

## GESTOS DIDÁTICOS, RETÓRICA E ENSINO EM SALAS DE AULA HETEROGÊNEAS<sup>1</sup>

### DIDATIC GESTURES, RETHORIC AND TEACHING IN HETEROGENEOUS CLASSROOMS

Ângela Maria Cottica<sup>2</sup>

Márcia Sipavicius Seide<sup>3</sup>

**Resumo:** *Esta pesquisa tem como objetivo descrever, categorizar e avaliar em termos de eficácia relativa gestos didáticos inclusivos, os quais são entendidos como unidades de ação discursiva que possibilitam uma interação mais efetiva entre professor e aluno. O corpus deste trabalho foi constituído por transcrições de cenas de aulas filmadas e/ou observações in loco, em turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental da rede estadual. Para uma melhor definição de gesto didático, utilizou-se, como aporte teórico, as concepções da Sociolinguística Interacionista, da Retórica e do Interacionismo Sociodiscursivo. Por se tratar de um estudo no qual há sujeitos envolvidos, em situações de interação do dia a dia, sendo situações nas quais um dos sujeitos pode interferir diretamente nas ações dos outros, o método de abordagem utilizado é o fenomenológico. Este estudo se insere ainda numa pesquisa qualitativa uma vez que os resultados tendem a oferecer contribuições para o processo educacional.*

**Palavras-chave:** Gesto didático; Argumentação; Ensino.

**Abstract:** *This research aims to describe, categorize and evaluate inclusive teaching gestures. We understand inclusive teaching gestures as discursive action units that enable a more effective interaction between teacher and student, concept based on Interactionist Sociolinguistics, Rhetoric and Interactionism Sociodiscursive theories. A corpus of transcripts of scenes videotaped lessons and / or in loco observations in groups of 6 and 7 years of primary education in state schools was done to evaluate inclusive teaching gestures in terms of relative effectiveness. We chose to collect and analysis data the phenomenological approach as the research made included subjects that were involved in the interactions of everyday life, and situations in which the subjects can directly interfere in the actions of others. This study is part of a further qualitative research since the results tend to offer contributions to the educational process.*

**Keywords:** Didactic gesture; Argumentation; Education.

---

<sup>1</sup> Este texto faz parte de uma dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, Brasil.

<sup>2</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Brasil. Docente da Faculdade Sul Brasil (FASUL), Toledo e SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná, e-mail: [angelangie2008@hotmail.com](mailto:angelangie2008@hotmail.com)

<sup>3</sup> Professor adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Marechal Cândido Rondon, Brasil; Orientadora de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel, Brasil, e-mail: [marciaseda4@hotmail.com](mailto:marciaseda4@hotmail.com)

## 1 Considerações acerca da noção de gesto didático

Quando se discute a interação em sala de aula, há que se ressaltar o conceito de inclusão, pois a interação só acontece de fato se todos os sujeitos forem envolvidos no processo comunicativo. As ações discursivas do professor devem ser diferentes para cada situação específica, haja vista que

De uma sala para outra, há diferenças sutis na organização da interação deles com materiais educacionais. Tais sutilezas fazem diferenças no tom e na *morale* – na postura e no comprometimento em relação à aprendizagem e ao ensino de uma sala para outra, mesmo quando as salas adjacentes são frequentadas por alunos da mesma idade e da mesma comunidade, de origem linguística e socioeconômica semelhante. (ERICKSON, 2001, p. 11).

Assim, apesar de ser um mesmo ano escolar, a proposta didática do professor que melhor se enquadra a uma turma pode não se enquadrar em outra; também, uma turma sujeita a professores diferentes pode se comportar de formas diversas, apresentando um caráter mais ou menos interativo, de acordo com o estímulo que cada professor oferece e a subjetividade de cada turma que reage aos estímulos e se comporta de forma não homogênea.

Nesse sentido, a noção de gesto didático proposta por Nascimento (2009) oportuniza ao professor pensar, elaborar e fazer as melhores escolhas que propiciem aulas mais participativas, pensando numa proposta sociointeracionista. Os gestos didáticos podem ser definidos, pois, como unidades de ação discursiva do fazer docente em sala de aula. Para entender sua dinâmica, deve-se levar em conta como as interações ocorrem entre professor e alunos. A interação como fato sociológico começou a ser estudada com mais rigor a partir dos estudos sociológicos de Goffman, publicados em 1974, e aprofundados em 1979. Para a definição e compreensão dos gestos didáticos, é necessário não só retomar conceitos de *footing* e enquadre, mas também refletir sobre os arranjos interativos possíveis de ocorrer numa sala de aula. Nascimento (2009) atribui ao gesto didático o bom desenvolvimento de uma sequência didática, uma vez que as escolhas feitas pelo professor com o objetivo de melhor interagir com o aluno, promovem adequações às condições de cada turma e suas especificidades resultam em aulas mais produtivas.

A proposta defendida nesta pesquisa amplia a noção de gesto didático e insere nela o viés dos estudos retóricos, uma vez que o professor constrói bons argumentos tendo em vista

cativar o seu auditório, definido como “*o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação*” (PERELMAN & TYTECA, 2005, p. 22, grifos dos autores). Assim, sua utilização aumenta a possibilidade de o conhecimento ser construído como resultado da troca de experiências e contribuições que aproximem o conteúdo teórico da realidade vivida por cada indivíduo, respeitando-se, assim, as diferenças e tornando a sala de aula um espaço heterogêneo e com amplo crescimento dos educandos.

## **2 Gestos didáticos: definição e categorização**

Para análise de interações em sala de aula, Nascimento (2009) utiliza as noções de enquadre e *footing* como constituintes organizacionais do discurso. Segundo Goffman (1998, p. 70), “o enquadre situa a metagemagem contida em todo enunciado, indicando o que dizemos ou fazemos ou sobre como interpretamos o que é dito e feito”. Portanto, quem se pronuncia enquadra o que quer falar pensando de que forma o outro compreenderá e enquadrará a informação, ou seja, como analisa e interpreta o que ouve. O enquadre indica o sentido implícito da mensagem emitida e recebida. Para Goffman (1998, p. 70), tanto ao pensar nas escolhas tanto para introduzir como para manter enquadres organizadores de um discurso, numa situação comunicativa face a face, os envolvidos se manifestam a partir das respostas dadas às indagações, considerando-se o que acontece no momento e lugar onde a interação se desenvolve. Quanto ao *footing*, Goffman (1998, p. 70) salienta que se trata de “um desdobramento do conceito de enquadre no discurso. *Footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção”. Trata-se de um vai-e-vem discursivo, pois a posição do eu no discurso pode ser modificada, ou não, no ato interacionista. É do posicionamento do outro que resulta o *footing*.

