

# O DIREITO À ARGUMENTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

**Soraya Maria Romano Pacífico**

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP

## Introdução

[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.

(FOUCAULT, M. A ordem do discurso)

Pretendemos, neste texto, refletir sobre a argumentação não como possibilidade de persuasão, tampouco buscamos analisar os mecanismos linguísticos usados para construir o argumento; nosso objetivo é refletir sobre o direito à argumentação, em uma perspectiva discursiva, conforme os pressupostos teóricos construídos por Michel Pêcheux e seus seguidores. Essa ressalva é importante porque, desde Aristóteles, sabemos que falar em argumentação evoca sentidos de persuasão, lógica, técnica, como podemos ler em:

A grande inovação de Aristóteles foi o lugar dado ao argumento lógico como elemento central na arte da persuasão. A sua Retórica é sobretudo uma retórica da prova, do raciocínio, do silogismo retórico; isto é, uma teoria da argumentação persuasiva. E uma das suas maiores qualidades reside no facto de ela ser uma técnica aplicável a qualquer assunto. (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 34)

Neste trabalho, nosso olhar estará voltado para aquilo que entendemos ser o direito do sujeito à argumentação, não focalizando em como argumentar bem, mas sim, em como poder argumentar, independentemente se haverá ou não uma boa estratégia de persuasão, pois, a nosso ver, ter o direito de argumentar deve ser o ponto de partida para tratar-se das questões relativas à argumentação. O que nos interessa é que o sujeito sintasse autorizado a praticar a argumentação.

Essa ideia surgiu-nos em decorrência da leitura do texto de Antonio Candido, *O direito à literatura*, no qual o autor defende que ter acesso à

literatura é um direito humano, assim como todos os outros direitos humanos. Segundo Candido (2004, p. 175), “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. Concordamos com o autor e, a partir dele, defendemos que a argumentação também deve ser entendida como um direito humano, direito este que deve ser exercido no contexto escolar, a fim de que os sujeitos-alunos pratiquem a argumentação, dentro e fora da escola, como uma prática social. Frisamos, aqui, que defendemos o direito à prática da argumentação e não apenas ao acesso a textos que simulam ensinar sobre argumentação, tais como os que circulam, na escola, sobre a produção de textos dissertativo-argumentativos.

Conhecendo o contexto escolar, sabemos que a argumentação não encontra, nessa instituição, um lugar privilegiado. Indo além, a restrição não diz respeito apenas à escola, pois como assevera Plantin (2008, p. 20), “a argumentação não foi esquecida, ela foi é profundamente deslegitimada”. Apesar disso, defendemos que é na escola que o sujeito pode e deve conhecer as relações desiguais de poder implicadas nas práticas argumentativas para poder exercer seu poder de argumentar, para poder encontrar nos discursos, os espaços para a argumentação. Em outras palavras, a argumentação deve ser legitimada na instituição escolar para que o sujeito, exercendo essa prática discursiva, sinta-se no direito de tomar a palavra, de mergulhar no fio discursivo e posicionar-se acerca dos sentidos colocados em circulação, na sociedade.

Como nosso objetivo é refletir sobre a argumentação no contexto escolar, é necessário considerar as condições de produção discursivas permitidas e encontradas nesse espaço. Por condições de produção entendemos as circunstâncias de um discurso, as relações estabelecidas entre os locutores, a posição ocupada pelos sujeitos discursivos, que afeta o modo como eles podem produzir sentidos em relação a dado objeto discursivo, em determinado contexto sócio-histórico-ideológico. Temos, portanto, de considerar aquilo que Orlandi (1996) entende por discurso do tipo autoritário, ou seja, é o tipo de discurso que predomina no contexto escolar. O discurso autoritário é aquele em que os interlocutores não podem disputar o objeto discursivo, pois o sentido já está dado e deve ser repetido, esse discurso é o polo da paráfrase.

Sob tais condições de produção, inferimos que não é fácil para o sujeito-aluno poder argumentar, posto que a argumentação exige que o discurso polêmico (idem) se instale a fim de que o objeto discursivo possa ser disputado pelos interlocutores. Esse tipo de discurso é o polo da polissemia, condição para a circulação de múltiplos sentidos; logo, para a argumentação.

Segundo a autora, é a partir da interação dos interlocutores e das condições de produção que o tipo de discurso estrutura-se. Dessa forma,

Orlandi (1996) explica que é dependendo da relação dos interlocutores com o objeto discursivo que se instala um tipo discursivo predominante, considerando que há uma multiplicidade de sentidos possíveis que pode ser fortemente controlada ou não. A nosso ver, um dos meios de impor e/ou controlar o sentido sustenta-se na suposta voz de autoridade, muitas vezes concedida pelo professor ao livro didático. Nessas condições, isto é, quando o material didático ocupa o lugar de detentor do saber, ele constrói a imagem do referente para os sujeitos-escolares, aqui, entendidos como professores e alunos. Consequentemente, não há espaço para a disputa do sentido.

Tocamos na questão do livro didático porque ele é um dos principais meios de acesso à leitura e à escrita, que circulam no contexto escolar. Logo, seu papel é fundamental na escola e seu uso não pode ser desconsiderado quando a pesquisa está voltada para a instituição escolar. No caso deste estudo, entendemos que, sendo o livro didático o principal acesso dos alunos aos sentidos, o uso desse material pode trazer implicações para a argumentação. Como vimos, para argumentar o sujeito precisa ter acesso a uma multiplicidade de sentidos, precisa ter o direito de disputá-los; entretanto, no material didático encontramos resumos de textos, recortes, frases descontextualizadas e uma prática recorrente de preenchimento de lacunas. Tais atividades dadas como prontas, como completas, como as que bastam para o aluno aprender sobre dado referente conferem ao livro didático um discurso de verdade (GRIGOLETTO, 1999). Nesse cenário, o aluno não tem condições discursivas de entrar em contato com pontos de vista favoráveis e/ou contrários sobre determinado referente; portanto, não tem condições de construir seu ponto de vista para poder argumentar, parecendo-lhe, “lógico”, repetir o sentido encontrado no livro didático.

Grigoletto (1999), ao analisar a estrutura do livro didático aponta que o material nega ao aluno o espaço de individualidade, que há um controle ideológico sobre os professores e alunos, o que interdita os gestos de interpretação dos sujeitos-escolares. Soma-se a isso a busca da ordem e da linearidade, como se os sentidos não tivessem história, como se os textos não tivessem relação com a exterioridade. Cria-se, com essa estrutura e funcionamento do livro didático, a ilusão de homogeneidade, tanto para os sujeitos, quanto para os sentidos.

