

CADERNOS DO LEIP

(leip) *Laboratório de Investigação  
em Educação em Português*

# Transversalidade X: desenvolvimento da argumentação

André Luiz Gaspari Madureira - Cristina Manuela Sá



universidade de aveiro  
theoria poiesis praxis



CADERNOS DO LEIP

**(leip)** *Laboratório de Investigação  
em Educação em Português*

# Transversalidade X: desenvolvimento da argumentação

André Luiz Gaspari Madureira - Cristina Manuela Sá



universidade de aveiro  
theoria poiesis praxis

## Ficha Técnica

**Título:**

Transversalidade X: desenvolvimento da argumentação

**Autores:**

André Luiz Gaspari Madureira – Cristina Manuela Sá

**Coleção:** Cadernos do LEIP – Série Temas – nº 9

**Design:** Ana Sena

**Paginação:** Joana Pereira

**Impressão:** RealBase - Sistemas Informáticos, LDA

**Edição:**

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

**1ª edição – janeiro 2021**

**Tiragem:** 100 exemplares

**ISBN:** 978-972-789-663-9

**Depósito legal:** 479288/21

**DOI:** <https://doi.org/10.34624/hghe-5a89>

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.



**FCT**  
Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia



**dep**  
universidade de aveiro  
departamento de educação e psicologia

**cidtff**  
centro de investigação  
Didática e Tecnologia  
na Formação de Formadores

## Índice

### [11] Introdução

### [13] Processos argumentativos em livros didáticos de nações lusófonas André Luiz Gaspari Madureira

### [13] Agradecimentos

### [13] 1. Introdução

#### [14] 2. A argumentação e o texto argumentativo

##### [14] 2.1. Argumentação

##### [14] 2.1.1. O *ethos*

##### [15] 2.1.2. O *pathos*

##### [15] 2.1.3. O *logos*

##### [16] 2.1.4. Relações entre os elementos da tríade retórica

##### [17] 2.2. Nova Retórica e retórica clássica

##### [17] 2.2.1. *Convencer e persuadir*

##### [17] 2.2.2. Conceito de *orador*

##### [18] 2.2.3. Conceito de *auditório*

##### [19] 2.2.4. Conceito de *argumentação*

##### [19] 2.3. O texto argumentativo

##### [20] 2.3.1. Na retórica clássica

##### [21] 2.3.2. Na Nova Retórica

##### [21] 2.3.2.1. O contexto situacional

##### [23] 2.3.2.2. O contexto linguístico

### [24] 3. Didática do texto argumentativo

#### [24] 3.1. Segundo a retórica clássica

##### [24] 3.1.1. Divisão do discurso

##### [25] 3.1.2. Construção do texto argumentativo

#### [26] 3.2. Segundo a Nova Retórica

### [26] 4. Considerações finais

### [27] 5. O estudo empírico

#### [27] 5.1. A argumentação nos Documentos Oficiais da Educação

##### [27] 5.1.1. Documentos oficiais brasileiros

##### [30] 5.1.2. Documento oficial português

##### [36] 5.1.3. Aspectos gerais dos DOE do Brasil e de Portugal

#### [37] 5.2. Seleção do *corpus* de análise

##### [38] 5.2.1. Livros didáticos brasileiros

##### [41] 5.2.2. Manuais escolares portugueses

- [45] 5.3. Categorias de análise
- [51] 5.4. Análise dos dados e interpretação dos resultados
- [51] 5.4.1. Livro didático brasileiro do 1º ano do Ensino Médio
- [71] 5.4.2. Livro didático brasileiro do 2º ano do Ensino Médio
- [116] 5.4.3. Livro didático brasileiro do 3º ano do Ensino Médio
- [148] 5.4.4. Manual escolar português do 10º ano (Ensino Secundário)
- [168] 5.4.5. Manual escolar português do 11º ano (Ensino Secundário)
- [188] 5.4.6. Manual escolar português do 12º ano (Ensino Secundário)
- [204] 5.5. Relações entre os livros didáticos brasileiros e os manuais escolares portugueses
- [204] 5.5.1. A tríade argumentativa nos materiais didáticos brasileiros e portugueses
- [204] 5.5.1.1. O *ethos*
- [206] 5.5.1.2. O *pathos*
- [207] 5.5.1.3. O *logos*
- [208] 5.5.2. As finalidades da argumentação nos materiais didáticos brasileiros e portugueses
- [209] 5.5.3. As modalidades da língua nos materiais didáticos brasileiros e portugueses
- [211] 5.5.4. A estrutura do texto argumentativo nos materiais didáticos brasileiros e portugueses
- [211] 5.5.4.1. Introdução/proêmio
- [211] 5.5.4.2. Desenvolvimento/Exposição-provas
- [212] 5.5.4.3. Conclusão/Epílogo
- [212] 5.5.5. As técnicas argumentativas de ligação nos materiais didáticos brasileiros e portugueses
- [212] 5.5.5.1. Os argumentos quase-lógicos
- [214] 5.5.5.2. Os argumentos baseados na estrutura do real
- [214] 5.5.5.3. Os argumentos fundadores da estrutura do real
- [215] 6. Conclusão
- [216] Referências bibliográficas

#### Índice de figuras

- [17] Figura 1 – Distinção entre convencimento e persuasão na Nova Retórica
- [29] Figura 2 – Princípios fundamentais da Educação
- [50] Figura 3 – O ciclo argumentativo nas grelhas de análise propostas

#### Índice de quadros

- [20] Quadro 1 – Os gêneros do discurso na retórica clássica
- [25] Quadro 2 – Funções das partes do discurso na retórica clássica
- [26] Quadro 3 – Ressignificação do discurso retórico no contexto atual de ensino
- [32] Quadro 4 – Distribuição dos gêneros (Fonte: Buescu *et al.*, 2014, p. 34 - adaptado)
- [33] Quadro 5 – Fragmentos sobre o ensino da argumentação no DOE de Portugal (10º ano)
- [34] Quadro 6 – Fragmentos sobre o ensino da argumentação no DOE de Portugal (11º ano)

- [35] Quadro 7 – Fragmentos sobre o ensino da argumentação no DOE de Portugal (12º ano)
- [39] Quadro 8 – Lista das coleções e dos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD (Fonte: Brasil, 2017a, p. 34)
- [40] Quadro 9 – Eixos cognitivos da matriz de referência do ENEM (Fonte: Brasil, s.d., p. 1)
- [41] Quadro 10 – Unidades dos livros didáticos selecionadas para análise
- [42] Quadro 11 – Manuais escolares adotados no Ensino Secundário no ano letivo de 2019-2020
- [45] Quadro 12 – Grelha de análise da tríade argumentativa
- [46] Quadro 13 – Grelha de análise das finalidades da argumentação
- [47] Quadro 14 – Grelha de análise das modalidades da língua
- [48] Quadro 15 – Grelha de análise da estrutura do texto argumentativo
- [49] Quadro 16 – Grelha de análise das técnicas argumentativas de ligação
- [52] Quadro 17 – Resultados da análise relativa ao *ethos* do primeiro livro didático brasileiro
- [54] Quadro 18 – Resultados da análise relativa ao *pathos* do primeiro livro didático brasileiro
- [57] Quadro 19 – Resultados da análise relativa ao *logos* do primeiro livro didático brasileiro
- [58] Quadro 20 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação do primeiro livro didático brasileiro
- [60] Quadro 21 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua do primeiro livro didático brasileiro
- [62] Quadro 22 – Resultados da análise relativa ao *proêmio* do primeiro livro didático brasileiro
- [64] Quadro 23 – Resultados da análise relativa à *exposição-provas* do primeiro livro didático brasileiro
- [65] Quadro 24 – Resultados da análise relativa ao *epílogo* do primeiro livro didático brasileiro
- [66] Quadro 25 – Resultados da análise relativa aos argumentos quase-lógicos do primeiro livro didático brasileiro
- [68] Quadro 26 – Resultados da análise relativa aos argumentos baseados na estrutura do real do primeiro livro didático brasileiro
- [70] Quadro 27 – Resultados da análise relativa aos argumentos fundadores da estrutura do real do primeiro livro didático brasileiro
- [77] Quadro 28 – Resultados da análise relativa ao *ethos* do segundo livro didático brasileiro
- [82] Quadro 29 – Resultados da análise relativa ao *pathos* do segundo livro didático brasileiro
- [87] Quadro 30 – Resultados da análise relativa ao *logos* do segundo livro didático brasileiro
- [95] Quadro 31 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação do segundo livro didático brasileiro
- [99] Quadro 32 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua do segundo livro didático brasileiro

- [102] Quadro 33 – Resultados da análise relativa ao *proêmio* do segundo livro didático brasileiro
- [106] Quadro 34 – Resultados da análise relativa à *exposição-provas* do segundo livro didático brasileiro
- [107] Quadro 35 – Resultados da análise relativa ao *epílogo* do segundo livro didático brasileiro
- [109] Quadro 36 – Resultados da análise relativa aos argumentos quase-lógicos do segundo livro didático brasileiro
- [112] Quadro 37 – Resultados da análise relativa aos argumentos baseados na estrutura do real do segundo livro didático brasileiro
- [115] Quadro 38 – Resultados da análise relativa aos argumentos fundadores da estrutura do real do segundo livro didático brasileiro
- [118] Quadro 39 – Resultados da análise relativa ao *ethos* do terceiro livro didático brasileiro
- [121] Quadro 40 – Resultados da análise relativa ao *pathos* do terceiro livro didático brasileiro
- [125] Quadro 41 – Resultados da análise relativa ao *logos* do terceiro livro didático brasileiro
- [132] Quadro 42 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação do terceiro manual didático brasileiro
- [136] Quadro 43 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua do terceiro livro didático brasileiro
- [139] Quadro 44 – Resultados da análise relativa ao *proêmio* do terceiro livro didático brasileiro
- [141] Quadro 45 – Resultados da análise relativa à *exposição-provas* do terceiro livro didático brasileiro
- [141] Quadro 46 – Resultados da análise relativa ao *epílogo* do terceiro livro didático brasileiro
- [143] Quadro 47 – Resultados da análise relativa aos argumentos quase-lógicos do terceiro livro didático brasileiro
- [146] Quadro 48 – Resultados da análise relativa aos argumentos baseados na estrutura do real do terceiro livro didático brasileiro
- [148] Quadro 49 – Resultados da análise relativa aos argumentos fundadores da estrutura do real do terceiro livro didático brasileiro
- [149] Quadro 50 – Resultados da análise relativa ao *ethos* do primeiro manual escolar português
- [151] Quadro 51 – Resultados da análise relativa ao *pathos* do primeiro manual escolar português
- [154] Quadro 52 – Resultados da análise relativa ao *logos* do primeiro manual escolar português
- [155] Quadro 53 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação do primeiro manual escolar português
- [156] Quadro 54 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua do primeiro manual escolar português
- [158] Quadro 55 – Resultados da análise relativa ao *proêmio* do primeiro manual escolar português



- [159] Quadro 56 – Resultados da análise relativa à *exposição-provas* do primeiro manual escolar português
- [160] Quadro 57 – Resultados da análise relativa ao *epílogo* do primeiro manual escolar português
- [162] Quadro 58 – Resultados da análise relativa aos argumentos quase-lógicos do primeiro manual escolar português
- [164] Quadro 59 – Resultados da análise relativa aos argumentos baseados na estrutura do real do primeiro manual escolar português
- [167] Quadro 60 – Resultados da análise relativa aos argumentos fundadores da estrutura do real do primeiro manual escolar português
- [168] Quadro 61 – Resultados da análise relativa ao *ethos* do segundo manual escolar português
- [171] Quadro 62 – Resultados da análise relativa ao *pathos* do segundo manual escolar português
- [174] Quadro 63 – Resultados da análise relativa ao *logos* do segundo manual escolar português
- [176] Quadro 64 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação do segundo manual escolar português
- [179] Quadro 65 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua do segundo manual escolar português
- [180] Quadro 66 – Resultados da análise relativa ao *proêmio* do segundo manual escolar português
- [181] Quadro 67 – Resultados da análise relativa à *exposição-provas* do segundo manual escolar português
- [182] Quadro 68 – Resultados da análise relativa ao *epílogo* do segundo manual escolar português
- [183] Quadro 69 – Resultados da análise relativa aos argumentos quase-lógicos do segundo manual escolar português
- [185] Quadro 70 – Resultados da análise relativa aos argumentos baseados na estrutura do real do segundo manual escolar português
- [186] Quadro 71 – Resultados da análise relativa aos argumentos fundadores da estrutura do real do segundo manual escolar português
- [188] Quadro 72 – Resultados da análise relativa ao *ethos* do terceiro manual escolar português
- [190] Quadro 73 – Resultados da análise relativa ao *pathos* do terceiro manual escolar português
- [192] Quadro 74 – Resultados da análise relativa ao *logos* do terceiro manual escolar português
- [193] Quadro 75 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação do terceiro manual escolar português
- [196] Quadro 76 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua do terceiro manual escolar português
- [197] Quadro 77 – Resultados da análise relativa ao *proêmio* do terceiro manual escolar português
- [198] Quadro 78 – Resultados da análise relativa à *exposição-provas* do terceiro manual escolar português

- [198] Quadro 79 – Resultados da análise relativa ao *epílogo* do terceiro manual escolar português
- [200] Quadro 80 – Resultados da análise relativa aos argumentos quase-lógicos do terceiro manual escolar português
- [201] Quadro 81 – Resultados da análise relativa aos argumentos baseados na estrutura do real do terceiro manual escolar português
- [203] Quadro 82 – Resultados da análise relativa aos argumentos fundadores da estrutura do real do terceiro manual escolar português

#### Índice de gráficos

- [43] Gráfico 1 – Manuais escolares mais adotados no 10º ano no ano letivo de 2019/2020
- [43] Gráfico 2 – Manuais escolares mais adotados no 11º ano no ano letivo de 2019/2020
- [44] Gráfico 3 – Manuais escolares mais adotados no 12º ano no ano letivo de 2019/2020

### **[219] Presença da argumentação nos textos reguladores para os primeiros anos Cristina Manuela Sá**

- [219] 1. Introdução
- [219] 2. Breve enquadramento teórico
- [219] 2.1. Argumentação e tríade argumentativa
- [219] 2.2. Finalidades da argumentação
- [220] 2.3. Estrutura do texto argumentativo e modalidades do discurso
- [220] 2.4. Técnicas argumentativas
- [220] 3. Metodologia de investigação
- [222] 4. Análise dos dados e interpretação dos resultados
- [222] 4.1. O caso português
- [223] 4.1.1. Relativa aos objetivos
- [224] 4.1.2. Relativa ao 1º Ciclo do Ensino Básico
- [232] 4.1.3. Relativa ao 2º Ciclo do Ensino Básico
- [243] 4.1.4. Relativa ao 3º Ciclo do Ensino Básico
- [261] 4.1.5. Cruzamentos
- [261] 4.1.5.1. Dos objetivos com os ciclos
- [262] 4.1.5.2. Dos ciclos entre si
- [262] 4.2. O caso brasileiro
- [263] 4.2.1. Anos iniciais – do 1º ao 5º ano
- [297] 4.2.3. Comparação dos Anos Iniciais com os Anos Finais do Ensino Fundamental
- [298] 4.3. Comparação do caso português com o caso brasileiro
- [298] Referências bibliográficas

#### Índice de quadros

- [221] Quadro 1 – Grelha de análise da tríade argumentativa
- [221] Quadro 2 – Grelha de análise das finalidades da argumentação

- [221] Quadro 3 – Grelha de análise das modalidades da língua
- [221] Quadro 4 – Grelha de análise da estrutura do texto argumentativo
- [222] Quadro 5 – Grelha de análise das técnicas argumentativas
- [223] Quadro 6 – Resultados da análise dos objetivos relativa à tríade argumentativa
- [224] Quadro 7 – Resultados da análise dos objetivos relativa às modalidades da língua
- [227] Quadro 8 – Resultados da análise relativa à tríade argumentativa para o 1º Ciclo do Ensino Básico
- [229] Quadro 9 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação para o 1º Ciclo do Ensino Básico
- [231] Quadro 10 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua para o 1º Ciclo do Ensino Básico
- [232] Quadro 11 – Resultados da análise relativa às técnicas argumentativas para o 1º Ciclo do Ensino Básico
- [237] Quadro 12 – Resultados da análise relativa à tríade argumentativa para o 2º Ciclo do Ensino Básico
- [241] Quadro 13 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua para o 2º Ciclo do Ensino Básico
- [243] Quadro 14 – Resultados da análise relativa às técnicas argumentativas para o 2º Ciclo do Ensino Básico
- [253] Quadro 15 – Resultados da análise relativa à tríade argumentativa para o 3º Ciclo do Ensino Básico
- [254] Quadro 16 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação para o 3º Ciclo do Ensino Básico
- [259] Quadro 17 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua para o 3º Ciclo do Ensino Básico
- [261] Quadro 18 – Resultados da análise relativa às técnicas argumentativas para o 3º Ciclo do Ensino Básico
- [263] Quadro 19 – Resultados da análise relativa à tríade argumentativa para o 1º e 2º ano
- [264] Quadro 20 – Resultados da análise relativa à tríade argumentativa para o 3º, 4º e 5º ano
- [268] Quadro 21 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação para o 1º e 2º ano
- [269] Quadro 22 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação para o 3º, 4º e 5º ano
- [270] Quadro 23 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua para o 1º e 2º ano
- [271] Quadro 24 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua para o 3º, 4º e 5º ano
- [272] Quadro 25 – Resultados da análise relativa às técnicas argumentativas para o 3º, 4º e 5º ano
- [273] 4.2.2. Anos finais – do 6º ao 9º ano
- [276] Quadro 26 – Resultados da análise relativa à tríade argumentativa para o 6º e 7º ano
- [280] Quadro 27 – Resultados da análise relativa à tríade argumentativa para o 8º e o 9º ano

- [284] Quadro 28 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação para o 6º e 7º ano
- [286] Quadro 29 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação para o 8º e 9º ano
- [287] Quadro 30 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua para o 6º e 7º ano
- [290] Quadro 31 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua para o 8º e 9º ano
- [294] Quadro 32 – Resultados da análise relativa às técnicas argumentativas para o 6º e 7º ano
- [296] Quadro 33 – Resultados da análise relativa às técnicas argumentativas para o 8º e 9º ano

## Introdução

A publicação intitulada *Transversalidades X: desenvolvimento da argumentação* destina-se a divulgar o trabalho realizado durante o estágio de pós-doutoramento (pesquisa pós-doutoral no exterior – estágio sênior) de André Luiz Gaspari Madureira, professor da Universidade do Estado da Baía (Brasil), que decorreu entre setembro de 2019 e junho de 2020.

Esse trabalho de investigação foi levado a cabo sob a nossa orientação científica no âmbito da Linha 1 do Projeto *Desenvolvimento de competências em língua do território: para uma educação em Português*, subordinada ao tema *Transversalidade e especificidade da língua portuguesa no currículo*, em curso no LEIP (Laboratório de Investigação em Educação em Português).<sup>1</sup>

Recordamos que esta linha de investigação tem dois objetivos essenciais, para cuja concretização esta publicação dá o seu contributo: i) criar conhecimento relativo à natureza das competências transversais e específicas associadas à compreensão e produção escrita em língua materna; ii) definir estratégias didáticas capazes de promover o seu desenvolvimento em diferentes contextos educativos.

Esta publicação – integrada na Série “Temas” da Coleção “Cadernos do LEIP” – é antecedida por quatro outras, que serviram finalidades semelhantes:

- Uma publicada em 2015, sob o título *Transversalidade IV: Contributos do manual de Português*, em coautoria com Hérica Lima, resultado do trabalho desenvolvido no âmbito de um estágio de doutoramento (doutorado-sanduíche no exterior), subordinado ao tema *Livros didáticos de Português e formação inicial de professores*;
- Outra publicada em 2016, sob o título *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade* em coautoria com Ewerton Luna, resultado do trabalho desenvolvido no âmbito de um estágio de doutoramento (doutorado-sanduíche no exterior), subordinado ao tema *Reflexão sobre o tratamento didático da oralidade nos cursos de formação inicial do professor de Português*;
- Outra ainda publicada em 2019, sob o título *Transversalidade VIII: fonética, fonologia e ensino da língua portuguesa*, destinada a divulgar o trabalho realizado durante o estágio de pós-doutoramento (pesquisa pós-doutoral no exterior – estágio sênior) de Siane Gois Cavalcanti Rodrigues;
- Por fim, uma também publicada em 2019, sob o título *Transversalidade IX: reflexões sobre a escrita*, que permitiu divulgar o trabalho realizado durante o estágio de pós-doutoramento (pesquisa pós-doutoral no exterior – estágio sênior) de Dilma Tavares Luciano.

O título desta nova publicação chama a atenção para a importância de que se reveste o trabalho em torno da argumentação no âmbito do ensino e aprendizagem da

---

<sup>1</sup> O LEIP está inserido no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores e sediado no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. É coordenado pela signatária deste texto.

[12]

língua materna, visto como um ponto de partida para desenvolver o pensamento crítico e promover uma educação para a cidadania global.

Aproveitamos para agradecer a todos os que tornaram possível a realização do estudo que deu origem a esta obra.

# Processos argumentativos em livros didáticos de nações lusófonas

André Luiz Gaspari Madureira  
Universidade do Estado da Bahia  
Brasil

## Agradecimentos

Esta pesquisa foi feita a quatro mãos com muito empenho e dedicação, mas não seguimos sozinhos. Durante toda a trajetória, recebemos apoios que foram imprescindíveis para alcançarmos o objetivo de produzir um estudo comparativo inaugural sobre o ensino de princípios retórico-argumentativos em materiais didáticos do Brasil e de Portugal.

Deixamos, então, nossos agradecimentos à Universidade de Aveiro (UA) e ao Departamento de Educação e Psicologia (DEP) por acolher generosamente a nossa pesquisa e proporcionar essa ação de internacionalização, que teve lugar no Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP), sediado no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF).

Agradecemos à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e ao Departamento de Educação do *campus* II (DEDC) pela anuência para a realização da pesquisa em Portugal. Estendemos nossa gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) e ao Grupo de Pesquisa Edição e Estudo de Textos (GEET), a partir dos quais esta pesquisa foi pensada.

Também somos gratos à Editora Santillana pelo pronto atendimento à nossa solicitação de análise de seus manuais escolares que compuseram parte do *corpus* da pesquisa. Essa parceria comprova tanto a preocupação da Editora Santillana com o aprimoramento dos seus manuais escolares no que diz respeito ao ensino da argumentação, quanto seu engajamento em prol da potencialização do ensino em Portugal e em outros países de língua portuguesa.

Por fim, expressamos nossos agradecimentos à professora Rita Gaspari Madureira, cujo auxílio para a seleção de parte do material que compõe o *corpus* da pesquisa se tornou fundamental para a construção do projeto que deu vida a esta obra.

## 1. Introdução

Assim como há várias maneiras de argumentar, também há várias formas de se perceber a argumentação. Prova disso está na existência de diferentes correntes de estudos argumentativos, cujos propósitos são diversos: vão desde a análise do contexto de elocução, até a percepção dos traços polifônicos dos quais se revestem os enunciados.

Neste trabalho a abordagem definida é a dos estudos retóricos, mais precisamente da Nova Retórica, cujo expoente máximo é o pesquisador belga Chaïm Perelman e sua clássica obra *Tratado da argumentação: a Nova Retórica*, produzida em parceria com Lucie Olbrechts-Tyteca. O foco dessa perspectiva recai nas técnicas argumentativas mobilizadas durante o processo de argumentação, mas sem deixar de considerar outros elementos (como o contexto social, histórico e de interlocução) também relevantes para os propósitos de convencimento e persuasão (cf. Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005).

A seleção dessa abordagem argumentativa se deve, pelo menos, a três motivos. Primeiro por retomar fundamentos da tríade proposta pela retórica aristotélica, a qual sistematiza três pilares do processo de argumentação: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. A integração entre esses elementos revela um maior alcance para a investigação das disposições argumentativas, o que tende a tornar a análise mais completa. O segundo motivo está na proposta de Perelman em atualizar alguns conceitos que remetem a estudos de 4.000 anos a. C., deslocando-os para as condições sociais e históricas do século XX. Desse modo os dispositivos de análise podem ser acionados em um cenário atual. E o terceiro motivo tem relação com o interesse dos estudos da Nova Retórica em explorar o *logos*, isto é, as marcas argumentativas perceptíveis pela análise da linguagem. É nesse plano que se dá um avanço substancial dos estudos retóricos. Ao ampliar a percepção sobre as técnicas argumentativas que são mobilizadas pelo orador no momento de constituição do discurso argumentativo, Perelman possibilita o reconhecimento de estratégias que vão além daquelas descritas por Aristóteles.

Com base nesses pressupostos, a hipótese da presente pesquisa é que os livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses têm acompanhado o avanço dos estudos retóricos e transcendido as orientações da retórica clássica, mas sem desconsiderá-la. Isso gera a necessidade de analisá-los, de modo a compreender como o provável avanço teórico tem se adequado aos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses destinados ao Ensino Médio no Brasil e ao Ensino Secundário em Portugal.

Antes, porém, cabe a realização de uma revisão bibliográfica, como forma de pontuar alguns preceitos da retórica clássica que são concebidos no âmbito do ensino e de destacar em que medida se dá o avanço da análise do discurso argumentativo por meio da Nova Retórica.

## 2. A argumentação e o texto argumentativo

### 2.1. Argumentação

No plano da retórica clássica, *argumentar* implica agir pela palavra com o propósito de aproximar o público da tese que é defendida pelo orador. Nas palavras de Aristóteles (2005, p. 95), a retórica é “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir”. Para ele, as formas de persuasão são de três espécies: “umas residem no caráter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso” (op. cit., p. 96). Correspondem, portanto, aos elementos que compõem a chamada *tríade retórica*: o *ethos* (ἦθος), o *pathos* (πάθος) e o *logos* (λόγος).

Chama-se tríade, uma vez que esses elementos só funcionam em conjunto, o que os torna indissociáveis. Do ponto de vista metodológico, no entanto, convém analisá-los isoladamente, de modo a compreender suas especificidades.

#### 2.1.1. O *ethos*

O *ethos* está ligado ao orador, àquele que toma a palavra em uma determinada circunstância e que se dirige a um auditório, de modo a expor e a defender sua(s) tese(s). Segundo Meyer (2007, p. 34), “Para os gregos, o *ethos* é a imagem de si, o caráter, a personalidade, os traços de comportamento, a escolha de vida e dos fins (daí a palavra ética).”



Todavia, não se trata do sujeito em si, mas sim da imagem que é apresentada ao público. Sua ocorrência se dá no nível do discurso. Daí deriva a ideia de que a projeção da imagem de si está no plano do verossímil, do plausível, do crível, podendo ou não coincidir com a convicção real que o próprio indivíduo tem de seu aspecto moral.

A projeção da imagem do orador visa revesti-lo da confiança necessária para criar uma adesão com o público. É assim que o *ethos* diz respeito ao caráter moral daquele que fala: é preciso se alinhar às aspirações do público – mediante conhecimento dos costumes – e apresentar-se com a devida credibilidade para ser ouvido, de modo a fomentar um ambiente propício ao convencimento, à persuasão.

É nesse sentido que o orador constrói seu *ethos*, constrói a imagem pretendida para efeitos argumentativos, a qual, no entanto, nem sempre é concebida pelo auditório da forma que é almejada pelo orador. Isso significa que o funcionamento isolado da projeção de sua imagem é insuficiente para garantir as condições ideais da retórica, o que demanda o funcionamento de outras formas de projeção imagética.

No trânsito contrário, o auditório também constrói imagens de si, as quais se tornam tão variadas, quanto mais variado for o público. A depender do contexto em que o orador produz seu discurso, poderá despertar o interesse de certos públicos, mas não de todos. Por esse motivo, ele precisa conhecê-los para adaptar o discurso ao propósito pretendido e às particularidades percebidas.

### 2.1.2. O *pathos*

Atingir diferentes públicos significa perceber o que neles estimula as paixões (*pathos*) e quais sentimentos devem ser aflorados. Na visão aristotélica (Aristóteles, 2005, p. 97), *“persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio”*.

Ao orador cabe, então, a tarefa de buscar o controle das sensações que, para ele, o auditório deve ou não ter. Para isso, precisa se valer de outra propriedade de funcionamento da projeção imagética do *ethos*: o intelecto. O propósito com isso é racionalizar acerca das formas de despertar ira e calma; amizade e inimizade; temor e confiança; vergonha e desvergonha; amabilidade e indelicadeza; piedade e indignação; inveja e emulação.

A disposição a partir da qual o auditório se apresenta revela o *pathos* que, a exemplo do *logos*, se relaciona a um jogo de imagens. Quanto mais o orador se aproxima dessa projeção, maiores são as chances de ter um bom desempenho retórico. É o que ocorre, por exemplo, quando são reconhecidos graus distintos de saberes em diferentes públicos aos quais se destina a apresentação de um mesmo tema. Torna-se necessário adaptar o discurso diante das características patêmicas, diante das imagens das disposições dos diferentes auditórios.

### 2.1.3. O *logos*

Em meio à construção do *ethos* e do *pathos* que põem em cena as imagens respectivamente referentes ao orador e ao auditório, a tríade retórica se completa com a produção do discurso argumentativo, caracterizado como *logos*.

A retórica clássica categoriza dois tipos de argumentos: um é a prova dedutiva; o outro, a prova indutiva, tida como uma argumentação secundária e ligada ao entimema, um tipo de silogismo.

Este último se define estruturalmente por apresentar três proposições: duas premissas e uma conclusão. As proposições do silogismo imprimem qualificação aos sujeitos da oração e seguem sempre do hiperônimo ao hipônimo, isto é, do termo mais geral ao mais específico, caracterizando respectivamente a premissa maior e a premissa menor.

Vejamos o exemplo abaixo apresentado:

**Todo homem é mortal.  
Sócrates é homem.  
Logo, Sócrates é mortal.**

Nesse clássico exemplo, a primeira premissa – *Todo homem é mortal* – é a maior, uma vez que apresenta o sentido mais geral, direcionado ao hiperônimo *homem*.

Em *Sócrates é homem*, o sujeito da oração recebe o hipônimo *Sócrates*, constituindo, assim, a premissa menor, pois ela se volta a um caso particular.

Por fim é gerada a conclusão – *Logo, Sócrates é mortal* – completando o silogismo pelo raciocínio dedutivo: deduz-se a conclusão após a análise das premissas que a antecedem.

Já o entimema é descrito, de modo geral, como um silogismo incompleto, que não apresenta todas as proposições no discurso. É o que ocorre no trecho que se segue, ao se considerar que esteja inserido em algum contexto que, mais que informativo, seja argumentativo:

**Sócrates morreu ao tomar cicuta.**

Nesse entimema, a premissa maior – *Todo homem é mortal* – e a menor – *Sócrates é homem* – foram omitidas, mas podem ser recuperadas pelo auditório diante de seu conhecimento de mundo: Sócrates, por ser homem, morreu ao ingerir veneno, porque todo homem é mortal. Ao recuperar uma ou as duas premissas em um entimema para complementar o raciocínio silogístico – e, com isso, ver verossimilhança na conclusão –, o auditório tende a ficar mais disposto a atestar a validade do argumento do orador.

No caso da prova indutiva, esta é materializada por meio do exemplo. Essa prova é tida como argumentação secundária, porque, para efeitos retóricos, não basta apenas apresentar uma proposição com valor de verdade. É preciso também buscar justificativas que liguem o exemplo à situação dada, de modo a convencer de que aí se estabelece uma correspondência.

#### **2.1.4. Relações entre os elementos da tríade retórica**

Os elementos da tríade retórica devem se integrar para garantir o efeito argumentativo, proporcionando a regulação da distância entre orador e auditório, de modo a aproximá-los.

Em suma, o *logos* é selecionado pelo orador mediante a percepção que ele tem sobre a disposição do auditório, que corresponde ao *pathos*, ou seja, às paixões que podem e devem aflorar, articuladas à construção do *ethos*.

## 2.2. Nova Retórica e retórica clássica

Na Nova Retórica, os procedimentos fomentados pela retórica clássica são retomados, ora para serem reafirmados, ora para se constituírem enquanto tributos de uma visão atualizada dos elementos argumentativos.

A noção acerca da *argumentação*, por exemplo, continua a ser a mesma para ambas as perspectivas: *argumentar* é proporcionar, através do discurso, uma adesão entre os espíritos.

### 2.2.1. Convencer e persuadir

Entretanto, a Nova Retórica propõe uma diferenciação entre as duas formas de argumentação, antes concebidas no plano sinonímico: *convencer* e *persuadir*.

O convencimento está relacionado com a razão, com a apresentação de um raciocínio cuja propriedade é a de estabelecer argumentos convincentes. Por ter um alcance mais amplo, uma vez que se apoia na racionalidade, o convencimento se direciona para todo ser racional.

A persuasão, ao contrário do convencimento, não opera exclusivamente por meio da razão, e sim, através da emoção.

O objetivo está no resultado da argumentação, no comportamento que o público adota ao ser tocado com o discurso do orador. Alguém que fuma, por exemplo, pode ter sido convencido dos malefícios do cigarro, mas não necessariamente persuadido, se ainda continua a fumar.

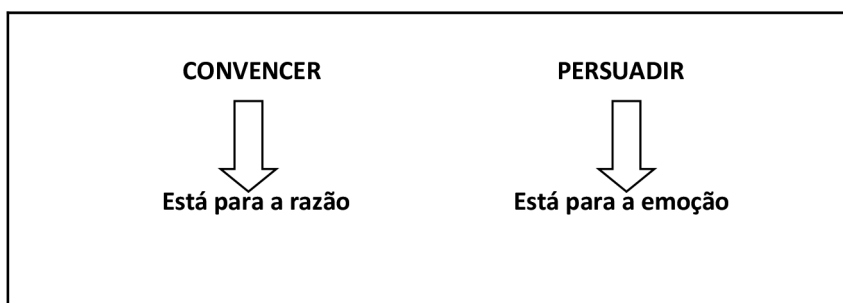


Figura 1 – Distinção entre convencimento e persuasão na Nova Retórica

Por ter caráter menos geral, a persuasão se destina a um público particular, em detrimento do que ocorre com o convencimento.

### 2.2.2. Conceito de *orador*

Para tratar do *orador*, percebe-se o resgate das bases da noção de *ethos* como a projeção da imagem de si, conforme se observa na retórica clássica.

A diferença reside no alcance do domínio da figura do orador, que não se limita à imagem do sujeito psicofisiológico na instauração do discurso oral. Na Nova Retórica, abre-se espaço para focar o orador enquanto autor, privilegiando a modalidade escrita na produção do discurso argumentativo, a despeito da retórica clássica:

*[...] não temos razões para limitar nosso estudo à apresentação de uma argumentação oral e para limitar a uma multidão reunida numa praça o gênero de auditório ao qual nos dirigimos. [...] visto a importância e o papel modernos dos textos impressos, nossas análises se concentrarão sobretudo neles. (Perelman & Olbrescht-Tyteca, 2005, p. 6)*

A imagem do *orador* se estrutura em função das características do auditório, condicionando, por assim dizer, os meios de argumentação. Com a variação quase infinita dos seres aos quais o orador se dirige, a adaptação do discurso ao público – mediante a modalidade oral ou escrita – tende a gerar uma série de problemas, em especial pelo desafio em gerenciar os sentimentos pelos quais o auditório pode ser acometido.

### **2.2.3. Conceito de *auditório***

Diante disso, as emoções deixam de ser enfocadas na Nova Retórica, abrindo-se espaço para a caracterização de dois tipos principais de auditório: o universal e o particular.

O *auditório universal* é o que está mais relacionado com o convencimento, pois representa todos os seres racionais. Ele é presumido pelo orador, como viés de condicionamento da construção de sua argumentação (Perelman, 2004, p. 87):

*Vimos que este auditório universal não é, por sua vez, senão uma ficção do autor e toma suas características emprestadas às noções deste. Todavia, dirigir-se a esse auditório constitui, no modo de agir de um espírito honesto, o esforço máximo de argumentação que lhe possa ser reclamado.*

O teor de universalidade se pauta na pretensão da unanimidade. É nesse sentido que os argumentos devem primar por uma construção racional que valide a conclusão a que com eles se chega, de modo a ser considerada pela coletividade, ou mesmo pela maioria daqueles que compõem o auditório. A argumentação destinada a um auditório universal deve ser convincente, como consequência de um valor absoluto mobilizado no discurso. Deve apresentar um juízo que seja validado racionalmente por todos os indivíduos.

Um exemplo de auditório universal está na classe de cientistas, pois se pressupõe que a verdade que aí se busca tem caráter universal. Apesar de se ter um público direcionado, quando este é especializado – nesse caso, diante da universalidade presumida ao discurso científico –, a projeção do orador geralmente é remetida a um auditório universal.

Um orador, falando a uma nação como representante dela, normalmente se dirige a um auditório universal. Evita-se, então, a construção de argumentos que possam causar conflitos diante da heterogeneidade que compõe o auditório. Nesse caso, a argumentação tende a perder sua propriedade persuasiva, na medida em que a probabilidade de levar à ação pretendida é reduzida. No entanto, amplia-se a possibilidade de convencimento, pois o discurso se reveste de maior caráter racional, o que diminui a distância entre as ideias do orador e o auditório efetivo a que ele se dirige.

Ao *auditório particular* destina-se a persuasão. No âmbito do diálogo habitual com um único ouvinte, por exemplo, a argumentação se estrutura visando determinar o comportamento do interlocutor, ação que pode se dar no momento da interlocução ou mesmo em um momento futuro. A discussão que visa incidir no comportamento é uma discussão persuasiva, ou seja, pretende despertar propriedades patêmicas motivadas por argumentos mais direcionados.

Ao escolher um representante do auditório particular (alguém que represente um grupo na sociedade), o orador condiciona o teor daquilo que diz às especificidades que caracterizam certo público. Quando se volta a um auditório politicamente de esquerda, por exemplo, ele organiza seu discurso a partir de estratégias que possam servir para proporcionar uma adesão com o público de esquerda. Direcionando-se ao auditório particular constituído por representantes da direita, os argumentos tendem a se modificar, adequando-se ao público em questão.

#### 2.2.4. Conceito de argumentação

A via para operar a aproximação entre o orador e o auditório demanda a materialização do discurso propriamente dito, ou seja, do *logos*.

Diferentemente da retórica clássica, a Nova Retórica não se limita a definir as provas retóricas por sua natureza indutiva ou dedutiva. Ao contrário, possibilita a ampliação do olhar sobre o *logos*, tendo em vista a disposição de proceder a análises de esquemas de argumentos presentes em diferentes tipos de textos escritos. Para tanto, são demonstrados dois tipos de processos argumentativos: i) os de associação, que promovem uma relação entre elementos distintos; ii) os dissociativos, que implicam um distanciamento de noções, uma ruptura de elementos considerados unívocos.