Os gestos didáticos ou gestos profissionais resultam da preparação das ações que ocorrerão em sala de aula. Para tanto, a partir de um assunto proposto para a aula, o professor elabora seu agir docente: como construirá seu discurso; de quais estratégias discursivas lançará mão; que gêneros do discurso utilizará; por qual enquadre optará; de que forma argumentará o assunto; que tipos de indagações fará para os alunos etc. O gesto didático resulta, ainda, de situações específicas e particulares, que possam surgir, situações do tipo imprevisto que não podem ser descartadas, quando se pensa no conhecimento enquanto uma construção de significados.

O professor, no momento de fazer suas escolhas, deve considerar a singularidade de cada contexto, bem como as condições socioculturais do meio em que está inserido. A ação, a partir da escolha de um gênero, deve atingir o educando do ponto de vista sociológico – compreendendo a função social – e do ponto de vista psicológico, para que entenda o porquê da produção do conhecimento. Quando faz isso, mesmo que o professor não tenha consciência de seu fazer docente, ele utiliza gestos didáticos inclusivos, cuja descrição é importante para que mais professores possam utilizar-se dessa ferramenta didática. De fato, é preciso enfatizar que a sala de aula é o espaço onde o professor tem um “meio” de interação e o caminho para fazer o aluno entender o seu lugar e importância nesse meio.

Se o professor conhece uma variedade de gestos didáticos, ele torna-se capaz de fazer escolhas, tomadas de decisões até momentâneas, pois nem sempre a metodologia e os discursos preparados servem para situações-problema reais.

## 1.2 Taxiologia de gestos didáticos

Nascimento (2009, p. 59) ressalta que “mesmo conscientes de que cada um de nós dispõe de um rico repertório de gêneros, não podemos ignorar o problema da adaptação do gênero à situação concreta”. Neste sentido, é possível pensar uma situação de sala de aula como uma situação retórica, na qual se deve pensar no auditório que se visa atingir e, então, dispor das escolhas.

O gesto didático inclusivo é o conjunto de escolhas de um docente, tendo em vista a participação dos alunos de forma igualitária, no processo de aprendizagem. Quando determinadas ações falham, demonstra-se que, com outro realinhamento, há uma nova possibilidade interativa; inclusive, quando se pensa na disciplina em sala de aula. A interação necessita também de organização, além de instrução, motivação e, muitas vezes, certo teor lúdico, que possibilita uma quebra de formalidade, deixando a turma mais à vontade para contribuir. Enquanto o gesto didático instrucional pauta-se na ordem do racional, o gesto didático motivador e o especial do tipo lúdico mobilizam as emoções do educando.

Considerando as diversas possibilidades de utilização de gestos didáticos inclusivos, eles foram categorizados em:

a) gesto didático motivador: aquele executado pelo professor quando percebe que o aluno não está motivado para uma atividade proposta; são utilizados argumentos ou mesmo elogios que

levem o aluno a pensar sobre a importância de sua participação e compreensão dos conteúdos que são objetos de ensino.

b) gesto didático motivador tipo lúdico: quando o professor percebe que um enquadre diferenciado pode atrair mais a atenção do aluno na aula, como, por exemplo, utilizar-se de gêneros diversos como piadas, histórias ou situações do dia a dia em tom de brincadeira.

c) gesto didático disciplinador ou de chamada de atenção: formação discursiva escolhida para chamar a atenção de um aluno disperso ou em situação de indisciplina.

d) gesto didático instrutivo: trata-se do direcionamento dado pelo professor na condução de uma explicação, ou seja, as escolhas que ele faz para que um conteúdo possa ser mais bem assimilado pelos alunos.

### 1.3.1 Gestos didáticos, padrões interativos e argumentação

Conforme já afirmado nas seções anteriores, o gesto didático inclui as escolhas referentes a como e ao que perguntar aos alunos, pois, conforme o tipo de pergunta que lhe é feita, o aluno pode sentir-se mais motivado a desenvolver seus raciocínios. Aprofundando este aspecto dos gestos didáticos inclusivos, foram levados em consideração os estudos de Stephen Toulmin sobre a funcionalidade da lógica em planos práticos. Assim, Toulmin (2006, p. 3) apresenta como questão central “saber até que ponto a lógica pode esperar ser uma ciência formal, e ainda assim, conservar a possibilidade de ser aplicada na avaliação crítica de argumentos que efetivamente usamos ou que podem ser usados por nós”.

O autor procura demonstrar que a argumentatividade transcende a análise lógica de um argumento do tipo silogismo – premissa maior, premissa menor, logo<sup>4</sup> conclusão (lógica matemática) – pois está também presente nas argumentações cotidianas. Como ponto de partida para desenvolver seu pensamento, Toulmin fundamenta-se no modelo retórico de Aristóteles como base dos estudos da argumentação e da lógica formal. Com relação a Aristóteles, Toulmin enfatiza que o filósofo já concebia a lógica em um aspecto prático, o qual lhe dá respaldo para afirmar que “a lógica diz respeito, de certa forma, aos modos como os homens pensam, argumentam e inferem” (2006, p. 6). Corroborando com seu ponto de vista, Toulmin argumenta que

---

<sup>4</sup> O mérito principal de Aristóteles é ter fixado com grande exatidão as regras da argumentação dedutiva na forma de silogismo. O silogismo consta de três proposições, das quais as duas primeiras são chamadas “premissas” e a terceira “conclusão”. As três proposições são construídas apenas com três termos, denominados “médio”, “maior” e “menor”. O termo médio é o que aparece duas vezes nas premissas, mas não figura na conclusão. O termo maior e o termo menor figuram tanto nas premissas quanto na conclusão. O maior é aquele que percorre a premissa maior e o menor o que percorre a premissa menor. Por exemplo, no silogismo “Todos os homens são racionais; Sócrates é homem; logo, Sócrates é racional” o termo médio é “homem”, o termo maior é “racional” e o termo menor é “Sócrates”. (MODIN, 1980, p. 13)

Um homem que faz uma asserção faz também um pedido – pede que lhe demos atenção ou que acreditemos no que afirma [...] um homem que afirma alguma coisa aspira a que sua declaração seja levada a sério; e se o que diz é entendido como uma asserção, será levado a sério. (TOULMIN, 2006, p. 15).