Para nós (PACÍFICO, 2007), diante de tais circunstâncias, o aluno pode perceber que a escola só admite uma possibilidade de resposta e, então, esforça-se para ser um “bom aluno”, escrevendo, falando, desenhando, enfim, produzindo textos que venham ao encontro daquilo que a escola espera dele; por outro lado, o aluno pode resistir a tudo isso, ocupando, assim, o lugar de “mau aluno”, manifestando descaso e desprezo pelas tarefas impostas.

Partindo do princípio que a argumentação se dá pela tomada de posição do sujeito da enunciação, entendemos, a partir de Pêcheux (1995), que o lugar de “bom aluno” ou “mau aluno” pode estar relacionado aos desdobramentos que a forma sujeito pode ter. Expliquemo-nos melhor: conforme o autor, o sujeito da enunciação pode assujeitar-se ao sujeito universal, sob a forma do “livremente consentido”; nesse caso, o autor nos diz que:

[...] essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos “em plena liberdade” (PÊCHEUX, 1995, p. 215).

Parece-nos que o “bom sujeito” não toma a posição de argumentar, de discordar dos sentidos que circulam na formação discursiva que o domina, por exemplo, a que dita os sentidos de que o “bom aluno” não retruca, não cria polêmica. No entanto, como adverte o próprio Pêcheux (1995, p. 304), “não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso “ousar revoltar-se”. Dessa forma, há outra possibilidade de desdobramento da forma sujeito na qual “o sujeito da enunciação “se volta” contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar” (PÊCHEUX, 1995, p. 215), caracterizando o discurso do “mau sujeito”.

Com efeito, há uma luta de classes, no contexto escolar; logo, dominação e resistência constituem a relação entre os sujeitos-escolares, que podem identificar-se (“bom aluno”), ou não (“mau aluno”), com a determinação exterior; daí, a argumentação pode, ou não, instalar-se. Mas quando as relações de poder entram em jogo, é preciso ressaltar que a tomada de posição para argumentar, como estamos entendendo, não depende apenas da identificação do sujeito com dados sentidos, mas sim, depende de ele ter o direito, ou não, de argumentar.

Os sentidos de “mau sujeito” evocam a memória discursiva<sup>1</sup> sobre as crianças consideradas arteiras, malvadas, que não obedecem aos adultos. Temos, também, de falar que a argumentação evoca uma memória discursiva

<sup>1</sup> “A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”. (PÊCHEUX, 2007, p. 52).

siva sobre a palavra arte. Assim, fazendo um trocadilho com a palavra “arte”, tão recorrente quando se trata de retórica e argumentação, consideramos que argumentar é uma arte, em duplo sentido, isto é, tanto como a capacidade criadora do sujeito de colocar em discurso seu posicionamento, quanto no sentido de o sujeito fazer algo com o intuito de provocação, de ir contra os padrões aceitos pelas instituições sociais (PACÍFICO, 2012). Na instituição escolar, existe “a influência e o poder” do discurso dominante que é repetido e imposto pelo discurso pedagógico e quem ousa questioná-lo está fazendo uma arte, está ocupando o lugar do “mau sujeito”, uma vez que o objetivo do discurso pedagógico não é permitir a discussão, a disputa do objeto discursivo, mas sim, é levar o sujeito a incorporar “livremente” e “cegamente” um ponto de vista que não entre em choque com o defendido pela instituição dominante.

Embora nosso foco seja o contexto escolar, não podemos ignorar que os sujeitos circulam em outros espaços que não a escola, e que a argumentação é uma prática cotidiana, que pode ser exercida nas mais diversas situações sociais. Porém, toda pesquisa impõe ao pesquisador que faça um recorte; assim, para realizar este estudo, optamos pela escuta de sujeitos-escolares que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola particular, situada na região de Ribeirão Preto-SP, sobre quais são os sentidos que eles constroem para a complexa relação que as crianças, na posição discursiva de filhos e alunos, têm com a argumentação.

Muitos trabalhos tratam da argumentação pelo viés histórico, teórico e analítico, visando a compreender como se produzem e são usados os recursos argumentativos. Nosso trabalho tem outro propósito, qual seja, pretende escutar e interpretar, no sentido pecheuxtiano, o que os sujeitos-escolares têm a dizer sobre o direito, ou não, da criança à argumentação. Vale ressaltar que não estamos contemplando modelos de argumentação, nem sequer concebemos um sujeito que usará a lógica para sustentar seus argumentos, o que estaria em contradição com nossa fundamentação teórica, cujos conceitos principais, que nos embasam nesse lugar teórico-discursivo para refletir sobre argumentação, serão apresentados, brevemente.

## **Sujeito, ideologia, interdiscurso**

O conceito de sujeito para a Análise do Discurso (AD) é entendido como uma posição discursiva que o indivíduo, interpelado pela ideologia, ocupa ao produzir seu discurso. Isso significa que não estamos tratando de um indivíduo empírico que planeja um discurso, que é dono do seu dizer, que escolhe, com base na lógica, as estratégias argumentativas para persuadir seu interlocutor. A compreensão do conceito de sujeito, segundo uma teo-

ria não subjetivista, é central para a Análise do Discurso, como podemos ler nas palavras de Pêcheux (1995, p.131):

Ora, como acabamos de ver, essas interpretações e acobertamentos idealistas encontravam seu fundamento num terceiro ponto, a saber, o efeito ideológico ‘sujeito’, pelo qual a subjetividade aparece como fonte, origem, ponto de partida ou ponto de aplicação. Podemos, então, de agora em diante, afirmar que uma teoria materialista dos processos discursivos não pode, para se constituir, contentar-se em reproduzir, como um de seus objetos teóricos, o ‘sujeito’ ideológico como ‘sempre-já dado’: na verdade, e isso por razões imperiosas que dizem respeito à intrincação dos diferentes elementos que acabamos de enunciar, essa teoria não pode, se deseja começar a realizar suas pretensões, dispensar uma teoria (não-subjetivista) da subjetividade.

Estamos, pois, tratando de um sujeito heterogêneo, dividido, que pode ocupar várias posições discursivas, que pode circular por entre várias formações discursivas. Embora o sujeito discursivo tenha a ilusão de ser a origem e a fonte do seu dizer, o que pode ser entendido, segundo Pêcheux (1995) pela noção de esquecimento no.1, ocorre que, na verdade, o sujeito não se dá conta de que o que ele diz já foi dito antes, em outro lugar. Vale destacar que em nota, Pêcheux (1995, p. 183) adverte que:

O termo ‘esquecimento’ não está designando aqui a perda de alguma coisa que se tenha um dia sabido, como quando se fala de ‘perda da memória’, mas o acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito.

