com o discurso e a argumentação, que permitiram o surgimento das neo-retóricas e um reencontro dos estudos da linguagem com as preocupações aristotélicas, dentre elas, as figuras de retórica.

Considerando figura uma forma especial de falar, estabelece-se por meio das figuras de retórica uma negociação da distância entre *expressão* e *conteúdo*, a partir do acréscimo de diferentes significados aos signos da língua. A busca do sujeito por modos particulares de falar sobre determinado assunto ou objeto do mundo objetiva causar o aparecimento da "surpresa", do "inesperado" ou do "novo" dentro de um determinado contexto discursivo e funciona, assim, como uma estratégia argumentativa frente ao Outro.

As figuras de retórica aparecem, pois, como uma ponte entre o arranjo dos elementos lingüísticos - a *dispositio* - e a representação do discurso pelo sujeito a *actio*. Situadas, portanto, na parte classificada pela retórica aristotélica como *elocutio*, as figuras de retórica vêm desempenhar

³ Como também nos indicam Perelman e Tyteca, 1996, p.225.

um papel importante no processo argumentativo, aparecendo como uma atividade estruturante e persuasiva do discurso.

Partindo desta orientação, as figuras de retórica não são consideradas apenas “ornamentos” sobrepostos à língua - relacionadas à velha noção de retórica como uma técnica de estilo “florido e vazio” - mas são formas diferentes de falar, de acordo com finalidades específicas. O efeito de surpresa causado pela utilização de determinadas formas é o que pode nos indicar a presença de uma figura de retórica: *o que é normal num certo contexto, não o é noutro: os trajes de festa não se notam nas circunstâncias apropriadas*” (PERELMAN, 1993, p.58). Esta metáfora utilizada por Perelman nos leva a concordar com Mosca (2001, p.40), que afirma que as figuras constituem procedimentos argumentativos que buscam a adesão do Outro por meio do *incitamento* e da *sedução*.

Tendo como base as figuras retóricas tradicionais apontadas por Aristóteles,⁴ bem como os efeitos concretos das figuras nos discursos, Perelman propõe sua classificação em:

1. Figuras de escolha (de seleção/de caracterização): procuram “*impor ou sugerir uma caracterização*” (GUIMARÃES, 2001, p.153); ex: definições; descrições; interpretações.

2. Figuras de presença: “*despertam o sentimento da presença do objeto do discurso na mente tanto de quem o profere quanto daquele que o lê ou ouve*” (GUIMARÃES, 2001, p.154); ex.: repetição; sonoridade (rimas, homofonia...); detalhamento do objeto.

3. Figuras de comunhão: oferecem “*um conjunto de caracteres referentes à comunhão com o auditório*” (GUIMARÃES, 2001, p.156); ex: alusão, citação, apóstrofe, pressuposição, enálage.

A partir desta classificação perelmaniana, observaremos alguns exemplos de emprego de figuras de argumentação e retórica em nosso corpus. Visando a uma melhor observação destas estratégias discursivas, sinalizamos a presença das figuras a partir da utilização da fonte em diferentes estilos: **negrito**, para as figuras de escolha, as figuras de presença por meio do estilo *itálico* e, finalmente, de figuras de comunhão com o uso do estilo sublinhado.⁵

Exemplos:

Questão A: Tendo em mente as noções de hiponímia e hiperonímia, bem como suas propriedades discursivas, explique as diferenças entre os seguintes trechos de enunciados:

⁴ Cujos números se elevavam a cerca de duzentos e cinquenta tipos, segundo Mosca (2001, p.36).

⁵ As respostas são transcritas fielmente, preservando-se, inclusive, possíveis “erros” de diversas ordens.

- a) Às cinco em ponto da tarde, o carteiro entrou na lanchonete lotada. No balcão, o homem pediu um café curto.
- b) Às cinco em ponto da tarde, o homem entrou na lanchonete lotada. No balcão, o carteiro pediu um café curto.