Toulmin (2006) se pergunta quais são os critérios que levam o que uma pessoa diz ser avaliado como algo bom, acertado, que merece crédito e imagina uma situação na qual um homem tenha feito uma asserção e foi desafiado a defendê-la. Tudo o que ele poderia dizer para defender seu ponto de vista faz parte dos usos do argumento a que se refere o autor com o título de sua obra. Conforme mostra ao longo do livro, o campo das asserções é amplo e há uma enorme variedade de passos que podem ser escolhidos no procedimento de justificativa.

Assim, o padrão de uma boa argumentação, na perspectiva proposta por ele, é aquele em que há não apenas uma asserção, mas também, antecipadamente, respostas às refutações que poderiam ser feitas: a pessoa que fala e que tem uma pretensão precisa justificar seu ponto de vista elucidando tudo o que lhe serviu de base para chegar à determinada conclusão. Os argumentos dados e garantias utilizados para tanto são os chamados argumentos justificatórios.

Por considerar que existe uma variedade de dados e conclusões que podem surgir quando se pensa em argumentos justificatórios, um problema chama a atenção de Toulmin: em que medida são possíveis variações aos argumentos referenciados, nos diferentes campos do conhecimento. Quando acontece a refutação de um argumento, o orador se encontra em situação de ter que apresentar dados relevantes que corroborem para a sua alegação inicial. Esses elementos contribuintes dependerão de cada circunstância comunicativa, ou, como o autor supracitado coloca, da natureza de cada caso. Assim, a multiplicidade de argumentos justificatórios dá ensejo a mais uma preocupação: a de se pensar em que medida é possível adotar critérios únicos para a avaliação de argumentos de ordem diversas:

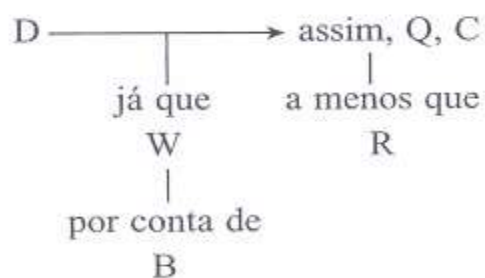
De maneira análoga, haverá certos aspectos comuns pelos quais poderemos avaliar ou criticar, de algum modo, a conduta de casos legais de tipos muito diferentes. Por exemplo, numa possibilidade extrema, sempre se poderá pedir a anulação, por falha de procedimento, de uma sentença que tenha sido pronunciada antes de a acusação ser formalizada ou antes de as partes terem podido manifestar-se. A mesma distinção ampla pode ser traçada, quando passamos do processo judicial para o racional. Certas semelhanças básicas de modelo e procedimento podem ser reconhecidas não apenas entre argumentos legais, mas também entre argumentos justificatórios em geral, por mais diferentes que sejam os campos de argumento, por mais relevantes

que sejam os indícios e o peso de cada um deles. (TOULMIN, 2006, p. 23-24).

Para avaliar essas possibilidades, o autor inicia por usar a denominação *campo* de argumentos<sup>5</sup>. A partir disso, desenvolve uma reflexão sobre o tipo de argumentação e, ao final, conclui que há argumentos que pertencem a uma mesma área do conhecimento e outros não. Assim, argumentos de uma mesma área do conhecimento são aqueles cujos dados e conclusões pertencem à própria área; os que não pertencem a uma mesma área do conhecimento são aqueles nos quais os raciocínios levariam a buscar argumentos de diferentes bases, como, por exemplo, trazer uma situação corriqueira do cotidiano para justificar um argumento de ordem teórica, o qual somente com a teoria não seria bem aceito (compreendido); algumas áreas aceitam esse tipo de comparação; em outras, não seria possível.

Para descrever o *layout* de um argumento, o autor estabelece um padrão para o argumento formado por: dados (D), alegação ou conclusão (C), garantias (W), qualificador (Q), refutação (R) e apoio às garantias (B). Toulmin (2006) postula que os dados são fundamentais para uma alegação ou conclusão, pois, do contrário, não se configura como argumento; as garantias dão sustentáculo às alegações propostas, justificando-as; as alegações ou conclusões são sobre o que o orador se propõe a convencer; os qualificadores conferem força às garantias; as refutações são as situações nas quais as garantias não se apresentam eficazes ou não são utilizadas; e, finalmente, os apoios das garantias que podem ser a apresentação de dados ou afirmações categóricas.

Para representar o padrão de argumento, Toulmin propõe a seguinte estrutura<sup>6</sup>, neste estudo denominada por número 1:



---

<sup>5</sup> O termo campo aparece grifado pelo autor, Toulmin (2006). O termo originalmente é chamado, em inglês, *field of arguments*.

<sup>6</sup> Os esquemas da estrutura argumentativa, bem como o exemplo supracitado, foram extraídos do próprio Toulmin, *Os usos do argumento* (2006).

A estrutura que o autor coloca como básica para a exposição argumentativa válida apresenta como elementos mínimos (2006, p. 177) “D; W; logo, C”, seguindo a base de um silogismo<sup>7</sup>. Nesse plano, D representa o dado, W a garantia e C a conclusão.

Como anteriormente apontado, a proposta de Toulmin não visa buscar respostas para o plano argumentativo, mas demonstrar como as alegações feitas são justificadas, promovendo um raciocínio argumentativo mediante os mecanismos que ele chamou de *layout* de um argumento. Ao propor parâmetros para avaliar uma argumentação, permite que sua proposta se torne passível de ser utilizada para o estudo da interação e da argumentação em sala de aula. Atualmente, uma boa aula, independente de ela se prestar às ciências, à literatura ou à linguística, é aquela que se aproxima de um padrão interativo e dialógico no qual os alunos participam ativamente e negociam significados para que haja reflexão e, a partir dela, a promoção do conhecimento. Apesar de os diferentes campos do conhecimento possuírem formas específicas de abordagem, estão todos inseridos em um contexto formal de ensino e, nesse contexto, se inserem argumentos de campo-invariável ou campo-dependente, que promovem a interação discursiva e, assim, a apropriação de conceitos que são necessários ao processo de aprendizagem.