Os *argumentos de associação* – também chamados de *processos de ligação* – são, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 215), “*esquemas que aproximam elementos distintos e permitem estabelecer entre estes uma solidariedade que visa, seja estruturá-los, seja valorizá-los positiva ou negativamente um pelo outro*”. Temos, então, uma estrutura argumentativa baseada no esforço de vínculo entre diferentes elementos, de modo a interligá-los.

Já os *argumentos dissociativos* são conceituados desta forma por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 215):

*Entendemos por processos de dissociação técnicas de ruptura com o objetivo de dissociar, de separar, de desunir elementos considerados um todo, ou pelo menos um conjunto solidário dentro de um mesmo sistema de pensamento. A dissociação terá o efeito de modificar tal sistema ao modificar algumas das noções que constituem suas peças mestras.*

É comum vermos a relação de solidariedade entre noções como essência e aparência, o que permite a construção de enunciados como *O brasileiro deixa tudo para a última hora*, ou *Fumante uma vez, sempre fumante* (cf. Fiorin, 2015, p. 193). Quando, ao contrário, noções como essa que parecem unívocas são separadas, dá-se o processo de dissociação.

Como forma de recorte para a presente investigação, foram selecionados apenas os processos de ligação. Esses esquemas de aproximação compreendem argumentos de três tipos: i) argumentos quase-lógicos; ii) argumentos baseados na estrutura do real; iii) argumentos que fundam a estrutura do real.

Esses vários tipos de argumentos tiveram maior atenção nos estudos da Nova Retórica e, por isso, serão abordados em seguida, nas reflexões acerca do texto argumentativo.

#### 2.3. O texto argumentativo

A reflexão sobre o texto argumentativo leva em consideração a tríade retórica, uma vez que o ambiente persuasivo se constitui mediante a relação entre os elementos

que dizem respeito ao caráter do orador, as formas de despertar o interesse do auditório e os tipos de argumento que serão postos em funcionamento.

Diante desses princípios norteadores da argumentação, cabe tratar também de, pelo menos, dois aspectos centrais:

- As modalidades oral e escrita a partir das quais um texto pode se materializar;
- Os gêneros em que se dá o discurso persuasivo.

Para nortear os movimentos de manutenção e deslocamento dessas noções, primeiro interessa situá-las no âmbito da retórica clássica, para depois compreender como passam a ser ressignificadas no terreno da Nova Retórica.

### 2.3.1. Na retórica clássica

A retórica clássica aborda o texto argumentativo pelo viés da modalidade oral. Nesse sentido, apresenta as três formas de gênero utilizadas nos eventos comunicativos a partir dos quais o orador se dirige a um determinado auditório: o deliberativo, o judicial e o epidíctico.

O gênero deliberativo está referido ao tempo futuro, pois aquele que delibera imprime uma ação posterior à argumentação, aplicada muitas vezes como forma de conselho a partir do qual se busca persuadir ou dissuadir. A finalidade do discurso deliberativo está em determinar se uma dada situação é conveniente ou prejudicial.

Já o gênero judicial remete ao passado, com o propósito de fazer acusações ou apresentar defesas. Esse gênero se baseia em duas leis: i) a chamada lei escrita, ou particular, que rege os comportamentos gerais das cidades; ii) a designada lei comum, isto é, aquela que não está escrita, mas é de conhecimento geral, compartilhada pelas pessoas. À medida que a lei comum é remetida à prática das virtudes, ela se aproxima da disposição ética.

Quanto ao gênero epidíctico, este se relaciona com o tempo presente. Trata-se do discurso a partir do qual se busca demonstrar virtude ou vício, elogio ou censura. Normalmente era utilizado em discursos de louvor. Sua propriedade argumentativa permite tratar o homem arrogante como aquele que possui confiança em si mesmo; ou o furioso como um sujeito autêntico, dadas as proximidades entre tais características.

No Quadro 1, apresentamos a caracterização dos três gêneros admitidos pela retórica clássica:

Retórica clássica	Gêneros do discurso	Tempo	Função
	Deliberativo	Futuro	Aconselhar
	Judicial	Passado	Defender ou condenar
	Epidíctico	Presente	Louvar

Quadro 1 – Os gêneros do discurso na retórica clássica

Ao passo que o trabalho com os gêneros deliberativo e judicial se tornou central para os retores romanos, o estudo do epidíctico foi remetido aos gramáticos, tendo em vista sua propriedade de louvor. Essa característica introduziu o discurso epidíctico no

domínio da prosa literária. Acredita-se que este seja um dos elementos motivadores para o declínio da retórica, que deixa de ser vista como arte de convencer e persuadir para ser assimilada à arte de ornamentação do discurso, tendo, então, reduzida a sua propriedade argumentativa.

Na Nova Retórica, o estatuto argumentativo do gênero epidíctico é retomado, pois, ao exaltar determinados valores, contribui-se para aumentar a adesão do auditório às teses levantadas pelo orador. Assim, o orador se aproxima da imagem do educador, papel incorporado pela disposição em acentuar certos princípios que são tidos como universais, mas que podem ser questionados quando são comparados a outros valores. Desse modo, o gênero epidíctico auxilia para ampliar a argumentação nos discursos deliberativo e judicial. Ao serem textualizados, os valores comuns – muitas vezes conhecidos intuitivamente – ganham corpo e encontram materialidade nos discursos, reforçando a adesão do auditório nos contextos em que a finalidade não é mais acentuar o belo ou o feio (epidíctico), mas motivar/influenciar ações futuras (deliberativo e judicial).

Esses gêneros retóricos se coadunam ao contexto da Antiguidade clássica em que a modalidade escrita da língua não era de conhecimento da maior parte da população. Por isso, são gêneros orais, postos em funcionamento nas circunstâncias em que, diante de um público, o orador tomava a palavra para aconselhar os cidadãos (nas assembleias), ou para efeitos de defesa e acusação (nos tribunais), ou mesmo para enfatizar aquilo que é belo ou feio (em velórios, matrimônios, festejos).

### **2.3.2. Na Nova Retórica**

Com a disposição para analisar gêneros escritos, na Nova Retórica não cabe a manutenção dessa subdivisão.

Ao contrário, abre-se espaço para a análise do discurso argumentativo mediante as circunstâncias em que ele aparece: os aspectos gerais do texto argumentativo podem ser percebidos no estudo do contexto situacional (contexto extralinguístico) e do co-texto (contexto linguístico).

#### **2.3.2.1. O contexto situacional**

O discurso só pode ser reproduzido em meio a determinadas circunstâncias situacionais, as quais integram tanto o contexto mais amplo, quanto o mais restrito.

Por contexto amplo, entendemos as circunstâncias sociais e históricas de ocorrência de um evento discursivo. Isso porque a linguagem, enquanto elemento social, carrega em si uma série de aspectos semânticos provenientes dos efeitos de sua presença em uma dada sociedade. Esses efeitos derivam da relação das palavras – que são recuperadas pelo orador e postas em funcionamento na constituição do discurso – com os eventos sociais e históricos que ocorrem em âmbito social.

Se as palavras não são de ordem individual, porque já existem antes mesmo de serem acionadas pelo orador, os sentidos também não o são. Na realidade, assim como as palavras, os sentidos também são recuperados no contexto comunicativo. Nesse processo de retomada, cabe ao orador o esforço de ressignificar os sentidos, de modo a proporcionar a ocorrência do efeito de novidade, o que imprime um gesto de autoria por parte de quem fala ou escreve.

No caso do contexto restrito, este remete à circunstância de enunciação. A partir daí, o discurso argumentativo passa a se constituir tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita. Nele se põem em cena as representações daquele que fala ou escreve (orador), daquele que ouve ou lê (auditório), do lugar e do tempo em que o discurso se constitui. Estes últimos caracterizam a expressão latina *hic et nunc* (aqui e agora), normalmente remetida a estudos da pragmática.

Todos esses elementos contextuais entram em consonância com o contexto linguístico, no qual podem ser percebidas as estruturas das técnicas argumentativas, mobilizadas na construção do discurso argumentativo.

### 2.3.2.2. O contexto linguístico

No âmbito propriamente linguístico, é possível reconhecer e analisar as técnicas argumentativas que, nas relações de associação, se dividem em três grupos, como já foi referido.

Os *argumentos quase-lógicos* são assim denominados uma vez que, do ponto de vista da linguagem natural, a estruturação puramente lógica é extremamente rara. Por isso, não são (totalmente) lógicos. No mais, o que se tem são estruturas argumentativas constituídas a partir de um esquema aparentemente formal, mas que tem caráter não-formal.

Nas relações em que  $A \neq A$ , por exemplo, temos um esquema formal que suscita um valor de contradição, o qual acarreta um nível de baixa informatividade. No plano lógico, essa análise é aceitável. Contudo, ao se tratar da linguagem natural, a contradição (que não pode ser desfeita) passa a se constituir enquanto incompatibilidade (que pode ser administrada).

Quando remetemos o esquema formal em questão à linguagem natural, é possível constituirmos o seguinte enunciado: *Aveiro não é mais Aveiro*. Do ponto de vista puramente lógico, o enunciado é contraditório, uma vez que Aveiro (A) não pode ser diferente dele próprio ( $A \neq A$ ).

No entanto, por se tratar de uma linguagem natural, pode-se compreender que o sujeito da oração (*Aveiro*) tem como referente o tempo presente, enquanto o predicado (*não é mais Aveiro*) remete à cidade do passado, dos tempos de outrora.

Consolida-se, então, um grau maior de informatividade que, em termos de paráfrase, corresponde à ideia de que a cidade de Aveiro não é mais como era antigamente. O enunciado deixa, então, de ser contraditório (já que sua estrutura não é puramente lógica), para ter uma incompatibilidade aparente – passível, portanto, de ser gerenciada.

Por se valer de fórmulas lógicas e até matemáticas, esses argumentos se revestem do teor de validade que emerge de seu aspecto racional. Daí a possibilidade de aproximá-los mais da argumentação que visa ao convencimento.

Os argumentos quase-lógicos apresentam algumas subdivisões, caracterizando subtipos dessa técnica argumentativa. Além da relação entre contradição e incompatibilidade, existem as técnicas que trabalham, entre outras, as noções de ridículo, tautologia, justiça, reciprocidade, transitividade e comparação,

Os *argumentos baseados na estrutura do real* valem-se das crenças sobre a realidade para gerar a argumentação. A peculiaridade dessa técnica argumentativa está em aproximar tais crenças – não raro vistas como verdades sobre a própria realidade – dos juízos que o orador visa apresentar ao auditório.



No ambiente escolar, vez ou outra ouvimos dizer que a utilização correta da linguagem possibilita a ascensão social, uma vez que aquele que molda sua fala de acordo com os preceitos da gramática normativa tem mais oportunidades no mercado de trabalho. Esse argumento visa persuadir o aluno a se dedicar ao estudo prescritivo da língua portuguesa, aproximando uma crença que se tem sobre a realidade (*falar corretamente promove a ascensão social*) do juízo que o orador defende (é preciso *estudar as normas gramaticais da língua portuguesa*).

Esses dois juízos são aproximados por meio de um argumento baseado na estrutura do real: o vínculo causal. A dedicação ao estudo normativo da língua portuguesa é apresentada como a causa da ascensão social. Aquele que visa obter mais possibilidades de entrada no mercado de trabalho tende a ser não somente convencido, mas persuadido a praticar o estudo da língua portuguesa.

Essa relação entre estudo normativo e ascensão social tem sido contestada principalmente por sociolinguistas. No contexto social, há circunstâncias em que a correção gramatical não se apresenta como um fator de ascensão. Por isso, não se trata da apresentação de uma verdade que não pode ser contestada. Ao contrário, o juízo em questão se insere em um jogo argumentativo em que a defesa do referido ponto de vista visa motivar, no auditório, o comportamento desejado pelo orador.

Assim como os argumentos quase-lógicos, aqueles que se baseiam na estrutura do real também apresentam subdivisões, que dizem respeito a noções como causalidade, pragmatismo, direção, desperdício e superação.

Já os *argumentos que fundam a estrutura do real*, diferentemente dos argumentos baseados na estrutura do real, não se valem de uma crença sobre a realidade para aproximar juízos. Na verdade, eles fundam tal estrutura, na medida em que promovem a percepção da realidade por meio da generalização de um caso particular. Com a reinscrição do caso particular no plano de percepção geral, essa técnica induz a uma visão de como a realidade se organiza, de modo a comprovar a tese do orador.

Ao aluno que afirma não valer a pena estudar aquilo que faz parte do currículo escolar, o professor pode lançar um argumento por ligação que funda a estrutura do real. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando alguém que concluiu o ensino escolar é apresentado como modelo de pessoa bem sucedida. Parte-se do caso particular para propor uma generalização que comprova a tese contrária levantada.

Quando o modelo é alguém conhecido, a argumentação tende a gerar um sentimento de alteridade no auditório, de modo a reconhecer a validade do juízo do orador. Nesse exemplo em específico, instaura-se a dissuasão, efeito de modificação de crença pela argumentação. Assim, o auditório deixa de considerar como verdadeira a convicção que tinha e passa a validar a tese apresentada.

As ligações que fundamentam a estrutura do real também podem ser desmembradas em outros subtipos, dentre os quais destacamos o exemplo, a ilustração, a analogia e a metáfora.

Apesar de cada argumento ter uma definição de seu traço, não é incomum identificar outros traços argumentativos coexistindo em um mesmo enunciado. Nesses casos, a definição da técnica é feita a partir do critério de predominância.

Também é possível que mais de uma técnica argumentativa seja identificada em uma materialidade linguística, em um fragmento discursivo, dado o teor tênue de equivalência na percepção da predominância de diferentes técnicas.

Além das três técnicas argumentativas que compreendem os esquemas de associação, ainda há aquelas que se referem aos esquemas de dissociação. Como a nomenclatura já revela, elas dissociam noções que normalmente teriam um vínculo.

Para este trabalho, no entanto, propomos um recorte teórico que concentra a pesquisa nas técnicas de associação, por representarem o foco de interesse da Nova Retórica, devido à maior discussão que sobre elas incide.

Quanto à descrição pormenorizada dos subtipos de argumentos relacionados às três técnicas de associação, esta será realizada mais adiante, na medida em que, nas análises, surgirem os referidos subtipos de argumentação, suas características conceituais e operacionais serão descritas.

### **3. Didática do texto argumentativo**

#### **3.1. Segundo a retórica clássica**

De natureza jurídica, a arte retórica passou a existir na Sicília, quando aos povos espoliados, diante da ditadura que lá houvera, foi permitido tentar reaver suas posses ao fim do referido regime político (cf. Meyer, 2007). Na época em questão, alguns mestres da oratória e da argumentação prepararam manuais que continham técnicas argumentativas passíveis de serem mobilizadas para alcançar o efeito persuasivo.

No período helênico, a retórica passou a ser utilizada como um meio para o desenvolvimento da propriedade elocutória e argumentativa dos jovens, muitos dos quais se preparavam para assumir cargos políticos. Os retores ensinavam as técnicas de argumentação, inserindo a retórica na base educativa dos jovens da época: *“Se a retórica pôde ser, durante toda a Antiguidade clássica, a base da educação da juventude, foi porque os gregos viam nela algo diferente de uma exploração da aparência.”* (Perelman, 2004, p. 88).

Apesar de ter sido utilizada com maior alcance e reconhecimento na Antiguidade clássica, a retórica não deixou de influenciar o ensino até hoje. Mesmo que seu nome não seja propagado nas escolas, o ensino formal – principalmente de língua portuguesa e de produção textual – continua a ser dela tributário.

##### **3.1.1. Divisão do discurso**

A partir da tradição da retórica clássica, o trabalho argumentativo desenvolvido nas escolas carrega em si preceitos aristotélicos como fundamentos didáticos. Segundo assevera Barthes (apud Alexandre Júnior, 2005, p. 50), *“todos os elementos didáticos que alimentam os manuais clássicos vêm de Aristóteles”*, o que se estende aos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses utilizados em especial no Ensino Médio, no Brasil, e no Ensino Secundário, em Portugal.

Nas aulas de Português, é comum propor a discussão de um tema por etapas: i) primeiro é situada a proposta temática que conduzirá o debate; ii) depois, segue-se a reflexão sobre os argumentos que poderão ser apresentados; iii) em seguida, abre-se espaço para que as proposições sejam expostas, mediante um encadeamento lógico.

Essa didática de atividade argumentativa está pautada em fundamentos da retórica aristotélica. Corresponde à divisão clássica do discurso retórico em qua-

tro pilares: i) a *invenção*, parte em que se dá a seleção dos argumentos que serão utilizados pelo orador; ii) a *disposição*, fase em que os argumentos passam a ser ordenados, de modo a garantir a clareza do discurso; iii) a *elocução*, parte em que o orador identifica qual é a melhor maneira de expor seus argumentos, de que forma irá modular o timbre de sua voz e enfatizar determinados aspectos argumentativos em sua exposição; iv) a *ação*, fase em que o orador materializa o seu dizer, verbalizando o seu discurso.

É o que podemos ver no quadro abaixo apresentado:

Pilares do discurso	Funções
Invenção	Selecionar argumentos
Disposição	Organizar argumentos
Elocução	Definir a forma de exposição oral
Ação	Efetivar o discurso oral

Quadro 2 – Funções das partes do discurso na retórica clássica

A organização textual argumentativa também é sistematizada na retórica clássica. Ela remete à fase da *disposição*, etapa em que os argumentos são dispostos em determinados lugares, com o propósito de garantir a clareza e, assim, a qualidade do discurso.

Para isso, é necessário reconhecer certos aspectos da construção do texto argumentativo, que passamos a apresentar.

### 3.1.2. Construção do texto argumentativo

A *estrutura do texto argumentativo* compreende quatro partes.

A primeira – o *proêmio* – não se destina apenas a iniciar o discurso argumentativo. Mais que isso, visa preparar o auditório às teses que serão levantadas pelo orador. Ao introduzir o discurso de modo proficiente, o orador tem a chance de criar, logo no início, uma adesão com o auditório.

Depois de introduzir o assunto, chega-se à segunda parte – a *exposição* –, momento em que se expõe a tese a ser considerada.

O ponto de vista definido deve ser alicerçado por argumentos, que são apresentados na terceira parte – as *provas*.

A conclusão do discurso surge na quarta e última parte – o *epílogo* –, na qual o orador deve amplificar ou minimizar seu objeto de discussão, em prol da adesão do público à sua causa. Não é preciso retomar o que está em causa, mas destacar os principais pontos abordados.

Essa organização do texto argumentativo é trabalhada na escola, especialmente quando o aluno é interpelado a produzir o chamado texto dissertativo. Nele, as partes do discurso ganham outros nomes, espécies de epítetos que traduzem as características que revestem os componentes do texto argumentativo, a saber: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Esses elementos se identificam com a estrutura do discurso proposta pela retórica clássica, conforme ilustramos no quadro que se segue:

Discurso retórico	Texto argumentativo
Proêmio	Introdução
Exposição Provas	Desenvolvimento
Epílogo	Conclusão

Quadro 3 – Ressignificação do discurso retórico no contexto atual de ensino

A escola também se apropria de certas noções de correção da língua utilizadas nas reflexões aristotélicas. Desse modo, as relações de concordância de número e de gênero são mobilizadas como critérios de correção da linguagem. Também o são as convenções a respeito de certas estruturas de linguagem que se materializam no contexto social. Esses elementos são aplicados no discurso, tendo em vista o critério de coerência, o qual também é recorrente nos trabalhos de produção textual que são realizados na escola.

### 3.2. Segundo a Nova Retórica

Sem deixar de se dar o devido valor às contribuições da retórica clássica, a própria renovação desses estudos, a partir da Nova Retórica, já sinaliza a necessidade de rever e de atualizar alguns parâmetros didático-pedagógicos de trabalho argumentativo no nível escolar.

De modo a seguir na proposta da Nova Retórica, o foco na presente pesquisa recai sobre o *logos*, uma vez que ele é o elemento da tríade retórica enfatizado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). No entanto, não deixamos de abordar também aspectos do *ethos* e do *pathos*, uma vez que constituem com esta uma tríade.

Considerar todas as provas argumentativas, mesmo que haja ênfase em uma delas (nesse caso, no *logos*), consiste em considerar não somente as técnicas argumentativas que estão subjacentes à linguagem. Junto a elas, o contexto situacional que envolve o orador e o auditório também se torna elemento de investigação.

Desse modo, o contexto linguístico recebe ênfase na pesquisa, mas sem deixar de considerar o contexto situacional, já que estão interligados. As técnicas argumentativas que são mobilizadas pelo orador se definem diante do momento social e histórico referente às circunstâncias da enunciação. Enquanto fato social, a linguagem só existe em sua relação com o extralinguístico, portanto, os contextos linguístico e extralinguístico são necessários ao processo de produção do dizer e, portanto, indissociáveis.

Do ponto de vista do ensino do texto argumentativo, cabe ressaltar a natureza jurídica da Nova Retórica, e não propriamente didático-pedagógica. No entanto, os preceitos que nela se apresentam podem ser adaptados ao contexto escolar, de modo a preparar os educandos para se tornarem sujeitos ativos na sociedade, com o domínio argumentativo necessário para defenderem suas posições.

### 4. Considerações finais

Diante do enquadramento teórico apresentado, cabe sinalizar os tópicos que serão considerados para efeito de análise.

O primeiro tópico se volta às modalidades da linguagem às quais os livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses remetem. A análise da argumentação tem início a partir da identificação da presença de textos argumentativos na modalidade oral ou escrita.

O segundo tópico abarca os contextos relativos às conduções argumentativas realizadas nos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses. Cabe aqui investigar o contexto situacional, como forma de promover a leitura dos espaços de interlocução propostos nos materiais de análise. É o momento em que são consideradas principalmente as relações estabelecidas pelo *ethos* e pelo *pathos*, integrando os lugares ocupados pelo orador e pelo público ao qual o discurso se destina.

Já o terceiro tópico considera o *logos*, ou seja, o discurso propriamente dito. A partir daí serão verificadas as maneiras de abordagem das técnicas argumentativas, mediante o recorte teórico que coloca em foco os três tipos de argumentos de ligação: i) argumentos quase-lógicos; ii) argumentos baseados na estrutura do real; iii) e argumentos que fundam a estrutura do real.

Desse modo, como forma de recorte teórico, aqui nos interessa analisar a condução que é feita acerca das diferentes técnicas argumentativas presentes na linguagem, as quais serão analisadas em livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses de Língua Portuguesa adotados no Ensino Médio, no Brasil, e no Ensino Secundário, em Portugal.

Antes, porém, cabe delinear as bases a partir das quais se constitui o estudo empírico proposto, sinalizando os critérios para a seleção do *corpus* de análise.

## 5. O estudo empírico

### 5.1. A argumentação nos Documentos Oficiais da Educação

#### 5.1.1. Documentos oficiais brasileiros

A análise dos Documentos Oficiais da Educação (doravante DOE) se iniciou com a verificação dos DOE brasileiros e teve como propósito perceber de que maneira o ensino da argumentação é neles abordado. Como ponto de partida para essa verificação, a Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – recebeu atenção especial.

Preliminarmente, verificamos que a LDB não explicita o fazer argumentativo entre os princípios e fins da educação nacional, nem nas disposições gerais do Ensino Médio (cf. Brasil, 2010). No entanto, enunciados que remetem ao contexto argumentativo se materializam nesses textos, o que possibilita conceber neles sua presença.

No artigo 3º do texto dos princípios e fins da educação nacional (Brasil, 2010, p. 35), são listados 11 princípios para o referido ensino:

- I. *Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II. *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*
- III. *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;*
- IV. *respeito à liberdade e apreço à tolerância;*
- V. *coexistência de instituições públicas e privadas no ensino;*
- IV. *gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
- VII. *valorização do profissional da educação escolar;*
- VIII. *gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;*
- IX. *garantia do padrão de qualidade;*
- X. *valorização da experiência extraescolar;*
- XI. *vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.*

Dentre os princípios elencados, os itens III e IV se destacam do ponto de vista argumentativo, ao mesmo tempo em que se complementam.

O item III – *“pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”* (Brasil, 2010, p. 35) – põe em relevo um contexto de profusão de perspectivas que, em meio à linguagem, precisam ser devidamente justificadas, como forma de obter não somente aprovação, mas principalmente adesão dos sujeitos. Estes, por sua vez, ao comporem o público-alvo do item em questão, também se constituem enquanto auditório, do ponto de vista retórico.

Conviver com o pluralismo de ideias pressupõe lidar constantemente com um universo intelectual bastante heterogêneo, no qual é necessário estabelecer acordos de coexistência para o gerenciamento dos diferentes posicionamentos. Nesse ponto se instaura um dos princípios da retórica, segundo o qual *“toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual”*<sup>2</sup> (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 16). Como não existem ideias e propostas pedagógicas variadas sem que haja o contato intelectual, a argumentação irrompe como lugar privilegiado em que se estabelece o contato dos espíritos e a instituição dos acordos.

A remissão à argumentação se intensifica com a apresentação do item subsequente na subseção dos princípios e fins da educação nacional: Item IV – *“respeito à liberdade e apreço à tolerância”* (Brasil, 2010, p. 35). Para que haja respeito e tolerância, é fundamental existir, antes de tudo, um trabalho intelectual de reflexão acerca daquilo que é plural e diferente, inclusive para que o próprio sujeito que delibera tenha a oportunidade de refletir e, assim, alcançar maior esclarecimento acerca de suas próprias deliberações. É nesse sentido que se estabelece a posição de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 46) sobre a deliberação consigo mesmo:

*Com muita frequência, aliás, uma discussão com outrem não é mais do que um meio que utilizamos para nos esclarecer melhor. O acordo consigo mesmo é apenas um caso particular do acordo com os outros. Por isso, do nosso ponto de vista, é a análise da argumentação dirigida a outrem que nos fará compreender melhor a deliberação consigo mesmo, e não o inverso.*

A deliberação íntima serve para que, enquanto encarnamos um auditório particular, possamos nos convencer da validade de nossas próprias crenças, de nossos próprios juízos de valor. Desse modo, para que se tenha a tomada de consciência acerca do respeito à liberdade e à tolerância, é preciso que a argumentação aja em nós mesmos. Em outras palavras, devemos ser convencidos e persuadidos acerca da validade de nossos valores, antes mesmo que procuremos convencer e persuadir o outro.

Esses princípios também se afinam com certos itens das disposições gerais para o Ensino Médio, presentes no artigo 35º (Brasil, 2010, p. 48), no qual são destacadas as finalidades do ensino neste ciclo escolar:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;*
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*

---

<sup>2</sup> Grifo dos autores citados.

*III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico,  
IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.*

Dentre essas finalidades, o item II enfatiza a preparação para a cidadania, juntamente com o trabalho, já que este é uma via para a intervenção do sujeito na sociedade. Além disso, também enfatiza a disposição para a adaptação a diferentes contextos, o que põe em relevo a flexibilidade, tanto diante daquilo que é diferente, quanto dos contextos de aprimoramento das competências já existentes.

No item III, destaca-se o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, enquanto metas a serem alcançadas no Ensino Médio. Juntamente com a tolerância e a cidadania, esses princípios encontram unidade na percepção de Paulo Freire (2011, p. 19-20) acerca da formação ética:

*Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. [...] Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. [...] Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.*

É nesse sentido que compreendemos a formação ética como a base sobre a qual devem se instituir os princípios da tolerância, da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da cidadania, ideias representadas na figura abaixo:

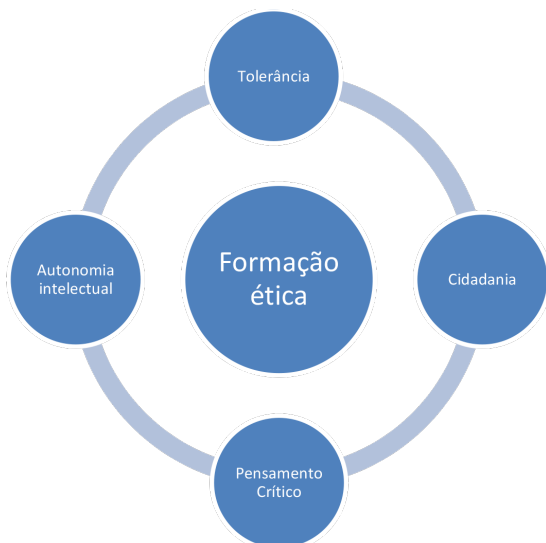


Figura 2 – Princípios fundamentais da Educação

Para complementar a análise dos DOE brasileiros, também foi verificado o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que institui diretrizes para a análise de materiais didáticos brasileiros pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Nas diretrizes referentes ao PNLD, no art. 3º do Decreto em questão, são retomados os dois princípios da LDB abordados anteriormente:

*Art. 3º São diretrizes do PNLD:*

*I – o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;*

*II – o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;*

*III – o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;*

*IV – o respeito à liberdade e o apreço à tolerância;*

*V – a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias.*

Retomam-se, então, os itens III e IV do artigo 3º da LDB, que, no Decreto 9.099, aparecem respectivamente nos itens I – “*respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas*” – e IV – “*respeito à liberdade e o apreço à tolerância*”. O respeito a tais fatores remete aos princípios de tolerância, autonomia intelectual, pensamento crítico e cidadania.

Os princípios da ética e da cidadania materializam-se no item II do artigo 10º do Decreto 9.099, em que são abordados os critérios de avaliação de materiais didáticos, no âmbito do PNLD:

*Art. 10. A avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD será coordenada pelo Ministério da Educação com base nos seguintes critérios, quando aplicáveis, sem prejuízo de outros que venham a ser previstos em edital:*

*I – o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;*

*II – a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;*

*III – a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica;*

*IV – a correção e a atualização dos conceitos, informações e procedimentos;*

*V – a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;*

*VI – a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;*

*VII – a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e*

*VIII – a qualidade do texto e a adequação temática.*

Além dos princípios identificados no discurso dos DOE brasileiros, também podemos perceber o recurso intertextual, a partir do qual se institui o processo de coesão, cuja propriedade é a de ratificar certas diretrizes materializadas em ambos os textos. É esse processo de coesão que imprime um efeito de unidade, caracterizando, assim, a regularidade entre os DOE analisados nesta subseção.

### **5.1.2. Documento oficial português**

O DOE português selecionado para compor esse estudo documental foi o *Programa de Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário* (doravante PMCPES) (Buescu *et al.*, 2014). Nele, realizamos uma investigação acerca dos princípios fundamentais da educação



elencados na abordagem anterior, bem como a presença da argumentação nos domínios dispostos no documento em questão.

Como forma de sistematizar as metas para o Ensino Secundário, o referido DOE institui cinco domínios, a saber: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. Logo na exposição desses domínios, destaca-se, enquanto elemento que se deve ter em vista, um dos princípios fundamentais da educação, reconhecido na análise dos DOE brasileiros: *“a promoção do exercício da cidadania”* (Buescu *et al.*, 2014, p. 5). Tal promoção se encontra vinculada à articulação dos conteúdos trabalhados no Ensino Secundário, bem como à sua adequação ao público-alvo. Trata-se de articular o conhecimento trabalhado em sala de aula com sua aplicação na realidade concreta, caracterizando o campo de discussão exposto por Freire (2011, p. 32), no qual interessa *“discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina”*, como via para se consolidar a cidadania.

A tolerância também se materializa nesse DOE, mediante o *“pressuposto do diálogo entre culturas”* (Buescu *et al.*, 2014, p. 5) no domínio da Leitura. O aprimoramento do processo de leitura se dá por meio da reflexão, a qual deve ser predicado do estudante que completa o Ensino Secundário, como preconiza o PMCPES. A tolerância irrompe, assim, como o ponto de partida para aprimorar o pensamento, pois, como muito bem recorda Paulo Freire (2011, p. 37), *“Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação.”*

No PMCPES, a autonomia intelectual também tem destaque, na medida em que a prática de decodificação da linguagem é suplantada no processo dialógico da leitura e dá lugar à leitura reflexiva. Desse modo, a referência para o direcionamento do domínio da Leitura recai sobre *“a importância da compreensão e da interpretação de textos relevantes e não a mera recolha de informação explícita”* (Buescu *et al.*, 2014, p. 6), o que também remete ao princípio do pensamento crítico.

A relação entre a autonomia intelectual, o desenvolvimento do pensamento crítico e a cidadania fica ainda mais latente no PMCPES com a remissão a um ambiente de mobilização prática desses princípios: o campo de atuação profissional. Nesse sentido, assevera-se que o ingresso do aluno do Ensino Secundário *“no circuito laboral exige um conjunto de capacidades em que a compreensão e interpretação, tomadas no seu sentido mais amplo, se tornam fatores decisivos”* (Buescu *et al.*, 2014, p. 6), o que sinaliza para o funcionamento do conjunto de princípios mencionados.

O aprimoramento da compreensão e da interpretação gera a capacidade de decidir como lidar com as informações apreendidas: *“É nesses valores e perspectivas que se deve reconhecer a capacidade de lidar com a informação recebida, e, por isso, de a compreender e utilizar em novos contextos, na escola e fora da escola”* (Buescu *et al.*, 2014, p. 7).

Saber administrar o uso da informação implica outra competência, também materializada em meio aos princípios fundamentais da educação: a formação ética.

Sobre o conceito de ética e sua implicação prática, recorreremos à explicação de Cortella (2011, p. 144):

*A ética é aquilo que orienta a tua capacidade de responder a três grandes questões, a tua, a minha, a dos nossos alunos e alunas. Três grandes questões na vida são:*

- Quero?
- Devo?
- Posso?

*É isso que orienta a nossa conduta. Para eu responder e agir a partir dessas perguntas: querer, dever e poder, nós temos princípios, valores que nos orientam a responder. Nesse sentido, a ética são os princípios de orientação do modo como agimos e nos conduzimos na vida.*

É na autonomia do educando em decidir como utilizar as informações que passa a conhecer que se fundamenta a formação ética, materializada no PMCPES na condição de competência mais ampla e destinada a diferentes áreas sociais, não apenas à escola. Na heterogenia de espaços sociais, a formação ética se vincula, portanto, à cidadania.

No que tange à argumentação no PMCPES, percebemos que sua presença é muito mais demarcada do que nos DOE brasileiros. Além disso, ela passa a ser concebida em meio a um plano de contextualização, a se iniciar com as orientações de abordagem dos domínios da Leitura, da Escrita e da Oralidade, cujo tratamento se conjuga ao estudo de determinados gêneros textuais. Estes, por sua vez, são distribuídos nos três anos de escolaridade que constituem o Ensino Secundário, conforme se ilustra no quadro que se segue:

Gêneros	10º Ano				11º Ano				12º Ano			
	C	X	L	E	C	X	L	E	C	X	L	E
Reportagem	■											
Documentário	■											
Anúncio publicitário	■											
Relato de viagem			■									
Artigo de divulgação científica			■				■					
Diário											■	
Memórias											■	
Discurso político					■		■					
Síntese		■		■								
Exposição			■	■	■		■					■
Apreciação crítica		■	■	■		■	■	■			■	■
Texto/artigo de opinião						■	■	■		■	■	■
Diálogo argumentativo									■	■		
Debate					■				■	■		

C: Compreensão do Oral; X: Expressão do Oral; L: Leitura; E: Escrita.

Quadro 4 – Distribuição dos gêneros  
Fonte: Buescu *et al.*, 2014, p. 34 (adaptado)

No que diz respeito ao domínio da Educação Literária, este aparece atrelado ao projeto de leitura proposto pelo PMCPES, no qual é apresentada uma lista de obras literárias, tanto portuguesas, quanto estrangeiras. De modo geral, com o projeto de leitura

se objetiva que os alunos do Ensino Secundário tenham contato com uma ou duas obras literárias a cada ano, presentes na lista do referido ciclo.

A orientação acerca do domínio da Gramática é de que este deve ser articulado aos outros domínios, de modo a favorecer o desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística do educando.

Do ponto de vista metodológico, no PMCPES se propõe, de modo geral, a integração entre os cinco domínios selecionados. Nele, portanto, *“salienta-se a perspetiva integrada de desenvolvimento dos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita [...], na sua articulação com a Educação Literária e com a Gramática”* (Buescu et al., 2014, p. 33).

Apesar da proposta de articulação dos referidos domínios com os gêneros textuais destacados, cada domínio apresenta especificidades em seus conteúdos programáticos. Evidentemente tais conteúdos também variam de um ano para outro.

Na análise da presença de uma proposta de abordagem argumentativa em cada um dos domínios, percebemos que o PMCPES apresenta algumas remissões à argumentação.

Para podermos compreender como a abordagem argumentativa se caracteriza nos conteúdos programáticos do Ensino Secundário, selecionamos alguns fragmentos que dele fazem parte, considerando três critérios: i) presença de termos específicos do campo da argumentação retórica; ii) referência, mesmo que indiretamente, ao viés argumentativo; iii) referência à argumentação retórica, enquanto via para se chegar a uma abordagem argumentativa.

No 10º ano, há os seguintes fragmentos a partir dos quais é possível conceber a presença de instruções para o ensino da argumentação:

<b>Argumentação no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário</b>	
<b>10º Ano</b>	
<b>Oralidade</b>	<i>“apreciação crítica”, “encadeamento lógico dos tópicos tratados”, “descrição sucinta do objeto, acompanhada de comentário crítico”</i> (Buescu et al., 2014, pp. 12-13)
<b>Leitura</b>	<i>“encadeamento lógico dos tópicos tratados”, “hierarquização das ideias”, “fundamentação das ideias”, “apreciação crítica (...) acompanhamento de comentário crítico”</i> (Buescu et al., 2014, p. 13)
<b>Escrita</b>	<i>“redução de um texto ao essencial por seleção crítica das ideias-chave” e “descrição sucinta do objeto, acompanhada de comentário crítico”</i> (Buescu et al., 2014, p. 13)
<b>Educação Literária</b>	<i>“recursos expressivos: a comparação, a ironia e a personificação”; “recursos expressivos: a alegoria, a comparação, a interrogação retórica, a ironia, a metáfora e a metonímia”; “recursos expressivos: a anáfora, a anástrofe, a apóstrofe, a comparação, a enumeração, a hipérbole, a interrogação retórica, a metáfora, a metonímia e a personificação”</i> (Buescu et al., 2014, pp. 14-15)
<b>Gramática</b>	Não foram identificadas remissões ao ensino da argumentação.

Quadro 5 – Fragmentos sobre o ensino da argumentação no DOE de Portugal (10º ano)

Nos domínios da Oralidade, Leitura e Escrita, o termo “argumentação” e os que dizem respeito ao domínio argumentativo (convencimento, persuasão, retórica...) não

são explicitados. No entanto, a remissão à criticidade pressupõe a presença do fazer argumentativo, mesmo que de forma indireta.