Resposta 1: “As noções de hiponímia e hiperonímia são:

hiponímia: é a relação de significado entre palavras com significado específico para o significado geral na linguagem.

hiperonímia: é a relação de significado entre palavras com significado geral para o significado específico na linguagem.

Explicando as diferenças de significado nas expressões (a) e (b), são: na expressão (a) encontramos a hiperonímia, onde a palavra homem pode englobar o carteiro, o advogado, o escritor, etc. [...]

Na expressão (b) encontramos a hiponímia [...]

Explicação das frases inteiras:

(a) O enunciado refere-se primeiro ao carteiro e após ao homem sendo assim uma hiponímia (e assim esse homem refere-se ao carteiro).

(b) O enunciado refere-se ao homem e após ao carteiro sendo assim uma hiperonímia (no caso o homem pode ser ou não o carteiro).”

É possível observar na “resposta 1” a opção feita pelo aluno de definir hiponímia e hiperonímia, embora o enunciado da questão não tenha pedido isto - “Tendo em mente as noções...”. Tal opção aparece como uma estratégia argumentativa que visa a persuadir o professor evidenciando o conhecimento do aluno, caracterizando-se como uma figura de escolha. As paráfrases ou retomadas do enunciado ou de partes da resposta - indicadas em itálico - por sua vez, apontam para uma preocupação com o detalhamento das noções lingüísticas em questão e procuram reforçar, a partir da repetição de sentidos, que o aluno detém tal sabedoria, caracterizando-se como figuras de presença.

Essa preocupação com a compreensão da resposta é vista também na utilização de explicações complementares entre parênteses (apóstrofes), que podem figurar como um pedido de atenção por parte do aluno e constituem figuras de comunhão. Já os exemplos de profissões - “o carteiro, o advogado, o escritor, etc” - aludem para um conhecimento social compartilhado entre orador e auditório (aluno e professor, no caso) buscando também obter a adesão do Outro por meio da comunhão.

É interessante observar que, embora estejamos analisando a modalidade escrita da linguagem, nesta situação especial, prova, muitas características da oralidade são mantidas, visto que não há um planejamento total anterior à situação. Exemplo disto seria a inicial inversão das noções de hiponímia e hiperonímia quando aplicadas aos trechos e sua posterior correção. A partir deste fato, convém pensar na

atitude que deve ser tomada pelo professor por ocasião da atribuição de nota. Será que o aluno detém ou não tal conhecimento?

É nesta direção que Plantin (1998) estabelece a relação entre *argumentação* e *negociação*. Segundo o autor, a argumentação fornece a possibilidade de se transformar o estado inicial da interação verbal por meio de estratégias argumentativas utilizadas pelos interlocutores. As estratégias argumentativas utilizadas pelo aluno podem ser um caminho para essa negociação.

Já de acordo com Grize (1990), o sentido não está na estrutura ou na gramática e na semântica de uma língua, mas está naquele que olha, escuta ou lê, ou seja, está em "dar sentido a alguma coisa", ou ainda, em conferir um conteúdo a uma forma dada. A atividade de *dar sentido* a estaria, ainda, relacionada a movimentos de dedução e de inferência a partir do que é dito e das condições de produção, estando relacionada a três noções decisivas: a situação de interlocução; o lugar dos interlocutores e os pré-construtos culturais. O autor coloca que, para interpretar e dar sentido a um discurso, não é suficiente "saber" a língua daquele que fala, e resgata quatro tipos de competências necessárias apontadas por Kerbrat-Orecchioni: competência lingüística; competência enciclopédica, competência lógica (dedução e inferência) e competência retórico-pragmática.

Resposta 2: (referente à questão A (acima) - explicação do trecho (b) "[...] Na mesma circunstância mencionada na sentença anterior: "às cinco horas da tarde" e também "na lanchonete lotada" o "homem entrou". Ora, homem é hiperônimo. Há vários homens: carteiros, pedreiros, escriturários, bandidos, etc. 'Homem' aqui pode referir-se a qualquer homem [...]"