Utilizando o modelo proposto por Toulmin, Capecchi, Carvalho e Silva (2002), no artigo *Relações entre o discurso do professor e a argumentação dos alunos em uma aula de física*, apresentam uma análise de duas cenas inseridas num episódio de ensino. O objetivo dos autores era mostrar em que medida as intervenções do professor contribuíram para levar os alunos a utilizarem o padrão argumentativo considerado válido no campo da Física. Para tanto, foram transcritas e analisadas partes da interação professor-aluno e aluno-aluno em que eles tentam explicar o funcionamento de um aparelho de micro-ondas. O conhecimento elaborado, no episódio, acontece por meio de uma proposta interativa e, a interação, é propiciada pelo processo argumentativo. Nesse âmbito, a argumentação apresenta aspectos ora do campo-invariáveis, ora do campo-dependentes. No artigo, são focadas situações em que as refutações feitas pelo professor no papel de interlocutor avaliam a fala dos locutores alunos, levando-os a elucidarem os raciocínios que respaldam cientificamente as afirmações feitas.

Para analisarem as cenas de ensino focadas, os autores do ensaio estabeleceram, com base em Toulmin, um padrão discursivo comum na sala de aula – o IRF<sup>8</sup> - o professor inicia

---

<sup>7</sup> Premissa maior, premissa menor, logo, conclusão.

<sup>8</sup> EDWARD; MERCER, 1987 *apud* MORTIMER; MACHADO, 1997.



(I), os alunos respondem (R) e o professor retorna, dando um *feedback* (F). Esses IRFs são apresentados pelos autores como sendo de dois tipos: avaliativo e elucidativo. Os IRFs avaliativos são os questionamentos que exigem, segundo Capecchi, Carvalho e Silva (2002, p. 6-7) “fidelidade a significados já compartilhados pela classe, ou seja, perguntas com respostas bem definidas [...] sendo proibida a apropriação livre das palavras”. Em decorrência de ser um padrão que exige a referida fidelidade de significados, não permitiria ao aluno, por exemplo, questionar a significância do conceito proposto. Possivelmente, uma argumentação, nesse âmbito, já seria pensada/organizada a partir de argumentos analíticos, justificados com apoios de relevância e credibilidade, considerados formalmente válidos em decorrências das garantias oferecidas.

Já nos questionamentos do tipo IRF elucidativo, o professor inicia o diálogo e, após ouvir atentamente a resposta do aluno, o professor estimula-o a desenvolver seu raciocínio mediante novas indagações, levando-o a refletir sobre seu conceito e propor argumentos de defesa para a concepção que constrói, em outras palavras, incentivando-o a elucidar, isto é, revelar, descobrir, esclarecer o raciocínio feito. Nessa situação, o professor pode compor seu discurso utilizando-se de argumentos analíticos ou substanciais, através dos quais auxilia ao aluno no desenvolvimento de reflexões, considerando-se conceitos imutáveis e aqueles que podem ser não somente assimilados, mas também inter-relacionados com o entendimento e a relevância para cada situação específica na qual os alunos se inserem.

Quando o professor se utiliza do tipo de pergunta (IRF elucidativo) deve observar se a resposta do aluno compreende uma junção de pensamentos lógicos e empíricos e a presença, para tanto, de argumentos analíticos e substanciais. A resposta para esse tipo de questionamento deve revelar se o aluno foi capaz de formar seu conceito, apoderando-se das garantias dadas a um bom argumento; se foi capaz de ignorar o que era irrelevante para si, sem desconsiderar isto para uma possível refutação.

A teoria argumentativa de Toulmin e a utilização dos tipos de IRFs empregados pelo professor oferecem uma relevante possibilidade de avaliar o processo interativo em sala de aula, haja vista que a argumentação corrobora para estimular o sujeito ao pensamento científico, que acontece por estimular uma indução para processos intelectuais e cognitivos do ser humano.

Pensando nas aulas das diversas disciplinas do currículo e não apenas nas voltadas às ciências, pode-se afirmar que mesmo desconhecendo as propostas de Toulmin e os estudos retóricos, o professor que consegue estabelecer, em suas aulas, situações de argumentação motiva os alunos a participarem de discussões pelas quais garante-se, pelo menos em parte, a

interação e a participação em sala, objetivos maiores da educação inclusiva *lato sensu*. Considerando a proposta de inclusão em nível *lato sensu* desta pesquisa, o fazer docente é analisado também sob o viés argumentativo de Toulmin, investigando os professores e a promoção de interação através de IRFs nos seus gestos didáticos inclusivos e, em que medida, esse de argumentação incentiva os alunos a tomarem a palavra, a argumentarem, a tornarem-se partícipes ativos e atuantes em sala de aula.

Em um processo argumentativo, várias competências são acionadas, pois além de proporcionar o raciocínio acerca de um assunto, a pessoa manifesta um mecanismo de defesa de seu ponto de vista, buscando ampará-lo com justificativas.

Na situação de sala de aula,

Enquanto dos alunos se espera que venham a modificar suas compreensões iniciais (intuitivas) sobre temas curriculares, como resultado da argumentação, o professor nela se engaja como ‘repositário’ socialmente instituído de conceitos e procedimentos que espera, em última instância, virem a ser apropriados pelos alunos. Somente dos primeiros se espera, em geral, mudança de perspectiva a partir das discussões em sala de aula. (LEITÃO, 2011, p. 30).