É pelo esquecimento “daquilo que o determina” (PÊCHEUX, 1995, p. 163) que o sujeito penetra no fio discursivo. A relação do sujeito com os sentidos pode ser entendida porque o indivíduo, interpelado pela ideologia, constitui-se como sujeito no discurso, que está sempre em curso, em funcionamento, isto é, os sentidos estão sempre em movimento, num fio discursivo que não tem começo, nem fim. Ao produzir discursos, o sujeito entra nesse movimento discursivo e tem a ilusão de que os sentidos que ele produz significam a partir do momento em que ele passa a produzi-los, “esquecendo-se” de que a trama dos sentidos tem uma história, por isso, eles já foram ditos antes, em algum lugar. A essa constituição sócio-histórica dos sentidos Pêcheux chama de interdiscurso.

O já-lá, o interdiscurso – entendido como ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que

também ele é submetido à lei de desigualdade – contradição – subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1997, p.162).

Para produzir seus discursos, o sujeito tem de trabalhar o interdiscurso no intradiscurso. Isso ocorre porque ele identifica-se com determinada formação discursiva e essa identificação, “fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso[...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p. 163). Para argumentar, então, entendemos que o sujeito tem de ter acesso ao interdiscurso, “ao todo complexo com dominante das formações discursivas” para poder identificar-se com determinados sentidos, para inscrever-se em uma ou em várias formações discursivas e, assim, exercer seu direito de argumentação. Percorrer o interdiscurso significa estar em contato com os sentidos já produzidos sobre determinado assunto, mas não simplesmente em contato, é preciso que o sujeito realize gestos de interpretação. Em outras palavras, para argumentar é preciso, antes, interpretar, pois se não houver interpretação, como poderá o sujeito disputar os sentidos? Nesse ponto, esbarramos em uma questão político-ideológica, sobre a qual Pêcheux (1997, p.58) escreve:

A alguns, o direito de produzir leituras originais, logo ‘interpretações’, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento ‘literal’ dos documentos, as ditas interpretações.

Se é assim, e sabemos que o é, podemos dizer que para poder argumentar o sujeito-aluno precisa de muito mais do que páginas do livro didático que lhe oferecem dicas acerca da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, ou modelos de textos jornalísticos usados nos livros didáticos do terceiro ano do Ensino Médio, que criam a ilusão de fornecer ao aluno um exemplo do que seria usar bons argumentos para defender um ponto de vista, como Lemes (2013) demonstra em seu trabalho. Conforme a autora analisa, os sujeitos-alunos que estão às vésperas do vestibular têm de “sustentar as ditas interpretações” realizadas pelos jornalistas, que ganham voz de autoridade no livro didático, material escolar que desconsidera a importância do argumentar como uma prática social, como direito do homem, como uma arte, como a possibilidade de disputa dos sentidos.

Lemes (2013) destaca que Aristóteles já trazia para o cerne das discussões acerca da Retórica a sua importância na vida de todo e qualquer

indivíduo, para realizar “a própria defesa e a acusação dos outros” (ARISTÓTELES, 2011, p.39). Ao negar as possíveis relações que os alunos podem construir com a argumentação, o livro reduz seu ensino a um caráter meramente utilitário, ou seja, o vestibular (LEMES, 2013, p. 57).

Além de essa prática pedagógica não garantir ao aluno o direito à argumentação, tampouco à produção do texto dissertativo-argumentativo, por uma questão ideológica, a argumentação somente aparece como conteúdo escolar, no Ensino Médio. E nos anos anteriores, o aluno não pode argumentar, não pode interpretar, não pode posicionar-se contra ou a favor de determinado tema? Queremos ressaltar que não concordamos com que a argumentação seja entendida apenas como conteúdo escolar, pois conforme estamos defendendo, argumentar é um direito do sujeito discursivo, dentro e fora da escola, independentemente, do nível de escolaridade. A argumentação não pode ser reduzida a um modo de produção textual cuja utilidade será o ingresso no vestibular.

Porém, pelo efeito da ideologia parece natural que seja assim. Toda prática argumentativa, que ficou abafada nos anos escolares anteriores, é colocada em discurso, mesmo que ilusoriamente, no Ensino Médio, etapa escolar em que o aluno deve produzir textos argumentativos. Importante destacar que, para a AD, “as ideologias não são feitas de ‘idéias’ mas de práticas”. (PÊCHEUX, 1995, p. 144).

Com base nesse cenário, buscamos analisar como os sentidos sobre argumentação podem circular nas etapas escolares anteriores ao Ensino médio. Assim, tendo o objetivo de analisar os sentidos sobre argumentação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, solicitamos a duas professoras, dos 4º. e 5º. anos do Ensino Fundamental, que colocassem em curso sentidos sobre argumentação com os alunos que frequentam essa etapa escolar, em uma escola particular. Esses dados são importantes, porque, mais do que se constituírem como dados da metodologia, temos de considerar, como já apontamos, que as condições de produção constituem a instância verbal de produção do discurso que engloba o contexto sócio-histórico, os interlocutores, o lugar social que ocupam para produzir o discurso, a imagem que fazem de si, do outro e do referente envolvidos na produção do discurso. Disso decorre que o fato de a coleta ter sido realizada em uma escola produz sentidos, pois os sujeitos-escolares fazem uma imagem de si, do objeto discursivo, daquilo que pode e deve ser dito, na instituição escolar. E isso reclama uma escuta e interpretação do analista.

Os alunos deveriam escrever seu posicionamento sobre o direito à argumentação e seus escritos constituem nosso *corpus*. Sabemos, segundo nossa filiação teórica, que os sentidos não se dão em uma linearidade, tampouco termo a termo. Por isso, não apostamos em respostas exatas para as for-



mulações, as quais serão analisadas pelos indícios, neste caso, as marcas linguísticas que encontrarmos, as quais nos darão pistas de determinado funcionamento discursivo, sempre considerando que a ideologia afeta a constituição de sujeitos e sentidos. O termo de consentimento para coletar os textos escritos e analisar os sentidos que os alunos produziram foi devidamente obtido. A escrita foi mantida tal qual aparece nos textos coletados. Passaremos, a seguir, às análises dos recortes dos discursos que os sujeitos-alunos dos 4º e 5º anos produziram, a partir das seguintes formulações:

- O que significa argumentar para você?
- Que argumentos usaria para convencer seus pais ou professores para poder ler o livro que considera bom?
- Com sua idade, acredita que argumentar seja um direito seu?