Já no domínio da Educação Literária, elementos argumentativos concebidos pela Nova Retórica – tais como a ironia, a metáfora, a comparação, entre outros – são mobilizados no programa do 10º ano. Contudo, percebemos que são materializados no texto na condição de “recursos expressivos”, e não como técnicas argumentativas.

No domínio da Gramática, não houve fragmentos textuais que sinalizassem quaisquer expressões colocadas como forma de apresentar direcionamentos para o ensino da argumentação. Identificamos que o tratamento gramatical no 10º ano apresenta uma orientação histórica, na medida em que dá destaque à constituição do Português enquanto língua românica, e outra orientação normativa, com a indicação para a abordagem de elementos fonético-fonológicos, etimológicos, sintáticos e lexicológicos da língua portuguesa (cf. Buescu *et al.*, 2014, p. 16).

Para o 11º ano, foram apresentados os seguintes fragmentos a respeito do fazer argumentativo:

<b>Argumentação no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário</b>	
<b>11º Ano</b>	
<b>Oralidade</b>	<i>“caráter persuasivo”, “capacidade de expor e argumentar (coerência e validade dos argumentos, contra-argumentos e provas)”, “fundamentação de ideias”, “apreciação crítica”, “explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspetiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos”</i> (Buescu <i>et al.</i> , 2014, pp. 17-18)
<b>Leitura</b>	<i>“encadeamento lógico dos tópicos tratados”, “caráter persuasivo, informação seletiva, capacidade de expor e argumentar (coerência e validade dos argumentos, contra-argumentos e provas)”, “apreciação crítica, (...) acompanhamento de comentário crítico”, “explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspetiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos”</i> (Buescu <i>et al.</i> , 2014, p. 18)
<b>Escrita</b>	<i>“fundamentação de ideias”, “descrição sucinta do objeto, acompanhada de comentário crítico” “explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspetiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos”</i> (Buescu <i>et al.</i> , 2014, pp. 18-19)
<b>Educação Literária</b>	<i>“Objetivos de eloquência (docere, delectare, movere)”, “Intenção persuasiva”, “Crítica social”, “visão global do sermão e estrutura argumentativa”, “outros recursos expressivos: a alegoria, a comparação, a metáfora”, “dimensão irônica”, “a interrogação retórica”</i> (Buescu <i>et al.</i> , 2014, pp. 19-20)
<b>Gramática</b>	<i>“coerência textual (compatibilidade entre as ocorrências textuais e o nosso conhecimento de mundo; lógica das relações intratextuais)”</i> (Buescu <i>et al.</i> , 2014, p. 21)

Quadro 6 – Fragmentos sobre o ensino da argumentação no DOE de Portugal (11º ano)

Nos conteúdos programáticos do 11º ano, reconhecemos a presença de termos como “argumentar”, “argumentos”, “contra-argumentos” em quase todos os domínios, o que caracteriza a remissão mais direta ao ensino da argumentação.

No entanto, é importante destacar que, a exemplo do conteúdo programático do 10º ano, apesar do uso da expressão “intenção persuasiva” e de elementos argumentativos como comparação, metáfora, ironia permearem o domínio da Educação Literária, esses conteúdos não se direcionam necessariamente ao ensino da argumentação. A própria proposta de ter como objetivo a eloquência insere os referidos elementos no plano da oratória, cuja presença enquanto conteúdo programático é ratificada pelo tratamento dado à comparação, à metáfora, à ironia, bem como a outros elementos retóricos, que se apresentam sob a forma de “recursos expressivos”.

Nos excertos selecionados no conteúdo programático referente ao domínio da Gramática, não identificamos uma remissão direta ao fazer argumentativo. Apesar disso, percebemos que, ao se abordar a relação entre o texto e o conhecimento de mundo, abre-se espaço para tratar do contexto de construção argumentativa, na medida em que tal relação pode ser concebida pelo viés da tríade retórica. Além disso, a proposta de trabalhar a lógica no contexto intratextual se constitui como uma via para o estudo gramatical a partir dos efeitos persuasivos gerados pela possível recorrência a silogismos lógicos, o que demarca a possibilidade de ensino argumentativo no domínio da Gramática.

No 12º ano, os fragmentos selecionados foram os seguintes:

<b>Argumentação no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário</b>	
<b>12º Ano</b>	
<b>Oralidade</b>	<i>“diálogo argumentativo: caráter persuasivo, defesa de um ponto de vista sustentado por argumentos válidos e exemplos significativos”, “caráter persuasivo, papéis e funções dos intervenientes, capacidade de argumentar e contra-argumentar”, “explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspetiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos”</i> (Buescu et al., 2014, p. 23)
<b>Leitura</b>	<i>“encadeamento lógico dos tópicos tratados”, “apreciação crítica, (...) acompanhamento de comentário crítico”, “explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspetiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos”</i> (Buescu et al., 2014, p. 24)
<b>Escrita</b>	<i>“encadeamento lógico dos tópicos tratados”, “exposição sobre um tema”, “fundamentação das ideias”, “descrição sucinta do objeto, acompanhada de comentário crítico” “explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspetiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos”</i> (Buescu et al., 2014, p. 24)
<b>Educação Literária</b>	<i>“recursos expressivos: a anáfora, a antítese, a apóstrofe, a enumeração, a gradação, a metáfora e a personificação”, “recursos expressivos [...]”</i> (Buescu et al., 2014, pp. 25-26)
<b>Gramática</b>	<i>“organização de sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal”</i> (Buescu et al., 2014, p. 28)

Quadro 7 – Fragmentos sobre o ensino da argumentação no DOE de Portugal (12º ano)

A exemplo dos conteúdos programáticos do 11º ano, nos do 12º ano também há remissões ao fazer argumentativo, especialmente nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita, com a repetição de alguns trechos em comum.

O domínio da Educação Literária segue com a proposta de abordar elementos retóricos no campo da oratória.

E no domínio da Gramática, a argumentação é tratada, pela primeira vez, como um conteúdo a ser abordado. No entanto, tal abordagem não se dá no campo da retórica, mas sim da linguística textual, uma vez que a argumentação é concebida como uma sequência textual.

### 5.1.3. Aspetos gerais dos DOE do Brasil e de Portugal

De modo geral, percebemos que os DOE do Brasil analisados são bastante concisos em relação aos de Portugal. É nesse aspeto que podemos pensar na condição de complementaridade como um dos benefícios desse estudo, inserido no contexto de cooperação internacional.

Um ponto em comum identificado está no reconhecimento da presença dos princípios de tolerância, autonomia intelectual, pensamento crítico, cidadania e formação ética nos DOE de ambas as nações. Nos textos oficiais brasileiros, esses elementos surgem como princípios fundamentais da Educação. Já no PMCPES, de Portugal, apresentam-se dispersos no texto de *Introdução*, como subsídios dos domínios por meio dos quais o Programa se organiza.

Nos DOE brasileiros analisados, não há remissão direta ao fazer argumentativo. Contudo, os princípios fundamentais da Educação apresentados demandam a instituição de relações interpessoais com o propósito de apresentar parâmetros éticos para se alcançar a tolerância, a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a cidadania. A via para isso está na propriedade que o sujeito deve ter para disseminar tais princípios pela via do convencimento e, especialmente, da persuasão, o que demanda o trabalho com a argumentação na escola.

Já no DOE de Portugal, percebemos um maior detalhamento, principalmente mediante a apresentação dos conteúdos programáticos selecionados para o Ensino Secundário. Neles identificamos uma gradativa ampliação nas orientações de ensino da argumentação, na medida em que se dá a passagem do 10º ao 11º ano do referido ciclo. A progressiva ênfase acerca do fazer argumentativo é identificada com a passagem de remissões indiretas que são feitas à argumentação, no início do ciclo em tela, à materialização de termos próprios do âmbito argumentativo no ano subsequente.

É preciso, porém, destacar a presença mais acentuada da argumentação nos conteúdos programáticos referentes aos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita. Tal presença se reduz no domínio da Educação literária (no qual o campo da oratória é privilegiado, com a programação do ensino de recursos expressivos), reduzindo-se ainda mais no domínio da Gramática. Neste, o ensino da argumentação é percebido apenas no 12º ano, mas pelo viés da linguística textual, e não no âmbito da retórica.

Entre os DOE de ambas as nações, não verificamos incongruências ou contradições. Esse aspeto propicia, portanto, a realização da análise de como o ensino da argumentação, no plano da retórica, permeia livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses utilizados no Ensino Médio, no Brasil, e no Ensino Secundário, em Portugal, permitindo posteriormente uma análise comparativa entre os referidos materiais.

## 5.2. Seleção do *corpus* de análise

A avaliação do tratamento que é dado à abordagem do *logos* na presente pesquisa – mediante a análise da forma a partir da qual as técnicas argumentativas são trabalhadas no âmbito escolar – demanda a existência de um material em que sejam projetadas não somente as instruções oficiais para o ensino da argumentação, mas também orientações para a prática desse ensino.

Com o intuito de conceber um material de análise adequado ao propósito da pesquisa, chegamos aos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses regulamentados (inter)nacionalmente e distribuídos em redes públicas de ensino. Neles, além das orientações específicas dadas aos alunos – via propostas de leituras e de atividades – e destinadas a cada campo de saber materializado nas grades curriculares, aos docentes também são propostos alguns caminhos passíveis de serem seguidos no tratamento dado às suas referentes disciplinas.

Do ponto de vista metodológico, pela impossibilidade de analisarmos todos os livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses regulamentados, realizamos um recorte do *corpus* que precisou ser adequado à proposta da pesquisa em tela. Dessa forma, selecionamos apenas livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses de Língua Portuguesa, uma vez que se constituem como obras cuja peculiaridade é a de possibilitar um tratamento mais direcionado ao campo da argumentação.

Nas aulas de Língua Portuguesa, a estrutura dos textos argumentativos é comumente abordada em especial no Ensino Médio, no Brasil, e no Ensino Secundário, em Portugal, o que torna os materiais didáticos que são direcionados a esse público mais propensos a terem em si materializadas instruções que remetam ao uso de técnicas argumentativas.

Ao se considerar a necessidade de preparar esses estudantes para o ingresso no Ensino Superior, tem-se, então, o último ciclo que antecede tal ensino para formar sujeitos ativos que consigam refletir do ponto de vista ético e que sejam capazes de defender seus posicionamentos, o que demanda uma proficiente preparação argumentativa. Isso justifica mais um procedimento de recorte do *corpus*: a abordagem argumentativa em livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses de Língua Portuguesa destinados ao público do Ensino Médio, no Brasil, e do Ensino Secundário, em Portugal.

Diante da relevância que se tem em promover ações de relações internacionais em prol da melhoria de parâmetros de ensino, também definimos que a composição do *corpus* se daria a partir da seleção de materiais de análise adotados em duas nações lusófonas: Brasil e Portugal. O cotejo acerca da mobilização das técnicas argumentativas entre materiais de nações (e de continentes) diferentes tende a promover uma ação mútua de enriquecimento de parâmetros para o estudo do texto argumentativo, na medida em que os resultados podem revelar potencialidades e/ou insuficiências em materiais de ambos os países. A partir desse reconhecimento, as lacunas preenchidas em determinados materiais podem ser também preenchidas em outros, assim como a análise de possíveis insuficiências pode indicar formas de potencialização do trabalho argumentativo na elaboração de futuros livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses de Língua Portuguesa.

Pela especificidade das condições de existência dos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses que compõem o material de análise, os parâmetros de seleção das obras precisaram ser adequados ao contexto em que elas foram produzidas nas referidas nações. Em seguida descrevemos o detalhamento de cada contexto e a especificação dos critérios de seleção das obras.

### 5.2.1. Livros didáticos brasileiros

A seleção dos livros didáticos brasileiros contou com quatro critérios: i) terem sido aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); ii) contemplarem os três anos do Ensino Médio; iii) comporem uma mesma coleção; iv) abordarem a argumentação como um dos eixos de ensino de língua portuguesa.

Iniciamos a seleção dos livros didáticos adotados no Brasil com um estudo do Decreto Federal Brasileiro nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que regulamenta o PNLD<sup>3</sup>, cuja execução compete ao Ministério da Educação (MEC).

Por meio da avaliação dos livros didáticos no PNLD, chegamos a 33 obras correspondentes a 11 coleções (3 obras por coleção, correspondentes a cada um dos 3 anos do Ensino Médio), como podemos observar no quadro que se segue:

Código	Título da coleção	Livro	Editora
0019P18013	<i>Língua Portuguesa: Linguagem em interação</i>	0019P18013101IL	Editora Ática
0019P18013	<i>Língua Portuguesa: Linguagem em interação</i>	0019P18013102IL	Editora Ática
0019P18013	<i>Língua Portuguesa: Linguagem em interação</i>	0019P18013103IL	Editora Ática
0063P18013	<i>Ser protagonista – Língua Portuguesa</i>	0063P18013101IL	SM
0063P18013	<i>Ser protagonista – Língua Portuguesa</i>	0063P18013102IL	SM
0063P18013	<i>Ser protagonista – Língua Portuguesa</i>	0063P18013103IL	SM
0080P18013	<i>Português: Trilhas e tramas</i>	0080P18013101IL	Leya
0080P18013	<i>Português: Trilhas e tramas</i>	0080P18013102IL	Leya
0080P18013	<i>Português: Trilhas e tramas</i>	0080P18013103IL	Leya
0081P18013	<i>Português contemporâneo: diálogo reflexão e uso</i>	0081P18013101IL	Saraiva Educação
0081P18013	<i>Português contemporâneo: diálogo reflexão e uso</i>	0081P18013102IL	Saraiva Educação
0081P18013	<i>Português contemporâneo: diálogo reflexão e uso</i>	0081P18013103IL	Saraiva Educação
0106P18013	<i>Português: Língua e cultura</i>	0106P18013101IL	Base Editorial
0106P18013	<i>Português: Língua e cultura</i>	0106P18013102IL	Base Editorial
0106P18013	<i>Português: Língua e cultura</i>	0106P18013103IL	Base Editorial
0112P18013	<i>Veredas da palavra</i>	0112P18013101IL	Editora Ática
0112P18013	<i>Veredas da palavra</i>	0112P18013102IL	Editora Ática
0112P18013	<i>Veredas da palavra</i>	0112P18013103IL	Editora Ática
0135P18013	<i>Novas palavras</i>	0135P18013101IL	FTD

<sup>3</sup> A discussão pormenorizada do PNLD tem lugar na seção que trata da análise dos documentos oficiais do Brasil e de Portugal, no que diz respeito à regulamentação dos livros didáticos/manuais escolares adotados em ambos os países.



0135P18013	<i>Novas palavras</i>	0135P18013102IL	FTD
0135P18013	<i>Novas palavras</i>	0135P18013103IL	FTD
0144P18013	<i>Esfera das linguagens</i>	0144P18013101IL	FTD
0144P18013	<i>Esfera das linguagens</i>	0144P18013102IL	FTD
0144P18013	<i>Esfera das linguagens</i>	0144P18013103IL	FTD
0152P18013	<i>Vivá – Língua Portuguesa</i>	0152P18013101IL	Editora Positivo
0152P18013	<i>Vivá – Língua Portuguesa</i>	0152P18013102IL	Editora Positivo
0152P18013	<i>Vivá – Língua Portuguesa</i>	0152P18013103IL	Editora Positivo
0175P18013	<i>Português – Contexto, interlocução e sentido</i>	0175P18013101IL	Moderna
0175P18013	<i>Português – Contexto, interlocução e sentido</i>	0175P18013102IL	Moderna
0175P18013	<i>Português – Contexto, interlocução e sentido</i>	0175P18013103IL	Moderna
0194P18013	<i>Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem</i>	0194P18013101IL	Moderna
0194P18013	<i>Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem</i>	0194P18013102IL	Moderna
0194P18013	<i>Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem</i>	0194P18013103IL	Moderna

Quadro 8 – Lista das coleções e dos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD  
Fonte: Brasil (2017a, p. 34)

Essas obras dão conta do primeiro e do segundo critério de seleção do *corpus*, uma vez que foram aprovadas pelo PNLD e contemplam os três anos do Ensino Médio.

Como forma de analisar o trabalho argumentativo nos diferentes anos do Ensino Médio, nesta pesquisa consideramos tratar os livros didáticos brasileiros em conjunto, enquanto dispersão que consolida uma unidade. A seleção do *corpus* encontra a tal unidade pretendida para a análise na abordagem de obras de uma mesma coleção, coadunando-se ao terceiro critério proposto.

Esse terceiro critério de seleção entra em sintonia com a proposta do Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio, que recomenda que se evite a escolha de obras de diferentes coleções para anos distintos do Ensino Médio. Ao contrário, indica a escolha das obras em sua coletividade, definidas no conjunto da coleção (Brasil, 2017a, p. 11):

*Na dinâmica instituída pelo PNLD, o grupo de professores do respectivo componente curricular faz a escolha de uma coleção para cada segmento (desta vez é para o Ensino Médio), e esta mesma coleção vale para todos os docentes que ministram aquela disciplina. Ainda que essa situação possa soar como um limite arbitrário para a autonomia docente, se o processo for conduzido de forma participativa e democrática, poderá se transformar numa condição auspiciosa para a troca de experiências e para consolidação de princípios pedagógicos coletivos.*

O aspeto coletivo que norteia a escolha de uma coleção de livros didáticos para um componente curricular (no caso dessa pesquisa, o de Língua Portuguesa) e imprime

uma linearidade entre as obras de uma mesma coleção é considerado no Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio (Brasil, 2017a, p. 11):

*[...] o uso de uma única coleção pelo conjunto dos professores de um mesmo componente pode se mostrar uma boa estratégia para a organização do trabalho didático-pedagógico, na medida em que favorece uma articulação mais estreita e mais ágil entre o grupo de estudantes de diferentes turnos e turmas, facilitando a sua mobilidade dentro da escola.*

A justificativa que se apresenta no referido guia está pautada na possibilidade de interação entre os estudantes que utilizam a mesma coleção de livros didáticos, mas que não estão nos mesmos turnos ou nas mesmas turmas. Tal interação tem como respaldo didático-metodológico a coesão proporcionada por esse critério de escolha.

O último critério – apoiado na presença, nos livros didáticos, da argumentação como um eixo do ensino de língua portuguesa – está amparado pela necessidade de identificação das formas a partir das quais as instruções para a construção e/ou percepção de estratégias argumentativas são instituídas. Mais precisamente, interessa observar como as técnicas argumentativas são abordadas nos livros didáticos, de modo a auxiliar na preparação do educando para seu ingresso no Ensino Superior.

A forma mais geral de ingresso do estudante no Ensino Superior tem sido através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), implementado pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Na matriz de referência do ENEM, são dispostos cinco eixos cognitivos que são comuns a todos os campos de conhecimento, como se pode observar no quadro a seguir:

#### MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM

##### EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa
- II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Dentre os eixos cognitivos gerais, o IV diz respeito diretamente à argumentação como propriedade cuja função é não somente possibilitar ao estudante conectar informações, relacionando-as ao contexto da vida concreta, mas também convencer e persuadir. Diante disso, tivemos de buscar obras que apresentassem esse eixo argumentativo como tema central de discussão.

Como resultado, a coleção selecionada para fazer parte do *corpus* de análise do nosso estudo foi a intitulada *Português: contexto, interlocução e sentido*, uma vez que aborda a argumentação em capítulos específicos, além de já ter sido objeto de análise no meio acadêmico. Na pesquisa divulgada no artigo acadêmico-científico de Silva Júnior e Costa-Maciel (2019), intitulado *O que propõe o livro didático de língua portuguesa quando didatiza o gênero Artigo de opinião? Investigações da obra “Português: contexto, interlocução e sentido”*, a justificativa utilizada pelos autores para a seleção da referida coleção também merece destaque (*op. cit.*, p. 735):

*A escolha da coleção Português: contexto, interlocução e sentido se deu em função de sua avaliação pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2015) ser a única coleção que tem principal foco a perspectiva discursiva de abordagem dos diversos eixos do ensino de Língua Portuguesa (LP), além de oferecer, segundo o referido documento, a devida correção e atualização dos princípios teóricos que embasam o trabalho com estes eixos.*

Nesta coleção aprovada pelo PNLD, o conjunto dos livros que a compõem concretiza o teor de linearidade proveniente do encadeamento do trabalho argumentativo e contempla os quatro critérios de seleção dos livros didáticos brasileiros.

Como recorte para análise, em consonância com o quarto critério de seleção do *corpus* para o nosso estudo, serão abordadas as unidades que enfocam especificamente a argumentação em cada um dos livros didáticos selecionados:

<i>Português – Contexto, interlocução e sentido</i> (1º ano do Ensino Médio)	Unidade 10 – Argumentação
<i>Português – Contexto, interlocução e sentido</i> (2º ano do Ensino Médio)	Unidade 8 – Argumentação
<i>Português – Contexto, interlocução e sentido</i> (3º ano do Ensino Médio)	Unidade 8 – Argumentação

Quadro 10 – Unidades dos livros didáticos selecionadas para análise

De seguida, passamos à apresentação do processo de seleção dos manuais escolares portugueses a incluir no nosso *corpus* de análise.

### 5.2.2. Manuais escolares portugueses

Como as condições de produção dos manuais escolares portugueses são diferentes do contexto de composição dos livros didáticos brasileiros, houve necessidade de serem estabelecidos critérios diferentes para a seleção desses materiais. No entanto,

tentámos manter a máxima congruência com os adotados para a seleção dos livros didáticos brasileiros.

Diante disso, os manuais escolares portugueses foram selecionados a partir dos seguintes critérios: i) terem sido adotados no ano letivo de 2019-2020; ii) comporem uma mesma coleção; iii) serem disponibilizados para análise pela editora responsável.

Para dar conta do primeiro critério, realizamos uma pesquisa no site da Direção-Geral da Educação da República Portuguesa, para a identificação dos manuais escolares adotados em Portugal. A pesquisa levou em consideração os seguintes aspetos: i) as escolas portuguesas que tinham adotado manuais escolares da mesma coleção em todos os três anos do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º); ii) os manuais escolares direcionados somente ao Ensino Secundário, descartando-se aqueles que contemplavam turmas heterogêneas (ou seja, em que havia alunos de vários anos de escolaridade); iii) os manuais escolares destinados ao ensino de língua portuguesa como língua materna, excluindo-se os manuais escolares de Português Língua Não Materna.

No decorrer da pesquisa, identificamos 629 escolas portuguesas que atuavam com o Ensino Secundário e que tinham adotado manuais escolares da mesma coleção em todos os três anos do referido ciclo de ensino.

Diante disso, selecionamos ao todo doze manuais escolares, como é referido no quadro abaixo:

<b>Título</b>	<b>Editora</b>
Mensagens	Texto Editora
<i>Outras expressões</i>	Porto Editora
<i>Palavras</i>	Areal Editores
<i>Encontros</i>	Porto Editora
<i>O caminho das palavras</i>	Areal Editores
<i>Intertextos</i>	Plátano Editora
<i>Entre palavras</i>	ASA Editores
<i>Sentidos</i>	ASA Editores
<i>Entre nós e as palavras</i>	Santillana
<i>Novo plural</i>	Lisboa Editora/Raiz Editora
<i>Caminhos</i>	Areal Editores
<i>Palavras certas</i>	Didática Editora

Quadro 11 – Manuais escolares adotados no Ensino Secundário no ano letivo de 2019-2020

Depois dessa etapa, verificámos os dados obtidos para identificar as obras que foram mais adotadas em cada um dos anos do Ensino Secundário.

Para o 10º ano, o manual escolar mais adotado foi *Mensagens* (135 escolas), seguido pelas obras *Outras Expressões* (116 escolas), *Sentidos* (89 escolas), *Encontros* (74 escolas), *Palavras* (57 escolas), *Novo Plural* (46 escolas), *Entre Palavras* (44 escolas), *Entre Nós e as Palavras* (39 escolas), *O Caminho das Palavras* (25 escolas), *Palavras Certas* (3 escolas), *Intertexto* (1 escola), conforme sintetizamos no gráfico abaixo apresentado:

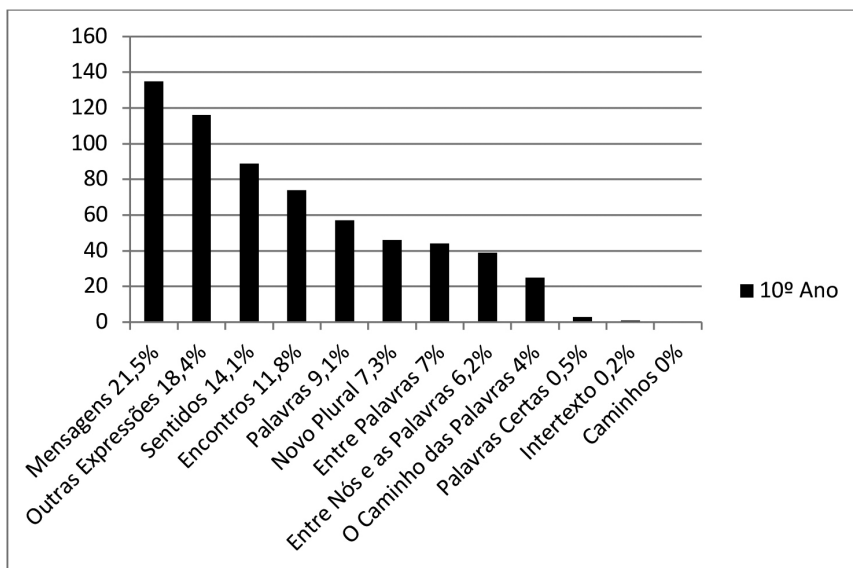


Gráfico 1 – Manuais escolares mais adotados no 10º ano no ano letivo de 2019/2020

É de referir que o manual escolar *Caminhos* não foi adotado em nenhuma escola.

No 11º ano, o manual escolar mais adotado continuou a ser *Mensagens* (146 escolas), seguido pelas obras *Encontros* (114 escolas), *Outras Expressões* (106 escolas), *Sentidos* (64 escolas), *Novo Plural* (52 escolas), *Entre Nós e as Palavras* (47 escolas), *Palavras* (41 escolas), *Entre Palavras* (39 escolas) e *Caminhos* (20 escolas), como podemos ver no gráfico abaixo:

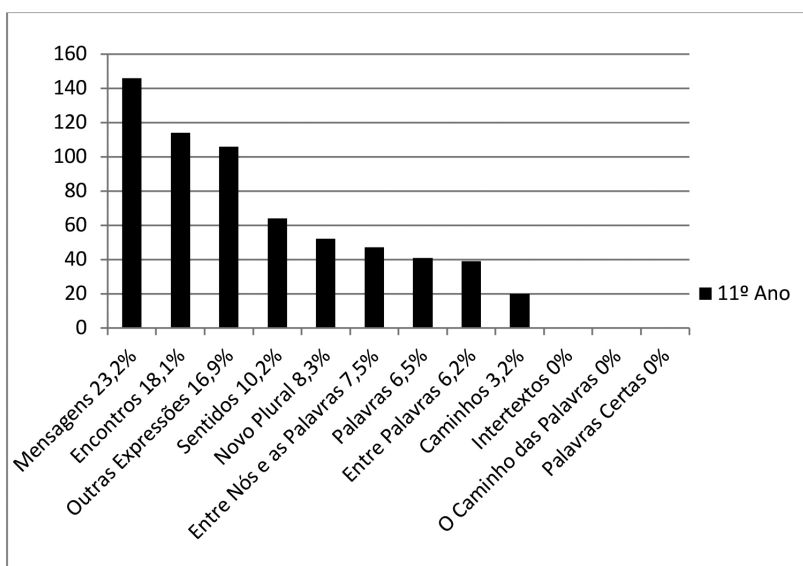


Gráfico 2 – Manuais escolares mais adotados no 11º ano no ano letivo de 2019/2020

Desta vez, houve 3 manuais que não foram adotados por nenhuma escola: *Intertextos*, *O Caminho das Palavras* e *Palavras Certas*.

Já no 12º ano, o manual escolar mais adotado foi o da coleção *Outras Expressões* (175 escolas). Depois aparecem as obras *Mensagens* (122 escolas), *Encontros* (93 escolas), *Sentidos* (85 escolas), *Palavras* (50 escolas), *Entre Nós e as Palavras* (45 escolas), *Novo Plural* (38 escolas) e *Entre Palavras* (21 escolas), como percebemos no gráfico abaixo:

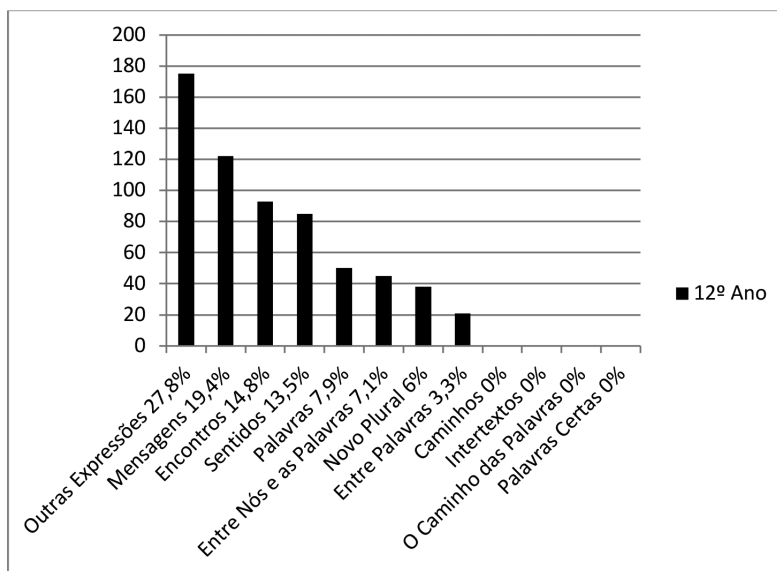


Gráfico 3 – Manuais escolares mais adotados no 12º ano no ano letivo de 2019/2020

Mais uma vez, houve manuais escolares que não foram adotados por nenhuma escola: *Caminhos*, *Intertextos*, *O Caminho das Palavras* e *Palavras Certas*.

Da análise feita, concluímos que, no ano letivo de 2019-2020, os manuais escolares das coleções *Mensagens*, *Outras Expressões*, *Encontros*, *Sentidos*, *Palavras*, *Novo Plural*, *Entre Nós e as Palavras* e *Entre Palavras* foram adotados nos 10º, 11º e 12º anos do Ensino Secundário, em Portugal.

Dentre as editoras responsáveis pelas 8 (oito) coleções destacadas, a que disponibilizou os manuais escolares para a implementação da análise, apoiando, assim, a pesquisa acadêmico-científica no âmbito da educação, foi a Editora Santillana. Diante disso, a coleção *Entre Nós e as Palavras* passou a compor o *corpus* de análise desta pesquisa.

Uma vez que não há unidades ou capítulos dedicados especificamente à argumentação nos manuais escolares que compõem a coleção *Entre Nós e as Palavras*, definimos que a análise os abarcaria por completo, com exceção dos anexos que constam ao final dos referidos manuais. Isso porque tais anexos apresentam uma estrutura diferente daquela que compõe os capítulos. Durante esse processo, nosso interesse recaiu nos momentos em que neles são materializadas instruções e/ou atividades voltadas especificamente ao campo da argumentação.

Selecionado o *corpus*, convém, então, esclarecermos como se estruturam as categorias mobilizadas para o desenvolvimento da análise.

### 5.3. Categorias de análise

Como forma de sistematizar a verificação do *corpus*, estruturamos cinco grelhas de análise, nas quais são dispostas as categorias consideradas no processo de investigação dos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses selecionados.

Começamos por apresentar a primeira grelha de análise, que permite determinar de que forma os elementos da tríade argumentativa (*ethos*, *pathos* e *logos*) se materializam nos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses investigados:

Tríade argumentativa	Elementos do livro didático/manual escolar				
	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos	Avaliação
Ethos					
Pathos					
Logos					

Quadro 12 – Grelha de análise da tríade argumentativa

Conforme demarcamos no quadro acima apresentado, selecionamos cinco elementos dos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses a serem analisados

- *Objetivos* – nas partes em que a argumentação é abordada nos materiais de análise, interessa-nos identificar se a imagem do orador, a disposição do auditório e/ou o discurso argumentativo são contemplados nos objetivos; com a confirmação da presença do *ethos*, do *pathos* e do *logos* no plano dos objetivos do *corpus*, também faz parte da investigação identificar se recebem a mesma ênfase, ou se há algum descompasso no tratamento desses elementos que compõem a tríade retórica;
- *Conteúdos* – pretendemos perceber como são mobilizados os conteúdos que dizem respeito ao *ethos*, ao *pathos* e ao *logos*; interessa-nos identificar se, na exposição dos conteúdos acerca da argumentação, os elementos da tríade retórica são apresentados parcial ou totalmente, ou ainda se há predominância de algum deles nessa abordagem; além disso, cabe-nos verificar de que forma as imagens do orador e do auditório são apresentadas/atualizadas, diante do contexto em que se inserem os livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses selecionados para análise;
- *Atividades* – diante da probabilidade de serem propostas atividades centradas na argumentação nos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses selecionados, almejamos identificar as que envolvam, tanto explícita como implicitamente, os elementos da tríade retórica; nesse sentido, a materialização das propostas de treinamento argumentativo tende a ocorrer
  - Por meio de instruções que explicitem o papel do orador e/ou do auditório, bem como a estrutura de técnicas argumentativas,
  - Propondo atividades de cunho argumentativo, mas sem remeter diretamente aos elementos em questão;
- *Materiais/recursos* – buscamos compreender se há materiais e/ou recursos sendo mobilizados como forma de potencializar o ensino argumentativo de cada um dos elementos da tríade retórica; entendemos por materiais/recursos

textos em prosa ou verso, de diferentes gêneros discursivos ou modalidades da língua, utilizados para auxiliar no ensino da argumentação, ou mesmo qualquer material que tenha sido sugerido nos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses escolhidos que cumpra com o propósito em questão; também fazem parte desta categoria notas explicativas que permeem o material analisado; os fragmentos discursivos remetidos aos materiais/recursos selecionados nesta categoria referem-se ora aos textos de apoio produzidos pelos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses, ora às remissões, nos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses aos materiais retirados de fontes externas, uma vez que tais fragmentos, neste caso, compreendem os gestos de ensino de aspetos da argumentação, gestos estes que representam o ponto de interesse desta pesquisa;

- *Avaliação* – esperamos encontrar no *corpus* propostas de avaliação que envolvam elementos da tríade retórica, seja situando-os, seja deixando-os subentendidos.

A análise das categorias será realizada em cada parte do *corpus* (nos capítulos destinados à argumentação, nos livros didáticos brasileiros e nas abordagens argumentativas identificadas nos manuais escolares portugueses).

Na segunda grelha de análise, o foco recai nos processos de convencimento e de persuasão:

Finalidades da argumentação	Elementos do livro didático/manual escolar				
	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos	Avaliação
Convencer					
Persuadir					

Quadro 13 – Grelha de análise das finalidades da argumentação

A análise foca-se nos elementos mobilizadas anteriormente, mas com a finalidade de investigar a possível presença da perspectiva da Nova Retórica sobre *convencer* e *persuadir* nos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses investigados:

- *Objetivos* – diante dos propósitos argumentativos, a expectativa é de constatar se os atos de convencer e de persuadir são tomados como sinônimos, ou se a diferenciação realizada pela Nova Retórica faz parte dos propósitos almejados; nesse sentido, por meio da verificação nos materiais de análise, buscamos perceber se há objetivos traçados para que o educando perceba como se dirigir a um público específico ou mais geral, modificando, assim, o propósito argumentativo, ora voltado ao convencimento, ora à persuasão;
- *Conteúdos* – pretendemos compreender quais são os assuntos remetidos ao convencimento e/ou à persuasão nos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses analisados; como os atos de convencer e de persuadir levam em conta aspetos sócio-históricos envolvidos nas diferentes formas de apreensão da realidade, conhecer os conteúdos mobilizados nos referidos materiais para a condução de tais atos implica



perceber a relevância dada a certos elementos de natureza extralinguística (situacional, social, histórica);

- *Atividades* – tentaremos identificar atividades propostas para trabalhar o convencimento e a persuasão e analisá-las, como viés para percebermos se há propostas específicas para exercitar cada um desses objetivos argumentativos, ou se os envolvem de modo unívoco, sem proporcionar distinção entre eles;
- *Materiais/recursos* – pretendemos investigar a presença de elementos suplementares utilizados nos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses analisados como recursos direcionados ao convencimento e/ou à persuasão, tomando como elemento de análise fragmentos discursivos produzidos pelos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses ou remissões feitas a materiais suplementares de outra origem; a identificação desses possíveis materiais tende a revelar que elementos linguísticos e extralinguísticos são mobilizados em prol da argumentação, instituindo, assim, uma relação entre dois campos de conhecimento que, no que tange a linguagem, são indissociáveis; estamos a referir-nos aos aspetos linguísticos e sócio-históricos;
- *Avaliação* – aqui o propósito recai na identificação de avaliações que envolvam a função de argumentar tendo em vista o convencimento – mediante a argumentação racional – ou a persuasão – valendo-se de recursos não apenas racionais, mas também emocionais.

Na terceira grelha de análise, levamos em consideração as modalidades da língua, como forma de perceber se, nos materiais analisados, a argumentação se direciona mais à modalidade oral, mais à modalidade escrita, ou se há equilíbrio entre ambas:

Modalidades da língua	Elementos do livro didático/manual escolar				
	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos	Avaliação
Oral					
Escrita					

Quadro 14 – Grelha de análise das modalidades da língua

Como se pode comprovar, esta grelha de análise também tem em conta:

- *Objetivos* – iremos analisá-los verificando se há qualquer orientação que indique, como propósito, a compreensão da argumentatividade pelo viés oral ou escrito;
- *Conteúdos* – através da sua análise, pretendemos verificar se o teor discursivo remete a relações sócio-históricas que se materializam em contextos situacionais direcionados mais à modalidade oral, ou mais à modalidade escrita;
- *Atividades* – de modo análogo, procuramos identificar se as atividades referentes à argumentação são delineadas em contextos voltados à oralidade ou à escrita;
- *Materiais/recursos* – trata-se de verificar se, nos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses analisados, há ênfase em uma das duas modalidades em questão realizada mediante textos suplementares produzidos pelos próprios, ou mesmo por meio de remissões a outros recursos produzidos por outras fontes;

- *Avaliação* – as propostas avaliativas delineadas mediante um contexto oral ou escrito podem revelar se há mudança de perspectiva (da retórica clássica à Nova Retórica), na medida em que se passa a enfatizar mais o texto escrito, em detrimento do texto oral.