Conforme defende Leitão (2011), a argumentação além de ser uma atividade discursiva e estar interligada a uma forma básica de pensamento – cognitiva – exige que o aluno, no espaço de sala de aula, já apresente conceitos prévios sobre alguns conhecimentos que possam permear seu meio social, para ser capaz de participar e contribuir para qualquer discussão crítica que ocorra em uma aula. Esses conceitos, muitas vezes, apresentam demarcações de senso comum e, com um preparo argumentativo bem elaborado, o professor acaba por interferir em conceituações equivocadas ou mesmo coerentes, mas não fundamentadas ou adequadas às situações de aplicabilidade e sentido. Assim,

A expressão *construir sentidos*, por sua vez, é aqui entendida de modo igualmente abrangente, de forma a abarcar tanto a compreensão e a formulação de conceitos e pontos de vista sobre objetos (físicos ou simbólicos), como o entendimento e o domínio de procedimentos próprios a diferentes campos do conhecimento humano [...] A distinção entre ‘pensar sobre objetos do mundo’ (cognição) e ‘pensar sobre as ideias próprias acerca de objetos de mundo’ (metacognição) é também o ponto de partida para as relações que proponho existir entre argumento e pensamento reflexivo. (LEITAO, 2011, p. 17-21).

Conforme reforça a autora, todo esse pensamento reflexivo se ampara, ainda, numa necessidade de justificar os pontos de vista que se formam durante uma argumentação. É necessária a busca às bases da tese defendida. Justificando seu ponto de vista, ressalta que

[...] enquanto a necessidade de justificar pontos de vista direciona o pensamento do argumentador para uma reflexão sobre os fundamentos em que seus pontos de vista se sustentariam, a necessidade de responder à oposição direciona seu pensamento para os limites e a sustentabilidade de seus argumentos em face a contra-argumentação. (LEITÃO, 2011, p. 23).

A pesquisa de Capecchi, Carvalho, Silva (2002), a proposta de Leitão (2011) e a análise da argumentação de Toulmin (2006) indicam que o tipo de interação estabelecido pelo docente, não só por introduções, mas também pelo *feedback* que dá aos alunos e a maneira pela qual ele mesmo argumenta, influencia, motivando ou inibindo o uso argumentativo da palavra por parte do aluno. Neste sentido, é importante investigar os IRFs utilizados nas aulas filmadas/observadas, uma vez que, ao incentivarem a interação, são recursos com os quais se podem construir gestos didáticos motivadores de interação. Haja vista a importância da pergunta para a construção desses gestos, a seção seguinte apresenta um estudo mais detalhado sobre os tipos de pergunta e outros recursos utilizados para a constituição de gestos didáticos inclusivos.

## **2 Os gestos didáticos em sala de aula: análise de cenas de ensino**

Nesta seção, é feita uma análise comparativa de cenas de episódios de ensino, regidas por docentes diferentes e em turmas e escolas diferentes. Cada turma apresenta características específicas. As turmas são denominadas como A, B e C e as professoras como 1, 2, 3 e 4; trata-se de uma sequência respectiva, pois, na turma A, regem aulas professoras 1 e 2; na turma B, professora 3 e na turma C, professora 4.

As cenas dos episódios de ensino são apresentadas conforme utilização de gestos didáticos específicos, com exemplos de aplicabilidade dos mesmos e sua eficácia relativa, ante as situações de interação face a face. Cumpre informar que as subseções são intituladas como episódios de ensino e, em cada episódio, são apresentadas mais de uma cena, sempre condizentes com o gesto didático referido.

## 2.1 Gesto didático instrucional

### CENAS DO EPISÓDIO 1 (TURMA A – PROFESSORA 1)

**PROFESSORA 1:** *Se eu dissesse “Meninos, sentem e façam o texto”, mas de repente eu já não estou mais tão calma e você me diz calma... já não é mais um tratamento afetivo, daí eu estou destrutando, diferente de eu dizer calmamente.*

A professora discute com os alunos o estudo de um texto, que foi iniciado numa aula anterior. Estão sendo feitas as correções dos exercícios de interpretação e aplicação de palavras em contextos situacionais. Então, a professora fala da diferença de se usar os substantivos menino ou moleque, que são apresentados no texto estudado. Para tanto, ela cria um exemplo para esclarecer melhor as situações e contextos do texto e dá explicações. Neste momento, um aluno interrompe a fala da professora e narra um fato no qual foi usado o termo moleque. Tal aplicabilidade mencionada pelo discente diferia daquela que a professora estava explicando. Dessa forma, ela retoma seu turno conversacional e reformula a explicação:

**PROFESSORA 1:** *Quando eu digo moleque, dependendo do contexto, eu estou diminuindo a criança, depreciando aquele menino... não é uma forma atraente, não é uma forma carinhosa [...] esta pessoa se sentiria ofendida por mim [...] quando falamos meninos, parece um pouco mais compreensivo.*

A professora tem participação ativa de alguns alunos, que tentam exemplificar através de situações vivenciadas por eles. Ela possibilita espaço para que participem e explica os equívocos. Contudo, a abertura do espaço interativo é fragmentada e, muitas vezes, interrompida pela professora que propõe esclarecimentos imediatos aos equívocos de entendimento dos alunos. Tem-se a impressão de que os equívocos deles a deixam pouco à vontade e que a docente necessita esclarecê-los imediatamente. Os alunos demonstram querer mais oportunidades de contribuir do que as que lhes são propostas. Um aluno cita um exemplo do uso do termo “moleque” numa situação de xingamento. A partir do exemplo mencionado, a professora imediatamente reforça:

**PROFESSORA 1:**... *se a mãe falou com uma voz brava, o tom já é ofensivo... de ofensa (e mexe a cabeça afirmativamente), ou seja, quando nós falamos moleque nós estamos querendo dizer que... são pessoas que não agem corretamente, né? E quando falamos meninos já é um tom mais compreensivo... mais correto. Então vamos continuar ali...*

A última frase interrompe a interação com os alunos, retomando as atividades propostas no livro didático. A transcrição apresenta, também, a utilização de uma pergunta retórica no momento em que a professora questiona sobre o sentido da palavra moleque numa situação discursiva determinada. Ela mesma responde sua indagação.

## 2.2 Gesto didático disciplinador

### CENAS DO EPISÓDIO 2 (TURMA A – PROFESSORA 2)

Na continuidade de sua aula, a professora 2 incita a interação ao perguntar: “ O que você acha que é um texto? Me diz!”. Nota-se que há, ao final da pergunta, um reforço: o uso do imperativo na segunda pessoa do discurso apela para o interlocutor, incitando-o a falar. Os alunos recebem o “me diz” como um comando e acabam por “obedecer”, contribuindo com respostas mais ou menos pertinentes.