Os sentidos produzidos pelos alunos das duas salas (4º. e 5º. anos) serão apresentados em um só recorte, sem serem atribuídos a um ou outro sujeito, para evitar a repetição das respostas que foram muito recorrentes.

### **Recorte 1:**

Argumentar é convencer, escutar ou explicar;  
 Ficar orgulhoso de si mesmo;  
 Pedir, implorar;  
 Usar palavras educadas;  
 Coisas boas;  
 É quando a professora fala algo e as pessoas acha ruim e pode fala a AAAAAAA.

Não é novidade dizer que se faz necessário o engajamento do professor no processo de construção dos sentidos em sala de aula, pois cabe a ele instaurar o discurso polêmico nas aulas, permitindo ao sujeito ocupar outro lugar que não aquele ocupado por um ouvinte que recebe “informações”, mas sim, um lugar que permita ao sujeito olhar o objeto discursivo e questionar, discutir, construir os sentidos acerca disso. Parece-nos que a professora faz circular o discurso polêmico, o que pode ser analisado quando um sujeito-aluno escreve “é quando a professora fala algo e as pessoas acha ruim e pode fala a AAAAAAA”, em que o uso do verbo “pode” indicia que o sujeito compreendeu a relação de poder envolvida na argumentação, pois ele poderia não ter o direito de discordar; todavia, nessa relação com o interlocutor é permitido “as pessoas acha ruim” e posicionarem-se contrárias à atitude da professora, o que fica marcado pelo uso de “AAAAAAA”.

Embora tenha aparecido esse sentido de disputa, prevalecem os sentidos de “pedir, implorar”; “usar palavras educadas”; “escutar ou explicar”,

sentidos que não legitimam a disputa do objeto discursivo, característica fundamental da argumentação. Esses sentidos nos levam a pensar em como a ideologia faz parecer natural que o bom aluno não argumenta, que ele não deve contradizer os sentidos produzidos pelo professor. Ele pode “explicar”, “pedir”, “explorar”, mas não argumentar.

A ideologia, entendida na perspectiva da Análise do Discurso como um mecanismo de naturalização do sentido, faz circular sentidos como: ser educado é não questionar, principalmente, não discordar de adultos, pais e professores. Importante destacar que esses recortes analisados foram produzidos na escola, o que pode afetar o percurso dos dizeres dos alunos, uma vez que alguns sentidos podem circular no contexto escolar, outros não. Podemos interpretar que os sentidos de “explorar”, “usar palavras educadas” tenham circulado porque parece natural que na escola seja assim. De acordo com Orlandi (1997, p. 78), “proíbem-se certas palavras para se proibirem certos sentidos”, o que nos leva a interpretar que outros sentidos podem ter sido silenciados porque foram construídos no contexto escolar e não em outro lugar.

No que se refere ao sentido colocado em jogo para os sujeitos-escolares sobre quais argumentos eles usariam com os pais e professores para poder ler o livro que eles, os alunos, consideram bom, encontramos:

## **Recorte 2:**

Três dias sem videogame. (M.C.G.)

Eu falaria para ler ele porque ele tem um bom ensinamento e é legal para nossa idade poder ler e saber mais sobre outras coisas. (A.C.)

Esse livro vai ajudar a eu desenvolver meu cérebro. (J.A.F.F.)

Eu diria que dizem que o livro é muito bom e então vamos fazer um trato, um de vocês lê o livro comigo e aí nós vemos se o livro é bom ou não. (J.C.S.)

De acordo com Orlandi (1993, p. 18), “compõe a estratégia discursiva prever, situar-se no lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de locutor. Esse mecanismo regula a possibilidade de respostas e dirige a argumentação: são as antecipações”. Com base no recorte 2, podemos observar que os sujeitos situaram-se no lugar do outro (pais e professores) para construir a estratégia argumentativa. É sabido que os pais, de modo geral, não aprovam que os filhos fiquem muito tempo no computador e nos jogos eletrônicos; assim, o sujeito busca negociar, supostamente com o pai – pois na escola não há espaço para videogame –, a permissão para ler o livro que ele, o filho, quer, pois é sabido, também, que os pais aprovam que os filhos se interessem por

livros. Além disso, sabemos que é do interesse de pais e professores que seus filhos e alunos busquem “bom ensinamento”, ainda mais se for “legal para nossa idade poder ler e saber mais sobre outras coisas”. Com o uso de “legal” e “saber mais sobre outras coisas”, o sujeito tenta persuadir o outro e convencê-lo de que o livro por ele escolhido é bom. Desse modo, ele usa uma estratégia argumentativa a partir da projeção do lugar que o interlocutor ocupa, no caso pais e professores, para mobilizar sentidos que o sujeito imagina serem relevantes para aquele a quem deseja convencer.

Dos sentidos mais recorrentes, encontramos em nosso *corpus* a importância da leitura de livros que ensinem “coisas novas”, o que pode indiciar que, muitos livros lidos na escola podem trazer conteúdos repetitivos, que os alunos já conhecem; encontramos, também, sentidos de “legal”, de “alegria”, marcando que os alunos esperam que a leitura seja prazerosa, alegre, legal, inovadora. Dos recortes analisados, infere-se que os sujeitos-alunos querem bons livros e boas leituras, querem se desenvolver, intelectualmente, como podemos ler em “ajudar a eu desenvolver meu cérebro”.

O recorte produzido pelo sujeito J.C.S. marca a projeção de lugares para os interlocutores, ou seja, se o que está em disputa é o convencimento de que determinado livro é bom, por isso, merece ser lido, o sujeito entende que o interlocutor só poderá confirmar se o livro é bom, lendo; logo, projeta o interlocutor no lugar de leitor. E é esse sentido que ele coloca em curso, não busca argumentos para qualificar o livro, mas sim, “convoca” o pai ou o professor para que leiam com ele e, somente após a leitura, “nós vemos se o livro é bom ou não”. Nesse caso, também, o sujeito recorreu aos mecanismos de antecipação.

Mais uma vez, valemo-nos da imagem que temos sobre leitura, sobre pais, professores e alunos, qual seja: os pais e professores devem ler bastante para/com seus filhos e alunos a fim de formar futuros leitores. Dessa maneira, “o modo como o sujeito disse” – “vamos fazer um trato, um de vocês lê o livro comigo e aí nós vemos se o livro é bom ou não” – pode ter colocado o interlocutor em uma posição sem saída para dizer não, ou seja, o processo de argumentação deve ter produzido “efeitos sobre o interlocutor”.