A quarta grelha de análise leva em consideração a estrutura do texto argumentativo:

Estrutura do texto argumentativo	Elementos do livro didático/manual escolar				
	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos	Avaliação
Introdução/Proêmio					
Desenvolvimento/Exposição-Provas					
Conclusão/Epílogo					

Quadro 15 – Grelha de análise da estrutura do texto argumentativo

Sua presença como um dos fatores a serem observados se fundamenta na necessidade de se verificar se, por um lado, há uma profusão de propostas argumentativas – nos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses em questão – que se pautam na tradição da retórica clássica, ou se, por outro lado, as propostas de trabalho com a argumentação nos referidos materiais apresentam inovações/atualizações que suplantam a abordagem mais tradicional.

Diante dessa questão, são lançadas as seguintes especificações que fundamentam a presença dos elementos considerados na apreciação da estrutura do texto argumentativo:

- *Objetivos* – ao analisá-los, procuramos perceber em que medida a sistematicidade do texto argumentativo – que considera o fluxo de coesão entre introdução/proêmio, desenvolvimento/exposição-provas e conclusão/epílogo – é almejada nos materiais em questão;
- *Conteúdos* – a análise dos conteúdos referentes à estrutura do texto argumentativo se justifica diante da relevância em compreendermos quais são as relações sócio-históricas propostas, ora na introdução/proêmio, ora no desenvolvimento/exposição-provas, ora na conclusão/epílogo; essa observação será realizada, na medida em que o conjunto da estrutura argumentativa for mencionado, ou mesmo quando um dos elementos dessa estrutura for enfatizado nos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses selecionados;
- *Atividades* – neste plano, interessa-nos reconhecer as propostas que contemplam a composição/elaboração do texto argumentativo, a partir da remissão à estrutura argumentativa mencionada, ou de algum(ns) dos elementos que a compõe(m);
- *Materiais/recursos* – outra forma de determinarmos a recorrência (ou não) do trabalho pautado na estrutura do texto argumentativo está na identificação dos materiais/recursos mobilizados para potencializar o seu estudo e na análise de textos suplementares dessa natureza produzidos pelos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses, ou de remissões feitas pelos mesmos a materiais produzidos por outras fontes;
- *Avaliação* – observaremos como se dão as propostas de avaliação da competência do educando acerca dessa questão.

A última grelha de análise recai sobre as técnicas argumentativas consideradas na análise, que serão de ligação:

Técnicas argumentativas de ligação		Elementos do livro didático/manual escolar				
		Objetivos	Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos	Avaliação
Quase-lógicos	Identidade e definição					
	Tautologia					
	Regra de justiça					
	Reciprocidade					
	Transitividade					
	Inclusão da parte no todo					
	Divisão do todo em suas partes					
	Comparação					
	Sacrifício					
Baseados na estrutura do real	Causalidade					
	Pragmatismo					
	Direção					
	Desperdício					
	Superação					
Fundadores da estrutura do real	Modelo					
	Exemplo					
	Ilustração					
	Analogia					
	Metáfora					

Quadro 16 – Grelha de análise das técnicas argumentativas de ligação

Desta vez iremos analisar a presença dos argumentos quase-lógicos, dos baseados na estrutura do real e dos que fundam a estrutura do real:

- *Objetivos* – esta análise nos permitirá identificar fragmentos em que os argumentos de ligação se constituem enquanto propósito da abordagem argumentativa; assim, serão sinalizados os fragmentos do *corpus* que fazem remissão direta aos tipos de argumentos sistematizados no âmbito da Nova Retórica, mesmo que sejam apresentados mediante outra(s) terminologia(s);
- *Conteúdos* – aqui a análise recai sobre os efeitos argumentativos mobilizados no *corpus* para eventuais propostas de discussão e, conseqüentemente, de apreensão de diferentes subtipos de argumentos de ligação;

- *Atividades* – os trabalhos de assimilação/depreensão propostos no *corpus* também serão investigados; dessa forma, interessa-nos perceber como são desenvolvidas as atividades centradas nas técnicas argumentativas, mais precisamente, nos argumentos de ligação;
- *Materiais/recursos* – os fragmentos discursivos produzidos pelos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses que remetam ao ensino de técnicas argumentativas, bem como as remissões aos textos de apoio, oriundos de outras fontes, que forem feitas para o direcionamento do processo de ensino de técnicas argumentativas também receberão um olhar analítico;
- *Avaliação* – procuraremos reconhecer os eventuais processos argumentativos – projetados nos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses analisados – que promovam uma aferição do rendimento do educando, no que diz respeito à assimilação de técnicas argumentativas de ligação.

A análise dos elementos da tríade retórica, das finalidades da argumentação, das modalidades da língua, da estrutura do texto argumentativo e das técnicas argumentativas de ligação é a via estabelecida para percebermos como a argumentação vem sendo trabalhada nos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses selecionados.

Logo, por meio dessas cinco grelhas de análise, projetamos uma percepção de:

- Como se dá a integração do *ethos*, do *pathos* e do *logos*;
- De que maneira a razão e a emoção são trabalhadas em prol do direcionamento dos argumentos abordados;
- Em que modalidade(s) da língua a argumentação se estrutura;
- Qual o volume de propostas voltadas ao ensino da estrutura do texto argumentativo;
- Como ocorre, a partir da percepção de todo esse contexto de abordagem argumentativa, a materialização dos argumentos de ligação no *corpus* em tela.

Esta proposta de análise dos dados recolhidos no âmbito deste estudo está representada na figura abaixo apresentada:

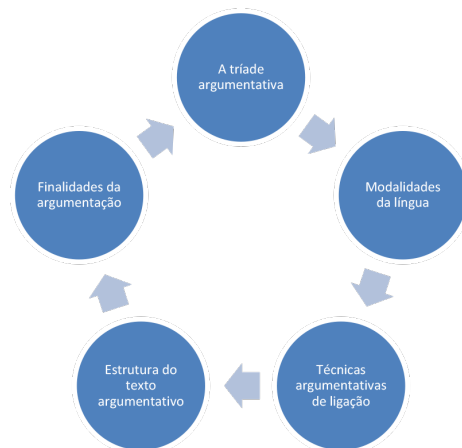


Figura 3 – O ciclo argumentativo nas grelhas de análise propostas

Identificadas as formas a partir das quais se constituem as grelhas de análise dos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses selecionados, segue-se, então, a verificação dos dados coletados.

## 5.4. Análise dos dados e interpretação dos resultados

### 5.4.1. Livro didático brasileiro do 1º ano do Ensino Médio

No início do processo de levantamento de dados nas grelhas desenvolvidas e de análise do *corpus* constituído, investigamos a Unidade 10 intitulada *Argumentação* do livro didático brasileiro da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* destinado ao 1º ano do Ensino Médio

Para evitar quadros de difícil leitura, suprimimos, em todos os apresentados, as colunas ou linhas relativas aos itens dos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses para as quais não pudemos recolher dados.

Podemos já adiantar que, nos quadros em que apresentamos os resultados da análise referente aos elementos da tríade argumentativa, os itens *Objetivos* e *Avaliação* não foram preenchidos.

No quadro abaixo apresentamos os resultados da análise dos dados relativos ao primeiro elemento da tríade argumentativa (*ethos*):

Elementos do livro didático/manual escolar		
Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
<p>“Além dos artigos assinados em que um articulista apresenta sua opinião [...]” (Abaurre et al., 2016a, p. 300)</p> <p>“O <b>editorial</b> [...] tem a finalidade de manifestar a opinião de um jornal (ou algum órgão de imprensa).” (Abaurre et al., 2016a, p. 300)</p> <p>“[O editorial] Não é assinado, porque não deve ser associado a um ponto de vista individual.” (Abaurre et al., 2016a, p. 300)</p> <p>“Os jornalistas encarregados de redigir os editoriais são conhecidos como <b>editorialistas</b>.” (Abaurre et al., 2016a, p. 301)</p> <p>“Como números, estatísticas e percentuais não têm uma</p>	<p><b>O texto apresenta uma opinião clara sobre a questão abordada. Qual é ela? Essa opinião pode ser atribuída a um indivíduo? Explique.</b> (Abaurre et al., 2016a, p. 300)</p> <p>“Como números, estatísticas e percentuais não têm uma interpretação óbvia, o autor do texto precisa explicar, em sua análise, o que significam.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p>“Você e seus colegas ficaram encarregados de escrever um editorial sobre o tema: <b>o impacto das redes sociais nos modos de relacionamento entre os jovens.</b>” (Abaurre et al., 2016a, p. 303)</p>	<p>“O <b>editorial</b> [...] tem a finalidade de manifestar a opinião de um jornal (ou algum órgão de imprensa).” (Abaurre et al., 2016a, p. 300)</p> <p>“[O editorial] Não é assinado, porque não deve ser associado a um ponto de vista individual.” (Abaurre et al., 2016a, p. 300)</p> <p><b>O texto apresenta uma opinião clara sobre a questão abordada. Qual é ela? Essa opinião pode ser atribuída a um indivíduo? Explique.</b> (Abaurre et al., 2016a, p. 300)</p> <p>“Como números, estatísticas e percentuais não têm uma interpretação óbvia, o autor do texto precisa explicar, em sua análise, o que significam.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p>

<p><i>interpretação óbvia, o autor do texto precisa explicar, em sua análise, o que significam.”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“Os textos constroem-se com recursos linguísticos que materializam diferentes propósitos comunicativos. Ao responder à pergunta que dá título ao texto, o autor tem como objetivo principal [...]”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 305)</p> <p><i>“Pela leitura do texto apresentado, reconhece-se que sua função é [...]”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 305)</p> <p><i>“Esse editorial faz uma leitura diferenciada de uma notícia veiculada no jornal. Tal diferença traz à tona uma das funções sociais desse gênero textual, que é [...]”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 306)</p>	<p><i>“Organize suas informações e argumentos. Selecione os melhores argumentos para convencer seu leitor.”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 304)</p> <p><i>“Troque seu texto com um colega. Ao ler os editoriais que escreveram, procurem falhas na argumentação apresentada, como se defendessem posição contrária à dos textos.”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 304)</p> <p><i>“Concluída a leitura, pergunte a seu colega qual(is) ponto(s) da argumentação e da articulação geram das ideias pode(m) ser melhorado(s). Faça as modificações necessárias para garantir que o encaminhamento argumentativo seja claro e coerente.”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 304)</p>	<p><i>“Os textos constroem-se com recursos linguísticos que materializam diferentes propósitos comunicativos. Ao responder à pergunta que dá título ao texto, o autor tem como objetivo principal [...]”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 305)</p> <p><i>“Pela leitura do texto apresentado, reconhece-se que sua função é [...]”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 305)</p> <p><i>“Esse editorial faz uma leitura diferenciada de uma notícia veiculada no jornal. Tal diferença traz à tona uma das funções sociais desse gênero textual, que é [...]”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 306)</p>
--	---	---

Quadro 17 – Resultados da análise relativa ao ethos do primeiro livro didático brasileiro

A partir do quadro acima apresentado, percebemos que, de modo geral, o livro didático brasileiro analisado representa a posição do orador, ora mediante a sua função sociodiscursiva (“o articulista”, “o editorialista”, “o autor do texto”), ora por meio de uma relação de contiguidade, em que certos termos são substituídos por outros (“editorial” no lugar de *editorialista*, “o jornal” no lugar de *o jornalista*, “o texto” no lugar de *o articulista*). Isso põe em cena a questão de autoria, o que, em certa medida, se coaduna com a posição retórica aqui mobilizada, como se perceberá mais adiante.

No tópico *Conteúdos*, observamos o processo de assunção de autoria e de disposição argumentativa, como podemos depreender do seguinte enunciado: “*Além dos artigos assinados em que um articulista apresenta sua opinião [...]*” (Abaurre et al., 2016a, p. 300). O articulista, enquanto produtor de texto escrito, visa estabelecer adesão com os leitores por meio do processo argumentativo em que apresenta sua opinião. A ele é imputada, então, a responsabilidade pelo que escreve.

No decorrer do texto, o processo de assunção de autoria é problematizado, na medida em que se introduz a proposta de ensino do gênero discursivo a ser estudado que dá nome ao capítulo em análise: *editorial*. Nesse caso, o orador deixa de ser identificado como aquele que escreve para dá lugar à imagem de uma instituição: “[*O editorial*] Não é assinado, porque não deve ser associado a um ponto de vista individual.” (Abaurre et al., 2016a, p. 300). A assunção da autoria deixa de ser remetida ao indivíduo que produz o texto para ser associada ao jornal no qual o texto do editorial é publicado.

É nesse ponto que a proposta de trabalho argumentativo se aproxima dos preceitos da retórica sobre o *ethos* do orador. Como explica Fiorin (2015, p. 70), o *ethos* é “*uma imagem do autor, não é o autor real; é um autor discursivo, um autor implícito*”. A imagem projetada a partir da leitura do editorial é a do próprio veículo de comunicação e não a imagem daquele que, em outras circunstâncias, poderíamos chamar de “autor real” do texto.

Em *Atividades*, o jogo de imagens representativo da assunção de autoria também é mobilizado: “*O texto apresenta uma opinião clara sobre a questão abordada. Qual é ela? Essa opinião pode ser atribuída a um indivíduo? Explique.*” (Abaurre et al., 2016a, p. 300). O texto em questão está materializado sob a forma de editorial e expressa, conforme se explicita no capítulo em análise, a posição/opinião do jornal no qual foi publicado. A argumentação que sustenta a referida opinião naturalmente foi produzida por um indivíduo, mas a imagem que a ela está associada é a do jornal.

Como forma de exercitar a construção do *ethos* do orador diante desse processo tenso de desdobramento e apagamento da função de autoria, é proposta, como atividade, a construção de um editorial: “*Você e seus colegas ficaram encarregados de escrever um editorial sobre o tema: o impacto das redes sociais nos modos de relacionamento entre os jovens.*” (Abaurre et al., 2016a, p. 303). Para a construção do *ethos* de um determinado veículo de comunicação, os alunos devem direcionar o discurso a um público geral, mediante a projeção do auditório universal, o que implica a construção de argumentos de convencimento: “*Organize suas informações e argumentos. Selecione os melhores argumentos para convencer seu leitor.*” (Abaurre et al., 2016a, p. 304).

A busca pelo convencimento mantém sintonia com os estudos perelmanianos, diante da proposta de busca das relações de contradição e/ou incompatibilidade, técnicas argumentativas pertencentes ao quadro dos argumentos quase-lógicos: “*Troque seu texto com um colega. Ao ler os editoriais que escreveram, procurem falhas na argumentação apresentada, como se defendessem posição contrária à dos textos.*” (Abaurre et al., 2016a, p. 304). A análise pormenorizada dessas relações será apresentada na apreciação do quadro relativo às técnicas argumentativas de ligação.

A atividade em questão possibilita, ainda, que o aluno se reconheça enquanto orador (produtor do texto), construindo, assim, a sua percepção sobre si mesmo e sobre como suas expectativas são projetadas por meio do discurso que produz. Do ponto de vista da psicologia da aprendizagem, para que o processo educativo aconteça, ao aluno é necessário, dentre outras questões, “*não esquecer a imagem que ele tem de si e do mundo que o rodeia, as suas expectativas*” (Tavares & Alarcão, 1990, p. 137), o que necessariamente está ligado à construção e à percepção do *ethos*, da imagem de si.

No entanto, ainda há um problema de assunção de autoria: o trabalho proposto de produção de editoriais implica a tomada de posição do aluno. Todavia, o editorial “*não é assinado, porque não deve ser associado a um ponto de vista individual.*” (Abaurre et al., 2016a, p. 300). Nesse caso, compreendemos que a definição de uma posição a ser seguida pelo aluno, nas instruções do livro didático, pode ajustar essa questão, potencializando, assim, a compreensão da assunção de autoria em gêneros textuais como esse.

Em *Materiais/recursos*, há fragmentos discursivos que também estão presentes na categoria de *Conteúdos*. A dupla categorização se justifica, uma vez que tais fragmentos, além de representarem parte dos conteúdos, também se referem a notas explicativas e análises de textos. Ainda foram consideradas, na categoria *Materiais/recursos*, remissões

do livro didático a questões retiradas de provas do ENEM e de vestibulares. Alguns enunciados tratam do *ethos*, na medida em que se voltam à intenção do orador – “Ao responder à pergunta que dá título ao texto, o autor tem como objetivo principal [...]” (Abaurre et al, 2016a, p. 305) – ou à função do discurso mobilizado – “Pela leitura do texto apresentado, reconhece-se que sua função é [...]” (Abaurre et al, 2016a, p. 305). Ambos os aspectos abordados promovem a construção da imagem atribuída ao autor do texto, isto é, a construção do *ethos* do orador.

No quadro que se segue apresentamos os resultados da análise dos dados relativos ao segundo elemento da tríade argumentativa (*pathos*):

Elementos do livro didático/manual escolar	
Conteúdos	Atividades
<p>“Buscam os editoriais os leitores que não se contentam com as informações sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais [...]” (Abaurre et al., 2016a, p. 301)</p> <p>“Os leitores de editoriais, a exemplo dos de artigos de opinião, são pessoas que procuram analisar os fatos e, por esse motivo, procuram textos analíticos e argumentativos nos jornais que leem.” (Abaurre et al., 2016a, p. 301)</p> <p>“Esses leitores esperam encontrar, nos editoriais, não só a opinião do jornal, mas também uma confirmação da posição que eles mesmos têm a respeito dos acontecimentos analisados.” (Abaurre et al., 2016a, p. 301)</p>	<p>“Troque seu texto com um colega. Ao ler os editoriais que escreveram, procurem falhas na argumentação apresentada, como se defendessem posição contrária à dos textos.” (Abaurre et al., 2016a, p. 304)</p> <p>“Selecione os melhores argumentos para convencer seu leitor.” (Abaurre et al., 2016a, p. 304)</p>

Quadro 18 – Resultados da análise relativa ao *pathos* do primeiro livro didático brasileiro

Já na análise do *pathos*, não recolhemos dados para os itens *Objetivos e Materiais/recursos*.

Identificamos nos *Conteúdos* uma informação sobre as características do auditório presumido, composto pelos leitores de editoriais: “Buscam os editoriais os leitores que não se contentam com as informações sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais, e que desejam ver tais acontecimentos analisados, considerados a partir do contexto maior em que se inserem.” (Abaurre et al., 2016a, p. 301).

A apresentação das especificidades dos leitores poderia suscitar a construção de um auditório particular, formado por leitores caracterizados pela busca de reflexões analíticas. No entanto, tal característica tende a inseri-los mais no plano do auditório universal, uma vez que a capacidade desse público de estruturar um juízo de valor sobre as análises apresentadas pelo autor (orador) o alça à condição de auditório especializado: “Certos auditórios especializados costumam ser assimilados ao auditório universal.” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 38).



No âmbito da Nova Retórica, os auditórios especializados não raro remetem ao auditório universal. Em fragmentos discursivos como *“Selecione os melhores argumentos para convencer seu leitor (Abaurre et al., 2016a, p. 304)”*, percebemos relação com a Nova Retórica, uma vez que o convencimento está para o auditório universal, assim como a persuasão está para o auditório particular.

Nesse sentido, o discurso persuasivo, pautado em uma argumentação menos geral, passa a dar lugar a argumentos que visam convencer o leitor da análise proposta no editorial. Como sinaliza Abreu (2006, p. 25), *“convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra o outro”*. O *pathos* em questão remete, pois, a um auditório universal, que busca provas e demonstrações para ser convencido, guiado pela razão.

No item *Atividades*, é proposta uma ação de leitura e de busca de falhas na argumentação na análise dos textos produzidos pelos próprios alunos: *“Troque seu texto com um colega. Ao ler os editoriais que escreveram, procurem falhas na argumentação apresentada, como se defendessem posição contrária à dos textos.”* (Abaurre et al., 2016a, p. 304). Nessa atividade, o aluno deixa de desempenhar a função de orador (produtor do texto escrito) para encarnar o papel de auditório (leitor do texto de outro colega), com o propósito de questionar a validade das teses levantadas no texto por ele analisado. São mobilizados, então, os três elementos da tríade retórica – *ethos* (imagem do produtor do texto), *pathos* (imagem do leitor do texto) e *logos* (análise de relações de contradições e/ou incompatibilidades), como forma de trabalhar a percepção crítica do aluno.

Apresentamos agora o quadro contendo os resultados da análise dos dados relativos ao terceiro elemento da tríade argumentativa (*logos*):

Elementos do livro didático/manual escolar		
Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
<p><i>“Dados, percentuais e estatísticas são frequentemente utilizados como argumentos para convencer os leitores da validade de uma tese. Essa estratégia argumentativa é conhecida como <b>argumento por comprovação</b> [...]”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“As informações oferecidas permitem que o leitor se dê conta de que o problema da baixa qualidade do ar é um fenômeno mundial.”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“Novas informações revelam que os índices de mortalidade associados ao câncer de pulmão não podem ser totalmente atribuídos ao fumo.”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p>	<p><b><i>“Qual é a questão abordada pelo texto? Quais são as informações que permitem concluir que a questão abordada já é uma realidade? O texto apresenta uma opinião clara sobre a questão abordada. Qual é ela? Essa opinião pode ser atribuída a um indivíduo? Explique. Quais são os argumentos apresentados para sustentar a posição defendida no texto? Releia o segundo parágrafo do texto. Ele ilustra uma estratégia argumentativa. Explique que estratégia é essa.”</i></b></p> <p><b><i>O último parágrafo traz uma conclusão decorrente da argumentação feita ao longo do texto. Que conclusão é essa?”</i></b> (Abaurre et al., 2016a, p. 300)</p>	<p><i>“Dados, percentuais e estatísticas são frequentemente utilizados como argumentos para convencer os leitores da validade de uma tese. Essa estratégia argumentativa é conhecida como <b>argumento por comprovação</b> [...]”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“As informações oferecidas permitem que o leitor se dê conta de que o problema da baixa qualidade do ar é um fenômeno mundial.”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“Novas informações revelam que os índices de mortalidade associados ao câncer de pulmão não podem</i></p>

<p><i>“A impossibilidade de as pessoas deixarem de respirar o ar contaminado evidencia a diferença entre esse agente como provocador do câncer de pulmão e o fumo, antes visto como único responsável por essa doença.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“<b>Título:</b> antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto (consequências da baixa qualidade do ar para a saúde da população mundial)”. (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“Informa-se também qual o impacto dessa baixa qualidade para a saúde das pessoas. O parágrafo termina com um argumento para a necessidade de ação imediata (o impacto negativo é maior do que se costuma suport).” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“A citação de uma autoridade em questões de meio ambiente abre o texto e cumpre a função de tornar evidente a importância da questão tematizada no texto. [...] essa citação atua como um argumento indireto para a defesa da necessidade de as autoridades governamentais se preocuparem com a garantia da qualidade do ar”. (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“É importante observar que os dados numéricos constituem os argumentos básicos do texto.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“O último dado informado reforça o argumento de que não há como ignorar o impacto da baixa qualidade do ar na</i></p>	<p><i>“É possível identificar argumentos contrários à posição defendida? Quais? Como tais argumentos podem ser refutados por você?” (Abaurre et al., 2016a, p. 304)</i></p> <p><i>“Troque seu texto com um colega. Ao ler os editoriais que escreveram, procurem falhas na argumentação apresentada, como se defendessem posição contrária à dos textos.” (Abaurre et al., 2016a, p. 304)</i></p> <p><i>“Lembre-se de que exemplos podem ilustrar o ponto de vista que será defendido sobre o <b>impacto das redes sociais nos modos de relacionamento entre jovens.</b>” (Abaurre et al., 2016a, p. 304)</i></p> <p><i>“Concluída a leitura, pergunte a seu colega qual(is) ponto(s) da argumentação e da articulação geram das ideias pode(m) ser melhorado(s). Faça as modificações necessárias para garantir que o encaminhamento argumentativo seja claro e coerente.” (Abaurre et al., 2016a, p. 304)</i></p>	<p><i>ser totalmente atribuídos ao fumo.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“A impossibilidade de as pessoas deixarem de respirar o ar contaminado evidencia a diferença entre esse agente como provocador do câncer de pulmão e o fumo, antes visto como único responsável por essa doença.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“<b>Título:</b> antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto (consequências da baixa qualidade do ar para a saúde da população mundial)”. (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“Informa-se também qual o impacto dessa baixa qualidade para a saúde das pessoas. O parágrafo termina com um argumento para a necessidade de ação imediata (o impacto negativo é maior do que se costuma suport).” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“A citação de uma autoridade em questões de meio ambiente abre o texto e cumpre a função de tornar evidente a importância da questão tematizada no texto. [...] essa citação atua como um argumento indireto para a defesa da necessidade de as autoridades governamentais se preocuparem com a garantia da qualidade do ar”. (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“É importante observar que os dados numéricos constituem os argumentos</i></p>
--	---	---

<p><i>saúde das pessoas (96% da população urbana da União Europeia está exposta ao problema).” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“Como números, estatísticas e percentuais não têm uma interpretação óbvia, o autor do texto precisa explicar, em sua análise, o que significam.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p>		<p><i>básicos do texto.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“O último dado informado reforça o argumento de que não há como ignorar o impacto da baixa qualidade do ar na saúde das pessoas (96% da população urbana da União Europeia está exposta ao problema).” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“Como números, estatísticas e percentuais não têm uma interpretação óbvia, o autor do texto precisa explicar, em sua análise, o que significam.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p>
---	--	--

Quadro 19 – Resultados da análise relativa ao *logos* do primeiro livro didático brasileiro

Como se pode verificar a partir da leitura do quadro acima apresentado, o trabalho com o *logos*, no livro didático em análise, apresentou certa relação simétrica entre as categorias de *Conteúdos* e *Materiais/recursos*, visto que boa parte da abordagem sobre o discurso argumentativo se deu em uma análise de texto – um dos recursos mobilizados para o ensino da argumentação.

Além de abordar o ensino de diferentes tipos de argumentos no *logos* – o qual será detalhado na análise das técnicas argumentativas de ligação –, também pudemos identificar que o livro didático trata o convencimento como um propósito para a mobilização de certos argumentos: *“Dados, percentuais e estatísticas são frequentemente utilizados como argumentos para convencer os leitores da validade de uma tese.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302).*

Apesar dos dados serem considerados como um bom recurso argumentativo, no livro didático se destaca a necessidade de serem explicados pelo orador: *“Como números, estatísticas e percentuais não têm uma interpretação óbvia, o autor do texto precisa explicar, em sua análise, o que significam.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302).* Nesse ponto, percebemos uma coesão com os estudos de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 132), para quem *“quando alguém menciona fatos, deve sempre perguntar-se o que estes podem servir para confirmar ou para invalidar”*. Assim como a explicação é relevante na deliberação íntima, no caso do contato com o outro – com o auditório –, a justificativa para a apresentação de certos dados também tende a se fazer eficaz.

Passamos agora à apresentação e discussão do quadro contendo os resultados da análise dos dados relativos às finalidades da argumentação:

Finalidade da argumentação	Elementos do livro didático/manual escolar			
	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
Convencer	<p>“A argumentação vem sempre associada a um desafio: convencer alguém de alguma coisa [...]” (Abaurre et al., 2016a, p. 299)</p> <p>“O gênero apresentado nesta unidade vai ilustrar a importância de sabermos como selecionar e organizar argumentos de natureza diferente para alcançar objetivos como demonstrar, persuadir e convencer”. (Abaurre et al., 2016a, p. 299)</p>	<p>“Dados, percentuais e estatísticas são frequentemente utilizados como argumentos para convencer os leitores da validade de uma tese.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p>	<p>“Selecione os melhores argumentos para convencer seu leitor.” (Abaurre et al., 2016a, p. 304)</p>	<p>“Dados, percentuais e estatísticas são frequentemente utilizados como argumentos para convencer os leitores da validade de uma tese.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p>
Persuadir	<p>“O gênero apresentado nesta unidade vai ilustrar a importância de sabermos como selecionar e organizar argumentos de natureza diferente para alcançar objetivos como demonstrar, persuadir e convencer”. (Abaurre et al., 2016a, p. 299)</p>			

Quadro 20 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação do primeiro livro didático brasileiro

Apesar da presença da obra *Tratado da argumentação: a nova retórica*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, nas referências do livro didático analisado (cf. Abaurre et al., 2016a, p. 408), não há remissão à persuasão nos itens *Conteúdos*, *Materiais/recursos* e *Atividades*.

Diante disso, a diferença proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) entre *convencer* e *persuadir* não é sistematizada no trabalho com o *logos*.

No item *Atividades*, é trabalhada a relação *informação vs opinião*: “Quais são as informações que permitem concluir que a questão abordada já é uma realidade? **O texto apresenta uma opinião clara sobre a questão abordada. Qual é ela?**” (Abaurre et al., 2016a, p. 300). Antes, porém, não há, no capítulo em análise, uma discussão sobre a diferença entre *informação* e *opinião*.

Em certas circunstâncias, a distinção entre esses dois conceitos é tênue, isso porque o próprio fato informado carece de uma definição que o caracterize de modo satisfatório: “Não seria possível nem conforme ao nosso propósito dar do fato uma definição que permita, em todos os tempos e em todos os lugares, classificar este ou aquele dado concreto como sendo um fato.” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 132). Da mesma forma, parece-nos improvável que haja um conceito capaz de diferenciar efetivamente a informação da opinião. Sendo assim, consideramos que cabe ao professor conduzir esse tipo de discussão em sala de aula, de modo a proporcionar um ambiente de pesquisa e de reflexão crítica.

No item *Objetivos*, argumentar e persuadir aparecem como elementos complementares, propriedade esta consubstanciada pela relação estabelecida com o uso do conjuntivo aditivo “e”: “O gênero apresentado nesta unidade vai ilustrar a importância de sabermos como selecionar e organizar argumentos de natureza diferente para alcançar objetivos como demonstrar, persuadir e<sup>4</sup> convencer”. (Abaurre et al., 2016a, p. 299). Este fragmento discursivo traça o propósito do estudo da Unidade 10: compreender a relevância em se ter consciência do uso de diferentes argumentos para atingir determinados objetivos, dentre eles convencer e persuadir o auditório.

Pela já referida presença da obra *Tratado da argumentação: a nova retórica* nas referências do livro didático em análise, esperávamos identificar a distinção conceptual entre convencer e persuadir proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). No entanto, a remissão à propriedade persuasiva se resume ao fragmento discursivo em questão, não sendo materializada nas outras categorias de análise.

A argumentação aparece tanto no item *Conteúdos*, quanto em *Materiais/recursos*, a partir deste excerto: “Dados, percentuais e estatísticas são frequentemente utilizados como argumentos para convencer os leitores da validade de uma tese.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302). Tais dados e estatísticas remetem a argumentos quase-lógicos utilizados inclusive no ambiente científico – diante do efeito de evidência racional (cf. Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 36) –, o que demanda a projeção, por parte do orador, de um auditório universal. Nesse ponto, a percepção apresentada no livro didático sobre o convencimento vai ao encontro dos preceitos da Nova Retórica.

Já no item *Atividades*, aparece o seguinte comando: “Selecione os melhores argumentos para convencer seu leitor.” (Abaurre et al., 2016a, p. 304). Esta atividade se articula a um dos objetivos traçados: selecionar argumentos. Ao longo dos conteúdos, identificamos alguns exemplos de como diferentes argumentos podem ser mobilizados em cada etapa do texto. O detalhamento desses exemplos é aqui realizado na análise da grelha referente à estrutura do texto argumentativo.

---

<sup>4</sup> Grifo nosso.

Não pudemos recolher quaisquer dados para o item *Avaliação*.

No quadro que se segue, apresentamos os resultados da análise relativa às modalidades da língua a que a abordagem da argumentação é associada:

Modalidades da língua	Elementos do livro didático/manual escolar	
	Conteúdos	Atividades
Oral		
Escrita	<p>“Além dos artigos assinados [...], os jornais e revistas também são o espaço de circulação de um importante gênero argumentativo [...]: o editorial.” (Abaurre et al., 2016a, p. 300)</p> <p>“Essa diferenciação permite que os leitores localizem mais facilmente a seção de editoriais e saibam que, nela, encontrarão textos argumentativos escritos para expressar a opinião daquele periódico [...]” (Abaurre et al., 2016a, p. 301)</p> <p>“[...] enquanto artigos de opinião são mais longos, editoriais devem ser curtos, enfáticos, tratando a questão central de modo resumido e objetivo.” (Abaurre et al., 2016a, p. 301)</p> <p>“Os jornalistas encarregados de redigir os editoriais são conhecidos como <b>editorialistas</b>.” (Abaurre et al., 2016a, p. 301)</p> <p>“O editorial é um texto explicitamente formal. [...] No caso da linguagem, isso significa adotar como referência o padrão culto da língua escrita.” (Abaurre et al., 2016a, p. 303)</p>	<p>“<b>Quais são os argumentos apresentados para sustentar a posição defendida no texto? Releia o segundo parágrafo do texto. Ele ilustra uma estratégia argumentativa. Explique que estratégia é essa.</b></p> <p><b>O último parágrafo traz uma conclusão decorrente da argumentação feita ao longo do texto. Que conclusão é essa?</b>” (Abaurre et al., 2016a, p. 300)</p> <p>“Você e seus colegas ficaram encarregados de escrever um editorial sobre o tema: <b>o impacto das redes sociais nos modos de relacionamento entre os jovens.</b>” (Abaurre et al., 2016a, p. 303)</p> <p>“Reescrita do texto Troque seu texto com um colega. Ao ler os editoriais que escreveram, procurem falhas na argumentação, como se defendessem posição contrária à dos textos. Concluída a leitura, pergunte a seu colega qual(is) ponto(s) da argumentação e da articulação geral das ideias pode(m) ser melhorado(s). Faça as modificações necessárias para garantir que o encaminhamento argumentativo seja claro e coerente.” (Abaurre et al., 2016a, p. 304)</p>

Quadro 21 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua do primeiro livro didático brasileiro

Mais uma vez, não pudemos recolher quaisquer dados para os itens *Objetivos* e *Avaliação*.

No que diz respeito às modalidades da língua, percebemos um apagamento das instruções sobre a argumentação na oralidade. A abordagem se centra, portanto, na modalidade escrita da língua. Apesar de a Nova Retórica não desconsiderar o discurso oral, a

ênfase é direcionada ao discurso escrito. Nesse ponto observamos mais uma aproximação entre a perspectiva perelmaniana e a Unidade 10 do livro didático em análise.

No item *Conteúdos*, os fragmentos discursivos apresentam as características do editorial, gênero textual escrito selecionado para abordagem no livro didático em análise. Dentre as peculiaridades apresentadas, os editoriais se caracterizam por se materializarem em jornais e revistas para expressar os pontos de vista adotados em tais veículos de circulação textual. Eles também se destacam por serem escritos pelos chamados editorialistas, por terem curta extensão e por apresentarem linguagem culta.

A exemplo da análise do *logos*, percebemos também, na grelha das modalidades da língua, a questão da assunção de autoria. Se, por um lado, os editorialistas são os profissionais responsáveis por produzirem os editoriais, por outro, a eles não é imputada a autoria. A função de autor, neste caso, é remetida ao periódico para o qual o texto fora escrito, o que ilustra, mais uma vez, a ideia retórica de *logos* enquanto imagem do orador, em detrimento de um pretense orador real.

Em *Atividades*, foi traçada, no livro didático, uma sequência de estratégias para trabalhar certas propriedades do orador em sua relação com o texto escrito. Essa sequência se iniciou pelo processo de leitura/releitura do texto de base: **“Releia o segundo parágrafo do texto. Ele ilustra uma estratégia argumentativa. Explique que estratégia é essa.”** (Abaurre et al., 2016a, p. 300). A releitura se apoia na percepção da estratégia argumentativa utilizada, o que destaca a proposta de estudo do texto escrito em sua relação com o fazer argumentativo. Essa proposta também se coaduna aos objetivos da Unidade 10, na medida em que ocorre uma reflexão acerca da seleção argumentativa realizada para a argumentação no texto em questão.

Depois, passou-se à proposta de escrita de um editorial: **“Você e seus colegas ficaram encarregados de escrever um editorial sobre o tema: o impacto das redes sociais nos modos de relacionamento entre os jovens.”** (Abaurre et al., 2016a, p. 303). O tema proposto se destaca pela atualidade diante da presença das redes sociais e da articulação com o contexto dos alunos – produtores de texto –, uma vez que os modos de relacionamento entre os jovens fazem parte da realidade social do público do 1º ano do Ensino Médio.

Dentre as instruções acerca das características desse gênero textual, dá-se destaque à ideia de que **“não deve ser associado a um ponto de vista individual”** (Abaurre et al., 2016a, p. 300), mas expressar a opinião do jornal ou da revista em que for publicado. Na atividade de escrita, no entanto, o aluno se coloca na condição de orador, uma vez que produz o editorial e por ele se responsabiliza. Diante disso, percebemos que o efeito de apagamento da função de autoria na constituição do *logos* não é abordado.

A última sequência é a da reescrita. Nessa etapa cada aluno compartilha seu texto com os colegas para que encontrem falhas na argumentação. Na proposta, tais falhas devem ser socializadas com os autores, aos quais cabe reelaborar seus respectivos textos, melhorando-os: **“Concluída a leitura, pergunte a seu colega qual(is) ponto(s) da argumentação e da articulação geram das ideias pode(m) ser melhorado(s). Faça as modificações necessárias para garantir que o encaminhamento argumentativo seja claro e coerente.”** (Abaurre et al., 2016a, p. 304).

Mais uma vez, a construção do texto é conduzida a partir do viés argumentativo, na medida em que as instruções para o último processo de sua produção não estão centradas em questões gramaticais e/ou estruturais, mas argumentativas. Esse aspecto vincula a atividade proposta ao objetivo traçado no início da Unidade 10: o de seleção e organização dos argumentos, em prol do convencimento do leitor.

Passamos agora à apresentação e discussão dos resultados da análise dos dados relativos à estrutura do texto argumentativo.

Começamos por apresentar o quadro com os resultados da análise relativa ao primeiro elemento (*introdução/proêmio*):

Elementos do livro didático/manual escolar	
Conteúdos	Materiais/recursos
<p><i>“A estrutura básica de um editorial deve trazer uma <b>introdução</b> que contextualize a questão a ser analisada; um <b>desenvolvimento</b> no qual são apresentados os argumentos que sustentam a tese defendida por meio de uma análise (e, se for o caso, refutados os argumentos contrários); e uma <b>conclusão</b> que decorra da argumentação feita.” (Abaurre et al., 2016a, p. 301)</i></p> <p><i>“<b>Título</b>: antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto [...]” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“<b>Subtítulo</b>: explica o aspecto específico da questão tematizada que será explorado no texto [...]” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“<b>1º parágrafo</b>: introdução da questão central.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p>	<p><i>“<b>Título</b>: antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto [...]” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“<b>Subtítulo</b>: explica o aspecto específico da questão tematizada que será explorado no texto [...]” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“<b>1º parágrafo</b>: introdução da questão central.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p>

Quadro 22 – Resultados da análise relativa ao *proêmio* do primeiro livro didático brasileiro

Desta vez, não pudemos recolher quaisquer dados para os itens *Objetivos, Atividades e Avaliação*.