Para finalizar o raciocínio, a professora 2 retoma todas as falas que foram respostas aceitáveis e as registra de forma resumida no quadro negro, avisando-os que devem copiar. Enquanto escreve, surgem alguns cochichos. Quando acaba de escrever, volta-se aos alunos e pergunta com voz mais séria do que aquela que estava utilizando: “Gente, o que está acontecendo?” Os alunos dão risadas e muitos falam ao mesmo tempo. Então, ela diz:

**PROFESSORA 2:** *Gente, vamos fazer o seguinte quando uma pessoa fala, só fala a pessoa que fala! Eu sou nova, mas sei que não dá certo falar cinquenta pessoas de uma vez!*

**ALUNO 2:** *Aqui só tem 30!*

**PROFESSORA 2:** *É verdade. Não dá certo 30 falarem de uma vez!*

Observa-se, nessa troca interativa, que o aluno 2 tenta provocar a professora 2 ou fazer um trocadilho. Quando ela diz “cinquenta pessoas”, está utilizando uma hipérbole, numa tentativa de tornar sua fala mais expressiva do que se utilizasse apenas o pronome indefinido “muitas”. Ao corrigir o número dito pela professora, o aluno desconsidera o sentido intencionado por ela, e enquadra a informação de uma forma que ela sirva para a sua intenção naquele instante: testar a capacidade da estagiária de sair de uma situação na qual faz parecer que o que ela falou foi absurdo, como se ela não fosse capaz de perceber que na sala não coubessem 50 alunos. A professora, talvez percebendo a intenção do aluno, não se altera, aceita a correção e reitera seu dizer. Assim, ao reiterar o que ela disse, novamente há uma adequação à situação, alinhando-se numa nova postura (nesse caso de concordância com o

que o aluno disse) e reenquadra sua informação, de forma que novos equívocos de compreensão não pudessem ocorrer. Ela se coloca numa mesma situação comunicativa com o aluno e concorda que, o que ela disse não correspondia com a verdade. O efeito produzido, pelo uso de hipérbole, não causou o efeito esperado, uma vez que as figuras de linguagem são utilizadas como estratégias para chamar a atenção para o discurso. Nessa situação, serviu como uma espécie de motivo para o aluno tentar desacreditar a professora perante os outros alunos da turma, fato que não se concretizou devido à postura adotada por ela. Seu gesto didático disciplinador teve ainda uma maior eficácia tendo em vista o *ethos prévio*, construído pela oradora: sua postura ética/profissional.

### 2.3 Gesto didático motivador

#### CENAS DO EPISÓDIO 3 (TURMA C – PROFESSORA 4)

Ainda no início da aula 1, a professora 4 ressalta que a viola faz parte do gênero repente. Momento em que ela fala da diferença entre a viola e o violão, os alunos participam falando das distinções. O intuito da atividade era motivar os alunos a também declamar, se autoelogiando. A turma permanece bem atenta e curiosa com a apresentação das convidadas. Elas declamaram o poema “O crente e o macumbeiro”.

**PROFESSORA 4:** *Viu como elas declamaram bem? Agora todo mundo ficou curioso para ler o livrinho.*

**ALUNO 1:** *Não. (tentando parecer engraçadinho)*

**ALUNO 2:** *Eu já li.*

**PROFESSORA 4:** *(Neste momento a professora acabara de dispensar as alunas) Gostaram? (mas os alunos não se manifestam) Agora vocês entendem melhor a música “Violeiro”? Agora sim nós podemos fazer nossos exercícios acerca da música “Violeiro”.*

Mesmo a professora utilizando-se de um gesto didático motivador, elogiando as meninas que apresentaram e afirmando como isso ajudaria os alunos nos seus exercícios, os discentes não manifestam entusiasmo, apesar de, aparentemente, terem gostado. Informa que eles poderiam dar continuidade às questões, pois teriam mais subsídios para compreender a música “Os Violeiros”; mas ela não reforça a importância das iniciativas das colegas que apresentaram, para os motivar.

Parece que a atividade não surtiu o efeito esperado pela docente, então, ela não constrói argumentos de defesa da importância cultural de sua proposta, apesar de procurar encaminhar de formas diversificadas as suas aulas.

Em outra cena da aula 2, após a professora 4 ditar uma resposta, o aluno 3 pergunta:

**ALUNO 3:** *Só?*

**PROFESSORA 4:** *Uhum... que que você acha já é o suficiente esta explicação? Está o suficiente esta explicação (chama pelo nome o aluno 3 que consente afirmativamente).*

Com o gesto didático de motivar a participação, ela chama o aluno à responsabilidade com a construção do conceito. Apresenta, assim, um caráter interativo e motivador. No entanto, o aluno não se manifesta.

Ainda pode-se pensar que o fato de se tratar de um estudo cultural mais distante da realidade local dos alunos, os torne receosos quanto a dar opiniões. Para Bakhtin (1997, p. 121), “a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.” Nessa perspectiva, há que se considerar que, embora a professora tenha a preocupação com o trabalho linguístico, situando o aluno no contexto de produção, a interação com o conteúdo demonstra deficiências, a se considerar a multiplicidade cultural brasileira.

#### 2.4 Gesto didático lúdico

#### CENAS DO EPISÓDIO 4 (TURMA B – PROFESSORA 3)

Para a aula 1, a professora 3 tinha preparado uma exposição discursiva de textos de diferentes gêneros, para apresentar aos alunos a noção de verbos. Ela inicia seu trabalho retomando conhecimentos prévios deles, verificando que muitos já tinham, relativamente, esclarecida a noção do que era um verbo. A partir disso, ela destaca o fato de que os verbos possuem um tempo, se conjugam de acordo com as pessoas do discurso. No decorrer da proposta, a professora chama os alunos à participação por várias vezes, conduzindo a aula de forma mais interativa possível. Observa-se que a docente utiliza a gestualidade, o que, para a Retórica, configura-se uma boa estratégia para prender a atenção do auditório.

Novamente, promovendo a participação dos alunos, questiona:

**PROFESSORA 3:** *Outro exemplo que a gente usa o modo imperativo?*

Antes que eles respondam, porém, ela utiliza-se, em forma de brincadeira, de ordens que os pais comumente dão aos filhos, procurando deixar mais clara a utilização do modo relacionado a ordens, pedidos ou solicitação.