Tratar do lugar social ocupado pelos interlocutores em discurso levamos a pensar no conceito de formação imaginária, uma vez que todo processo discursivo supõe sua existência. Conforme Pêcheux (1993, p.82), “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. A imagem que os interlocutores fazem de si e do outro, isto é, “quem eu sou para que ele me fale assim?”; “quem ele é para falar assim comigo?”; “quem eu sou para lhe falar assim?”; “quem ele é para que eu lhe fale assim?”

(PÊCHEUX, 1993, p. 83), interfere na situação em que o discurso aparece, interfere, assim, nos mecanismos de antecipação.

Parece-nos, então, que não é possível construir os mecanismos de antecipação sem considerar o jogo das formações imaginárias, pois é a partir delas que os interlocutores podem imaginar um lugar para si e para o outro e, diante disso, construir a estratégia argumentativa. Entretanto, queremos ressaltar que essa estratégia não se baseia na lógica, pois tanto os sujeitos quanto os sentidos são passíveis de falhas, não são totalmente controláveis. “Na perspectiva da análise do discurso, contrariamente às posições positivistas que derivam da Pragmática, a teoria é sensível ao que não é passível de decisão, ao inacabado” (ORLANDI, 2001, p. 122). De qualquer modo, podemos dizer que o mecanismo de antecipação favorece a tentativa de controle do sentido que está sendo disputado; portanto, é fundamental na construção da argumentação (PACÍFICO, 2012).

De acordo com Mosca (1999), argumentar pressupõe considerar o outro, considerar a interação e a reação do sujeito diante de propostas e possibilidades que lhe são apresentadas. Implica, ainda, a possibilidade de discussão dos interlocutores frente ao objeto discursivo. Apesar disso, em muitos textos que compõem nosso *corpus*, o sujeito não considera “a possibilidade de discussão” e transforma o que poderia ser uma possibilidade de argumentação em pedido, como podemos ler em:

### Recorte 3:

Tia C. por favor eu não gosto desse livro eu gosto do de ação com várias aventuras por favor deixa. (T.)

Por favor, eu gosto muito desse livro, vai só 1 vez por favor! (M.E.S.)

Eu iria pedir se ela dissesse não eu não pedia mais para não deixala brava e irritada. (M.D.G.)

Entendemos que “pedir por favor” coloca o sujeito em uma posição de inferioridade em relação ao seu interlocutor, o que indicia que o sujeito não se sente autorizado a argumentar, a disputar um sentido. Nesse caso, parece-nos que o tipo de discurso que está em funcionamento é o autoritário (ORLANDI, 1996), em que o sentido já está dado e não pode ser disputado. Mesmo assim, o sujeito-aluno arrisca-se a fazer um pedido, como nos mostra o recorte “vai só 1 vez por favor!”, que pode ou não ser atendido. O sujeito não ousa colocar-se no lugar do outro e construir uma estratégia argumentativa. É como se a voz do professor, identificada pelo uso de “tia

C”, fosse uma voz impossível de ser questionada, o que leva o sujeito a trabalhar com a apelação e não com a disputa do sentido.

Como já apontamos, para a AD, o sujeito não é um manipulador que controla o seu dizer, visto que ele é capturado pela ideologia e se identifica com determinadas formações discursivas e não com outras. Interpretamos que o sujeito não se identificou com a formação discursiva que autoriza o sujeito-aluno a expor seu ponto de vista, a assumir-se como um sujeito que pode argumentar, que sabe usar argumentos para defender esse ou aquele ponto de vista. Ao pedir “por favor”, o sujeito inscreve-se na formação discursiva que legitima que pessoas educadas pedem por favor, que devemos usar palavras educadas ao nos dirigirmos a pais e professores, o que pode ser interpretado pelo recorte “Eu iria pedir se ela dissesse não eu não pedia mais para não deixala brava e irritada” (M.D.G.).

Como citamos acima, há uma divisão social da leitura e da interpretação, a uns é dado o direito à interpretação e a outros o dever de repetir determinados sentidos (PÊCHEUX, 1997). O direito ou a interdição à interpretação materializa-se em determinadas formações discursivas, que determinam o que pode e deve ser dito, em dado contexto sócio-histórico. A distribuição do sentido é praticada pelas instituições (família, escola, igreja), que têm o poder de legitimar determinadas formações discursivas e não outras. Essa distribuição se faz pela voz dos pais, professores, autoridades religiosas, líderes sindicais, partidários, empresariais, entre outros. Nessa relação, “os sentidos – sempre aí em seu movimento de produzir rupturas, acontecimentos – não estão, no entanto, jamais soltos (desligados, livres), eles são administrados (geridos)” (ORLANDI, 2001, p. 28). Em relação ao recorte 3, a formação discursiva que sustenta os sentidos produzidos pelos sujeitos legitima os que foram geridos pela professora, os quais não estão “soltos”; logo, não podem ser questionados, questionamento que poderia deixá-la “brava ou irritada”.

Isso vem ao encontro do que já escrevemos (PACÍFICO, 2012), a saber, que é o professor que constrói e passa para o aluno a imagem do referente, ditando as regras de como deve ser a relação destinatário-referente; de modo geral, na instituição escolar, o aluno é privado de condições (tais como o acesso a uma multiplicidade de conhecimentos sobre dada questão) e poder para construir sentidos e defendê-los (argumentar), de acordo com suas condições sócio-histórico-ideológicas, encontrando-se, portanto, fadado a olhar o referente com as lentes do professor.

Até aqui, procuramos interpretar o que os sujeitos-alunos dizem fazer para disputar, ou não, um sentido. Agora, chegamos ao ponto principal do nosso trabalho, pois vamos “escutar” os sentidos que os sujeitos-alunos construíram sobre o direito à argumentação.

**Recorte 4:**

Sim, porque todo mundo tem que saber a nossa opinião e porque devemos fazer tal coisa. (G.G.)

Sim, tenho que lutar para me livrar de algo que eu não fiz. (M.C.G.)

Sim. Porque todos tem o direito de falar para se defender ou perguntar. (J.L.)

Sim, porque o argumentar deve estar em nossas vidas. (A.L.)

Sim, porque a gente se argumenta sem que percebemos. (J.P.)

Sim, argumentos é um direito humano. (J.A.F.F.)

Sim, porque não é só os adultos e adolescentes que merecem reclamar. (A.A.U.)