Na "resposta 2" notamos, inicialmente, a retomada de partes do enunciado analisado para tornar presente o objeto do discurso. Além da alusão a profissões exercidas pelos homens, a pressuposição - "ora", "pode referir-se"- busca a comunhão com o auditório, ganhando características de diálogo (o que, por si, já pode se caracterizar como uma figura de escolha) e apresentando a resposta como um saber compartilhado entre orador e auditório.

Questão B: Examine o seguinte trecho de "Feitiço da Vila" e responda:

*"... mais tenho que dizer
modéstia à parte
meus senhores
eu sou da Vila"*

Podemos considerar que há performativo explícito nesses versos de Noel Rosa? Identifique-o e justifique sua resposta, apontando marcas linguísticas.

Resposta 3: **"Há performativo explícito "Eu sou da vila" (caracteriza que é boêmio;conhecimento do subúrbio, do samba)."**

Resposta 4: **"Há a ocorrência de performativo explícito nos versos transcritos, visto que é possível substituir "tenho que dizer" pelo verbo "digo", o qual se caracteriza como performativo por atender as condições gramaticais (1ª pessoa do singular, presente do indicativo, voz ativa). O caráter explícito é evidenciado pela presença de tais condições no trecho, isto é, detectamos a pessoa (eu), o número (singular), o tempo (presente) e o modo (infinitivo) sem a necessidade de reestruturar o trecho."**

Resposta 5: **"Pode-se dizer que existe um performativo explícito nesses versos de Noel Rosa, que é o seguinte trecho: "... tenho que dizer". Podemos dizer que é este o trecho performativo porque, de acordo com as características que Austin atribui aos performativos, esse trecho se encaixa perfeitamente, ou seja, Austin diz que o performativo deve estar na primeira pessoa do singular (existe um "eu" implícito), no presente do indicativo (verbo "tenho") e a sentença deve estar na voz ativa (tenho que dizer)."**

As respostas dadas à questão B nos apresentam diferentes mecanismos argumentativos que buscam a adesão do auditório. Inicialmente, tanto na "resposta 3", quanto na "resposta 4", observamos a opção por uma afirmação categórica sobre a presença do performativo, já na resposta 5 essa afirmação é relativizada, procedimentos que constituem figuras de escolha. A interpretação/opinião colocada no final da resposta 4 também pode se caracterizar como tal. Contudo, observa-se a busca da comunhão com o professor na resposta 3, a partir de alusão a conhecimentos subjetivos, enquanto na resposta 4, vê-se a preocupação com a explicação detalhada da afirmação dada inicialmente, o que se caracteriza como uma figura de presença.

Embora apresentando as mesmas condições para a identificação de performativos, no exemplo 5 já não vemos uma figura de presença, mas de comunhão, pois essas condições são atribuídas ao teórico Austin. A citação de seu nome instaura a intertextualidade e funciona como um raciocínio por autoridade, aumentando a força argumentativa.

Diante das diferenças observadas nessas três respostas a uma mesma questão, podemos retomar Grize (1990) que chama a atenção para outro fator que influencia na construção e na reconstrução dos discursos: as representações sociais. Segundo o autor, todos temos representações ou

imagens mentais, tanto daquilo que falamos ou escrevemos, como das pessoas a quem nos dirigimos ou de quem procuramos um sentido em seu discurso. De acordo com o autor, os indivíduos tendem a "teorizar" suas experiências pessoais, resultando em conhecimentos diferentes sobre um mesmo objeto para as diferentes pessoas. Desta forma, mesmo os conhecimentos científicos estão subordinados a representações heterogêneas que dependem: a) do lugar da ideologia; b) do lugar das matrizes culturais; c) do lugar da prática. Portanto, o conhecimento é, em parte, subjetivo ou particular, e os objetos do conhecimento não são representados da mesma forma por todos. A eficácia de uma representação, portanto, não depende exclusivamente do conhecimento científico, mas da forma como se dá a articulação, ou ainda, as organizações dos elementos dessas representações no discurso.