**PROFESSORA 3:** *Fora o castigo da mãe quando... ou quando a mãe fala assim (e muda o tom de voz como alguém que está xingando) “Vai lavar a louça já!” (e sorri) Será que isto é imperativo?*

**ALUNOS:** *É.*

**PROFESSORA 3:** *“Já pro quarto!”... “Corre pro quarto!”*

**ALUNOS:** *Sim... também...*

**PROFESSORA 3:** *Será que eu tenho uma ordem ali?*

A atitude mostra que a ação interativa é construída de uma forma lúdica. Ela promove situações de risos nos alunos, que vivenciam, corriqueiramente, o que ela exemplifica. Esse tipo de gesto didático é caracterizado como lúdico, pois explora um “faz de conta”, no qual os alunos podem se imaginar e, assim, sentirem-se envolvidos. A mesma atitude se repete em diferentes momentos da aula. Dessa forma, ela consegue prender a atenção dos alunos, chamá-los a participar e a construir conceitos. Bronckart (2009, p. 32) ressalta que “na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é [...] regulada e mediada por verdadeiras interações verbais”, conforme se apresenta na ação didática referida.

A partir da explicação, um aluno diz que a possibilidade de comprar um rio é hipotética, mas a professora brinca com a observação, pedindo que imaginem alguém que ganhasse muito dinheiro e quisesse, talvez, comprar um rio, ou uma rua para cuidar, ou mesmo o rio Tietê. O aluno 3 brinca:

**PROFESSORA 3:** *Por exemplo, já imaginaram se alguém ganhasse muito dinheiro e quisesse comprar um rio, uma rua para cuidar?*

**ALUNO 3:** *O rio Tietê, talvez...*

**PROFESSORA 3:** *Até mesmo o rio Tietê.*

**ALUNO 3:** *Sabia que minha mente é mais poluída que o rio Tietê?*

**PROFESSORA 3** *(em descrédito): Duvido. Quem mora em São Paulo não pensa assim. Nada é mais poluído que o Tietê.*

Percebe-se a intimidade criada pelas aulas para que os alunos participem de forma séria, mas que se sintam a vontade para fazer brincadeira. Trata-se, pois, de mais um episódio com utilização de gestos lúdicos motivadores de participação. A postura lúdico-interacionista possibilita a caracterização das aulas como agradáveis, engraçadas e, ao mesmo tempo, produtivas.



### **3 Considerações finais**

Com base nas análises realizadas, constatou-se que uma das diferenças entre a professora 1 e a professora 2 está relacionada ao fato de a professora em formação deter conhecimentos acerca da importância da Retórica para a elaboração discursiva, enquanto a outra, aparentemente, não tem consciência de que seu falar, em sala de aula, constitui-se e caracteriza-se como um discurso retórico. O discurso preparado para a aula da professora 2 apontava marcas mais interativas do que o da professora 1. Pelo que se pôde observar, a interatividade era motivada por uma preocupação em cativar os ouvintes—alunos que resultava em escolhas vocabulares cuidadosas. Essa habilidade retórica parece ser uma importante ferramenta para a promoção da interatividade em sala.

Com relação às aulas da professora 1, observou-se, num primeiro momento, que seu método de ensino é caracterizado por uma tendência mais tradicionalista<sup>9</sup>. Há, portanto, um gesto didático mais preocupado com a organização disciplinar da turma do que com a produção construtiva e interativa do conhecimento. É importante salientar que a referida professora é muito bem vista pelos profissionais da escola, enquanto alguém capaz de dominar a sala de aula, pois consegue trabalhar sem grandes problemas disciplinares.

Em relação às aulas da professora 3, todo direcionamento discursivo, no âmbito das explanações teóricas, acontecia de forma bastante interativa, com a utilização de diversas estratégias de persuasão; marca recorrente de quem apresenta reflexões em torno dos pressupostos retóricos: pensar o auditório, fazer as melhores escolhas e ser comunicativo. No entanto, apesar de as aulas terem um caráter participativo/interativo, em alguns momentos da observação, constatou-se que os alunos mais quietos, menos participativos, em muitas situações, permaneciam alheios às atividades propostas, indicando que não é possível incluir todos no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às aulas da professora 4, percebeu-se um comportamento peculiar da turma, que atribui à professora uma ação docente demarcada por um certo método tradicional, porém interativa. Os alunos desenvolvem sua participação a partir das respostas prontas dadas pela professora; e demonstram uma atitude de muita participação. O direcionamento argumentativo, com a utilização de perguntas retóricas<sup>10</sup>, caracteriza sua ação docente como relativamente interativa.

---

<sup>9</sup> Torna-se importante esclarecer que esta pesquisa não tem por intuito criticar métodos de ensino/aprendizagem; apenas diagnosticar estratégias que promovam aulas mais interativas e inclusivas.

<sup>10</sup> Tipo de pergunta no qual quem indaga não aguarda pela resposta do receptor; ele mesmo pergunta e responde.

Também foi observado que gestos didáticos motivadores são mais frequentes ou para se promover a motivação inicial no início de um módulo didático ou quando o professor encontra, nos alunos, algum tipo de resistência ao que está sendo proposto. Quanto aos gestos disciplinadores, eles surgem sempre quando o comportamento do discente ameaça a disciplina e a ordem necessárias ao desenvolvimento de uma aula.

Nas aulas como um todo, houve adequação de gesto didático à circunstância concreta de cada contexto. Mesmo predominando gestos instrucionais em algumas aulas, eles são necessários ao processo, ainda que amparados em modelos tradicionalistas. Percebeu-se, por parte das docentes envolvidas, comprometimento e reconhecimento de seu espaço, seu auditório e suas possibilidades. Entretanto, gestos inclusivos foram predominantes nas aulas das professoras 2, 3 e 4, uma vez que apresentaram mais proximidade (em relação a relacionamento) com os alunos, fosse por uma linguagem mais coloquial (professora 2), por conhecer a contribuição de fundamentos retóricos (professora 3) ou por um caráter de zelo em relação a cada aluno (professora 4). Ao seu jeito, a professora 1 procura atrair a atenção dos alunos, porém com gestos didáticos mais disciplinadores e instrucionais.