Argumentar é muito importante para mim isso é prioridade quando saímos, porque quando queremos algo, temos que lutar por isso. (A.A.U.)

Sim, mas geralmente os adultos não nos levam a sério.(C.H. C.)

Sim. Eu tenho meus gostos e tenho esse direito. (G.L.)

O recorte 4 traz nacos de discursos que se filiam à formação discursiva que autoriza os sujeitos a defenderem seus pontos de vista, a “lutar” por aquilo que consideram legítimo. De acordo com Mosca (1999, p. 17), “na verdade, o envolvimento não é unilateral, tendo-se uma verdadeira arena em que os interesses se entrecrocaram, quando o clima é de negociação, em que prevalece o anseio de influência e de poder”. Os sujeitos parecem compreender que há uma “arena”, posto que é preciso “lutar”, ou seja, argumentar exige muito mais do que expor um ponto de vista, já que não podemos apagar o “anseio de influência e de poder”. Isso equivale a dizer que, numa situação de argumentação, um argumenta e o outro, de modo geral, é argumentado, pois há uma relação desigual de saber e de poder e a argumentação exige dos envolvidos nesse processo tanto o saber, quanto o poder, entendido aqui como estar autorizado a argumentar.

Interessante observar que os sujeitos-alunos defendem o direito à argumentação e reconhecem sua presença no cotidiano, nas práticas sociais, “porque o argumentar deve estar em nossas vidas”. Apesar de a escola não fomentar práticas de argumentação, os sujeitos que frequentam essa instituição as defendem, o que vai em direção oposta ao discurso pedagógico do tipo autoritário.

Retornando aos sentidos de que a argumentação é um direito “porque a gente se argumenta sem que percebemos” (J.P.), consideramos que o sujeito compreende a presença da argumentação em situações familiares, no dia a dia, as quais podemos citar, como exemplo, o choro do bebê; os filhos que tentam convencer os pais de que querem ir a determinada festa,

clube, barzinho; nas sessões jurídicas, em que os advogados e promotores têm de convencer os jurados e o/a juiz/juíza; na vida acadêmica, em que todos os textos e defesas de trabalhos científicos têm de provar sua cientificidade; a mídia, que trabalha, incessantemente, tentando vender seus produtos, de naturezas as mais variadas possíveis; na escola – quando isso é possível – os alunos tentando convencer os professores de que precisam de mais tempo para entregar o trabalho, ou de que o conteúdo é muito extenso para ser pedido na prova. Sejam quais forem as esferas sociais, a argumentação é necessária, mas nem sempre autorizada, como pode ser lido em “Sim, mas geralmente os adultos não nos levam a sério” (C.H.C.).

E é por ser necessária que defendemos o direito do sujeito à argumentação. Segundo Oliveira (2012, p. 145):

Passamos nossas vidas convencendo e sendo convencidos. Tal fato evidencia a importância de conhecermos bem as formas de convencimento, principalmente em uma época em que o poder simbólico sobrepuja o poder físico— embora músculos e porretes ainda sejam eficientes para convencer alguém, a palavra se tornou um instrumento muito poderoso para o ato de convencer. Daí a importância da argumentação no cotidiano.

A argumentação também é discursivizada como direito de manifestar opinião, conforme escreve o sujeito: “Sim, porque todo mundo tem que saber a nossa opinião e porque devemos fazer tal coisa”. (G.G.), o que retoma o discurso dominante sobre argumentação, isto é, argumentar é defender uma opinião.

E, para além dos direitos de manifestar opinião, de lutar, de falar para se defender, o sujeito J.A.F.F escreve que “argumentos é um direito humano” e, também, o sujeito G.L. defende que “Sim. Eu tenho meus gostos e tenho esse direito”. Esses recortes permitem-nos reiterar, conforme estamos defendendo, que há possibilidade para o sujeito praticar a argumentação como um direito que deve ser respeitado e incentivado, a fim de que os sujeitos não se sintam calados frente à necessidade de argumentar, de expor seus gostos; ao contrário, sintam-se familiarizados com essa prática discursiva e lutem por ela, com/como seu direito, por meio de seus discursos.

Muitos foram os sujeitos que se identificaram com a formação discursiva que defende o direito da criança à argumentação. Apesar disso, um dos sujeitos deixa indícios em seu dizer de que só os “adolescentes e os adultos” têm seus direitos respeitados, mas as crianças não, o que pode ser interpretado pelo uso do advérbio “só”, como podemos ler em: “Sim, porque não é só os adultos e adolescentes que merecem reclamar” (A.A.U.). Observamos, também, que argumentar, aqui, é entendido como reclamar, enten-

dimento que deixa à margem as questões de disputa implicadas na argumentação, pois para reclamar o sujeito pode estar sozinho, o interlocutor não entra, necessariamente, em jogo, nem sequer o sentido em disputa.

Mas como o sentido sempre pode vir a ser outro, encontramos, em nosso *corpus*, a formação discursiva que marca a negação do direito à argumentação:

### Recorte 5:

Não porque não é direito de ninguém argumentar. (M.D.G)

Não. Porque sou muito nova para argumentar. (A.L.V.)

Iniciamos as análises refletindo sobre o discurso autoritário que não permite a instalação da argumentação no processo discursivo, porque não permite a reversibilidade de papéis, visto que a uns é dado o direito de produzir sentidos e a outros, o dever de repeti-los. Nesse tipo de discurso, não há discussão, não há disputa do objeto discursivo, pois os argumentos arrolados são impostos de cima para baixo, numa estrutura hierárquica, na qual aquele que detém o poder já determinou o sentido que deve ser respeitado. Aqui, o sujeito é argumentado. Entretanto, o sujeito M.D.G. não reconhece nem a relação desigual de poder, em que um argumenta e outro é argumentado, pois, segundo ele, “não é direito de ninguém argumentar”. Temos, aqui, um sujeito totalmente silenciado.

Pensar na impossibilidade de produzir sentidos, de argumentar, leva-nos ao conceito de silêncio, construído por Orlandi (1997), especificamente, quando a autora escreve sobre o silêncio político e, nesse caso, a censura. Para Orlandi (*idem*), o silêncio político (ou política do silêncio) pode apresentar-se sob a forma de silêncio constitutivo ou sob a forma de silêncio local, a censura, que se caracteriza pela proibição de inserção do sujeito em determinadas formações discursivas, o que afeta sua identidade. Ao constatarem a negação do direito de argumentar, os sujeitos-alunos que produziram o recorte 5, a nosso ver, foram silenciados por outrem, foram desautorizados a ocupar a posição discursiva daquele que argumenta, foram proibidos de se inserirem na formação discursiva encontrada no recorte 4, por exemplo, que defende “Sim, porque todo mundo tem que saber a nossa opinião e porque devemos fazer tal coisa” (G.G.), ou ainda, “Sim, argumentos é um direito humano” (J.A.F.F.). Segundo Orlandi (1997, p. 108):

A censura sempre coloca um “outro” na jogada. Ela sempre se dá na relação do dizer e do não poder dizer, do dizer de “um” e do dizer do ‘outro’. É sempre em relação a um discurso ou-



tro – que, na censura, terá a função limite – que um sujeito será ou não autorizado a dizer.