No item *Conteúdos* da grelha de análise da estrutura do texto argumentativo, identificamos um fragmento discursivo no qual são apresentadas instruções gerais sobre a estrutura de um editorial (Abaurre et al., 2016a, p. 301):

*A estrutura básica de um editorial deve trazer uma **introdução** que contextualize a questão a ser analisada; um **desenvolvimento** no qual são apresentados os argumentos que sustentam a tese defendida por meio de uma análise (e, se for o caso, refutados os argumentos contrários); e uma **conclusão** que decorra da argumentação feita.*

Tal instrução se assemelha com a divisão retórica do discurso, em que na *introdução* (ou *proêmio*) se dá a preparação do auditório para aderir à posição do orador; no *desenvolvimento* (ou *exposição e provas*) são apresentados os argumentos para a exposição das provas que justificam a posição do orador; e na *conclusão* (ou *epílogo*), dá-se destaque à tese que fundamentalmente é sustentada no texto.

A partir dessa sistematização retórico-discursiva, os elementos introdutórios são apresentados mediante a descrição de algumas de suas peculiaridades, iniciando-se pelo título, que *“antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto”* (Abaurre et al., 2016a, p. 302), e pelo subtítulo, que *“explica o aspecto específico da questão tematizada que será explorado no texto”* (Abaurre et al., 2016a, p. 302).



Tal como ocorre na *introdução* (ou *proêmio*), o título e o subtítulo desempenham uma função de preparação do auditório para a abordagem temática a ser realizada. Enquanto no título a perspectiva de abordagem é antecipada, no subtítulo as especificidades da proposta temática são apresentadas de modo conciso. Na dimensão retórico-discursiva, a mobilização do título e do subtítulo pelo orador tem efeito de topicalização e faz parte da ação introdutória a ser consolidada na construção do parágrafo inicial do texto, local em que as questões sinalizadas anteriormente são estruturadas em período(s).

Posteriormente ao título e ao subtítulo, mas ainda na ação introdutória, se dá a descrição do parágrafo inicial do texto, que permite a *“introdução da questão central”* (Abaurre *et al.*, 2016a, p. 302). Nesse caso, como forma de consolidar a preparação do auditório, a questão central é abordada, contextualizando-se o ponto de vista a ser desenvolvido. Cabe ao orador, então, no processo de contextualização, introduzir a temática mediante a estruturação de técnicas argumentativas, como ocorre na descrição das estratégias utilizadas no parágrafo de introdução de um dos textos de apoio do livro didático (Abaurre *et al.*, 2016a, p. 302):

*A citação de uma autoridade em questões de meio ambiente abre o texto e cumpre a função de tornar evidente a importância da questão tematizada no texto. [...] essa citação atua como um argumento indireto para a defesa da necessidade de as autoridades governamentais se preocuparem com a garantia da qualidade do ar.*

Os aspetos argumentativos identificados são abordados mais especificamente na análise da grelha das técnicas argumentativas de ligação. Interessa-nos, no momento, perceber a presença de preceitos retóricos no trabalho argumentativo proposto pelo livro didático.

Nessa análise do livro didático sobre um dos textos de apoio, percebemos que a argumentação permeia o editorial logo na introdução. No entanto, na descrição das partes do editorial, a argumentação só é referida a partir do desenvolvimento, o que pode levar o aluno a entender, de forma sub-reptícia, que não se deve argumentar no processo de introdução da temática. Com efeito, esse entendimento vai de encontro à perspectiva adotada nesta pesquisa e já referida anteriormente: a de que a linguagem é essencialmente argumentativa. E a própria análise do texto de apoio em questão já demarca o espaço da argumentação no primeiro parágrafo.

De seguida, apresentamos o quadro com os resultados da análise relativa ao segundo elemento (*desenvolvimento/exposição-provas*):

Elementos do livro didático/manual escolar		
Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
<i>“A estrutura básica de um editorial deve trazer uma <b>introdução</b> que contextualize a questão a ser analisada; um <b>desenvolvimento</b> no qual são apresentados os argumentos que sustentam a tese defendida por meio de uma análise (e,</i>	<i>“Releia o segundo parágrafo do texto. Ele ilustra uma estratégia argumentativa. Qual é ela?” (Abaurre <i>et al.</i>, 2016a, p. 300)</i>	<i>“2º parágrafo: início do desenvolvimento da linha argumentativa do texto.” (Abaurre <i>et al.</i>, 2016a, p. 302)</i>  <i>“3º parágrafo: continuação da linha argumentativa do texto.” (Abaurre <i>et al.</i>, 2016a, p. 302)</i>

<p><i>se for o caso, refutados os argumentos contrários); e uma <b>conclusão</b> que decorra da argumentação feita.” (Abaurre et al., 2016a, p. 301)</i></p> <p><i>“<b>2º parágrafo</b>: início do desenvolvimento da linha argumentativa do texto.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p> <p><i>“<b>3º parágrafo</b>: continuação da linha argumentativa do texto.” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p>		
--	--	--

Quadro 23 – Resultados da análise relativa à *exposição-provas* do primeiro livro didático brasileiro

Novamente, não pudemos recolher quaisquer dados para os itens *Objetivos* e *Avaliação*.

No *desenvolvimento/exposição-provas*, o segundo parágrafo do texto é referido como aquele que dá início à argumentação, porque corresponde ao “*início do desenvolvimento da linha argumentativa do texto.*” (Abaurre et al., 2016a, p. 302). O terceiro parágrafo imprime continuidade argumentativa, garantindo a “*continuação da linha argumentativa do texto.*” (Abaurre et al., 2016a, p. 302).

É possível perceber a progressão argumentativa do texto analisado no livro didático, o que se coaduna com a estrutura retórico-discursiva comentada anteriormente. No entanto, como já sinalizamos na análise das remissões ao primeiro parágrafo, percebemos que o início da argumentação já ocorre no parágrafo introdutório, mesmo que de forma incipiente. Na própria análise proposta pelo livro didático, a construção argumentativa do primeiro parágrafo é identificada: “*A citação de uma autoridade [...] atua como um argumento indireto*” (Abaurre et al., 2016a, p. 302).

Compreendemos que a linha argumentativa começa a se desenvolver na medida em que as técnicas argumentativas são acionadas, ou seja, no caso do texto analisado, já na *introdução* (ou *proêmio*). Contudo, esse aspeto não descaracteriza os parágrafos do *desenvolvimento* (ou *exposição-provas*), visto que eles se constituem como o lugar de sustentação de uma determinada linha argumentativa já iniciada anteriormente. É nesses parágrafos que se dá progressão à defesa de uma determinada tese, imprimindo, assim, consistência à argumentação.

Por fim, apresentamos o quadro com os resultados da análise relativa ao terceiro elemento (*conclusão/epílogo*):

Elementos do livro didático/manual escolar		
Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
<p><i>“A estrutura básica de um editorial deve trazer uma <b>introdução</b> que contextualize a questão a ser analisada; um <b>desenvolvimento</b> no qual são</i></p>	<p><i>“O último parágrafo traz uma conclusão decorrente da argumentação feita ao longo do texto. Que conclusão é essa?” (Abaurre et al., 2016a, p. 300)</i></p>	<p><i>“<b>4º parágrafo</b>: conclusão da argumentação e do texto. O último dado informado reforça o argumento [...]” (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</i></p>

<p><i>apresentadosos argumentos que sustentam a tese defendida por meio de uma análise (e, se for o caso, refutados os argumentos contrários); e uma <b>conclusão</b> que decorra da argumentação feita.”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 301)</p>		
<p><i>“4º parágrafo: conclusão da argumentação e do texto.”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p>		

Quadro 24 – Resultados da análise relativa ao *epílogo* do primeiro livro didático brasileiro

Também aqui, não pudemos recolher quaisquer dados para os itens *Objetivos e Avaliação*.

No *conclusão* (ou *epílogo*), destaca-se a propriedade de reforço argumentativo: “O último dado informado reforça o argumento” (Abaurre et al., 2016a, p. 302). Tal reforço ocorre a partir da apresentação de outro argumento, uma vez que os dados tendem a ser vistos como argumentos quase-lógicos (cf. Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005). Trata-se, portanto, do uso de uma sucessão de técnicas argumentativas mobilizadas para a defesa de uma determinada tese no decorrer de todo o texto.

A *conclusão* (ou *epílogo*) também é percebida, no livro didático em análise, como um espaço de encerramento de uma argumentação: “O último parágrafo traz uma conclusão decorrente da argumentação feita ao longo do texto. Que conclusão é essa?” (Abaurre et al., 2016a, p. 300). Na conclusão, recupera-se a tese defendida ao longo do texto, como ocorre nas instruções retóricas acerca do epílogo.

Na análise das remissões do livro didático a um dos textos de apoio, podemos perceber como os conceitos da retórica sobre a estrutura do texto argumentativo se relacionam com as noções de introdução, desenvolvimento e conclusão. Nessas subdivisões identificamos uma série de técnicas argumentativas utilizadas para proporcionar a adesão do auditório. Como forma de compreender como se dão as instruções a respeito do uso dessas técnicas argumentativas, concentramo-nos em analisar os dados registados na grelha de análise das técnicas argumentativas de ligação.

Recordamos que as *técnicas argumentativas de ligação* compreendem os *argumentos quase-lógicos*, os *argumentos baseados na estrutura do real* e os *argumentos fundadores da estrutura do real*. Na análise, esperávamos identificar amostras de pelo menos um grupo desses argumentos. Nos itens *Conteúdos, Atividades e Materiais/recursos*, nas quais ocorreram amostras, identificamos argumentos de todos os três grupos das técnicas de ligação.

Assim, passando ao último momento da análise deste livro didático, que diz respeito às técnicas argumentativas de ligação, apresentamos primeiramente o quadro que apresenta os resultados relativos aos *argumentos quase-lógicos*:

Argumentos quase-lógicos	Elementos do livro didático/manual escolar	
	Atividades	
<b>Contradição e incompatibilidade</b>	<p><i>“É possível identificar argumentos contrários à posição defendida? Quais? Como tais argumentos podem ser refutados por você?”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 304)</p>	

	<p><i>“Troque seu texto com um colega. Ao ler os editoriais que escreveram, procurem falhas na argumentação apresentada, como se defendessem posição contrária à dos textos.” (Abaurre et al., 2016a, p. 304)</i></p>
--	---

Quadro 25 – Resultados da análise relativa aos argumentos quase-lógicos do primeiro livro didático brasileiro

Nesta análise, só pudemos recolher dados para o item *Atividades*.

No grupo dos argumentos quase-lógicos, encontramos amostras de argumentos por contradição e incompatibilidade no item *Atividades*, mediante os seguintes fragmentos discursivos: *“É possível identificar argumentos contrários à posição defendida? Quais? Como tais argumentos podem ser refutados por você?”* (Abaurre et al., 2016a, p. 304) e *“Troque seu texto com um colega. Ao ler os editoriais que escreveram, procurem falhas na argumentação apresentada, como se defendessem posição contrária à dos textos.”* (Abaurre et al., 2016a, p. 304).

A busca pela identificação de falhas na argumentação por meio de argumentos contrários leva-nos a pensar na existência de possíveis contradições no discurso. Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 221), expor a contradição no discurso implica revelar a incoerência do sistema apresentado. O desafio de perceber aspectos contraditórios e/ou incompatíveis na argumentação conduz o aluno a enxergar um esquema formal subjacente à própria linguagem.

Consideramos necessária e adequada a proposta do livro didático de abordar relações de contradição e incompatibilidade, na medida em que toma a Nova Retórica como posição argumentativa em sua base bibliográfica. Diante da referida perspectiva, as técnicas de expor compatibilidades ou incompatibilidades no discurso apresentam-se em um grau elevado de relevância na argumentação (cf. Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 228).

Contudo, a solicitação do reconhecimento das posições contrárias, no capítulo em análise, não é precedida da exposição de instruções técnicas que auxiliem o aluno na realização da aludida atividade. Isso nos leva a entender que a condução ao objetivo proposto demanda uma aptidão intuitiva do aluno para a identificação de relações opostas. Entretanto, contestar tais posições muitas vezes requer o conhecimento técnico de como o fazer.

Na Nova Retórica, é possível conceber uma série de técnicas para sustentar a incompatibilidade de determinadas teses: *“Uma das técnicas para expor incompatibilidades consiste em afirmar que, de duas teses que se excluem, ao menos uma é sempre aplicável, o que tornaria inevitável o conflito com a outra tese, contanto que sejam aplicáveis, ambas, a um mesmo objeto.”* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 229).

Com essa instrução, podemos compreender que uma das formas de mostrar que há incompatibilidade no discurso está em asseverar que a tese apresentada não é de aplicação geral, em detrimento da tese contrária. Diante de um discurso que parece coerente, mensurar o alcance da perspectiva que alguém deseja sustentar é uma via para eleger uma condição de contradição ou incompatibilidade.

Adequar a instrução técnica ao contexto de ensino de argumentação por contradição e incompatibilidade, referente ao ano inicial do Ensino Médio, tende a instituir possíveis

caminhos para a realização da atividade proposta. Além do mais, entendemos que tal adequação é exequível, visto que conseguimos identificar uma série de instruções de teor técnico, em uma linguagem acessível ao auditório em questão, no manual em análise. Tais adequações são abordadas mais adiante.

De seguida, apresentamos o quadro que apresenta os resultados relativos aos *argumentos baseados na estrutura do real*:

Argumentos baseados na estrutura do real	Elementos do livro didático/manual escolar	
	Conteúdos	Materiais/recursos
Causalidade	<p><i>“A contextualização do problema explícita para os leitores a razão da preocupação da OMS com a questão da qualidade do ar [...]”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“Novas informações revelam que os índices de mortalidade associados ao câncer de pulmão não podem ser totalmente atribuídos ao fumo.”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“A impossibilidade de as pessoas deixarem de respirar o ar contaminado evidencia a diferença entre esse agente como provocador do câncer de pulmão e o fumo, antes visto como único responsável por essa doença.”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p>	<p><i>“A contextualização do problema explícita para os leitores a razão da preocupação da OMS com a questão da qualidade do ar [...]”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“Novas informações revelam que os índices de mortalidade associados ao câncer de pulmão não podem ser totalmente atribuídos ao fumo.”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“A impossibilidade de as pessoas deixarem de respirar o ar contaminado evidencia a diferença entre esse agente como provocador do câncer de pulmão e o fumo, antes visto como único responsável por essa doença.”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p>
Pragmatismo	<p><i>“Título: antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto (consequências da baixa qualidade do ar para a saúde da população mundial)”.</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“Informa-se também qual o impacto dessa baixa qualidade para a saúde das pessoas. O parágrafo termina com um argumento para a necessidade de ação imediata (o impactonegativo é maior do que se costuma supor).”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p>	<p><i>“Título: antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto (consequências da baixa qualidade do ar para a saúde da população mundial)”.</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“Informa-se também qual o impacto dessa baixa qualidade para a saúde das pessoas. O parágrafo termina com um argumento para a necessidade de ação imediata (o impactonegativo é maior do que se costuma supor).”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p>

<p>Autoridade</p>	<p><i>“Dados, percentuais e estatísticas são frequentemente utilizados como argumentos para convencer os leitores da validade de uma tese. Essa estratégia argumentativa é conhecida como <b>argumento por comprovação</b> [...]”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“A citação de uma autoridade em questões de meio ambiente abre o texto e cumpre a função de tornar evidente a importância da questão tematizada no texto. [...] essa citação atua como um argumento indireto para a defesa da necessidade de as autoridades governamentais se preocuparem com a garantia da qualidade do ar”.</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“É importante observar que os dados numéricos constituem os argumentos básicos do texto.”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“O último dado informado reforça o argumento de que não há como ignorar o impacto da baixa qualidade do ar na saúde das pessoas (96% da população urbana da União Europeia está exposta ao problema)”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p>	<p><i>“Dados, percentuais e estatísticas são frequentemente utilizados como argumentos para convencer os leitores da validade de uma tese. Essa estratégia argumentativa é conhecida como <b>argumento por comprovação</b> [...]”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“A citação de uma autoridade em questões de meio ambiente abre o texto e cumpre a função de tornar evidente a importância da questão tematizada no texto. [...] essa citação atua como um argumento indireto para a defesa da necessidade de as autoridades governamentais se preocuparem com a garantia da qualidade do ar”.</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“É importante observar que os dados numéricos constituem os argumentos básicos do texto.”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p> <p><i>“O último dado informado reforça o argumento de que não há como ignorar o impacto da baixa qualidade do ar na saúde das pessoas (96% da população urbana da União Europeia está exposta ao problema)”</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 302)</p>
-------------------	---	---

Quadro 26 – Resultados da análise relativa aos argumentos baseados na estrutura do real do primeiro livro didático brasileiro

Os argumentos baseados na estrutura do real constituem o grupo que teve mais amostras catalogadas, as quais compreenderam os itens *Conteúdos e Materiais/recursos*. Na análise argumentativa de um texto de apoio proposta no livro didático, identificamos excertos que remetem ao ensino da estrutura de alguns argumentos do grupo em questão, dentre eles os de causalidade, os pragmáticos e os de autoridade.

Os argumentos de causalidade caracterizam-se por apresentar um determinado fato mediante suas causas. Eles são identificados na construção argumentativa de um dos

textos de apoio por meio de trechos reflexivos como *“A contextualização do problema explícita para os leitores a razão da preocupação da OMS com a questão da qualidade do ar.”* (Abaurre et al., 2016a, p. 302) e *“Novas informações revelam que os índices de mortalidade associados ao câncer de pulmão não podem ser totalmente atribuídos ao fumo.”* (Abaurre et al., 2016a, p. 302).

No primeiro fragmento, percebemos que o gesto de análise acerca do texto de apoio visa situar a má qualidade do ar como a causa de milhões de mortes no mundo. A disposição da reflexão (posta ao lado do texto e direcionada ao trecho analisado) possibilita que o aluno visualize como a argumentação por causalidade é estruturada. Além disso, situa a presença de uma causa que apresentará suas implicações no decorrer da argumentação do texto, preconizando, assim, a relação de causa/consequência que funciona ao longo do editorial analisado no livro didático.

No segundo fragmento, identificamos que o fumo, comumente tido como desencadeador de uma enfermidade (no caso, o câncer de pulmão), é tomado, no texto, não como único fator responsável da referida doença, ou mesmo principal. Junto a ele está a má qualidade do ar, cujo destaque como causa central reforça a argumentação em prol da tese defendida no texto de apoio: é preciso mais atenção com a má qualidade do ar. Conforme Fiorin (2015, p. 152), *“um mesmo fenômeno apresenta uma multiplicidade de causas e o enunciador escolhe aquela ou aquelas que interessam para os propósitos argumentativos”*. Eleger a causa principal também faz parte da estratégia de potencialização de um argumento.

Em ambos os fragmentos funcionam preceitos da Nova Retórica, concernentes aos argumentos de causalidade. Nos dois casos, trata-se de argumentações que *“sendo dado um acontecimento, tendem a descobrir a existência de uma causa que pôde determiná-lo”* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 299). Nos exemplos referidos, a causa central a partir da qual eles se estruturam é a baixa qualidade do ar. A atenção disposta a tal argumento no livro didático se coaduna com a perspectiva da Nova Retórica, para a qual a função desempenhada pela relação de causalidade é essencial na argumentação (cf. Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 299), o que referenda a sua materialização no manual em análise.

Já o argumento pragmático *“permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis”* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 303). Percebemos a presença de instruções que o identificam logo no título do texto de apoio, que *“antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto (consequências da baixa qualidade do ar para a saúde da população mundial)”* (Abaurre et al., 2016a, p. 302).

Com isso, a percepção de uma das técnicas argumentativas de que se vale o texto de apoio – a saber, o argumento pragmático – é antecipada ao aluno, de modo a permitir a identificação de sua recorrência ao longo da leitura. A adequação ao auditório também é um fator considerado, na medida em que o argumento pragmático recebe destaque sem que seja preciso recorrer a termos demasiadamente técnicos. A progressão argumentativa do editorial se dá mediante o destaque às consequências desfavoráveis da baixa qualidade do ar, o que também é sinalizado ao aluno ao longo da análise proposta pelo livro didático.

No segundo parágrafo, a implicação desfavorável da má qualidade do ar é reafirmada, remetendo-se ao impacto (consequência) negativo no âmbito da saúde: *“Informa-se também qual o impacto dessa baixa qualidade para a saúde das pessoas.”*

*O parágrafo termina com um argumento para a necessidade de ação imediata (o impacto negativo é maior do que se costuma supor)."* (Abaurre et al., 2016a, p. 302). Observamos aqui que o argumento pragmático continua a ser desenvolvido, desta vez com a intensificação do impacto negativo, aspecto de potencialização argumentativa que recebe destaque nas instruções presentes no livro didático. Além disso, percebemos que a nomenclatura "argumento pragmático" não permeia as instruções, dando lugar a uma linguagem menos técnica e, por isso, mais adequada ao auditório, isto é, ao público-alvo do livro didático.

Mais adiante, a presença de dados citados ao longo do texto de apoio motiva a seguinte instrução do livro didático, em formato de nota explicativa: *"Dados, percentuais e estatísticas são frequentemente utilizados como argumentos para convencer os leitores da validade de uma tese. Essa estratégia argumentativa é conhecida como **argumento por comprovação** [...]"* (Abaurre et al., 2016a, p. 302). Tal aspecto comprobatório advém do prestígio de onde os dados são retirados, o que remete ao argumento de autoridade: *"O argumento de prestígio mais nitidamente caracterizado é o argumento de autoridade, o qual utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese."* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 348).

A argumentação de autoridade se caracteriza, portanto, por remeter a outros discursos de prestígio para legitimar a tese defendida. Nesse sentido, dados podem ser citados, ou mesmo declarações de pessoas de prestígio, como constatamos no seguinte fragmento analítico (Abaurre et al., 2016a, p. 302):

*A citação de uma autoridade em questões de meio ambiente abre o texto e cumpre a função de tornar evidente a importância da questão tematizada no texto. [...] essa citação atua como um argumento indireto para a defesa da necessidade de as autoridades governamentais se preocuparem com a garantia da qualidade do ar.*

Nesse caso, parte da nomenclatura utilizada na Nova Retórica (autoridade) se materializa no texto. Devido ao seu caráter usual, sua presença no livro didático não se torna inapropriada. Ao contrário, dela emerge um efeito esclarecedor acerca do princípio que rege o argumento em questão: os dados e/ou discursos citados devem provir de fontes de prestígio, das quais emane um efeito de autoridade sobre o assunto abordado.

Por fim, apresentamos o quadro que apresenta os resultados relativos aos *argumentos fundadores da estrutura do real*:

Argumentos fundadores da estrutura do real	Elementos do livro didático/manual escolar
	Atividades
Exemplo	<i>"Lembre-se de que exemplos podem ilustrar o ponto de vista que será defendido sobre o <b>impacto das redes sociais nos modos de relacionamento entre jovens.</b>"</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 304)
Ilustração	<i>"Lembre-se de que exemplos podem ilustrar o ponto de vista que será defendido sobre o <b>impacto das redes sociais nos modos de relacionamento entre jovens.</b>"</i> (Abaurre et al., 2016a, p. 304)

Quadro 27 – Resultados da análise relativa aos argumentos fundadores da estrutura do real do primeiro livro didático brasileiro



No que diz respeito aos argumentos fundadores da estrutura do real, estes apresentaram amostras no item *Atividades*, remetendo ao argumento de exemplo e/ou de ilustração.

Sobre a diferença entre *exemplo* e *ilustração*, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 407) asseveram:

*Enquanto o exemplo era incumbido de fundamentar a regra, a ilustração tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral, mostram o interesse deste através da variedade das aplicações possíveis, aumentando-lhe a presença na consciência. [...] sendo o papel da ilustração diferente daquele do exemplo, sua escolha estará sujeita a outros critérios. Enquanto o exemplo deve ser incontestável, a ilustração, da qual não depende a adesão à regra, pode ser duvidosa, mas deve impressionar vivamente a imaginação para impor-se à atenção.*

Apesar dessa distinção do ponto de vista teórico, não é incomum encontrarmos traços de indefinição acerca desses argumentos. Na proposta de atividade do livro didático em análise, a indefinição sobre a caracterização do argumento se evidencia no seguinte fragmento: “Lembre-se de que **exemplos podem ilustrar**<sup>5</sup> o ponto de vista que será defendido sobre o **impacto das redes sociais nos modos de relacionamento entre jovens.**” (Abaurre et al., 2016a, p. 304).

De qualquer modo, ambos os argumentos fundam a estrutura da realidade recorrendo a casos particulares. A ideia de que exemplos podem ilustrar um determinado posicionamento implica considerarmos que ora podemos fundamentar uma regra – e aí recorremos ao exemplo –, ora podemos reforçar uma regra já conhecida – e então temos a ilustração. A depender do propósito, o caso particular selecionado para fundar uma realidade pode se tornar um argumento pelo exemplo ou pela ilustração.

Compreendemos, então, que a ausência de distinção dessas duas noções no enunciado do livro didático não institui uma inadequação, uma vez que a linha que as separa é, muitas vezes, tênue. Além disso, o esforço explicativo para dar conta de apresentar as bases – não raro complexas – dessa distinção teórica, pode gerar um efeito contrário, isto é, confundir a compreensão do aluno acerca desses argumentos, o que se tornaria contraproducente em um plano didático de ensino da argumentação.

Dando sequência ao processo de percepção e análise dos dados, passamos a apreciar os aspectos do ensino argumentativo no livro didático brasileiro do 2º ano do Ensino Médio, selecionado para compor o *corpus* desta pesquisa.

#### 5.4.2. Livro didático brasileiro do 2º ano do Ensino Médio

Para a análise do livro didático do 2º ano, também foi selecionada uma unidade referente à argumentação: a Unidade 8 intitulada *Argumentação*. Ela se diferencia da unidade analisada anteriormente, uma vez que é composta por dois capítulos (em vez de um) que abordam diversos gêneros textuais. O primeiro (Capítulo 27) é dedicado à *carta aberta* e à *carta de leitor* e o segundo (Capítulo 28), ao *artigo de opinião*.

---

<sup>5</sup> Grifo nosso.

Desses capítulos foram retirados os fragmentos discursivos que registámos nos quadros abaixo apresentados.

O primeiro contém os resultados da análise que dizem respeito ao *ethos*:

Elementos do livro didático/manual escolar		
Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
<p>“Nesses casos, a carta não costuma ser pessoal e, ainda assim, seu autor dirige-se a um interlocutor específico, mas com o objetivo de argumentar para defender um determinado ponto de vista.” (Abaurre et al., 2016b, p. 330)</p> <p>“A <b>carta aberta</b> é um gênero discursivo em que o autor do texto dirige-se publicamente (através de órgãos de imprensa ou sites da internet) a um interlocutor com o objetivo de defender um ponto de vista e, se for o caso, convencer esse interlocutor a mudar de opinião sobre alguma questão polêmica ou levá-lo a agir de uma determinada maneira.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p>“Os autores das cartas pessoais geralmente conhecem muito bem seus interlocutores, porque são amigos, familiares, colegas. Isso não costuma acontecer nas cartas abertas, porque os interlocutores de textos desse gênero costumam ser pessoas públicas (presidentes, governadores, celebridades, etc.). Muitas vezes o autor da carta tem conhecimento somente da posição influente ocupada por seu interlocutor e da sua capacidade de agir para modificar um determinado estado de coisas.” (Abaurre et al., 2016b, p. 332)</p>	<p>“a) Quais são as funções exercidas pelo autor da carta? b) É com base nessas credenciais que ele se dirige ao presidente? Justifique.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p>“Por que Kumi Naidoo deseja construir uma imagem positiva de seu interlocutor? Explique a estratégia argumentativa associada a essa imagem.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p>“b) Explique por que, em termos argumentativos, é importante para o autor da carta fazer a seguinte afirmação: ‘Existe um grande contraste entre o que o senhor diz e o que seus negociadores em Doha estão fazendo’.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p>“6. Além de confrontar as <b>declarações do presidente Obama com as ações dos negociadores norte-americanos, o autor da carta enumera vários argumentos para convencer seu interlocutor de que deve assumir uma ‘liderança corajosa’ com relação à questão climática.</b>” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p>“7. A imagem de si mesmo construída por Kumi Naidoo no 1º parágrafo é retomada, no último, como um argumento importante. Explique.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p>	<p>“A <b>carta aberta</b> é um gênero discursivo em que o autor do texto dirige-se publicamente (através de órgãos de imprensa ou sites da internet) a um interlocutor com o objetivo de defender um ponto de vista e, se for o caso, convencer esse interlocutor a mudar de opinião sobre alguma questão polêmica ou levá-lo a agir de uma determinada maneira.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p>“Por se dirigir a uma pessoa com quem não tem uma relação pessoal, o autor do texto opta por um pronome de tratamento (senhor) que expressa respeito e deixa claro não existir qualquer intimidade entre os interlocutores.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</p> <p>“A imagem que o autor do texto faz de si mesmo para seu interlocutor tem sempre consequências argumentativas. Nesse caso, ao se apresentar como diretor-executivo do Greenpeace Internacional, como Embaixador Global da Campanha Para Ações contra a Pobreza, como africano e como pai, Kumi Naidoo já começa a deixar clara a sua preocupação com as consequências dos problemas climáticos para os povos em desenvolvimento e para as gerações futuras.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</p>

<p><i>“Nas cartas abertas, o que o autor do texto pretende deixar evidente é a relevância da questão abordada no texto. A decisão de tornar públicos os seus argumentos pode ser considerada mais uma forma de pressionar seu interlocutor a mudar de opinião ou a agir de uma determinada maneira.” (Abaurre et al., 2016b, p. 332)</i></p> <p><i>“Há outro contexto em que cartas semelhantes às cartas abertas são tornadas públicas: as sessões de ‘cartas de leitor’ dos jornais e revistas. Esses textos apresentam algumas diferenças em relação às cartas abertas. A principal delas é que não costumam se dirigir a um interlocutor específico, mas sim ao órgão da imprensa no qual são publicadas. Outra diferença é que, na maior parte das vezes, o objetivo das cartas de leitor é explicitar a opinião de seus autores em relação a algum artigo ou reportagem anteriormente publicado.” (Abaurre et al., 2016b, p. 332)</i></p> <p><i>“Por se dirigir a uma pessoa com quem não tem uma relação pessoal, o autor do texto opta por um pronome de tratamento (senhor) que expressa respeito e deixa claro não existir qualquer intimidade entre os interlocutores.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</i></p> <p><i>“A imagem que o autor do texto faz de si mesmo para seu interlocutor tem sempre consequências argumentativas. Nesse caso, ao se apresentar como diretor-executivo do</i></p>	<p><i>“Que informações deverão ser apresentadas, no início da carta, para que o prefeito saiba quem se dirige a ele?” (Abaurre et al., 2016b, p. 336)</i></p> <p><i>“Que aspectos relacionados à imagem do prefeito [pessoais ou públicos] podem ser explorados em termos argumentativos?” (Abaurre et al., 2016b, p. 336)</i></p> <p><i>“Como preparação para participar dessa discussão, ficou decidido que os alunos do Ensino Médio escreverão artigos de opinião, que ficarão disponíveis para leitura no site da escola, em que se posicionarão a respeito de uma afirmação polêmica feita pelo professor norte-americano Mark Bauerlein: ‘Se você tiver menos de 30 anos, considere-se membro da geração mais estúpida da história’. Essa imagem de jovem coincide, em parte, com a de outro escritor norte-americano, Nicholas Carr, que acredita que a exposição constante às mídias digitais está mudando, para pior, a forma como pensamos. Os textos a seguir devem ser considerados como ponto de partida para que você escreva seu artigo de opinião sobre o impacto da internet no cérebro dos jovens.” (Abaurre et al., 2016b, p. 342)</i></p> <p><i>“Organize suas informações e argumentos. Não basta ter uma opinião definida, ela precisa ser sustentada por argumentos que possam convencer um leitor.” (Abaurre et al., 2016b, p. 344)</i></p>	<p><i>“O artigo de opinião é um gênero discursivo predominantemente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista de quem o assina sobre alguma questão relevante, frequentemente controversa, de natureza social, política, cultural, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas apresentadas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz, baseada em sua posição sobre a questão tematizada.” (Abaurre et al., 2016b, p. 338)</i></p> <p><i>“O autor do subtítulo não costuma ser o articulista, e sim o editor do jornal, revista ou site em que o texto será publicado.” (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</i></p>
---	--	--

<p><i>Greenpeace Internacional, como Embaixador Global da Campanha Para Ações contra a Pobreza, como africano e como pai, Kumi Naidoo já começa a deixar clara a sua preocupação com as consequências dos problemas climáticos para os povos em desenvolvimento e para as gerações futuras.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</p> <p><i>“O autor de uma carta de natureza argumentativa deve manter, desde o início, o foco no seu objetivo.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</p> <p><i>“O autor não pode se afastar do objetivo de seu texto, que é convencer um interlocutor da validade de um ponto de vista específico. A apresentação dos argumentos, portanto, deve ser pensada para conduzir o raciocínio do leitor de modo a tornar impossível refutar o ponto de vista defendido.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</p> <p><i>“O primeiro cuidado em relação à linguagem, em uma carta aberta, é a manutenção da interlocução. Por meio de pronomes, verbos, expressões de valor vocativo, o autor do texto deve estabelecer e marcar o diálogo com seu interlocutor. Não se trata somente de uma questão formal. Essa interlocução serve para atribuir argumentos e ações ao interlocutor e, assim, contribuir para a construção argumentativa do texto.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</p> <p><i>“[...] como o autor de uma carta aberta geralmente</i></p>	<p><i>“Procure garantir que a organização geral do texto encaminhe naturalmente o leitor para a conclusão que você pretende apresentar.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 344)</p>	
--	--	--

*não tem intimidade com seu interlocutor, deve não só manter o respeito e o distanciamento no modo como se refere a ele, mas também utilizar a modalidade escrita culta da língua.*

*Esse cuidado contribui para que o interlocutor faça uma imagem do autor do texto como uma pessoa educada, cujas opiniões e argumentos merecem ser considerados.”*  
(Abaurre et al., 2016b, p. 334)

*“Um modo eficiente de organizar um texto argumentativo é antecipar os argumentos contrários à posição que se pretende defender. Uma vez expostos os argumentos alheios, o autor do texto pode buscar contra-argumentos, ou seja, fatos, dados, reflexões que demonstrem, para seus leitores, por que os argumentos contrários à posição sustentada no texto poderiam ser questionados. Tal estratégia faz com que o autor pareça uma pessoa ponderada, capaz de analisar diferentes pontos de vista, o que reforça a ideia de que a perspectiva por ele defendida é a mais razoável.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 338)

*“O **artigo de opinião** é um gênero discursivo predominantemente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista de quem o assina sobre alguma questão relevante, frequentemente controversa, de natureza social, política, cultural, etc. O caráter argumentativo do texto de*

*opinião é evidenciado pelas justificativas apresentadas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz, baseada em sua posição sobre a questão tematizada.” (Abaurre et al., 2016b, p. 338)*

*“Neles [nos artigos de opinião], jornalistas e pessoas que se destacam em seus campos de atuação (médicos, políticos, advogados, professores, universitários, etc.) selecionam acontecimentos divulgados na mídia para submetê-los a um processo analítico que permita revelar suas consequências, discutir suas causas e defender uma posição a seu respeito.” (Abaurre et al., 2016b, p. 338)*

*“Deve-se destacar, porém, que nem sempre os artigos assinados apresentam uma opinião que coincide com a da publicação em que são divulgados.” (Abaurre et al., 2016b, p. 339)*

*“Essas colunas aparecem em diferentes setores (geral, política, economia, cultura, esporte, etc.) e a capacidade analítico-argumentativa de seus autores costuma conquistar leitores fiéis para os veículos que os publicam. Há vários casos de articulistas que têm seus textos publicados em diferentes jornais, como Élio Gaspari e Miriam Leitão; ou cuja coluna já se tornou ‘marca registrada’ de determinadas revistas, como da jornalista Ruth de Aquino, na revista Época, e os jornalistas J.R.Guzzo e Roberto Pompeu*

<p>de Toledo, na revista <i>Veja</i>.” (Abaurre et al., 2016b, p. 339)</p> <p>“O autor do <b>subtítulo</b> não costuma ser o articulista, e sim o editor do jornal, revista ou site em que o texto será publicado.” (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</p> <p>“Geralmente, jornais e revistas esperam que seus articulistas façam uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa. Não devemos esquecer, porém, que os artigos de opinião admitem a expressão de uma perspectiva mais subjetiva, ainda que ‘controlada’ pelo forte teor argumentativo deste gênero.” (Abaurre et al., 2016b, p. 341)</p> <p>“Na medida em que uma 1ª pessoa ‘fala’ nesses textos, em um ou outro caso observamos um uso um pouco menos formal da linguagem. [...]. É recomendável que autores menos experientes tentem evitar esses comentários mais informais, para não comprometerem a estrutura argumentativa do texto que estão escrevendo.” (Abaurre et al., 2016b, pp. 341-342)</p>		
---	--	--

Quadro 28 – Resultados da análise relativa ao *ethos* do segundo livro didático brasileiro

Ao caracterizar aspetos concernentes ao *ethos*, percebemos o destaque que o segundo livro didático analisado dá acerca das representações imagéticas que o orador deve fazer sobre o auditório, como estratégia de adequação do discurso ao contexto em que o dizer se materializa. Isso ocorre em meio à definição e distinção dos gêneros *carta aberta* e *carta de leitor*, no capítulo 27.

Nos itens *Conteúdos* e *Materiais/recursos*, identificamos fragmentos discursivos que põem em cena a função sociodiscursiva do interlocutor (Abaurre et al., 2016b, p. 332):

*[...] os interlocutores de textos desse gênero costumam ser pessoas públicas (presidentes, governadores, celebridades, etc.). Muitas vezes o autor da carta tem conhecimento*

*somente da posição influente ocupada por seu interlocutor e da sua capacidade de agir para modificar um determinado estado de coisas.*

Diferente das cartas pessoais, as cartas abertas normalmente são destinadas a interlocutores que não fazem parte do ciclo de convivência do orador. Trata-se de interlocutores que, na maioria das vezes, são pessoas públicas e, por isso, tendem a possuir influência para proporcionar certas mudanças, que são almejadas por quem se responsabiliza pelo texto publicado.

A decisão de publicizar os argumentos endereçados a um interlocutor público mediante uma carta aberta é concebida, no segundo livro didático analisado, como uma estratégia de argumentação: *“A decisão de tornar públicos os seus argumentos pode ser considerada mais uma forma de pressionar seu interlocutor a mudar de opinião ou a agir de uma determinada maneira.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 332). Ao fazer isso, o orador expõe os motivos que devem influenciar não somente o interlocutor, mas também a opinião pública dos leitores dos veículos midiáticos em que tais cartas circulam.