Finalmente, o que se pôde constatar foi que, a partir da junção de diferentes gestos didáticos que acontecem durante as aulas, tem-se o gesto didático inclusivo, pois, quando o professor pensa em sua ação didática, reconhece possibilidades diferentes de promover a inclusão numa perspectiva de sala de aula heterogênea. Assim, depreendeu-se que, uma vez reconhecido e utilizado pelo docente, o gesto didático pode promover aulas mais inclusivas, pois se percebeu que, quando havia argumentações, os alunos participavam, de forma bastante satisfatória, mesmo alguns que são caracterizados como mais quietos desenvolviam reflexões e contribuições pertinentes. Quando a atividade discursiva acontecia com a exploração de recursos lúdicos, metáforas ou brincadeiras, a eficácia de uma proposta de aula interativa era bastante perceptível. O fato de as professoras realinharem seus discursos quando o enquadre não era satisfatório, também contribuiu para a participação dos alunos nas atividades propostas; fato este que aconteceu independente da postura profissional (mais ou menos tradicionais) das professoras, pois as quatro realinhavam seus discursos quando necessário para a melhor compreensão por parte dos alunos. Foi observado, ainda, que os diferentes tipos de perguntas contribuíram para a eficácia nos realinhamentos de postura e construção, de forma diferenciada, das explicações, atitude esta adotada pelas professoras. Finalizando este painel de constatações, verificou-se que as quatro professoras conheciam bem suas turmas. Desta forma, adequavam seus discursos e metodologias de ensino de maneira a atingir o maior número de alunos possível, sem deixar de dar resguardo aos alunos mais quietos. A se

considerar o respeito das turmas com relação às professoras, depreende-se que o *ethos* discursivo delas é bem construído diante de cada turma, pois, em geral, eram respeitadas e até admiradas pelos alunos. Cabe salientar que, em qualquer turma, pode haver alunos indisciplinados e isto não determina a excelência do *ethos* do professor.

Cada vez que eram elogiados, os alunos procuravam participar mais, confirmando a tese de que a valorização da autoestima do educando é, além de inclusiva, importante para que o aluno reconheça seus próprios valores de sujeito participante. Houve elogios inclusive em momentos nos quais as aulas transcorriam de forma tradicional, salientando que, em momentos específicos, as turmas demonstravam gostar desta postura do professor.

Percebe-se, desta forma, que as possibilidades múltiplas de ação interacionista, configuradas pelos diferentes gestos didáticos bem como o domínio dos gestos retóricos orais são, como mostram os resultados desta pesquisa, de fato, ferramentas de que o professor pode dispor para tornar suas aulas mais atraentes e motivadoras.

## **Referências**

AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-28.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem textos e discursos** – Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.

CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; PAGLIARI, Maria Inês (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

CAPECCHI, M. C. V. de M.; CARVALHO, A. M. P. de; SILVA, D. da. **Relações entre o discurso do professor e a argumentação dos alunos em uma aula de física**. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências. V. 02, n. 02, Dez. 2002.

COTTICA, A M.; SEIDE, M. S. Análise da interação professor-aluno em aulas tradicionais de Língua Portuguesa. **Revista Trama**, v.9, n.17, 1º semestre de 2013 (No prelo).

ERICKSON, F.. Prefácio do livro *Cenas de sala de aula*. In: ASSIS-PETERSON, A. A.; PAGLIARI, M. I. (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Mercado das Letras: Campinas, SP, 2001, p. 9-17.

GOFFMAN, E. F. In: RIBEIRO, B. T.; GARCÉZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. Antropologia e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: Age, 1998, p. 70-97. [Texto original publicado em *Semiótica*, v. 25, p. 1-29, 1979].

\_\_\_\_\_. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCÉZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística Interacional**. Antropologia e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: Age, 1998, p. 11-15.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCÉZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. Antropologia e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: Age, 1998, p. 98-119. [Texto original publicado em *Discourse strategies*, Editora Cambridge University Press, p. 130-152, 1982].

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: DAMIANOVIC, M. C.; LEITÃO, S. (Org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MODIN, B. **Introdução à filosofia: problemas, sistemas, autores, obras**. Tradução: J. Renard. 6. ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Edições Paulinas, 1980.

MOSCA, L. do L. S. Velhas e Novas Retóricas: Convergências e Desdobramentos. In: MOSCA, L. do L. A. **Retóricas de Ontem e de Hoje**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 1997, p. 17-54.

NASCIMENTO, E. L. Gênero da atividade, gêneros textuais: repensando a Interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 51-90.

\_\_\_\_\_. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos Específicos. **Signum Estud. Ling.**, n 14/1, p. 421- 445, jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. **Revista Trama**. v. 8, n. 16, p.11-30, 2º Semestre de 2012.

PERELMAN, C.; TYTECA-OLBRECHTS, L. **Tratado da Argumentação**. A Nova retórica. Tradução e organização: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes: 1996.

PILATTI, P. M. **Um estudo retórico do discurso publicitário: a metáfora e sua funcionalidade persuasiva**. Dissertação (Mestrado em Letras, Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Unioeste: Cascavel, 2007.

REZENDE, W. S. Três grandes marcos do resgate retórico: Perelman, Toulmin e Meyer. **CSONline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, ano 4, ed. 10, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/csonline/article/view/749>>. Acesso em 12 de nov. de 2012.

SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. [Trad.] ROSA, E.F. da Fonseca. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEIDE, M. S. A interação entrevistador-informante numa comunidade de pescadores de Guaíra, PR. In: **Línguas & Letras**, Cascavel, PR: Edunioeste, v.8, n. 2, p. 147-161, 1º Sem. 2007.

\_\_\_\_\_. Atividades de Proferição e Avaliação do Discurso (PAD) como instrumento de formação de professores. **Uniletras**, Ponta Grossa, v.32, n.2, jul-dez 2010, p. 255-268.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCÉZ, Pedro M. (Org.). **Sociolinguística Interacional**. Antropologia e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: Age, 1998, p. 120-141. [Texto original publicado em *Social Psychology Quarterly*, no. 50, vol. 2, 1987, p. 205-216].

TOULMIN, S. E. **Os usos do argumento**. Tradução: Reinaldo Guarany. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Data de recebimento: 30 de abril de 2013.

Data de aceite: 12 de julho de 2013.