Como estamos defendendo desde o início deste trabalho, há sempre uma relação de alteridade construindo condições para a argumentação ou, pelo avesso, interditando o poder de argumentar. No caso da interdição, o silêncio local, ou a censura, atua com sucesso para calar a voz daquele que permanece em lugar discursivo desprestigiado. Na escola, por exemplo, a posição discursiva ocupada pelo sujeito-aluno, geralmente, está em desvantagem. Podemos dizer que o processo de silenciamento está presente na escola, lugar em que a relação assimétrica de poder é bem acentuada e, além disso, essa instituição trabalha com a ilusão de completude e transparência da linguagem, ou seja, ilusão de que o sentido é um, uno, completo e isso se materializa, principalmente, nos livros didáticos.

Disso decorre o silêncio de tantos sentidos, de tantos sujeitos e da possibilidade de argumentação. Orlandi (1997, p. 109-110) entende que “esta censura é o traço do que é formulável, mas proibido, em certas condições”. E nós acrescentamos que a argumentação também é da ordem do formulável, desde que o sujeito tenha o direito de disputar os sentidos disponíveis no interdiscurso e colocá-los em circulação, no intradiscurso. Todo discurso se estabelece sobre outro já estabelecido, como nos mostra Pêcheux (1995, p.167) ao afirmar que “pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto ‘fio do discurso’ do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal “do exterior”, e é nessa relação que os sentidos são produzidos.

Pelo recorte “Não. Porque sou muito nova para argumentar” (A.L.V.), o sujeito deixa implícito que quem é mais velho tem o direito de argumentar e quem é “muito nova” não. Temos outra formação discursiva circulando, a qual reconhece que há o direito de argumentação, mas este não é para todos. Esse sentido vem ao encontro do recorte 4, apresentado acima, “Sim, mas geralmente os adultos não nos levam a sério” (C.H.C.). Embora o sujeito A.L.V. tenha negado o direito à argumentação, com o uso de “não”, e o sujeito C.H.C. tenha reconhecido tal direito, com o uso de “sim”, o que se segue em suas respostas converge para a formação discursiva que reconhece a relação desigual de poder para argumentar, isto é, uns podem (os adultos, os mais velhos, os pais, os professores etc.), outros não podem (as crianças, os filhos, os alunos etc). Esses efeitos de sentido, se fossem considerados apenas por aquilo que os advérbios de negação e de afirmação significam, “presos a uma gramática”, significados fora do funcionamento discursivo poderiam ser considerados opostos. Todavia, como analisamos, não o são. Isso porque tanto o sujeito quanto as formações discursivas são

heterogêneos, cindidos, por isso o sentido sempre pode vir a ser outro. Indursky (2009, p.171) nos ajuda a refletir melhor sobre a questão:

É precisamente sobre isto que estou chamando, até o presente momento, de falhas no ritual que penso ser necessário fazer um esclarecimento: no meu entendimento, falha no ritual remete para uma falha na interpelação do sujeito, ou seja: é porque o ritual é sujeito a falhas que o sujeito pode se contra-identificar com os saberes de sua formação discursiva e passar a questioná-los. Da mesma forma, é porque o ritual está sujeito a falhas que o sujeito do discurso pode desidentificar-se com a FD em que estava inscrito para identificar-se com outra FD.

É justamente por ser cindido que o sujeito A.L.V. migra de uma formação discursiva que nega o direito à argumentação quando escreve “Não.” com um ponto final como se o sentido estivesse concluído, para outra que reconhece, implicitamente, que aqueles que não são muito novos têm direito de argumentar, como podemos ler na sequência discursiva “Porque sou muito nova para argumentar”. Entendemos que esse sujeito identifica-se com a formação discursiva que nega a uns o direito à argumentação. Em contrapartida, o sujeito C.H.C. “se contra-identifica com os saberes de sua formação discursiva e passa a questioná-los”, marcando a crítica ao fato de os adultos não levarem as crianças a sério.

No caso dos sujeitos que se identificam com a formação discursiva que legitima a interdição à argumentação, novamente, retornamos a Orlandi (1997) quando escreve sobre a censura que, a nosso ver, pode explicar o processo de interdição do sujeito a determinadas formações discursivas, bem como, o processo de migração por entre elas. Conforme Plantin (2008) apontou, a argumentação foi “deslegitimada”, e esse sentido pode ser constatado pelos escritos dos sujeitos-alunos que não se reconhecem como portadores do direito de argumentar. Porém, há possibilidade de movência e, então, filiamo-nos a Pêcheux (1995, p. 144):

[...] ao falar de “reprodução/transformação”, estamos designando o caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é, cujo “princípio” é a luta de classes. Isso significa, em particular, que consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para a transformação: a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto, o que, na área da ideologia, significa que a luta de classes “passa por” aquilo que L. Althusser chamou os aparelhos ideológicos de Estado.

Compreendemos o nosso *corpus* a partir da citação de Pêcheux, no sentido de que a escola é um aparelho ideológico de Estado e, como todos os outros, sustenta-se numa luta de classes. Entretanto, apesar de termos apontado toda relação desigual de saber e de poder que constituem a base do chão da escola, defendemos que essa base não é o alicerce somente da reprodução; nela, também podemos construir um terreno para a transformação e nisso reside a contradição. De acordo com Indursky (2007, p. 172), “para continuar trabalhando com a noção de FD é preciso suportar e expor-se à diferença”. Por isso, em nosso entendimento, os sujeitos produziram sentidos de autorização e de negação ao direito de argumentar, mesmo estando inseridos no mesmo contexto escolar.

## Considerações finais

Fiorin finaliza seu livro, intitulado *Argumentação*, com a seguinte questão:

Ao final do nosso percurso, poder-se-ia perguntar se a Retórica Antiga já disse tudo o que havia para dizer a respeito da argumentação, pois mesmo a chamada Nova Retórica está fundada em Aristóteles. Perelman filia-se claramente entre os neoaristotélicos. A pergunta que se impõe é: estamos condenados a repetir os antigos? (FIORIN, 2015, p. 259).