Para isso, no entanto, o jogo de imagens não deve ser unilateral. Ao contrário, do ponto de vista argumentativo, o orador também deve se revestir de prestígio, fazendo-se conhecer por meio da função social que desempenha (Abaurre et al., 2016b, p. 333):

*A imagem que o autor do texto faz de si mesmo para seu interlocutor tem sempre consequências argumentativas. Nesse caso, ao se apresentar como diretor-executivo do Greenpeace Internacional, como Embaixador Global da Campanha Para Ações contra a Pobreza, como africano e como pai, Kumi Naidoo já começa a deixar clara a sua preocupação com as consequências dos problemas climáticos para os povos em desenvolvimento e para as gerações futuras.*

Com essa análise do segundo livro didático acerca de um dos textos de apoio, percebemos que a apresentação que o orador faz de si mesmo funciona, no texto, como uma estratégia de evidenciar a propriedade que ele mesmo tem para abordar o assunto tratado. Tal propriedade, muitas vezes, pode ser considerada até maior – por ser mais específica da área de atuação do orador – do que a do próprio interlocutor a quem a carta aberta se destina.

A questão da construção do *ethos* do orador também se materializa em algumas propostas de atividades do segundo livro didático analisado, como podemos observar nos seguintes fragmentos discursivos: *“a) Quais são as funções exercidas pelo autor da carta? b) É com base nessas credenciais que ele se dirige ao presidente? Justifique.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 331) e *“Por que Kumi Naidoo deseja construir uma imagem positiva de seu interlocutor?”* (Abaurre et al., 2016b, p. 331). A partir daí, cabe ao aluno perceber as funções sociais que o autor do texto de apoio desempenha, bem como por que se preocupa em construir uma imagem positiva do presidente Barack Obama.

Essas questões tendem a levar os alunos (o auditório) a refletirem sobre a propriedade argumentativa na construção das imagens projetadas, de modo que possam, mais adiante, utilizar essa técnica em seus próprios textos. A apresentação do jogo de imagens aproxima, no segundo livro didático analisado, a proposta de ensino da argumentação do campo da retórica. Além disso, o efeito argumentativo que a adequação do *ethos* proporciona valida a abordagem realizada. Compreendemos, também, que a exposição dessas



questões a partir de uma linguagem fluida e acessível ao aluno credibiliza o tratamento dado ao *ethos* pelo livro didático.

Dando sequência ao trabalho com o *ethos*, outra proposta de atividade – desta vez, de produção textual – apresenta alguns comandos para que os alunos produzam uma carta aberta, destinada ao prefeito de sua cidade, subordinada ao tema relativo à “*construção de ciclovias (ou de ampliação da rede, caso já existam ciclovias em sua cidade)*” (Abaurre et al., 2016b, p. 334). Nos fragmentos discursivos “*Que informações deverão ser apresentadas, no início da carta, para que o prefeito saiba quem se dirige a ele?*” (Abaurre et al., 2016b, p. 336) e “*Que aspectos relacionados à imagem do prefeito [pessoais ou públicos] podem ser explorados em termos argumentativos?*” (Abaurre et al., 2016b, p. 336), atestamos a validade argumentativa da percepção tanto da imagem de que o orador se reveste, quanto da imagem do auditório (do prefeito) que deve ser explorada.

A retomada, em algumas atividades, do jogo de imagens que recobre a figura do orador e da imagem que ele busca construir do auditório demarca a congruência do livro didático acerca desse aspeto. Isso também caracteriza a atenção que é dada a esse componente retórico, devido a sua propriedade para o fazer argumentativo.

Além da credibilidade do orador, outro ponto que deve ser considerado é a utilização da linguagem para a manutenção da interlocução: “*O primeiro cuidado em relação à linguagem, em uma carta aberta, é a manutenção da interlocução.*” (Abaurre et al., 2016b, p. 333). Para isso, deve-se remeter ao interlocutor com o uso de pronomes, verbos, vocativos, como estratégia de demarcar o espaço de interlocução, de modo a garantir que o interlocutor continue a ler a carta aberta.

Diante do posicionamento apresentado no segundo livro didático analisado, o uso de tais recursos linguísticos não representa uma mera atitude formal, mas tem, sobretudo, valor argumentativo: “*Não se trata somente de uma questão formal. Essa interlocução serve para atribuir argumentos e ações ao interlocutor e, assim, contribuir para a construção argumentativa do texto.*” (Abaurre et al., 2016b, p. 333). Com as remissões ao interlocutor, o orador passa a atribuir certas impressões à imagem daquele a quem o texto se destina, de modo a argumentar em favor a atos ou juízos de valor que devem ser revistos pelo auditório.

Junto a esses aspetos de cunho linguístico, a forma de expressão também passa a ser considerada como um recurso a favor da argumentação. A adequação da linguagem à produção do referente gênero textual surge como mais um elemento para favorecer a adesão dos espíritos (Abaurre et al., 2016b, p. 334):

*[...] como o autor de uma carta aberta geralmente não tem intimidade com seu interlocutor, deve não só manter o respeito e o distanciamento no modo como se refere a ele, mas também utilizar a modalidade escrita culta da língua. Esse cuidado contribui para que o interlocutor faça uma imagem do autor do texto como uma pessoa educada, cujas opiniões e argumentos merecem ser considerados.*

O uso da linguagem culta, neste caso, põe em funcionamento o *ethos*, isto é, o jogo de imagens, tendo em vista sua função argumentativa. A adequação linguística é abordada pelo livro didático como uma propriedade que o orador deve ter para construir uma imagem mais próxima daquela que ele deseja apresentar ao auditório. Tal adequação visa revestir o orador de credibilidade e apresentá-lo, mediante esse prisma, ao auditório ao qual se dirige, promovendo, assim, a atenção aos argumentos que compõem o texto da carta aberta.

Ao se considerar, no segundo livro didático analisado, a língua culta como a forma mais adequada para a produção da carta aberta – não pelo seu valor propriamente normativo, mas pelo efeito argumentativo que, nesse caso, se instaura –, percebemos que a língua passa a ser abordada mediante sua propriedade funcional. A leitura do contexto em que o dizer se materializa favorece um discurso produzido por meio da língua culta, o que remete a uma proposta de estudo que vai ao encontro da adequação linguística.

Outro gênero textual abordado no Capítulo 27, ainda que de modo menos enfático, é a *carta de leitor*. Para diferenciá-lo do gênero de cartas abertas, algumas diferenças que levam em consideração o *ethos* são apontadas (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 332):

*Há outro contexto em que cartas semelhantes às cartas abertas são tornadas públicas: as sessões de ‘cartas de leitor’ dos jornais e revistas. Esses textos apresentam algumas diferenças em relação às cartas abertas. A principal delas é que não costumam se dirigir a um interlocutor específico, mas sim ao órgão da imprensa no qual são publicadas. Outra diferença é que, na maior parte das vezes, o objetivo das cartas de leitor é explicitar a opinião de seus autores em relação a algum artigo ou reportagem anteriormente publicado.*

A primeira e principal diferença entre os aludidos gêneros é a de que, em detrimento do que ocorre com as cartas abertas, as cartas de leitor são endereçadas ao órgão de imprensa que as publica. Logo, o auditório das cartas de leitor é constituído não por um indivíduo, mas sim por um determinado veículo de comunicação. A segunda diferença está no objetivo das cartas de leitor: apresentar uma opinião sobre algum texto publicado no veículo que as recebe.

Diante da brevidade na abordagem das cartas de leitor, percebemos certas lacunas no que se refere à questão da assunção de autoria. Para efeito de esclarecimento, compreendemos a necessidade de ampliação do debate acerca de questões que dizem respeito à assunção da autoria, dada a sua relevância para o processo de construção argumentativa.

A problemática da assunção da autoria se estende ao Capítulo 28, dedicado ao *artigo de opinião*. Nesse gênero textual, a responsabilidade pelo dizer remete ao autor do texto (ou àquele que o assina), em face à materialização de fragmentos discursivos como este (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 338):

*O artigo de opinião é um gênero discursivo predominantemente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista de quem o assina sobre alguma questão relevante, frequentemente controversa, de natureza social, política, cultural, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas apresentadas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz, baseada em sua posição sobre a questão tematizada.*

Na descrição conceitual do artigo de opinião, percebemos que uma das características deste gênero está na busca do convencimento mediante a posição do autor. Uma vez que as cartas de leitor normalmente não se destinam a um interlocutor específico – como é instruído no segundo livro didático analisado –, torna-se compreensível que sejam geradas algumas dúvidas a respeito da questão da autoria, especialmente quando tais cartas se referem a um artigo assinado.

Nas atividades referentes ao Capítulo 28, a abordagem se volta à propriedade de coesão que o autor deve manifestar em seus textos. É o que percebemos em fragmentos discursivos como *“Organize suas informações e argumentos. Não basta ter uma opinião definida, ela precisa ser sustentada por argumentos que possam convencer um leitor.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 344) e *“Procure garantir que a organização geral do texto encaminhe naturalmente o leitor para a conclusão que você pretende apresentar.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 344).

A organização do texto deve ser garantida pelo orador, tomando-se por base certos preceitos concernentes à construção e à divisão do discurso argumentativo. Esses aspectos serão retomados e discutidos com mais propriedade na análise do quadro sobre a estrutura do texto argumentativo.

Em seguida realizamos a análise de fragmentos discursivos que se enquadram no domínio do *pathos*:

Elementos do livro didático/manual escolar	
Conteúdos	Materiais/recursos
<p><i>“Nesses casos, a carta não costuma ser pessoal e, ainda assim, seu autor dirige-se a um interlocutor específico, mas com o objetivo de argumentar para defender um determinado ponto de vista.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 330)</p> <p><i>“A <b>carta aberta</b> é um gênero discursivo em que o autor do texto dirige-se publicamente (através de órgãos de imprensa ou sites da internet) a um interlocutor com o objetivo de defender um ponto de vista e, se for o caso, convencer esse interlocutor a mudar de opinião sobre alguma questão polêmica ou levá-lo a agir de uma determinada maneira.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p><i>“Por terem circulação pública e por tratarem de questões de interesse geral, as cartas abertas têm como leitores pessoas que costumam ler os textos de opinião publicados nos veículos de circulação de massa, onde tais cartas são divulgadas.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 332)</p> <p><i>“O leitor encontra, nesses textos, um espaço de reflexão mais detalhada que, por vezes, o auxilia a compreender melhor o mundo em que vive. Tal reflexão pode servir de base para que ele forme sua própria opinião, ou, ainda, para que confirme uma posição que já tem sobre determinado fato ou questão.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 339)</p>	<p><i>“A <b>carta aberta</b> é um gênero discursivo em que o autor do texto dirige-se publicamente (através de órgãos de imprensa ou sites da internet) a um interlocutor com o objetivo de defender um ponto de vista e, se for o caso, convencer esse interlocutor a mudar de opinião sobre alguma questão polêmica ou levá-lo a agir de uma determinada maneira”</i> (Abaurre et al, 2016b, p. 331)</p> <p><i>“No caso específico de articulistas como Roberto Pompeu de Toledo, que não têm receio de manifestar claramente seus pontos de vista sobre questões polêmicas, pode-se imaginar que seus leitores sejam, provavelmente, pessoas de aguçado senso crítico que ficam indignadas com o que percebem como um descaso generalizado das autoridades e esperam encontrar, no articulista, alguém que dê ‘voz’ à sua indignação.”</i> (Abaurre et al, 2016b, p. 339)</p>

*“Essas colunas aparecem em diferentes setores (geral, política, economia, cultura, esporte, etc.) e a capacidade analítico-argumentativa de seus autores costuma conquistar leitores fiéis para os veículos que os publicam.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 339)

*“O perfil do leitor de artigos de opinião coincide, de modo geral, com o perfil do leitor da publicação em que tais artigos circulam. O estilo de alguns colunistas, porém, pode ser um fator determinante para conquistar um público ‘fiel’, que espera ansiosamente pela publicação semanal de seus textos.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 339)

*“No caso específico de articulistas como Roberto Pompeu de Toledo, que não têm receio de manifestar claramente seus pontos de vista sobre questões polêmicas, pode-se imaginar que seus leitores sejam, provavelmente, pessoas de aguçado senso crítico que ficam indignadas com o que percebem como um descaso generalizado das autoridades e esperam encontrar, no articulista, alguém que dê ‘voz’ à sua indignação.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 339)

Quadro 29 – Resultados da análise relativa ao *pathos* do segundo livro didático brasileiro

No estudo realizado sobre a carta aberta no livro didático, percebemos como se dá a construção do perfil do auditório, iniciando-se por este fragmento discursivo: “[...] a carta não costuma ser pessoal e, ainda assim, seu autor dirige-se a um interlocutor específico, mas com o objetivo de argumentar para defender um determinado ponto de vista.” (Abaurre et al., 2016b, p. 330). Trata-se, de modo geral, de um gênero que é publicado em um veículo de comunicação e que se dirige a um interlocutor individual, o qual não faz parte do ciclo de convivência do orador.

Esse interlocutor tende a sofrer os efeitos da argumentação do orador que, por sua vez, busca, “[...] se for o caso, convencer esse interlocutor a mudar de opinião sobre alguma questão polêmica ou levá-lo a agir de uma determinada maneira.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331). Não se trata, então, de apenas expor o interlocutor à opinião pública por meio de um texto acessível a uma coletividade, mas também de estabelecer uma relação com ele, um vínculo argumentativo capaz de dissuadi-lo e fazê-lo aderir ao ponto de vista defendido pelo autor da carta.

O acesso do texto a uma coletividade promove um desdobramento do auditório, constituído tanto pelo destinatário da cara, quanto pelos leitores do veículo de comunicação em que ela é publicada: *“Por terem circulação pública e por tratarem de questões de interesse geral, as cartas abertas têm como leitores pessoas que costumam ler os textos de*

*opinião publicados nos veículos de circulação de massa, onde tais cartas são divulgadas.”* (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 332). A partir daí, percebemos uma ênfase na caracterização do auditório coletivo (os leitores de um dado veículo de comunicação), após a reflexão sobre o auditório individual (a personalidade a quem a carta se destina).

A construção do auditório coletivo também é percebida na caracterização do público-alvo dos artigos de opinião (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 339):

*O perfil do leitor de artigos de opinião coincide, de modo geral, com o perfil do leitor da publicação em que tais artigos circulam. O estilo de alguns colunistas, porém, pode ser um fator determinante para conquistar um público ‘fiel’, que espera ansiosamente pela publicação semanal de seus textos.*

Nesse caso, o auditório é formado por um grupo de leitores que é levado a ler o texto pela imagem que o orador já vem construindo. Desse modo, o auditório é interpelado a ler o texto diante de um efeito argumentativo proveniente da estratégia de autoridade. O articulista se reveste de legitimidade para refletir sobre temas diversos.

Compreendemos que a condução feita no segundo livro didático analisado demarca, de modo menos técnico, o fato de que a argumentação já se inicia não propriamente pela publicação de um determinado artigo, mas pelo conjunto de artigos já publicados e já lidos pelo auditório. Mais uma vez percebemos uma abordagem adequada ao público-alvo formado por alunos do 2º ano do Ensino Médio, motivo pelo qual consideramos a propriedade da condução proposta no livro didático.

Como assevera Meyer (2007, p. 25), *“a retórica é a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada”*. Logo, se não há possibilidade de acordo, o ambiente retórico em que se dá o exercício de convencer e persuadir tende a se diluir. Como os artigos de opinião se dirigem a leitores “fiéis”, receptivos e, mais que isso, ansiosos pela leitura, esses textos são propícios ao exercício do ensino da argumentação, o que também valida a presença desse gênero textual no livro didático.

Mais adiante, identificamos uma simbiose entre a imagem projetada por determinados articulistas (normalmente aqueles que mais são lidos e prestigiados) e o perfil do público leitor de seus artigos de opinião (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 339):

*No caso específico de articulistas como Roberto Pompeu de Toledo, que não têm receio de manifestar claramente seus pontos de vista sobre questões polêmicas, pode-se imaginar que seus leitores sejam, provavelmente, pessoas de aguçado senso crítico que ficam indignadas com o que percebem como um descaso generalizado das autoridades e esperam encontrar, no articulista, alguém que dê ‘voz’ à sua indignação.*

Ao mesmo tempo em que percebemos uma ação discursiva pautada na construção de um auditório individual (*“não têm receio de manifestar claramente seus pontos de vista sobre questões polêmicas”*), dado o caráter aparentemente específico do auditório, também identificamos a materialização de um auditório universal (*“pessoas de aguçado senso crítico”*), uma vez que a criticidade pode aproximá-lo da ideia de público especializado. De todo modo, a instrução do segundo livro didático analisado demonstra que há leitores (especialmente os de artigos de opinião) que se preocupam com os problemas que afligem a sociedade.

Mobilizar gêneros como esse possibilita despertar no aluno certos princípios da educação nacional (já abordados na subseção 5.1.1. Documentos oficiais brasileiros), na medida em que essa proposta estimula, por exemplo, a sua aproximação às práticas sociais (cf. Brasil, 2010, p. 35). Isso demarca a convergência da referida abordagem do livro didático com a LDB do ensino brasileiro. Além disso, fomenta, por um lado, um campo de argumentação que aproxima o aluno (enquanto auditório) da leitura de artigos de opinião, tendo em vista o interesse que nele pode ser estimulado para compreender a origem, os efeitos e as consequências de diferentes problemas existentes na sociedade.

Por outro lado, esse trabalho tende a favorecer a aprendizagem e a busca autônoma pela leitura, uma vez que alcança o campo da percepção do aluno (Tavares *et al.*, 2007, p. 20):

*As situações mais facilmente percebidas são as que vão ao encontro das motivações mais significativas do sujeito. Ao sentir-se motivado por determinado objeto ou situação, resultantes de experiências perceptivas anteriores, o sujeito irá orientar a sua atenção para o mesmo objeto e aprofundar a percepção do mesmo.*

A proposta de leitura de artigos de opinião pode, então, despertar no aluno o interesse por esse tipo de gênero textual, tornando essa experiência de percepção um conhecimento prévio para motivá-lo a explorar outros textos dessa natureza.

Agora segue o quadro com os resultados da análise dos dados que dizem respeito ao logos:

Elementos do livro didático/manual escolar		
Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
<p><i>“Muitas vezes o gênero carta é utilizado com uma função claramente argumentativa. Nesses casos, a carta não costuma ser pessoal e, ainda assim, seu autor dirige-se a um interlocutor específico, mas com o objetivo de argumentar para defender um determinado ponto de vista.”</i> (Abaurre <i>et al.</i>, 2016b, p. 330)</p> <p><b>“Confronto: uma comparação para destacar diferenças</b> O confronto é um importante recurso argumentativo quando se pretende deixar claras as diferenças entre fatos, situações, pontos de vista. De modo geral, o confronto é utilizado para fazer com que o leitor perceba como situações equivalentes podem levar</p>	<p><i>“Por que Kumi Naidoo deseja construir uma imagem positiva de seu interlocutor? Explique a estratégia argumentativa associada a essa imagem.”</i> (Abaurre <i>et al.</i>, 2016b, p. 331)</p> <p><i>“b) Explique por que, em termos argumentativos, é importante para o autor da carta fazer a seguinte afirmação: ‘Existe um grande contraste entre o que o senhor diz e o que seus negociadores em Doha estão fazendo’.”</i> (Abaurre <i>et al.</i>, 2016b, p. 331)</p> <p><b>“6. Além de confrontar as declarações do presidente Obama com as ações dos negociadores norte-americanos, o autor da carta enumera vários argumentos</b></p>	<p><b>“Confronto: uma comparação para destacar diferenças</b> O confronto é um importante recurso argumentativo quando se pretende deixar claras as diferenças entre fatos, situações, pontos de vista. De modo geral, o confronto é utilizado para fazer com que o leitor perceba como situações equivalentes podem levar a resultados ou conclusões diferentes.” (Abaurre <i>et al.</i>, 2016b, p. 331)</p> <p><b>“O artigo de opinião é um gênero discursivo predominantemente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista de quem o assina sobre alguma questão relevante, frequentemente controversa,</b></p>

<p><i>a resultados ou conclusões diferentes.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</i></p> <p><i>“A escolha dos argumentos também deve levar em consideração esse contexto de circulação, porque o autor do texto não deseja que somente o seu interlocutor declarado concorde com o ponto de vista que defende. Seu objetivo é maior: convencer os leitores da publicação em que a sua carta irá circular de que ele tem razão.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</i></p> <p><i>“O autor não pode se afastar do objetivo de seu texto, que é convencer um interlocutor da validade de um ponto de vista específico. A apresentação dos argumentos, portanto, deve ser pensada para conduzir o raciocínio do leitor de modo a tornar impossível refutar o ponto de vista defendido.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</i></p> <p><i>“O primeiro cuidado em relação à linguagem, em uma carta aberta, é a manutenção da interlocução. Por meio de pronomes, verbos, expressões de valor vocativo, o autor do texto deve estabelecer e marcar o diálogo com seu interlocutor. Não se trata somente de uma questão formal. Essa interlocução serve para atribuir argumentos e ações ao interlocutor e, assim, contribuir para a construção argumentativa do texto.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</i></p> <p><i>“Jornais, revistas, portais de internet são espaços para circulação de um gênero</i></p>	<p><b>para convencer seu interlocutor de que deve assumir uma ‘liderança corajosa’ com relação à questão climática.</b></p> <p><i>a) Escreva no seu caderno tais argumentos.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</i></p> <p><i>“[...] você decide enviar uma carta aberta ao prefeito da sua cidade para argumentar em favor da construção de ciclovias (ou da ampliação da rede, caso já existam ciclovias em sua cidade) que viabilizem o uso seguro das bicicletas por um maior número de pessoas.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</i></p> <p><i>“Existem argumentos contrários à construção de ciclovias em sua cidade? Como tais argumentos podem ser refutados por você?” (Abaurre et al., 2016b, p. 336)</i></p> <p><i>“b) Quais são os contra-argumentos apresentados por Ruth de Aquino?</i></p> <p><i>c) A estratégia utilizada por ela pode influenciar a opinião dos leitores do texto? Explique.” (Abaurre et al., 2016b, p. 338)</i></p> <p><i>“Os textos a seguir devem ser considerados como ponto de partida para que você escreva seu artigo de opinião sobre o impacto da internet no cérebro dos jovens.” (Abaurre et al., 2016b, p. 342)</i></p>	<p><i>de natureza social, política, cultural, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas apresentadas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz, baseada em sua posição sobre a questão tematizada.” (Abaurre et al., 2016b, p. 338)</i></p> <p><i>“2º parágrafo: começa com a explicitação de uma pergunta retórica que dá início à estratégia argumentativa do autor: levar a questionar o juízo de valor corrente sobre os selfies. Essa pergunta retórica estabelece a ligação entre o que foi dito no primeiro parágrafo e a análise que começará a ser feita no segundo. É importante observar que a análise do autor é marcada pelo uso de termos que expressam juízos de valor. Substantivos e adjetivos, neste caso, definem a opinião de Luiz Antônio Giron sobre as pessoas que condenam os autorretratos. Também faz parte dessa análise a apresentação de argumentos para convencer o leitor de que a prática dos selfies é natural, algo que todos fazem.” (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</i></p>
--	---	--

*argumentativo conhecido como artigo de opinião. É com base na leitura de artigos de opinião que costumamos refletir sobre questões importantes ou polêmicas.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 337)

*“Um modo eficiente de organizar um texto argumentativo é antecipar os argumentos contrários à posição que se pretende defender. Uma vez expostos os argumentos alheios, o autor do texto pode buscar contra-argumentos, ou seja, fatos, dados, reflexões que demonstrem, para seus leitores, por que os argumentos contrários à posição sustentada no texto poderiam ser questionados. Tal estratégia faz com que o autor pareça uma pessoa ponderada, capaz de analisar diferentes pontos de vista, o que reforça a ideia de que a perspectiva por ele defendida é a mais razoável.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 338)

*“Neles [nos artigos de opinião], jornalistas e pessoas que se destacam em seus campos de atuação (médicos, políticos, advogados, professores, universitários, etc.) selecionam acontecimentos divulgados na mídia para submetê-los a um processo analítico que permita revelar suas consequências, discutir suas causas e defender uma posição a seu respeito.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 338)

*“Essas colunas aparecem em diferentes setores (geral, política, economia, cultura,*



<p><i>esporte, etc.) e a capacidade analítico-argumentativa de seus autores costuma conquistar leitores fiéis para os veículos que os publicam. Há vários casos de articulistas que têm seus textos publicados em diferentes jornais, como Élio Gaspari e Miriam Leitão; ou cuja coluna já se tornou ‘marca registrada’ de determinadas revistas, como da jornalista Ruth de Aquino, na revista Época, e os jornalistas J.R.Guzzo e Roberto Pompeu de Toledo, na revista Veja.” (Abaurre et al., 2016b, p. 339)</i></p>		
---	--	--

Quadro 30 – Resultados da análise relativa ao *logos* do segundo livro didático brasileiro

Na primeira amostra do item *Conteúdos*, percebemos que a instrução sobre o discurso materializado em algumas cartas leva em conta o caráter argumentativo que surge mediante um efeito de evidência (Abaurre et al., 2016b, p. 330):

*Muitas vezes o gênero carta é utilizado com uma função claramente argumentativa. Nesses casos, a carta não costuma ser pessoal e, ainda assim, seu autor dirige-se a um interlocutor específico, mas com o objetivo de argumentar para defender um determinado ponto de vista.*

Isso nos leva a entender que, na perspectiva traçada no segundo livro didático analisado, existem discursos claramente argumentativos e outros em que a função argumentativa não se instaura de forma tão evidente. Entendemos que a evidência argumentativa remetida neste livro didático é caracterizada especialmente por discursos que expõem um ponto de vista, demarcando uma relação de contraponto a outro posicionamento.

Para ilustrar essa circunstância discursiva, neste livro didático é realizada uma análise de um texto de apoio, concebendo o confronto de posições como um recurso argumentativo (Abaurre et al., 2016b, p. 331):

*[...] confronto é um importante recurso argumentativo quando se pretende deixar claras as diferenças entre fatos, situações, pontos de vista. De modo geral, o confronto é utilizado para fazer com que o leitor perceba como situações equivalentes podem levar a resultados ou conclusões diferentes.*

A apresentação do confronto se constitui como uma forma de evidenciar que diferentes reflexões sobre um dado acontecimento podem gerar resultados ou conclusões diferentes. Esse expediente argumentativo só é possível devido ao processo de mudança de papéis diante do *logos*, ou seja, do discurso: antes que haja o confronto, o autor da carta deve assumir a posição de auditório que, enquanto tal, acompanha o discurso daquele que depois passará a ser o seu interlocutor.

É na condição de auditório que se tem acesso ao discurso do outro, momento em que se dá a constituição do conhecimento prévio que passará pelo crivo da reflexão. Como asseveram Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 213), *“o discurso é um ato que, como todo ato, pode ser objeto, da parte do ouvinte, de uma reflexão”*. Só após o acesso ao discurso do outro, é possível haver, na mudança de lugares entre o orador e o auditório, a materialização do discurso pelo confronto. Por isso, a necessidade de acesso e compreensão a discursos que expressam a posição contrária é a condição *sine qua non* para a possibilidade de instauração do confronto.

Apesar de não se explicitar a mudança de papéis (de auditório a orador) para o conhecimento das posições a serem contrapostas, essa dinâmica de inversão de lugares ocorre na prática, na medida em que são apresentados textos de apoio para serem lidos antes de atividades que propõem a produção de textos claramente argumentativos. Em uma dessas atividades é apresentado o seguinte comando: *“Os textos a seguir devem ser considerados como ponto de partida para que você escreva seu artigo de opinião sobre o impacto da internet no cérebro dos jovens.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 342). Logo, propõe-se que, antes de produzir o texto, o aluno exerça a função de auditório (leitor) e faça uma leitura crítica do discurso apresentado, de modo a absorver os conhecimentos prévios necessários para posteriormente assumir a posição de orador (escritor).

É nesse lugar de orador que ele pode expor o resultado de sua reflexão, eventualmente por meio de um discurso pautado no expediente argumentativo do confronto. Diante disso, percebemos mais um ponto de alinhamento entre a condução do segundo livro didático analisado e a Nova retórica, para o ensino da argumentação.

Apesar de percebermos a argumentação como um lugar em que o confronto pode se instaurar, também identificamos, neste livro didático, uma instrução que possibilita a compreensão de que é possível construir argumentos irrefutáveis (Abaurre et al., 2016b, p. 333):

*O autor não pode se afastar do objetivo de seu texto, que é convencer um interlocutor da validade de um ponto de vista específico. A apresentação dos argumentos, portanto, deve ser pensada para conduzir o raciocínio do leitor de modo a tornar impossível refutar o ponto de vista defendido.*

Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 1), *“o campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo”*. Só é possível *“tornar impossível refutar o ponto de vista defendido”*, quando se trata de uma evidência *“e não se argumenta contra a evidência”* (ibidem). Logo, não se trata de argumentos imbatíveis, e sim de evidências, o que se distancia do campo da argumentação. Não existem, portanto, argumentos que não podem ser refutados.

Consideramos, pois, que essa instrução merece ser revista, de modo a evitar que o aluno seja levado a incorrer em um equívoco de ordem teórica, lançando-se em uma busca utópica pelo argumento perfeito.

Uma alternativa de ajuste da instrução está na proposta de conduzir o aluno a perceber que, no fazer argumentativo, toda proposição pode ser questionada, mas que há formas de fazê-la parecer indubitável. É o que demonstra Fiorin (2015, p. 92): *“Para dar a impressão de que uma proposição não precisa de defesa, pode-se introduzi-la com orações ou expressões que indicam que seu conteúdo é compartilhado por todos os que*

*pensam de maneira adequada, o que inclui o antagonista [...]”*. É o que ocorre quando utilizamos expressões como *“É de conhecimento geral que...”, “Não podemos duvidar de que...”, “Obviamente...”,* por meio das quais podemos dar a impressão de que há um acordo estabelecido com o auditório. A partir dessa estratégia de adesão, é criado um ambiente argumentativo passível de promover, por exemplo, a passagem do acordo à contra-argumentação.

Outra especificidade a respeito do *logos*, na abordagem do segundo livro didático analisado, está na atenção ao contexto em que o discurso é mobilizado (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 333):

A escolha dos argumentos também deve levar em consideração esse contexto de circulação, porque o autor do texto não deseja que somente o seu interlocutor declarado concorde com o ponto de vista que defende. Seu objetivo é maior: convencer os leitores da publicação em que a sua carta irá circular de que ele tem razão.

Além de remeter ao processo de desdobramento do auditório em que o orador se dirige tanto ao interlocutor específico, quanto ao público leitor (aspecto já abordado na análise da grelha referente ao *pathos*), a orientação do segundo livro didático também destaca o contexto de circulação da obra. Ao fazer essa remissão, abre-se espaço para a reflexão sobre o contexto situacional (que envolve toda a tríade argumentativa) e o contexto histórico e social em que se dá a publicação da carta.

Como referem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 211), *“O discurso persuasivo produz efeitos por sua inserção, como um todo, numa situação [...]”*. Na inserção de aspetos da situação em que o discurso argumentativo se materializa para auxiliar na seleção dos argumentos mais adequados, o segundo livro didático institui, mais uma vez, um movimento de confluência com preceitos da retórica. Compreendemos, assim, que a abordagem das circunstâncias no ensino da argumentação favorece a potencialização desse estudo em sala de aula, o que referenda a condução argumentativa realizada.

Seguimos, então, para a abordagem dos fragmentos discursivos registados no quadro que apresenta os resultados da análise das finalidades da argumentação:

Finalidade da argumentação	Elementos do livro didático/manual escolar			
	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
Convencer	<p><i>“A argumentação vem sempre associada a um desafio: convencer alguém de alguma coisa [...]”</i> (Abaurre <i>et al.</i>, 2016b, p. 299)</p> <p><i>“O gênero apresentado nesta unidade vai ilustrar a importância de sabermos como selecionar e</i></p>	<p><i>“A carta aberta é um gênero discursivo em que o autor do texto dirige-se publicamente (através de órgãos de imprensa ou sites da internet) a um interlocutor com o objetivo de defender um ponto de vista e, se for o caso, convencer esse interlocutor</i></p>	<p><i>“6. Além de confrontar as declarações do presidente Obama com as ações dos negociadores norte-americanos, o autor da carta enumera vários argumentos para convencer seu interlocutor de que deve assumir</i></p>	<p><i>“A carta aberta é um gênero discursivo em que o autor do texto dirige-se publicamente (através de órgãos de imprensa ou sites da internet) a um interlocutor com o objetivo de defender um ponto de vista e, se for o caso, convencer esse interlocutor a mudar de opinião sobre alguma questão polêmica ou levá-lo a agir</i></p>

	<p><i>organizar argumentos de natureza diferente para alcançar objetivos como demonstrar, persuadir e convencer.” (Abaurre et al., 2016b, p. 299)</i></p>	<p><i>a mudar de opinião sobre alguma questão polêmica ou levá-lo a agir de uma determinada maneira.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</i></p> <p><i>“Como todo texto que busca convencer alguém, as cartas abertas se definem pela apresentação articulada de informações, fatos e argumentos que caracterizam claramente um ponto de vista sobre determinada questão.” (Abaurre et al., 2016b, p. 332)</i></p> <p><i>“Nas cartas abertas, o que o autor do texto pretende deixar evidente é a relevância da questão abordada no texto. A decisão de tornar públicos os seus argumentos pode ser considerada mais uma forma de pressionar seu interlocutor a mudar de opinião ou a agir de uma determinada maneira.” (Abaurre et al., 2016b, p. 332)</i></p> <p><i>“Quando o leitor discorda frontalmente da opinião de um articulista ou do modo como os fatos foram apresentados em uma matéria jornalística, a carta torna-se mais argumentativa, porque ele precisa</i></p>	<p><b><i>uma ‘liderança corajosa’ com relação à questão climática.”</i></b> (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p><i>“Peça a pessoas mais velhas de sua família que leiam sua carta aberta. Pergunte como responderiam aos argumentos utilizados no texto. Avalie se consideram que os argumentos utilizados por você são suficientes para convencer o prefeito da necessidade e das vantagens de investir em ciclovias.” (Abaurre et al., 2016b, p. 336)</i></p> <p><b><i>“5. Releia o 6º parágrafo. Ele evidencia uma estratégia adotada pela autora para convencer os leitores da posição que defende. Qual é essa estratégia?”</i></b> (Abaurre et al., 2016b, p. 338)</p> <p><i>“b) Quais são os contra-argumentos apresentados por Ruth de Aquino?</i></p> <p><i>c) A estratégia utilizada por ela pode influenciar a opinião dos leitores do texto? Explique.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 338)</p>	<p><i>de uma determinada maneira.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</i></p> <p><i>“[...] Kumi Naidoo explicita, no segundo parágrafo, o principal motivo pelo qual se dirige ao presidente norte-americano Barack Obama [...] Desse momento em diante, a estrutura de uma carta de natureza argumentativa se caracterizará pela apresentação de diferentes argumentos para o convencimento do interlocutor.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</i></p> <p><i>“Da forma como foi estruturada a argumentação, a carta de Kumi Naidoo torna-se um poderoso instrumento de convencimento e persuasão dos leitores.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</i></p> <p><i>“O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas apresentadas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz, baseada em sua posição sobre a questão tematizada.” (Abaurre et al., 2016b, p. 338)</i></p> <p><i>“Também faz parte dessa análise a apresentação de argumentos para convencer o leitor de que a prática dos selfies é natural, algo que todos fazem.” (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</i></p> <p><i>“Durante o desenvolvimento do texto (no</i></p>
--	---	---	--	---

		<p><i>convencer os demais leitores da mesma publicação de que o tratamento dado à questão abordada não foi correto, ou de que a posição defendida por um dado articulista pode ser inadequada.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 332)</p> <p><i>“Assim como o produto a ser divulgado precisa atingir um público-alvo específico, os argumentos da carta devem convencer leitores com um perfil definido.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 332)</p> <p><i>“A escolha dos argumentos também deve levar em consideração esse contexto de circulação, porque o autor do texto não deseja que somente o seu interlocutor declarado concorde com o ponto de vista que defende. Seu objetivo é maior: convencer os leitores da publicação em que a sua carta irá circular de que ele tem razão.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</p> <p><i>“[...] Kumi Naidoo explicita, no segundo parágrafo, o principal motivo pelo qual se dirige ao presidente</i></p>	<p><i>“Organize suas informações e argumentos. Não basta ter uma opinião definida, ela precisa ser sustentada por argumentos que possam convencer um leitor.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 344)</p>	<p><i>caso do texto de Luís Antônio Giron, parágrafos 2 a 5), o que se tem é a construção de uma cadeia argumentativa. As estratégias exploradas para convencer o leitor da tese defendida pelo texto vão variar de autor para autor, mas todos precisam organizar os argumentos de modo a sustentar sua análise.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 341)</p>
--	--	--	---	--

	<p><i>norte-americano Barack Obama [...] Desse momento em diante, a estrutura de uma carta de natureza argumentativa se caracterizará pela apresentação de diferentes argumentos para o convencimento do interlocutor.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</i></p> <p><i>“O autor não pode se afastar do objetivo de seu texto, que é convencer um interlocutor da validade de um ponto de vista específico.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</i></p> <p><i>“Da forma como foi estruturada a argumentação, a carta de Kumi Naidoo torna-se um poderoso instrumento de convencimento e persuasão dos leitores.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</i></p> <p><i>“O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas apresentadas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz, baseada em sua posição sobre a questão tematizada.” (Abaurre et al., 2016b, p. 338)</i></p> <p><i>“Como todo texto de natureza argumentativa, os</i></p>		
--	---	--	--

		<p><i>artigos de opinião são estruturados para convencer o leitor de que a perspectiva analítica adotada pelo autor é a melhor.</i>" (Abaurre et al., 2016b, p. 339)</p> <p><i>"Também faz parte dessa análise a apresentação de argumentos para convencer o leitor de que a prática dos selfies é natural, algo que todos fazem."</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</p> <p><i>"Durante o desenvolvimento do texto (no caso do texto de Luís Antônio Giron, parágrafos 2 a 5), o que se tem é a construção de uma cadeia argumentativa. As estratégias exploradas para convencer o leitor da tese defendida pelo texto vão variar de autor para autor, mas todos precisam organizar os argumentos de modo a sustentar sua análise."</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 341)</p>		
Persuadir	<p><i>"O gênero apresentado nesta unidade vai ilustrar a importância de sabermos como selecionar e organizar argumentos de natureza diferente para alcançar objetivos como</i></p>	<p><i>"Nas cartas abertas, o que o autor do texto pretende deixar evidente é a relevância da questão abordada no texto. A decisão de tornar públicos os seus argumentos pode ser</i></p>		<p><i>"Da forma como foi estruturada a argumentação, a carta de Kumi Naidoo torna-se um poderoso instrumento de convencimento e persuasão dos leitores."</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</p>

	<p><i>demonstrar, persuadir e convencer</i>". (Abaurre et al., 2016b, p. 299</p>	<p><i>considerada mais uma forma de pressionar seu interlocutor a mudar de opinião ou a agir de uma determinada maneira.</i>" (Abaurre et al., 2016b, p. 332)</p> <p><i>"A escolha de argumentos em uma carta aberta se assemelha à definição das estratégias de persuasão a serem adotadas em uma campanha publicitária. Assim como o produto a ser divulgado precisa atingir um público-alvo específico, os argumentos da carta devem convencer leitores com um perfil definido."</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 332)</p> <p><i>"Da forma como foi estruturada a argumentação, a carta de Kumi Naidoo torna-se um poderoso instrumento de convencimento e persuasão dos leitores."</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</p> <p><i>"Essas colunas aparecem em diferentes setores (geral, política, economia, cultura, esporte, etc.) e a capacidade analítico-argumentativa de seus autores costuma conquistar leitores fiéis</i></p>		
--	--	---	--	--



		<i>para os veículos que os publicam.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 339)		
--	--	--	--	--

Quadro 31 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação do segundo livro didático brasileiro

Da mesma forma como ocorreu na análise das finalidades da argumentação no livro didático do 1º ano, o texto do item *Objetivos* também aparece no livro didático do 2º ano. Frisamos que se trata do mesmo texto, materializado em ambos os livros didáticos analisados.