Como nos indica também Vignaux (1998, p.142), a frase não possui um estatuto próprio de verdade, da mesma forma que o sentido de um enunciado não depende simplesmente das palavras; o que existe é uma construção e uma organização de operações estabelecidas entre um enunciador e interlocutor, de quem depende a verdade ou não, bem como o sentido.

Os ajustamentos não acontecem apenas entre os interlocutores, como também entre suas idéias e conhecimentos. Portanto, a linguagem pode sim ser considerada um sistema - estabelecido na relação entre os sujeitos, entre os signos e entre os sentidos - mas um sistema aberto, já que o trabalho de ajustamento é constante. É na enunciação que os interlocutores vão negociar seus diferentes pontos de vista e interpretações sobre as coisas.

Desta forma, podemos pensar na possibilidade de termos diversas respostas possíveis para a questão B. Será, então, que podemos julgar uma delas como sendo totalmente certa e outra totalmente errada, ou há como enxergar em cada uma delas uma forma de conceber o mundo e o próprio auditório - o professor?

As respostas dadas à questão C, abaixo, também vão evidenciar que a imagem que fazemos do Outro influencia na construção do discurso, fazendo com que, mesmo em uma situação mais formal (como pede uma prova escrita), essa imagem seja mostrada: esse professor é alguém com quem eu posso manter um diálogo, ou não?

Questão C: Explique a seguinte piada:

FALANTE 1: Sabia que, no Jardim Ângela, um homem rouba um carro a cada 30 segundos?

FALANTE 2: Putz! Precisamos encontrá-lo e detê-lo imediatamente!

Resposta 6: "Durante a elaboração do diálogo o falante 1 referiu-se ao ladrão como "um homem", causando ambigüidade e dando margem às seguintes interpretações.

Interpretação 1) A cada 30s um homem (diferente), um indivíduo distinto, Ex.: Paulo, Michel, Kleber, Osvaldo...etc, comete um crime, rouba um carro.

Interpretação 2) A cada 30s o mesmo homem (por exemplo o Michel) rouba um carro.

Assim baseando-se na segunda interpretação é que surge a ironia da piada, pois o falante 1 referia-se a interpretação 1, e o falante 2 realizou a interpretação 2.”

Resposta 7: “A graça seria que o falante 2 teria entendido que é o mesmo homem que rouba um carro a cada 30s, e não que um carro é roubado a cada 30s. **Portanto, o falante 2 é burro.**”

Na resposta 6, a apresentação esquemática das duas interpretações possíveis do enunciado do falante 1 constitui um figura de escolha. Ainda nessa resposta observa-se a utilização de apóstrofes e de alusões (exemplos de nomes), buscando a comunhão com o professor.

Na resposta 7, a busca dessa comunhão pode ser mal interpretada pelo auditório, visto que, mesmo aceitando-se uma certa informalidade ou interação verbal na resposta do aluno, talvez um professor não aceite o que pode ser caracterizado como falta de polidez lingüística ou como inadequação do discurso à situação. Segundo Perelman (1997), o orador está sempre colocando seu prestígio em risco, já que uma palavra mal empregada no discurso pode colocar abaixo toda a confiança que o auditório depositava nele. Neste caso, em vez de obter a adesão, o sujeito pode conseguir a desaprovação do interlocutor.

Questão D: Comente as noções de *posto* e *pressuposto* a partir do enunciado “Pedro continua falando bobagens”. Qual das duas pode ser considerada eventualmente discutível numa situação normal de comunicação?

Resposta 8: “No enunciado “Pedro continua falando bobagens”, podemos discutir as noções de *posto* e *pressuposto* propostas por Ducrot. Posto é aquilo que é dito explicitamente [...]”

Resposta 9: “O *posto* é questionável e o *pressuposto* não se questiona é tido como verdade absoluta... Ou seja, se Pedro não falava bobagens (pressuposto), por que alguém afirma que ele continua falando bobagens? Tudo bem, isso pode ser inveja, intriga da oposição...”