Sabemos que pode parecer ousado dar uma resposta a essa questão, mas arriscamo-nos a responder que não. Se desde Aristóteles a (des)preocupação com a argumentação, por parte das instituições que detêm o poder, fez parte da história, podemos dizer que, mesmo com o decorrer de séculos, a sociedade pouco avançou em relação à “arte de argumentar”, o que significa que temos de ir além, de garantir aos sujeitos o direito de argumentar. Sobre o percurso histórico da argumentação, Plantin (2008, p. 8) escreve que:

Do ponto de vista da organização clássica das disciplinas, a argumentação está vinculada à lógica, “a arte de pensar corretamente”, à retórica, “a arte de bem falar”, e à dialética, “a arte de bem dialogar”. Esse conjunto forma a base do sistema no qual a argumentação foi pensada, de Aristóteles ao fim do século XIX.

Conforme a citação, observamos que a relação do homem com a argumentação sempre visou a um modelo a ser atingido, a ser conquistado, a

ser, quiçá, ensinado, segundo uma concepção de sujeito controlador de seu dizer, capaz de usar mecanismos lógicos para “convender” o outro. Abriremos um parêntese para explicar que, no ato da digitação, surgiu a palavra “convender” e esse ato falho, para quem trabalha com a Análise do Discurso deve ser considerado não como um erro de escrita, mas sim, diz respeito à produção de sentidos que estão se inscrevendo no texto que estamos construindo. Portanto, optamos por deixar a escrita dessa forma, isto é, convender no lugar de convencer e nossa opção sustenta-se em que:

Pelo viés da falta e do indefinido é que se dão os deslizamentos e as rupturas que fazem e desfazem sentidos. É nesse jogo com e sobre a linguagem que tais fenômenos vêm à tona e ganham corpo e significação (FERREIRA, 1998, p. 207).

A nosso ver, o jogo possível com convencer/convender evoca efeitos de sentido que sugerem, por exemplo, as seguintes questões: se a argumentação implica duas partes, quem se vende para quem? Como a argumentação está sendo trabalhada nas escolas, no século XXI? Professores e alunos sentem-se no direito de argumentar, ou há uma lógica neoliberal que compra e vende o direito à argumentação, no livro didático, por exemplo? O direito à argumentação seria um bem a ser vendido, mesmo sem que o sujeito, o “bom sujeito” saiba que o está vendendo? Afinal, quem tem o direito de argumentar?

Os estudos acerca dessa temática sempre estiveram voltados sobre como fazer uma boa argumentação; como usar bons argumentos para convencer determinado interlocutor; como despertar a paixão no auditório, enfim. Porém, o sujeito-aluno, quando tem de exercer seu poder de argumentação para produzir um texto dissertativo-argumentativo, recorre, comumente, à repetição de uma voz de prestígio, não ousa, ou não tem condições para disputar e assumir um dizer (PACÍFICO, 2012, LEMES, 2013).

Do que precede e, aproveitando a situação construída pelo deslizamento de sentido ocorrido com o uso de *convender*, podemos indagar: se um sujeito, na posição de aluno, escrevesse “convender” e usasse essa forma verbal como argumento para sustentar seu ponto de vista, será que a escola aceitaria tal situação? Será que a escola dar-lhe-ia o direito de assumir seu dizer, mesmo se esse dizer não fizesse parte do código linguístico? Até que ponto ensinar o que é argumentação, como se constrói uma estratégia argumentativa, como se dá a articulação dos argumentos é válido se isso fica apenas na teoria, na análise de textos argumentativos e, sobretudo, se o sujeito não tem o direito de argumentar? Ou há uma incoerência no modo como os estudos sobre argumentação chegam ao contexto escolar, ou o sentido que a escola atribui para “argumentação” é for-

jado e sustenta-se em uma formação discursiva contraditória ao esperado para o discurso pedagógico, que deve ser o espaço de confronto, de contradição, de possibilidades para a construção de múltiplos sentidos. Em outras palavras, cria-se no aluno a ilusão de que ele aprende sobre argumentação; todavia, ele não está autorizado a praticá-la.

Uma das explicações para a desautorização para argumentar, se pensada no tocante ao contexto escolar, de modo restrito, deve-se ao fato de o professor, apoiado ou não no livro didático, construir e passar para o aluno a imagem do referente, ditando as regras de como deve ser a relação destinatário-referente; ocorre, assim, um silenciamento dos sujeitos e dos sentidos, um silêncio da argumentação.

Para que o sujeito estivesse preparado para argumentar seria necessário que desde os anos escolares iniciais ele já fosse instalado no discurso polêmico, que pudesse discutir o objeto discursivo, discordar da visão do outro e saber como fazê-lo.

Consideramos que para conseguir argumentar, o sujeito precisa ter direito e acesso ao interdiscurso, à interpretação dos sentidos já produzidos sócio-historicamente, pois é através da leitura e interpretação que o sujeito constrói seu ponto de vista sobre determinado assunto, busca argumentos para sustentá-lo e refutar o do outro, quando julgar necessário, tornando seu dizer “formulável”.

Para construir o efeito ilusório de fim, visto que muito ainda tem de ser dito sobre essa questão, queremos ressaltar que ter o direito à argumentação implica o sujeito ter o direito de identificar-se com determinada formação discursiva, de inscrever-se nela e não permanecer em suas bordas, ou fora delas.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE JÚNIOR, Manuel. Introdução. ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 2. ed. rev. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005. p.13-64
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 2. ed. rev. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- FERREIRA, M. C. L. Nas trilhas do discursivo: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 201-208.
- FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

- GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.
- INDURKY, F. Formação discursiva: essa noção ainda merece que lutemos por ela? In: INDURKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.) **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 163-172.
- LEMES, N. **Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar**. Ribeirão Preto, 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2013.
- MOSCA, L. do L. S. (Org.) **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas Editora, 1999.
- OLIVEIRA, L. A. Argumentação e discurso homonormativo. In: SELLA, A. F.; BUSSE, S.; CORBARI, A. T. (Orgs.) **Argumentação e texto: revisitando conceitos, propondo análises**. Campinas: Pontes; Cascavel: Edunioeste, 2012. p. 145-164.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos** 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.
- PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio**. Curitiba: Appris, 2012.
- \_\_\_\_\_. O silêncio do/no livro didático. In: PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **Leitura e Escrita: nos caminhos da linguagem**. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2007.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In. GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- \_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.