Também percebemos que o conceito de convencimento abordado no livro didático do 2º ano segue a proposta traçada na discussão do livro didático do 1º ano. Ademais, a diferença que identificamos está na ênfase que, desta vez, foi dada à dissuasão, isto é, ao trabalho argumentativo tendo em vista a mudança de posicionamento diante de uma determinada questão (Abaurre et al., 2016b, p. 331):

*A carta aberta é um gênero discursivo em que o autor do texto dirige-se publicamente (através de órgãos de imprensa ou sites da internet) a um interlocutor com o objetivo de defender um ponto de vista e, se for o caso, convencer esse interlocutor a mudar de opinião sobre alguma questão polêmica ou levá-lo a agir de uma determinada maneira.*

Na defesa de um ponto de vista contrário, é necessário que se estabeleça um acordo prévio, de modo a indicar um ponto em comum a ser considerado entre os interlocutores. Como explica Fiorin (2015, p. 91), *“os parceiros de uma discussão devem sempre partir de um ponto comum entre eles e defender ideias opostas a partir dele. Caso contrário, a interação não leva a nada, pois o que um diz nada tem a ver com o que o outro afirma.”*

Diante disso, antes mesmo de demarcar os argumentos contrários que foram (ou serão, no caso das atividades sugeridas) mobilizados no discurso de contra-argumentação, deve-se imprimir certo destaque ao ponto de acordo, na medida em que é por meio dele que a interlocução também é garantida. Concebemos, então, a relevância de enfatizar as proposições aceitas no acordo pelos interlocutores, de modo que o aluno possa perceber como se dá o deslizamento do acordo para o confronto em meio ao processo argumentativo.

No fragmento discursivo que se segue, percebemos uma orientação sobre possíveis caminhos para ir de encontro a um determinado ponto de vista e, conseqüentemente, buscar formas para convencer o público leitor da propriedade do posicionamento que se pretende defender (Abaurre et al., 2016b, p. 332):

*Quando o leitor discorda frontalmente da opinião de um articulista ou do modo como os fatos foram apresentados em uma matéria jornalística, a carta torna-se mais argumentativa, porque ele precisa convencer os demais leitores da mesma publicação de que o tratamento dado à questão abordada não foi correto, ou de que a posição defendida por um dado articulista pode ser inadequada.*

Na argumentação, para que haja convencimento, a discordância não deve se limitar à rejeição do ponto de vista alheio; deve vir também atrelada a juízos que a justifiquem.

É nesse sentido que, no segundo livro didático analisado, são apresentadas duas possibilidades para buscar a discordância: identificar ausência de correção do ponto de vista do interlocutor ou perceber a inadequação da perspectiva por ele apresentada.

Ao propor essas formas de justificar uma dada discordância, compreendemos que a proposta não só fornece alternativas para a construção de contra-argumentos, mas também institui possibilidades de exercitar o raciocínio crítico do aluno. Desse modo, diante de um texto que lhe pareça, por algum motivo, sub-reptício, ele pode se valer das propostas apresentadas por este livro didático para exercitar o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 45) chamam de “*deliberação consigo mesmo*”, isto é, uma forma de encarnarmos um auditório particular para mensurarmos o valor de nossos próprios argumentos.

Na análise do item *Atividades*, percebemos que nele se segue orientação correlata àquela que identificamos na grelha de finalidades da argumentação, referente ao livro didático do 1º ano: a de selecionar argumentos para convencer o leitor sobre a validade do ponto de vista apresentado.

A seleção e a organização dos argumentos – que, nas atividades, normalmente devem ser consideradas a partir da percepção do próprio aluno –, desta vez foram direcionadas a outras fontes de valoração (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 336):

*Peça a pessoas mais velhas de sua família que leiam sua carta aberta. Pergunte como responderiam aos argumentos utilizados no texto. Avalie se consideram que os argumentos utilizados por você são suficientes para convencer o prefeito da necessidade e das vantagens de investir em ciclovias.*

Consideramos o deslocamento do olhar do próprio orador para o de um auditório específico (familiares mais velhos) como uma estratégia adequada de compreensão dos efeitos da argumentação. Além do mais, as diferentes leituras do texto apresentado tendem a revelar potencialidades, bem como insuficiências, que muitas vezes não podem ser percebidas pelo próprio aluno, o que torna significativa a proposta de atividade do livro didático.

A integração do educando com a escola (por meio da atividade proposta no livro didático a ser supervisionada pelo professor), com a família e, conseqüentemente, com a sociedade (com a inclusão de sujeitos externos ao ambiente escolar, mas que devem ser atuantes, parceiros), vai ao encontro de pressupostos da psicologia da aprendizagem, especificamente na efetivação do processo educativo (Tavares & Alarcão, 1990, p. 134):

*É no processo educativo que acontece efectivamente a educação do ser humano, a qual pressupõe o desenvolvimento e a aprendizagem, que passa pela interacção de vários factores. Indicamos apenas os que julgamos principais: educando, objectivos, educador, tarefa, turma, escola, família, sociedade.*

Na análise do livro didático do 1º ano, observamos a proposta de apreciação do texto de cada aluno pelos colegas de sala, com o propósito de identificar falhas na argumentação. Desta vez, a inclusão de pessoas mais velhas da família do aluno nesse processo diversifica o olhar do auditório, de modo a colaborar para a potencialização dos argumentos utilizados. Junto a isso, a atividade proposta favorece a integração dos principais factores responsáveis pelo desenvolvimento e pela aprendizagem.

Com relação à persuasão, reconhecemos a remissão ao fazer persuasivo em outros dois itens: *Conteúdos* e *Materiais/recursos*. Em alguns fragmentos discursivos, o termo “persuasão” e outros termos dele derivados aparecem. No entanto, identificamos trechos em que tal materialização linguística não é realizada, mas que traduzem o teor do ato persuasivo, como se dá neste excerto: “*A decisão de tornar públicos os seus argumentos pode ser considerada mais uma forma de pressionar seu interlocutor a mudar de opinião ou a agir de uma determinada maneira.*” (Abaurre et al., 2016b, p. 332). Vemos, aí, duas orientações que refletem, de maneira apropriada, a distinção da Nova Retórica entre convencer e persuadir: uma de convencimento (*mudar de opinião*) e outra de persuasão (*agir de uma determinada maneira*).

Em seguida é feita uma comparação entre uma carta aberta e uma campanha publicitária, que inicialmente parece reforçar a distinção entre a convencer e persuadir, mas que pode gerar um efeito contrário para o aluno (Abaurre et al., 2016b, p. 332):

*A escolha de argumentos em uma carta aberta se assemelha à definição das estratégias de persuasão a serem adotadas em uma campanha publicitária. Assim como o produto a ser divulgado precisa atingir um público-alvo específico, os argumentos da carta devem convencer leitores com um perfil definido.*

A remissão a estratégias persuasivas de uma campanha publicitária é apropriada neste contexto, uma vez que a publicidade visa não somente fazer com que o auditório se convença do valor de um determinado produto ou serviço, mas que compre aquilo que é divulgado, o que presuppõe uma ação. O fazer agir é um objetivo da persuasão, enquanto a compreensão se volta ao convencimento.

Na medida em que, no segundo livro didático analisado, as referidas estratégias são relacionadas aos argumentos selecionados para compor uma carta aberta – tendo em vista o convencimento do leitor –, os conceitos relacionados a convencer e persuadir passam a não mais se diferenciar. É nesse aspecto que percebemos um distanciamento conceitual proposto pela Nova Retórica.

Em seguida apresentamos os resultados da análise sobre as modalidades da língua:

Modalidades da língua	Elementos do livro didático/manual escolar	
	Conteúdos	Atividades
Oral	-----	-----
Escrita	<p><i>“Todas as cartas cumprem, em princípio, um objetivo semelhante: estabelecer um contato escrito entre dois interlocutores que se encontram distantes.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p><i>“Cartas abertas costumam ser publicadas em jornais e sites. Circulam, portanto, em espaços públicos.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 332)</p> <p><i>“Em cartas escritas para publicação em portais da internet, jornais e</i></p>	<p><b><i>“2. Releia o primeiro parágrafo da carta. Ali, Kumi Naidoo se apresenta ao presidente Barack Obama.”</i></b> (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p><i>“a) Transcreva no seu caderno as informações relativas à atuação dos negociadores norte-americanos.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p><b><i>“6. Além de confrontar as declarações do presidente Obama com as ações dos negociadores norte-americanos, o autor da carta enumera vários</i></b></p>

	<p>revistas, o texto se inicia com o estabelecimento da interlocução, por meio de uma interpelação.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</p> <p>“[...] como o autor de uma carta aberta geralmente não tem intimidade com seu interlocutor, deve não só manter o respeito e o distanciamento no modo como se refere a ele, mas também utilizar a modalidade escrita culta da língua.” (Abaurre et al., 2016b, p. 334)</p> <p>“Tradicionalmente, o espaço de circulação dos artigos de opinião são as colunas assinadas dos jornais diários e revistas semanais (em suas edições impressas e digitais), que costumam contar com um quadro fixo de articulistas.” (Abaurre et al., 2016b, p. 334)</p> <p>“Geralmente, jornais e revistas esperam que seus articulistas façam uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa. Não devemos esquecer, porém, que os artigos de opinião admitem a expressão de uma perspectiva mais subjetiva, ainda que ‘controlada’ pelo forte teor argumentativo deste gênero.” (Abaurre et al., 2016b, p. 341)</p> <p>“Na medida em que uma 1ª pessoa ‘fala’ nesses textos, em um ou outro caso observamos um uso um pouco menos formal da linguagem. [...]. É recomendável que autores menos experientes tentem evitar esses comentários mais informais, para não comprometerem a estrutura argumentativa do texto que estão escrevendo.” (Abaurre et al., 2016b, p. 341-342)</p>	<p><b>argumentos para convencer seu interlocutor de que deve assumir uma ‘liderança corajosa’ com relação à questão climática.</b></p> <p>a) Escreva no seu caderno tais argumentos.</p> <p>b) Releia o 9º parágrafo e transcreva no seu caderno os aspectos da política norte-americana que Kumi Naidoo espera que sejam implementados por Obama.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p><b>“3. Reescrita do texto</b></p> <p>Peça a pessoas mais velhas de sua família que leiam sua carta aberta. Pergunte como responderiam aos argumentos utilizados no texto. Avalie se consideram que os argumentos utilizados por você são suficientes para convencer o prefeito da necessidade e das vantagens de investir em ciclovias. Com base nas observações feitas, veja o que pode ainda ser modificado em seu texto para torná-lo mais sólido do ponto de vista da argumentação.” (Abaurre et al., 2016b, p. 336)</p> <p>“b) Transcreva no caderno o trecho em que a autora utiliza uma metáfora para mostrar que a origem do problema pode ser associada à educação familiar.” (Abaurre et al., 2016b, p. 338)</p> <p>“Transcreva no caderno a passagem do texto em que a autora deixa explícita sua opinião sobre as consequências positivas da falha operacional da Comlurb.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</p> <p><b>“5. Releia o 6º parágrafo. Ele evidencia uma estratégia adotada pela autora para convencer os leitores da posição que defende. Qual é essa estratégia?”</b> (Abaurre et al., 2016b, p. 338)</p> <p>“Como preparação para participar dessa discussão, ficou decidido que os alunos do Ensino Médio escreverão artigos de opinião, que ficarão disponíveis para leitura no site da</p>
--	--	---

		<p><i>escola, em que se posicionarão a respeito de uma afirmação polêmica feita pelo professor norte-americano Mark Bauerlein: 'Se você tiver menos de 30 anos, considere-se membro da geração mais estúpida da história'. Essa imagem de jovem coincide, em parte, com a de outro escritor norte-americano, Nicholas Carr, que acredita que a exposição constante às mídias digitais está mudando, para pior, a forma como pensamos. Os textos a seguir devem ser considerados como ponto de partida para que você escreva seu artigo de opinião sobre o impacto da internet no cérebro dos jovens." (Abaurre et al., 2016b, p. 342)</i></p> <p><i>"Certifique-se de que a linguagem utilizada é adequada ao espaço de publicação do texto e ao perfil de seus futuros leitores." (Abaurre et al., 2016b, p. 344)</i></p> <p><b><i>Reescrita do texto</i></b>  <i>Troque seu texto com um colega. Vocês deverão, ao ler os artigos que escreveram, procurar falhas na argumentação apresentada, como se fossem leitores que têm posição contrária àquela defendida nos textos. Concluída a leitura, pergunte a seu colega qual(is) ponto(s) da argumentação e da articulação geral das ideias pode(m) ser melhorado(s), para tornar mais convincente a posição defendida por você. Oriente-o no mesmo sentido em relação ao artigo que ele escreveu. Faça as modificações necessárias para garantir que o encaminhamento argumentativo do artigo de opinião que você escreveu seja claro e coerente."(Abaurre et al., 2016b, p. 344)</i></p>
--	--	---

Quadro 32 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua do segundo livro didático brasileiro

A exemplo da análise das modalidades da língua realizada com o livro didático do 1º ano, aqui não houve amostras na modalidade oral. Também não surgiram dados para compor os itens *Objetivos* e *Avaliação*.

As peculiaridades referentes à modalidade escrita continuam a caracterizar os gêneros textuais escritos que são abordados no segundo livro didático analisado, a começar pelas cartas: *“Todas as cartas cumprem, em princípio, um objetivo semelhante: estabelecer um contato escrito entre dois interlocutores que se encontram distantes.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 331). Nesse caso, percebemos que a instrução não remete somente ao aspeto textual, mas também ao extratextual. A funcionalidade da carta depende não somente de sua produção na modalidade escrita, mas também do distanciamento espacial entre os interlocutores. Consideramos, portanto, que essa instrução é adequada por considerar o gênero textual como um evento social, não podendo ter suas características circunscritas à materialidade linguística. Para além disso, conhecer um gênero textual implica, então, perceber os pormenores do contexto social e histórico em que é mobilizado.

Na abordagem do processo de interlocução que se estabelece por meio de uma carta aberta, o uso da modalidade escrita culta da língua é orientado quando os interlocutores não têm relação de intimidade: *“[...] como o autor de uma carta aberta geralmente não tem intimidade com seu interlocutor, deve não só manter o respeito e o distanciamento no modo como se refere a ele, mas também utilizar a modalidade escrita culta da língua.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 334). O uso dessa variedade linguística é motivado, tendo em vista a manutenção do processo de interlocução.

Mais adiante, essa orientação também é referida na produção do artigo de opinião (Abaurre et al., 2016b, p. 341):

*Geralmente, jornais e revistas esperam que seus articulistas façam uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa. Não devemos esquecer, porém, que os artigos de opinião admitem a expressão de uma perspectiva mais subjetiva, ainda que ‘controlada’ pelo forte teor argumentativo deste gênero.*

A modalidade escrita culta da língua também envolve o *ethos* e o *pathos*, na medida em que se torna parte da projeção que o auditório faz do orador: os leitores esperam que o articulista escreva na modalidade culta. Ainda assim, é possível transgredir essa imagem e operar com outras formas linguísticas. No entanto, essa estratégia deve ser moderada nos artigos de opinião.

Em seguida, um dos fragmentos discursivos apresenta uma recomendação ao público-alvo do livro didático: *“É recomendável que autores menos experientes tentem evitar esses comentários mais informais, para não comprometerem a estrutura argumentativa do texto que estão escrevendo.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 341-342). Como se trata de um gênero que, via de regra, não faz parte da produção escrita diária de alunos do 2º ano, essa instrução visa alertar ao risco de comprometimento do teor argumentativo do texto, motivado pelo uso de uma linguagem mais informal.

Percebemos que essa abordagem linguística abre espaço para o tratamento da gramática na modalidade escrita da língua, a partir de um viés de funcionalidade e, conseqüentemente, de contextualização. O uso normativo da língua tende, assim, a ser concebido não propriamente como um conjunto de regras e normas que devem ser seguidas de modo impositivo, mas como um conjunto de regras e de normas que devem ser seguidas, levando-se em consideração o efeito argumentativo pretendido.

Nesse contexto de trabalho com a linguagem, o texto deixa de ser visto como um pretexto para o trabalho de gramática e se transforma em um elemento profícuo para

tratar da pertinência dos usos de diferentes formas da língua. Por esse caminho, é possível trabalhar a gramática realmente contextualizada, concebendo o uso dos recursos linguísticos como um dos meios de potencializar o nível de argumentação do discurso.

Os fragmentos discursivos do item *Atividades* retomam a proposta apresentada no livro didático do 1º ano. Eles se voltam, de modo geral, às atividades de leitura/releitura, escrita e reescrita de textos.

Em uma das propostas de análise e produção textual, identificamos a continuação da abordagem sobre a adequação linguística: *“Certifique-se de que a linguagem utilizada é adequada ao espaço de publicação do texto e ao perfil de seus futuros leitores.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 344). Percebemos mais uma relação coesiva que se estabelece no segundo livro didático analisado, o que evidencia o funcionamento da coerência entre a instrução acerca do uso da modalidade escrita culta da língua e a referida proposta de atividade, pautada na adequação da linguagem no discurso argumentativo.

De seguida, apresentamos os resultados da análise relativa às estrutura do texto argumentativo, começando pela *introdução* (ou *proêmio*):

Elementos do livro didático/manual escolar		
Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
<p><i>“Em cartas escritas para publicação em portais da internet, jornais e revistas, o texto se inicia com o estabelecimento da interlocução, por meio de uma interpelação.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</p> <p><i>“Por enviar sua carta para um interlocutor que provavelmente o desconhece, o autor deve se identificar no primeiro parágrafo e, em seguida, deixar claros os motivos pelos quais está escrevendo para seu interlocutor.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</p> <p><i>“Título: antecipa para o leitor a questão analisada no texto.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</p> <p><i>“Subtítulo: explicita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor. [...] O autor do subtítulo não costuma ser o articulista, e sim o editor do jornal, revista ou site em que o texto será publicado.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</p>	<p><i>“2. Releia o primeiro parágrafo da carta. Ali, Kumi Naidoo se apresenta ao presidente Barack Obama.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p><i>“3. Que função o 1º parágrafo desempenha em relação à estrutura da carta? Por que um parágrafo como esse é importante em uma carta desse tipo?”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p><i>“7. A imagem de si mesmo construída por Kumi Naidoo no 1º parágrafo é retomada, no último, como um argumento importante. Explique.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p><i>“Que informações deverão ser apresentadas, no início da carta, para que o prefeito saiba quem se dirige a ele?”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 336)</p> <p><i>“Como deverá ser feita a contextualização inicial para que o leitor compreenda qual é</i></p>	<p><i>“Subtítulo: explicita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor. [...] O autor do subtítulo não costuma ser o articulista, e sim o editor do jornal, revista ou site em que o texto será publicado.”</i> (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</p>

<p><b>“1º parágrafo:</b> contextualização da questão que será analisada.” (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</p> <p>“[...] o parágrafo inicial costuma sempre trazer uma contextualização do tema abordado, para que o leitor possa se ‘localizar’ e recuperar as informações de que já dispõe sobre o assunto.” (Abaurre et al., 2016b, p. 341)</p>	<p>a questão tematizada no texto?” (Abaurre et al., 2016b, p. 344)</p> <p>“Crie um título que expresse, de modo conciso, o encaminhamento analítico adotado por você para tratar da questão proposta. Você pode, ainda, acrescentar um subtítulo que antecipe a posição defendida no texto.” (Abaurre et al., 2016b, p. 344)</p>	
---	--	--

Quadro 33 – Resultados da análise relativa ao *proêmio* do segundo livro didático brasileiro

Durante a coleta das amostras, identificamos dados em três itens: *Conteúdos*, *Atividades* e *Materiais/recursos*.

Na análise dos itens *Conteúdos* e *Materiais/recursos*, percebemos amostras que materializam aspetos já identificados na análise da *introdução* (ou *proêmio*) no livro didático do 1º ano. Trata-se:

- Da retomada de instruções que remetem à antecipação do tema a ser abordado – **“Título:** *antecipa para o leitor a questão analisada no texto.*” (Abaurre et al., 2016b, p. 340);
- Da explicação da abordagem que será defendida ao longo do texto – **“Subtítulo:** *explicita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor.*” (Abaurre et al., 2016b, p. 340);
- Da contextualização do tema – **“1º parágrafo:** *contextualização da questão que será analisada.*” (Abaurre et al., 2016b, p. 340).

Nessa série de instruções, reconhecemos a atenção dispensada, no segundo livro didático analisado, à coesão e à organização textual. Conforme observamos, o tratamento dado aos elementos da *introdução* (ou *proêmio*) segue numa ordem gradativa, em que se situam inicialmente o título e o subtítulo, até chegar ao parágrafo de introdução. A caracterização de cada um desses elementos estabelece relação com o campo da retórica, no qual essa sistematização também se institui para a construção da parte inicial do discurso argumentativo.

Como dado novo, percebemos a remissão a um elemento próprio de gêneros textuais que têm a funcionalidade correlata à da carta: *“Em cartas escritas para publicação em portais da internet, jornais e revistas, o texto se inicia com o estabelecimento da interlocução, por meio de uma interpelação.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 333). Como podemos observar, esse elemento diz respeito à interpelação, isto é, à solicitação de esclarecimentos ao interlocutor, muitas vezes sob forma de confronto.

Compreendemos que a adequação da referida instrução se dá devido a dois fatores:

- A seleção de um gênero discursivo que apresenta, de forma mais evidente, marcas discursivas de contra-argumentos; como o capítulo trata do confronto,



situando o uso de contra-argumentos, institui-se uma relação de coesão que tende a potencializar o estudo em questão;

- A apresentação da interpelação como um dos elementos que, de modo geral, caracterizam a carta; com isso, o aluno, na condição de leitor, pode construir antecipações acerca da leitura que espera fazer, uma vez que conhece determinadas características do gênero com o qual se depara.

No item *Atividades*, identificamos fragmentos discursivos que remetem:

- Ao processo de releitura do parágrafo inicial – “**2. Releia o primeiro parágrafo da carta. Ali, Kumi Naidoo se apresenta ao presidente Barack Obama.**” (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 331);
- À função que ele tem no texto – “**3. Que função o 1º parágrafo desempenha em relação à estrutura da carta?**” (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 331) ;
- À contextualização, aspeto já percebido na análise do item Conteúdos – “*Como deverá ser feita a contextualização inicial para que o leitor compreenda qual é a questão tematizada no texto?*” (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 344).

Tais atividades trabalham a capacidade do aluno de perceber questões que transcendem o texto e que são indispensáveis para a sua leitura e produção. Tais questões remetem ao contexto extralinguístico, no qual podemos identificar a função (de natureza social) de um determinado discurso, bem como o contexto circunstancial de que emerge.

Com atividades como essas, compreendemos que o aluno passa a ter a oportunidade de conhecer, de modo mais funcional, um determinado gênero textual, o que valida as propostas em tela. Além disso, também passa a ter a possibilidade de interagir com o meio que o circunda, mediante a apresentação de suas impressões acerca do texto lido. A socialização dessas impressões implica considerar o aluno em seu papel ativo, o que promove o exercício da atividade cognitiva da percepção (Tavares *et al.*, 2007, p. 20):

*Esta atividade cognitiva resulta da interação entre o meio e o sujeito, tendo este último um papel ativo no processo perceptivo. A mesma situação ou o mesmo objeto são percebidos de forma diferente por sujeitos diferentes, pois estes atribuem-lhe significados distintos.*

A atribuição de significados distintos acerca da percepção dos alunos sobre o parágrafo inicial atesta, já no início, o caráter heterogêneo da linguagem, aliado às diferentes projeções imagéticas que são feitas durante o processo argumentativo. Além da diferença de imagens que o orador faz sobre o auditório e vice-versa, o olhar de cada sujeito sobre um determinado texto também tende a variar. A argumentação, em seu caráter de verossimilhança, só é possível, portanto, devido à possibilidade de instauração de diferentes olhares sobre um mesmo objeto.

O jogo de imagens também passa a permear o item *Atividades*, como podemos perceber a partir da seguinte amostra: “**7. A imagem de si mesmo construída por Kumi Naidoo no 1º parágrafo é retomada, no último, como um argumento importante. Explique.**” (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 331). Além de sinalizar que o texto é um contínuo, na medida em que um aspeto da *introdução* também se materializa na *conclusão*, na atividade per-

cebemos a menção ao *ethos* – já que Kumi Naidoo constrói uma imagem de si mesmo – e também ao *pathos* – pois a imagem projetada é construída tendo em vista o auditório que deve ser convencido. Identificamos, então, mais uma relação do segundo livro didático analisado com preceitos da retórica, desta vez por mobilizar o *ethos*, o *pathos* e o *logos* como elementos de uma tríade que, apesar de poderem metodologicamente ser separados, são indissociáveis no processo de argumentação.

No próximo quadro apresentamos os fragmentos discursivos relativos ao *desenvolvimento* (ou *exposição-provas*):

Elementos do livro didático/manual escolar		
Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
<p>“[...] Kumi Naidoo explicita, no segundo parágrafo, o principal motivo pelo qual se dirige ao presidente norte-americano Barack Obama [...] Desse momento em diante, a estrutura de uma carta de natureza argumentativa se caracterizará pela apresentação de diferentes argumentos para o convencimento do interlocutor.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</p> <p><b>“2º parágrafo:</b> começa com a explicitação de uma pergunta retórica que dá início à estratégia argumentativa do autor: levar a questionar o juízo de valor corrente sobre os selfies. Essa pergunta retórica estabelece a ligação entre o que foi dito no primeiro parágrafo e a análise que começará a ser feita no segundo. É importante observar que a análise do autor é marcada pelo uso de termos que expressam juízos de valor. Substantivos e adjetivos, neste caso, definem a opinião de Luiz Antônio Giron sobre as pessoas que condenam os autorretratos. Também faz parte dessa análise a apresentação de argumentos para convencer o leitor de que a prática dos selfies é natural, algo que</p>	<p><b>“Nos três parágrafos seguintes (2º, 3º e 4º), o autor da carta lança mão de uma estratégia argumentativa.”</b> (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p><b>“5. Os parágrafos 5 e 6 chamam a atenção para a atuação dos negociadores norte-americanos na conferência de Doha.</b> a) Transcreva no seu caderno as informações relativas à atuação dos negociadores norte-americanos.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p><b>“5. Leia o 6º parágrafo. Ele evidencia uma estratégia adotada pela autora para convencer os leitores da posição que defende. Qual é essa estratégia?”</b> (Abaurre et al., 2016b, p. 338)</p>	<p>“[...] Kumi Naidoo explicita, no segundo parágrafo, o principal motivo pelo qual se dirige ao presidente norte-americano Barack Obama [...] Desse momento em diante, a estrutura de uma carta de natureza argumentativa se caracterizará pela apresentação de diferentes argumentos para o convencimento do interlocutor.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</p> <p><b>“2º parágrafo:</b> começa com a explicitação de uma pergunta retórica que dá início à estratégia argumentativa do autor: levar a questionar o juízo de valor corrente sobre os selfies. Essa pergunta retórica estabelece a ligação entre o que foi dito no primeiro parágrafo e a análise que começará a ser feita no segundo. É importante observar que a análise do autor é marcada pelo uso de termos que expressam juízos de valor. Substantivos e adjetivos, neste caso, definem a opinião de Luiz Antônio Giron sobre as pessoas que condenam os autorretratos. Também faz parte dessa análise a apresentação de argumentos para convencer o leitor de que a prática dos selfies é natural, algo que</p>

<p><i>todos fazem.” (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</i></p> <p><i>“3º parágrafo: a afirmação inicial sobre o narcisismo estabelece a relação entre o que foi dito no 2º parágrafo [todos fazem selfies] e o desenvolvimento da análise para defender a importância dos autorretratos para a ‘evolução da consciência do indivíduo em relação a si mesmo’. Esse é um argumento de autoridade que Giron traz por meio da referência a Freud, o pai da Psicanálise. Como exemplo que confirma o argumento, o autor fala da sua própria experiência com os selfies.” (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</i></p> <p><i>“4º e 5º parágrafos. Giron inicia o 4º parágrafo reforçando a linha argumentativa iniciada no anterior. Faz isso ao estabelecer uma relação entre os selfies atuais e os autorretratos criados por grandes mestres da pintura. A referência a Rembrandt prepara a introdução do novo argumento, que será explicado pelo autor, para que o leitor possa acompanhar a relação que sustenta sua análise: autorretratos promovem um processo de autoconhecimento por parte dos indivíduos. Essa mesma linha analítico-argumentativa será explorada no 5º parágrafo. Deve-se perceber que o autor, em lugar de simplesmente fazer afirmações que traduzem sua análise e apresentar argumentos para sustentar tais afirmações, toma o</i></p>		<p><i>todos fazem.” (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</i></p> <p><i>“3º parágrafo: a afirmação inicial sobre o narcisismo estabelece a relação entre o que foi dito no 2º parágrafo [todos fazem selfies] e o desenvolvimento da análise para defender a importância dos autorretratos para a ‘evolução da consciência do indivíduo em relação a si mesmo’. Esse é um argumento de autoridade que Giron traz por meio da referência a Freud, o pai da Psicanálise. Como exemplo que confirma o argumento, o autor fala da sua própria experiência com os selfies.” (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</i></p> <p><i>“4º e 5º parágrafos. Giron inicia o 4º parágrafo reforçando a linha argumentativa iniciada no anterior. Faz isso ao estabelecer uma relação entre os selfies atuais e os autorretratos criados por grandes mestres da pintura. A referência a Rembrandt prepara a introdução do novo argumento, que será explicado pelo autor, para que o leitor possa acompanhar a relação que sustenta sua análise: autorretratos promovem um processo de autoconhecimento por parte dos indivíduos. Essa mesma linha analítico-argumentativa será explorada no 5º parágrafo. Deve-se perceber que o autor, em lugar de simplesmente fazer afirmações que traduzem sua análise e apresentar argumentos para sustentar tais afirmações, toma o</i></p>
--	--	--

<p><i>cuidado de desenvolver explicações que auxiliam o leitor a estabelecer as relações necessárias para aceitar seu ponto de vista sobre os selfies. O final do 5º parágrafo tem a função de concluir a análise desenvolvida no texto com a apresentação de um argumento final: a mesmice não existe, portanto, os selfies nos ajudam a perceber as transformações que sofremos ao longo do tempo.” (Abaurre et al., 2016b, p. 341)</i></p> <p><i>“Durante o desenvolvimento do texto (no caso do texto de Luís Antônio Giron, parágrafos 2 a 5), o que se tem é a construção de uma cadeia argumentativa. As estratégias exploradas para convencer o leitor da tese defendida pelo texto vão variar de autor para autor, mas todos precisam organizar os argumentos de modo a sustentar sua análise.” (Abaurre et al., 2016b, p. 341)</i></p>		<p><i>cuidado de desenvolver explicações que auxiliam o leitor a estabelecer as relações necessárias para aceitar seu ponto de vista sobre os selfies. O final do 5º parágrafo tem a função de concluir a análise desenvolvida no texto com a apresentação de um argumento final: a mesmice não existe, portanto, os selfies nos ajudam a perceber as transformações que sofremos ao longo do tempo.” (Abaurre et al., 2016b, p. 341)</i></p> <p><i>“Durante o desenvolvimento do texto (no caso do texto de Luís Antônio Giron, parágrafos 2 a 5), o que se tem é a construção de uma cadeia argumentativa. As estratégias exploradas para convencer o leitor da tese defendida pelo texto vão variar de autor para autor, mas todos precisam organizar os argumentos de modo a sustentar sua análise.” (Abaurre et al., 2016b, p. 341)</i></p>
--	--	--

Quadro 34 – Resultados da análise relativa à *exposição-provas* do segundo livro didático brasileiro

Assim como ocorreu na análise do livro didático do 1º ano, mais uma vez não houve amostras acerca dos itens *Objetivos* e *Avaliação*.

Já em *Conteúdos* e *Materiais/recursos*, identificamos, em várias amostras, a tendência de tratar a parte de *desenvolvimento* (ou *exposição-provas*) como um lugar de profusão de argumentos. Podemos perceber essa posição nos seguintes fragmentos discursivos: “Desse momento em diante, a estrutura de uma carta de natureza argumentativa se caracterizará pela apresentação de diferentes argumentos para o convencimento do interlocutor.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333); “o autor [...] toma o cuidado de desenvolver explicações que auxiliam o leitor a estabelecer as relações necessárias para aceitar seu ponto de vista sobre os selfies.” (Abaurre et al., 2016b, p. 341); “Durante o desenvolvimento do texto (no caso do texto de Luís Antônio Giron, parágrafos 2 a 5), o que se tem é a construção de uma cadeia argumentativa.” (Abaurre et al., 2016b, p. 341).

Além da profusão argumentativa, também reconhecemos amostras em que se evidencia a relação de coesão entre o *desenvolvimento* (ou *exposição-provas*) e as outras partes do texto: “Essa pergunta retórica estabelece a ligação entre o que foi dito no primeiro parágrafo e a análise que começará a ser feita no segundo.” (Abaurre et al., 2016b, p. 340); “**3º parágrafo**: a afirmação inicial sobre o narcisismo estabelece a relação entre

o que foi dito no 2º parágrafo [todos fazem selfies] e o desenvolvimento da análise [...]” (Abaurre et al., 2016b, p. 340); “Giron inicia o 4º parágrafo reforçando a linha argumentativa iniciada no anterior. [...] Essa mesma linha analítico-argumentativa será explorada no 5º parágrafo.” (Abaurre et al., 2016b, p. 341).

Em *Atividades*, percebemos que algumas amostras se voltam ao reconhecimento dos argumentos mobilizados no texto de apoio: “**Nos três parágrafos seguintes (2º, 3º e 4º), o autor da carta lança mão de uma estratégia argumentativa.**” (Abaurre et al., 2016b, p. 331); “*Transcreva no seu caderno as informações relativas à atuação dos negociadores norte-americanos.*” (Abaurre et al., 2016b, p. 331); “**Releia o 6º parágrafo. Ele evidencia uma estratégia adotada pela autora para convencer os leitores da posição que defende. Qual é essa estratégia?**” (Abaurre et al., 2016b, p. 338).

Os fragmentos discursivos relativos aos itens *Conteúdos*, *Materiais/recursos* e *Atividades* concretizam a ideia de que o desenvolvimento do texto é o ambiente propício a estabelecer tanto relações entre diferentes tipos de argumentos, quanto a intermediar as estratégias argumentativas que se materializam na introdução e na conclusão.

Essas instruções conduzem o estudo do desenvolvimento do texto à área da retórica, devido à correlação entre as características apresentadas e as propriedades atribuídas à exposição e às provas no discurso argumentativo. Além disso, evidenciam que o desenvolvimento é uma parte que funciona em conjunto com a introdução e a conclusão, o que proporciona perceber o texto em sua unidade.

Para terminar, apresentamos os resultados da análise sobre a *conclusão* (ou *epílogo*):

Elementos do livro didático/manual escolar		
Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
<p>“6º parágrafo: conclusão da análise, com a retomada da tese que já havia sido anunciada no subtítulo: os autorretratos, ou selfies, promovem uma ‘jornada de autoconhecimento’ [são, assim, um ‘gesto autodidata’] por parte de quem se fotografa. Os adjetivos voltam para reforçar o juízo de valor negativo do autor com relação ao julgamento condenatório dos selfies.” (Abaurre et al., 2016b, p. 341)</p> <p>“O encerramento do texto é, necessariamente, uma conclusão da análise apresentada. Costuma trazer uma explicitação da tese do autor, que, em alguns casos, já foi anunciada em um dos parágrafos iniciais, no título do texto ou no subtítulo [caso do texto analisado].” (Abaurre et al., 2016b, p. 341)</p>	<p>“7. A imagem de si mesmo construída por Kumi Naidoo no 1º parágrafo é retomada, no último, como um argumento importante. Explique.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</p> <p>“Procure garantir que a organização geral do texto encaminhe naturalmente o leitor para a conclusão que você pretende apresentar.” (Abaurre et al., 2016b, p. 344)</p>	<p>“6º parágrafo: conclusão da análise, com a retomada da tese que já havia sido anunciada no subtítulo: os autorretratos, ou selfies, promovem uma ‘jornada de autoconhecimento’ [são, assim, um ‘gesto autodidata’] por parte de quem se fotografa. Os adjetivos voltam para reforçar o juízo de valor negativo do autor com relação ao julgamento condenatório dos selfies.” (Abaurre et al., 2016b, p. 341)</p> <p>“O encerramento do texto é, necessariamente, uma conclusão da análise apresentada. Costuma trazer uma explicitação da tese do autor, que, em alguns casos, já foi anunciada em um dos parágrafos iniciais, no título do texto ou no subtítulo [caso do texto analisado].” (Abaurre et al., 2016b, p. 341)</p>

Quadro 35 – Resultados da análise relativa ao *epílogo* do segundo livro didático brasileiro

A recolha de dados referente à *conclusão* (ou *epílogo*) não contemplou novamente os itens *Objetivos* e *Avaliação*.