A verdade é que se Pedro não falava bobagens, não teria porque continuar. Agora, se ele falava bobagens, pode ter parado; ou seja, "Não continuar". Alias, falar bobagens é muito feio."

Além da retomada do enunciado na resposta 8 (figura de presença), destacam-se nestas respostas dois modos diferentes de se conseguir a comunhão com o auditório. Enquanto na resposta 8 busca-se essa comunhão por meio de um raciocínio por autoridade (citação do autor) - menos subjetivo - na resposta 9, a subjetividade se sobrepõe por meio da pressuposição, apóstrofe e alusão.

Finalmente, vemos na resposta 9 que a assimetria causada por fatores como diferença de idade e papel social pode ser diminuída, ou mesmo revertida, por paixões positivas que sugerem reciprocidade e simetria, e que revelam tanto a identidade - o *ethos* - do orador, quanto a imagem que ele tem do auditório.

Considerações finais

Diante do estudo realizado até aqui, verificamos que a argumentação não busca apenas a *persuasão*, mas *negociação*, *ação* e *transformação*. No caso da interação professor/aluno, o discurso argumentativo demonstrou ser também lugar de construção de conhecimento e de constituição de identidade/alteridade.

A utilização de figuras de argumentação e retórica pelos alunos em respostas avaliativas nos mostrou a possibilidade de o professor passar a olhar de forma diferente para o aluno e para a avaliação escrita em si, considerando o aluno alguém capaz de argumentar e considerando a avaliação não mais o espaço do *juízo certo/errado*, mas sim, do *ajustamento* e da *negociação* entre professor e aluno. A consideração de diferentes pontos de vista à luz da argumentação viria possibilitar uma relação intersubjetiva mais prazerosa e um processo educativo mais proveitoso.

Como vemos em Mosca (2001, p.43):

A diversidade dos universos envolvidos conduz, por sua vez, à consideração da *identidade/alteridade* que entram em jogo nesses intercâmbios. É pelo caminho da argumentação, enquanto consideração do outro, que se poderia chegar ao respeito mútuo e a ter-se na confiabilidade uma regra para intercâmbios fecundos.

Por fim, esperamos ter colaborado, de alguma forma, com os estudos da linguagem, acreditando que ainda há muito para se observar

sobre os procedimentos argumentativos, presentes não só nas respostas dos alunos, como, nos discursos em geral.

MARIANO, M. R. C. P. Uses and effects of argumentative strategies in written tests in the university. *Alfa*, São Paulo, v.49, n.1, p.51-63, 2005.

ABSTRACT: From the analysis of rhetorical and argumentative strategies - as repetition and citation - which exist in answers produced by students in written tests, we intended, in this study, to show that the written tests cannot be the place of judgement between the right and the wrong answers; instead, they can be the adjustment and the negotiation between teacher and the students.

KEYWORDS: Rhetoric; argument; written tests; discourse; persuasion.

Referências bibliográficas

DUCROT, O.; ANSCOMBRE, J.-C. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1988.

GRIZE, J. B. *Logique e langage*. Paris: Orphy, 1990.

GUIMARÃES, E. Figuras de retórica e argumentação. In: MOSCA, L. L. S. (Org.) *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Humanitas, 2001. p.145-160.

MOSCA, L. L. S. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: _____. (Org.) *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Humanitas, 2001. p.17-54.

PERELMAN, C. *O império retórico: retórica e argumentação*. Porto: Edições Asa, 1993.

_____. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____; TYTECA, L. O. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLANTIN, C. La argumentación entre enunciación e interacción. *Escritos - Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, n. 17-18. Universidad Autónoma de Puebla, 1998. p.7-21.

VIGNAUX, G. *Le discours acteur du monde: énonciation, argumentation et cognition*. Paris: Orphrys, 1998.

Bibliografia consultada

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, [19--].

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOSCA, L. L. S.; et. al. Argumentação e retórica. *Estudos Lingüísticos*, v. 33, Campinas, 2004. 1 CD-ROM