Na análise dos *Conteúdos* e *Materiais/recursos*, percebemos que a *conclusão* (ou *epílogo*) é abordada como uma parte do texto na qual se dá a retomada de perspectivas já antes apresentadas, seja em elementos da introdução, seja no desenvolvimento. É o que constatamos nos seguintes fragmentos discursivos: “**6º parágrafo: conclusão da análise, com a retomada da tese que já havia sido anunciada no subtítulo [...] Os adjetivos voltam para reforçar o juízo de valor negativo do autor com relação ao julgamento condenatório dos selfies.**” (Abaurre et al., 2016b, p. 341); “*Costuma trazer uma explicitação da tese do autor, que, em alguns casos, já foi anunciada em um dos parágrafos iniciais, no título do texto ou no subtítulo [caso do texto analisado].*” (Abaurre et al., 2016b, p. 341).

Esse aspecto de retomada de discussões anteriores também se materializa no item *Atividades*, a partir destes excertos: “*A imagem de si mesmo construída por Kumi Naidoo no 1º parágrafo é retomada, no último, como um argumento importante. Explique.*” (Abaurre et al., 2016b, p. 331); “*Procure garantir que a organização geral do texto encaminhe naturalmente o leitor para a conclusão que você pretende apresentar.*” (Abaurre et al., 2016b, p. 344).

Assim como ocorreu com o desenvolvimento, percebemos também na *conclusão* (ou *epílogo*) uma atenção ao jogo de imagens que põe em cena os outros elementos da tríade retórica, unindo-se ao *logos*, portanto, o *ethos* e também o *pathos*. Percebemos que as representações imagéticas permeiam todo o texto, tornando-se, então, mais um elemento de coesão que é valorizado no âmbito da retórica devido a sua relevância para o processo argumentativo. Constatamos, diante disso, a validade do trabalho proposto pelo segundo livro didático analisado ao tratar da tríade retórica nas diferentes partes do discurso.

De modo geral, mediante a apreciação das amostras coletadas, verificamos que as orientações elencadas seguem a mesma proposta identificada a partir da análise do livro didático do 1º ano.

Adiante trataremos das grelhas referentes às técnicas argumentativas de ligação, iniciando-se pela análise do quadro dos *argumentos quase-lógicos*:

Argumentos quase-lógicos	Elementos do livro didático/manual escolar		
	Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
Ironia		“ <b>3. Por que podemos afirmar que a pergunta ‘Que direito tem a prefeitura de expor nossa falta de respeito com o espaço público?’ deve ser interpretada de modo irônico?</b> ” (Abaurre et al., 2016b, p. 338)	
Comparação	“ <b>Confronto: uma comparação para destacar diferenças</b> O confronto é um importante recurso argumentativo quando	“b) Explique por que, em termos argumentativos, é importante para o autor da carta fazer a seguinte afirmação: ‘Existe um grande contraste	“ <b>Confronto: uma comparação para destacar diferenças</b> O confronto é um importante recurso argumentativo quando

	<p><i>se pretende deixar claras as diferenças entre fatos, situações, pontos de vista. De modo geral, o confronto é utilizado para fazer com que o leitor perceba como situações equivalentes podem levar a resultados ou conclusões diferentes.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</i></p>	<p><i>entre o que o senhor diz e o que seus negociadores em Doha estão fazendo.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</i></p>	<p><i>se pretende deixar claras as diferenças entre fatos, situações, pontos de vista. De modo geral, o confronto é utilizado para fazer com que o leitor perceba como situações equivalentes podem levar a resultados ou conclusões diferentes.” (Abaurre et al., 2016b, p. 331)</i></p>
--	---	--	---

Quadro 36 – Resultados da análise relativa aos argumentos quase-lógicos do segundo livro didático brasileiro

No levantamento de dados relativos aos argumentos quase-lógicos, visualizamos amostras acerca dessa técnica argumentativa nos itens *Conteúdos, Atividades e Materiais/recursos*.

Identificamos a remissão à técnica do argumento por ironia no seguinte fragmento discursivo, materializado no item *Atividades*: **“3. Por que podemos afirmar que a pergunta ‘Que direito tem a prefeitura de expor nossa falta de respeito com o espaço público?’ deve ser interpretada de modo irônico?”** (Abaurre et al., 2016b, p. 338). Como proposta de resposta ao exercício, é apresentada esta instrução (Abaurre et al., 2016b, p. 446):

*Quando afirma que a prefeitura expôs “nossa falta de respeito com o espaço público”, Ruth de Aquino deixa claro que considera irresponsável a atitude das pessoas que não recolhem o próprio lixo. Por esse motivo, a pergunta deve ser interpretada como uma ironia.*

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 236), *“o uso da ironia é possível em todas as situações argumentativas”*. Diante dessa propriedade de se adaptar aos mais diferentes discursos remetidos a auditórios variados, compreendemos que sua abordagem no contexto argumentativo é necessária, tanto para que o aluno a reconheça no discurso que a ele é dirigido (em sua condição de auditório), quanto para que desenvolva a habilidade de utilizá-la, sempre que for relevante para o propósito argumentativo (em sua condição de orador).

No entanto, a apresentação da ironia, no segundo livro didático analisado, se resume à solicitação realizada no fragmento discursivo em análise, no qual se pressupõe que o aluno já conheça a estrutura do argumento irônico. Consideramos que a lacuna acerca das características desse tipo de argumento merece ser preenchida, tendo em vista certas especificidades técnicas que, provavelmente, não são do conhecimento da maioria dos alunos do 2º ano do Ensino Médio.

Nesse sentido, há, pelo menos, duas informações que deveriam constar no livro didático em apreço, para auxiliar a percepção mais substancial do argumento por ironia.

A primeira é a ideia de que a ironia é um tipo de argumento proveniente do ridículo, *“a arma mais poderosa de que o orador dispõe contra os que podem, provavelmente,*

*abalar-lhe a argumentação, recusando-se, sem razão, a aderir a uma ou outra premissa de seu discurso.*” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 234). A manifestação do ridículo pode ser percebida no trecho *“Que direito tem a prefeitura de expor nossa falta de respeito com o espaço público?”*, uma vez que a autora reproduz um dizer supostamente atribuído às pessoas que poluem o espaço público. No entanto, do ponto de vista argumentativo, esse dizer não pode delas provir, uma vez que a argumentação seria ridícula.

Daí resulta a segunda informação necessária: a ironia se constitui pela remissão ao sentido contrário daquilo que é dito (cf. Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 235). Como é improvável que as pessoas que sujam o espaço público digam *“Que direito tem a prefeitura de expor nossa falta de respeito com o espaço público?”* – pois, normalmente, não se veem como desrespeitosas –, o trecho passa a simular a inversão de um discurso, o que torna irônico o fragmento em questão.

Logo depois, identificamos dois fragmentos discursivos estruturados por meio do argumento de comparação. Nos itens *Conteúdos* e *Materiais/recursos*, reconhecemos o seguinte trecho (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 331):

**Confronto: uma comparação para destacar diferenças.** *O confronto é um importante recurso argumentativo quando se pretende deixar claras as diferenças entre fatos, situações, pontos de vista. De modo geral, o confronto é utilizado para fazer com que o leitor perceba como situações equivalentes podem levar a resultados ou conclusões diferentes.*

Já no item *Atividades*, temos este excerto: *“b) Explique por que, em termos argumentativos, é importante para o autor da carta fazer a seguinte afirmação: ‘Existe um grande contraste entre o que o senhor diz e o que seus negociadores em Doha estão fazendo’.*” (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 331).

Ambos os fragmentos se estruturam por meio da comparação, uma técnica argumentativa cuja propriedade é asseverada por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 274): *“A argumentação não poderia ir muito longe sem recorrer a comparações, nas quais se cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro.*” Reconhecemos, portanto, a validade da presença da argumentação por comparação no segundo livro didático analisado.

Na Nova Retórica, são apresentadas diferentes formas de se acionar o argumento por comparação (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 275):

*A ideia de medida, subjacente aos argumentos de comparação, traduz-se, entretanto, com frequência, pelo enunciado de certos critérios. As comparações podem dar-se por oposição (o pesado e o leve), por ordenamento (o que é mais pesado que) e por ordenação quantitativa (no caso, a pesagem por meio de unidades de peso).*

Esse argumento não se reduz, portanto, a comparar elementos. Mais que isso, apresenta peculiaridades que diferenciam as formas de promover cotejos. Por esse motivo, avaliamos a necessidade de potencializar a apresentação do argumento por comparação, evidenciando circunstâncias em que ele é mobilizado de diferentes formas, de modo que o aluno perceba sua abrangência no contexto argumentativo.

Seguimos, então, para a análise do quadro em que apresentamos os resultados da análise relativa aos *argumentos baseados na estrutura do real*:



Argumentos baseados na estrutura do real	Elementos do livro didático/manual escolar		
	Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
Causalidade	<p><i>“Neles [nos artigos de opinião], jornalistas e pessoas que se destacam em seus campos de atuação (médicos, políticos, advogados, professores, universitários, etc.) selecionam acontecimentos divulgados na mídia para submetê-los a um processo analítico que permita revelar suas consequências, discutir suas causas e defender uma posição a seu respeito.” (Abaurre et al., 2016b, p. 338)</i></p>		
Pragmatismo	<p><i>“[...] ao se apresentar como diretor-executivo do Greenpeace Internacional, como Embaixador Global da Campanha Para Ações contra a Pobreza, como africano e como pai, Kumi Naidoo já começa a deixar clara a sua preocupação com as consequências dos problemas climáticos para os povos em desenvolvimento e para as gerações futuras.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</i></p> <p><i>“Neles, jornalistas e pessoas que se destacam em seus campos de atuação (médicos, políticos, advogados, professores, universitários, etc.) selecionam acontecimentos divulgados na mídia para submetê-los a um processo analítico que permita revelar suas consequências, discutir suas causas e defender</i></p>	<p><i>“Transcreva no caderno a passagem do texto em que a autora deixa explícita sua opinião sobre as consequências positivas da falha operacional da Comlurb.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</i></p>	<p><i>“[...] ao se apresentar como diretor-executivo do Greenpeace Internacional, como Embaixador Global da Campanha Para Ações contra a Pobreza, como africano e como pai, Kumi Naidoo já começa a deixar clara a sua preocupação com as consequências dos problemas climáticos para os povos em desenvolvimento e para as gerações futuras.” (Abaurre et al., 2016b, p. 333)</i></p>

	<i>uma posição a seu respeito.” (Abaurre et al., 2016b, p. 338)</i>		
Autoridade	<i>“3º parágrafo: a afirmação inicial sobre o narcisismo estabelece a relação entre o que foi dito no 2º parágrafo [todos fazem selfies] e o desenvolvimento da análise para defender a importância dos autorretratos para a ‘evolução da consciência do indivíduo em relação a si mesmo’. Esse é um argumento de autoridade que Giron traz por meio da referência a Freud, o pai da Psicanálise.” (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</i>		<i>“3º parágrafo: a afirmação inicial sobre o narcisismo estabelece a relação entre o que foi dito no 2º parágrafo [todos fazem selfies] e o desenvolvimento da análise para defender a importância dos autorretratos para a ‘evolução da consciência do indivíduo em relação a si mesmo’. Esse é um argumento de autoridade que Giron traz por meio da referência a Freud, o pai da Psicanálise.” (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</i>
Interação entre o ato e a pessoa		<i>“Quais são os contra-argumentos apresentados por Ruth de Aquino?” (Abaurre et al., 2016b, p. 338)</i>	

Quadro 37 – Resultados da análise relativa aos argumentos baseados na estrutura do real do segundo livro didático brasileiro

No quadro dos argumentos baseados na estrutura do real, identificamos amostras nos itens *Conteúdos*, *Atividades* e *Materiais/recursos*. Além dos argumentos de causalidade, pragmatismo e autoridade, já reconhecidos a partir da análise do livro didático do 1º ano, aqui percebemos a presença de mais um: o argumento de interação entre o ato e a pessoa.

Em um dos trechos explicativos sobre a argumentação em artigos de opinião, a instrução do livro didático demarca a relação entre causas e consequências (Abaurre et al., 2016b, p. 338):

*Neles, jornalistas e pessoas que se destacam em seus campos de atuação (médicos, políticos, advogados, professores, universitários, etc.) selecionam acontecimentos divulgados na mídia para submetê-los a um processo analítico que permita revelar suas consequências, discutir suas causas e defender uma posição a seu respeito.*

A instrução valoriza duas técnicas argumentativas que, no âmbito da Nova Retórica, desempenham um papel essencial para a argumentação (cf. Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, pp. 299-303). A retomada dessa abordagem no livro didático do 2º ano enfatiza procedimentos argumentativos relevantes, o que, por isso, valida o retorno a essa discussão.

É o que também ocorre com relação ao argumento de autoridade, cuja importância é expressa por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 348). No trecho em que ele reaparece, é apresentado pela nomenclatura utilizada na Nova Retórica – *argumento de autoridade* – e com a descrição da sua materialização no texto de apoio (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 340):

**3º parágrafo:** *a afirmação inicial sobre o narcisismo estabelece a relação entre o que foi dito no 2º parágrafo [todos fazem selfies] e o desenvolvimento da análise para defender a importância dos autorretratos para a ‘evolução da consciência do indivíduo em relação a si mesmo’. Esse é um argumento de autoridade que Giron traz por meio da referência a Freud, o pai da Psicanálise.*

Percebemos mérito também nessa retomada, principalmente por destacar o prestígio da imagem de quem é utilizado para compor o argumento de autoridade. Nesse caso, a perífrase “o pai da Psicanálise” não tem apenas valor estilístico, mas sobretudo argumentativo. O funcionamento do argumento de autoridade encontra nela reforço, na medida em que o seu funcionamento argumentativo diferencia Freud dos outros psicanalistas, alçando-o a um patamar de destaque: não se trata apenas de um psicanalista, mas do “pai da Psicanálise”.

Já no fragmento discursivo “*Quais são os contra-argumentos apresentados por Ruth de Aquino?*” (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 338), identificamos uma remissão a argumentos contrários. Com efeito, é possível apresentar contra-argumentos a partir de diferentes técnicas argumentativas (causal, pragmática, por autoridade...). Por isso, a identificação da técnica argumentativa de interação entre o ato e a pessoa se justifica não propriamente pela questão da proposta de atividade, mas pela resposta que se espera, materializada na sugestão contida na seção **Respostas aos Exercícios**, no livro didático (Abaurre *et al.*, 2016b, p. 446):

*Para responder à alegação de que a quantidade de cestas de lixo é insuficiente, Ruth de Aquino lembre que ainda que o número e o volume de caçambas fossem aumentados, elas jamais seriam suficientes para o lixo do verão, “porque o que conta é educação e cultura”: as pessoas que jogam lixo no chão fazem isso sem pensar na existência ou não de cestos em número suficiente. No caso do segundo argumento dos “porquinhos”, que vem introduzido sob forma de uma pergunta (“[...] que diferença eu vou fazer?”), ela opta por responder com uma afirmação: “Toda a diferença do mundo”. Para deixar mais clara essa ideia, ela lembra que as pessoas levam para casa as barracas, cadeirinhas e bolsas utilizadas na praia, mas deixam um rastro de lixo. Se ele fosse recolhido e carregado até poder ser descartado em local adequado, evidentemente o problema apontado no texto deixaria de existir. A conclusão desse contra-argumento de Ruth de Aquino é feita também sob a forma de uma pergunta hipotética à família que recolhe seus pertences e abandona seu lixo: “na sua casa também é assim?”. Ou seja: será que as pessoas também deixam o lixo pelo chão dentro das próprias casas?*

Para começarmos a compreender o argumento de interação entre o ato e a pessoa, cabe antes conhecermos a concepção de ato na Nova Retórica: “*Por ato, entendemos tudo quanto pode ser considerado emanação da pessoa, sejam eles ações, modos de expressão, reações emotivas, cacoetes involuntários ou juízos.*” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 339). A partir desse conceito, percebemos que os contra-argumentos do texto de apoio se desenvolvem diante de um ato, nesse caso, de uma ação realizada: jogar lixo no chão.

De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 339), “o valor que atribuímos ao ato nos incita a atribuir um certo valor à pessoa”. Na medida em que aproximamos a ação da imagem de quem a pratica, proporcionamos uma interação entre o ato e a pessoa, o que configura a técnica argumentativa em questão. Trata-se, portanto, de promover uma estabilidade entre ato e pessoa, de modo que um seja reconhecido no outro.

A técnica argumentativa utilizada para aproximar a ação de jogar lixo no chão da pessoa que a pratica promove certo grau de estabilidade, a ponto de possibilitar a qualificação da imagem da pessoa, aproximando-a do ato que argumentativamente a representa. No caso do texto de apoio, aqueles que jogam lixo no chão são qualificados de “porquinhos”. Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 342), “essa reação da pessoa sobre o ato se manifesta melhor quando uma qualificação, um epíteto, evidencia particularmente esse caráter de estabilidade”. E é justamente o que ocorre no decorrer do texto em questão.

Apesar da interação entre o ato e a pessoa não ser discutida no Capítulo 28 do livro didático, compreendemos que a proposta de resposta oferece um caminho profícuo ao professor para a promoção do desenvolvimento de tal abordagem em sala de aula. Desse modo, compreendemos que a opção por abordar esse tipo de técnica argumentativa tende a enriquecer a percepção do aluno sobre as diferentes formas de identificar a argumentação no discurso.

Para finalizar a abordagem do livro didático do 2º ano do nível médio, passemos, então, à análise do quadro em que apresentamos os resultados da análise referente aos argumentos fundadores da estrutura do real:

Argumentos fundadores da estrutura do real	Elementos do livro didático/manual escolar		
	Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
Exemplo	<p><b>“3º parágrafo:</b> a afirmação inicial sobre o narcisismo estabelece a relação entre o que foi dito no 2º parágrafo [todos fazem selfies] e o desenvolvimento da análise para defender a importância dos autorretratos para a ‘evolução da consciência do indivíduo em relação a si mesmo’. Esse é um argumento de autoridade que Giron traz por meio da referência a Freud, o pai da Psicanálise. Como exemplo que confirma o argumento, o autor fala da sua própria experiência com os selfies.” (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</p>	<p>“Você pretende utilizar algum exemplo? Para ilustrar o quê?” (Abaurre et al., 2016b, p. 344)</p> <p>“Qual é a melhor estratégia para a apresentação das informações, dos exemplos e dos argumentos que você pretende utilizar?” (Abaurre et al., 2016b, p. 344)</p>	<p><b>“3º parágrafo:</b> a afirmação inicial sobre o narcisismo estabelece a relação entre o que foi dito no 2º parágrafo [todos fazem selfies] e o desenvolvimento da análise para defender a importância dos autorretratos para a ‘evolução da consciência do indivíduo em relação a si mesmo’. Esse é um argumento de autoridade que Giron traz por meio da referência a Freud, o pai da Psicanálise. Como exemplo que confirma o argumento, o autor fala da sua própria experiência com os selfies.” (Abaurre et al., 2016b, p. 340)</p>

Ilustração		<i>“Você pretende utilizar algum exemplo? Para ilustrar o quê?” (Abaurre et al., 2016b, p. 344)</i>	
Metáfora		<i>“b) Transcreva no caderno o trecho em que a autora utiliza uma metáfora para mostrar que a origem do problema pode ser associada à educação familiar.” (Abaurre et al., 2016b, p. 338)</i>	

Quadro 38 – Resultados da análise relativa aos argumentos fundadores da estrutura do real do segundo livro didático brasileiro

O quadro dos argumentos fundadores da estrutura do real apresentou amostras em três itens: *Conteúdos*, *Atividades* e *Materiais/recursos*. Além disso, foram verificados três tipos desse argumento: de exemplo, de ilustração e de metáfora.

Os argumentos de exemplo e de ilustração, materializados no referido quadro, seguem a mesma perspectiva identificada na análise do livro didático do 1º ano: a ausência de distinção conceitual entre essas noções. É o que constatamos no fragmento discursivo *“Você pretende utilizar algum exemplo? Para ilustrar o quê?”* (Abaurre et al., 2016b, p. 344), no qual se demarca a relação sinonímica entre o exemplo e a ilustração.

Compreendemos que tal relação não implica, por sua vez, prejuízo ao trabalho argumentativo que a leva em conta. Isso porque, como vimos na análise do livro didático do 1º ano, a diferença teórica apresentada pela Nova Retórica acerca do exemplo e da ilustração revela que, em certas circunstâncias, se torna uma tarefa difícil, senão impossível. A linha que os separa, portanto, é demasiadamente tênue.

No caso do argumento por metáfora, ele surge mediante o trecho *“b) Transcreva no caderno o trecho em que a autora utiliza uma metáfora para mostrar que a origem do problema pode ser associada à educação familiar.”* (Abaurre et al., 2016b, p. 338), remetido ao item *Atividades*. Conforme a proposta de resposta contida no livro didático em análise, a questão visa ao reconhecimento do seguinte excerto do texto de apoio: *“É o porco pai, a porca mãe e a prole de porquinhos.”* (Ruth de Aquino *apud* Abaurre et al., 2016b, p. 446).

A validade da seleção da metáfora, no segundo livro didático analisado, recebe respaldo na percepção de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 453) acerca dessa técnica argumentativa: *“toda concepção que não lança luz sobre a importância da metáfora na argumentação não pode satisfazer-nos”*. No entanto, a ausência de uma abordagem mais enfática sobre a metáfora compromete, a nosso ver, a qualidade do trabalho com essa técnica argumentativa.

Na Nova Retórica, a estrutura da metáfora é melhor pensada a partir do argumento por analogia. Neste, dá-se uma relação entre os termos A e B e C e D, em que os primeiros representam os termos do tema e os segundos os termos do foro. O tema se refere à conclusão a que se quer chegar, enquanto o foro diz respeito aos termos em que o raciocínio se firma. Nesse sistema, podemos dizer que A está para B, assim como C está para D. No caso do trecho metafórico reconhecido no livro didático, a família (pai, mãe e

filhos) estão para a imundície, assim como os porcos estão para o chiqueiro. O esquema pode remeter à estrutura dos argumentos quase-lógicos, mas analogias e metáforas se caracterizam como argumentos fundadores da estrutura do real, porque se baseiam na experiência (cf. Fiorin, 2015, p. 191).

Assim como ocorre com os argumentos de exemplo e de ilustração, também se institui uma relação tênue entre os conceitos de analogia e metáfora. Como destacam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 457): *“Toda a analogia – afora aquelas que se apresentam em formas rígidas, como a alegoria, a parábola – torna-se espontaneamente metáfora”*. O que mais interessa nesse caso é percebermos a aproximação entre estruturas semelhantes, porém diferentes: família/imundície X porcos/chiqueiro.

A ausência de abordagem sobre as características argumentativas da metáfora tende a tomá-la enquanto figura de linguagem, circunscrevendo-a ao campo da alegoria. Para operar em seu estatuto argumentativo, cabe, portanto, ao segundo livro didático analisado, explicitar como se dá o funcionamento de transferência de estruturas similares entre os termos do foro e os termos do tema, de modo a evidenciar ao aluno como ele pode reconhecer e também produzir argumentos pautados na técnica da metáfora.

Para concluir a análise das grelhas dos manuais brasileiros, passamos, então, à investigação do livro didático do 3º ano do Ensino Médio.

#### 5.4.3. Livro didático brasileiro do 3º ano do Ensino Médio

Para a investigação dos aspectos relativos ao ensino da argumentação no livro didático do 3º ano do Ensino Médio (Abaurre *et al.*, 2016c), selecionamos uma unidade: a *Unidade 8: Argumentação*. Esta unidade está subdividida em dois capítulos: o *Capítulo 19: Textos publicitários* e o *Capítulo 20: Resenha*.

Em seguida apresentamos as grelhas de análise com os dados obtidos, iniciando-se pelos resultados referentes ao *ethos*:

Elementos do livro didático/manual escolar		
Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
<p><i>“Argumentar é defender uma ideia, uma tese, uma posição.”</i> (Abaurre <i>et al.</i>, 2016c, p. 304)</p> <p><i>“Toda a articulação argumentativa presente no texto pode ser analisada de modo a explicitar a estratégia argumentativa adotada por seu autor.”</i> (Abaurre <i>et al.</i>, 2016c, p. 306)</p> <p><i>“A capacidade de construir uma análise, expondo de modo claro e seguro o raciocínio no qual se baseia o ponto de vista defendido, é fruto não</i></p>	<p><i>“Podemos afirmar que os criadores desses anúncios consideram essas imagens como parte de sua estratégia de convencimento. Por quê?”</i> (Abaurre <i>et al.</i>, 2016c, p. 308)</p> <p><b><i>“A intenção dos textos é levar o leitor a agir de uma determinada maneira. Transcreva no caderno o termo presente nos anúncios que explicita essa intenção.”</i></b> (Abaurre <i>et al.</i>, 2016c, p. 308)</p> <p><i>“Apresentamos, abaixo, algumas informações</i></p>	<p><i>“A intenção do anunciante é associar esse estilo de vida às roupas que vende.”</i> (Abaurre <i>et al.</i>, 2016c, p. 311)</p> <p><i>“A preocupação com a contextualização é necessária, porque ajuda o leitor a situar a obra no conjunto maior a que ela pertence. Esse procedimento é essencial para que ele acompanhe os juízos de valor que são apresentados ao longo do texto.”</i> (Abaurre <i>et al.</i>, 2016c, p. 322)</p>

<p>só do domínio dos recursos argumentativos disponíveis na língua, mas também de um profundo conhecimento da questão que deu origem à análise.” (Abaurre et al., 2016c, p. 306)</p> <p>“Nos dias de hoje, os redatores publicitários precisam dispor de bons argumentos e de uma retórica convincente, porque não podem partir do princípio de que a simples exibição do produto [‘a vista do artigo anunciado’] seja um argumento suficiente para levar os leitores a adquiri-lo.” (Abaurre et al., 2016c, p. 309)</p> <p>“A criação do texto publicitário exige que os redatores façam uma imagem bem precisa do seu target, ou seja, do seu público-alvo. A eficácia persuasiva do texto depende dessa imagem.” (Abaurre et al., 2016c, p. 310)</p> <p>“É claro que a imagem do público-alvo será afetada pelo contexto de circulação do texto publicitário.” (Abaurre et al., 2016c, p. 310)</p> <p>“A intenção do anunciante é associar esse estilo de vida às roupas que vende.” (Abaurre et al., 2016c, p. 311)</p> <p>“O último elemento característico da estrutura de um anúncio publicitário é a <b>assinatura</b>. Ela constitui a marca do produto/campanha que está sendo divulgado(a). A assinatura, em geral, é constituída pelo logotipo [também chamado de logo ou logomarca] da empresa</p>	<p>iniciais que devem ser complementadas por uma pesquisa mais extensa que você fará sobre a prática do bullying e do cyberbullying. O resultado dessa pesquisa deverá servir de base para a elaboração de uma campanha publicitária de combate ao bullying e ao cyberbullying entre os alunos do seu colégio.” (Abaurre et al., 2016c, p. 315)</p> <p>“Que tal participar de um debate, com seus colegas, sobre a questão do bullying? Comecem considerando as seguintes questões: - Você conhece alguém que passou por alguma situação de bullying? – Você tomou algum partido durante o episódio? Qual? Por quê? – Quando você vê um colega sendo humilhado por outro(s), qual costuma ser a sua reação? – De que forma essa pessoa poderia buscar ajuda? – O que você faria se estivesse no lugar dela? Lembre-se de que, em um debate, é importante ouvir de modo atento as opiniões dos colegas, para depois apresentar a sua. Procure fundamentar sua opinião em fatos concretos e argumentos que possam convencer seus colegas.” (Abaurre et al., 2016c, p. 316)</p> <p>“[...] você precisa vender uma ideia: o bullying [ou o cyberbullying] deve ser combatido. Portanto, você precisa saber quais são as principais características desse comportamento, qual o perfil das pessoas envolvidas, com que frequência costuma</p>	
---	--	--

<p><i>que patrocina a campanha.” (Abaurre et al., 2016c, p. 313)</i></p> <p><i>“Os resenhistas, além de caracterizar sucintamente a obra analisada, apresentam uma série de <b>juízos de valor</b> que procuram oferecer, ao leitor, uma avaliação mais geral da qualidade e da validade dessa obra. Por esse motivo, as resenhas são textos argumentativos, uma vez que os juízos de valor devem vir acompanhados de argumentos que os sustentem.” (Abaurre et al., 2016c, p. 320)</i></p> <p><i>“[...] é comum encontrar resenhas feitas em blogs pessoais e em comunidades criadas em redes sociais. Nesse caso, o autor do blog ou comunidade indica para seus leitores as obras que conheceu recentemente e das quais gostou. Ou faz recomendações negativas, sugerindo que as pessoas não percam tempo de conhecer uma dessas obras.” (Abaurre et al., 2016c, p. 321)</i></p> <p><i>“Os resenhistas, por sua vez, devem conhecer o perfil de seus leitores, porque ele poderá variar, dependendo do contexto de circulação de seus textos.” (Abaurre et al., 2016c, p. 321)</i></p>	<p><i>acontecer nos ambientes escolares e, muito importante, qual o perfil do público-alvo da sua campanha.” (Abaurre et al., 2016c, p. 318)</i></p> <p><i>“Sua tarefa, agora, é escrever uma resenha para o Jornal de Resenhas que será preparado pela sua turma.” (Abaurre et al., 2016c, p. 324)</i></p> <p><i>“Como seus colegas serão os leitores da sua resenha, leve em conta o conhecimento que você tem sobre eles no momento de escrever o texto.” (Abaurre et al., 2016c, p. 324)</i></p>	
---	--	--

Quadro 39 – Resultados da análise relativa ao *ethos* do terceiro livro didático brasileiro

Os fragmentos discursivos referentes ao *ethos* continuam a se materializar nos itens *Conteúdos*, *Atividades* e *Materiais/recursos*. Alguns dados também revelam a continuidade de discussões identificadas durante a análise do primeiro e do segundo livro didático brasileiro.

Essas recorrências de abordagem dizem respeito: à intenção do orador (produtor do texto) – *“A intenção do anunciante é associar esse estilo de vida às roupas que vende.” (Abaurre et al., 2016c, p. 311)*; ao jogo de imagens como estratégia de argumentação – *“Podemos afirmar que os criadores desses anúncios consideram essas*



*imagens como parte de sua estratégia de convencimento.*” (Abaurre et al., 2016c, p. 308); à assunção da autoria (autor do texto X = empresa que assina uma determinada campanha publicitária) – “*O último elemento característico da estrutura de um anúncio publicitário é a assinatura. Ela constitui a marca do produto/campanha que está sendo divulgado(a). A assinatura, em geral, é constituída pelo logotipo [...] da empresa que patrocina a campanha.*” (Abaurre et al., 2016c, p. 313); à função sociodiscursiva do orador – “*Nesse caso, o autor do blog ou comunidade indica para seus leitores as obras que conheceu recentemente e das quais gostou. Ou faz recomendações negativas, sugerindo que as pessoas não percam tempo de conhecer uma dessas obras.*” (Abaurre et al., 2016c, p. 321); ao reconhecimento do aluno enquanto orador (produtor de texto) – “*Sua tarefa, agora, é escrever uma resenha para o Jornal de Resenhas que será preparado pela sua turma.*” (Abaurre et al., 2016c, p. 324).

Além desses elementos já verificados nas análises anteriores, no terceiro livro didático é apresentada uma diferença entre juízo de valor (a interpretação de um fato) e juízo de fato (a expressão de uma realidade). Diante dessa categorização terminológica, nas estratégias de oradores como os resenhistas – o caso abordado no terceiro livro didático – se inserem os juízos de valor, os quais devem ser sustentados por argumentos (Abaurre et al., 2016c, p. 320):

*Os resenhistas, além de caracterizar sucintamente a obra analisada, apresentam uma série de juízos de valor que procuram oferecer, ao leitor, uma avaliação mais geral da qualidade e da validade dessa obra. Por esse motivo, as resenhas são textos argumentativos, uma vez que os juízos de valor devem vir acompanhados de argumentos que os sustentem.*

Na caracterização sucinta de uma obra, o resenhista se vale dos juízos de fato para depois introduzir os juízos de valor, isto é, a interpretação que ele mesmo realiza daquilo que apresenta como uma realidade. Esse procedimento vai em direção a estratégias da Nova Retórica que partem do ponto de acordo para chegar à caracterização de teses até mesmo controversas (Amossy, 2018, p. 21):

*Para levar seu auditório a aderir a uma tese mais ou menos controversa, ele deve partir de pontos de acordo: trata-se das premissas da argumentação, que permitem estabelecer uma comunhão dos espíritos construída sobre valores e hierarquias comuns. Em seguida, o orador baseará sua argumentação em lugares comuns (os topoi de Aristóteles), esquemas de raciocínio compartilhados pelos quais ele faz transitar os seus próprios argumentos. Assim, ele poderá transferir às conclusões o acordo inicialmente concedido às premissas.*

A apresentação desse procedimento argumentativo, no terceiro livro didático, se dá por meio de uma linguagem objetiva, menos teórica e, por isso, mais adequada ao público-alvo ao qual se destina. Diante dessas questões, percebemos a potencialidade na condução feita sobre o caminho argumentativo que o orador (aluno) pode seguir, tomando como base o destaque dado ao juízo de valor e sua consequente sustentação por meio do uso de técnicas argumentativas.

O outro aspeto que singulariza o trabalho feito com o *ethos* está na atenção dada à condução do orador (aluno) na produção do texto oral (Abaurre et al., 2016c, p. 316):

*Que tal participar de um debate, com seus colegas, sobre a questão do bullying? Comecem considerando as seguintes questões: - Você conhece alguém que passou por alguma situação de bullying? - Você tomou algum partido durante o episódio? Qual? Por quê? - Quando você vê um colega sendo humilhado por outro(s), qual costuma ser a sua reação? - De que forma essa pessoa poderia buscar ajuda? - O que você faria se estivesse no lugar dela? Lembre-se de que, em um debate, é importante ouvir de modo atento as opiniões dos colegas, para depois apresentar a sua. Procure fundamentar sua opinião em fatos concretos e argumentos que possam convencer seus colegas.*

Na medida em que a atividade proposta materializa a discussão acerca de uma temática que tem prejudicado muitos estudantes no desenvolvimento de suas potencialidades no ambiente escolar (o *bullying* e o *cyberbullying*), percebemos que ela se afina com uma das disposições gerais para o Ensino Médio: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 2010, p. 48). Além disso, compreendemos que a formação ética deve estar a favor de uma mudança social que atinja os demais princípios fundamentais da educação: a tolerância, a cidadania, o pensamento crítico e a autonomia intelectual. Para tanto, é imprescindível tornar o aluno um agente de mudança que possa intervir diretamente na sociedade. O meio para isso está no uso argumentativo da linguagem, tanto em sua modalidade escrita, quanto na oral.

Apesar de o exercício das potencialidades do orador (aluno), na produção de textos na modalidade oral, ter início apenas no último livro didático da coleção, ainda assim percebemos a relevância da abordagem, uma vez que recobre uma atividade discursiva que deverá ser acionada em diferentes âmbitos da sociedade.

Agora apresentaremos os resultados a que chegamos na apreciação do *pathos*:

Elementos do livro didático/manual escolar		
Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
<p>“Uma das funções do título é criar uma identificação imediata entre o produto ou ideia a ser divulgado e seu público-alvo. Isso promove uma seleção, considerando-se o conjunto maior de leitores da publicação onde o anúncio é divulgado.” (Abaurre et al., 2016c, p. 312)</p> <p>“O perfil dos leitores de resenhas varia tanto quanto as obras resenhadas. Procuram resenhas de livros aquelas pessoas que gostam de ler e que procuram informações mais detalhadas sobre os lançamentos na área. O mesmo ocorre no caso de músicas, filmes, shows, peças de teatro,</p>	<p>“Apresentamos, abaixo, algumas informações iniciais que devem ser complementadas por uma pesquisa mais extensa que você fará sobre a prática do bullying e do cyberbullying. O resultado dessa pesquisa deverá servir de base para a elaboração de uma campanha publicitária de combate ao bullying e ao cyberbullying entre os alunos do seu colégio.” (Abaurre et al., 2016c, p. 315)</p>	<p>“A linguagem utilizada em uma resenha será influenciada pelo público leitor a que ela se destina.” (Abaurre et al., 2016c, pp. 322)</p>

<p><i>exposições, etc. Todos os leitores de resenha apresentam uma característica em comum: desejam não só uma descrição de uma determinada obra, mas também uma opinião sobre a sua qualidade.” (Abaurre et al., 2016c, p. 321)</i></p> <p><i>“A linguagem utilizada em uma resenha será influenciada pelo público leitor a que ela se destina.” (Abaurre et al., 2016c, pp. 322)</i></p>		
--	--	--

Quadro 40 – Resultados da análise relativa ao *pathos* do terceiro livro didático brasileiro

Na abordagem do *pathos*, materializaram-se fragmentos discursivos pertencentes aos itens *Conteúdos*, *Atividades* e *Materiais/recursos*. Dentre eles, identificamos alguns que são recorrentes, isto é, que já foram abordados nas análises anteriores.

As recorrências são relacionadas à constituição de um auditório particular, bem como a sua variação, conforme podemos observar por meio dos seguintes fragmentos discursivos: *“Uma das funções do título é criar uma identificação imediata entre o produto ou ideia a ser divulgado e seu público-alvo. Isso promove uma seleção, considerando-se o conjunto maior de leitores da publicação onde o anúncio é divulgado.” (Abaurre et al., 2016c, p. 312)* e *“O perfil dos leitores de resenhas varia tanto quanto as obras resenhadas.” (Abaurre et al., 2016c, p. 321).*

Além disso, percebemos a disposição do terceiro livro didático em inserir o aluno no lugar de auditório especializado, de modo a desenvolver o pensamento crítico e a autonomia intelectual, elementos estes que são componentes dos princípios fundamentais da educação (Abaurre et al., 2016c, p. 315):

*Apresentamos, abaixo, algumas informações iniciais que devem ser complementadas por uma pesquisa mais extensa que você fará sobre a prática do bullying e do cyberbullying. O resultado dessa pesquisa deverá servir de base para a elaboração de uma campanha publicitária de combate ao bullying e ao cyberbullying entre os alunos do seu colégio.*

Além de ser direcionado a um lugar em que o auditório opera pelo senso crítico, compreendemos que, por meio da proposta em tela, o aluno pode experienciar um espaço de interlocução, cuja consistência se dá mediante a prática de pesquisa. Nesse processo de leitura, ele passa a constituir conhecimentos necessários para desenvolver sua argumentação em uma campanha publicitária. Nesse contexto, o ato de ler é concebido não apenas como uma forma de enriquecimento pessoal, mas como uma maneira de absorção de conhecimento para um fim prático: o de intervir na realidade da escola, isto é, no próprio ambiente em que vive. Este é um dos aspetos que validam a proposta de atividade do livro didático: o de relacionar a prática de pesquisa (e, consequentemente, de leitura) a uma realidade concreta da vida do educando.

Também percebemos a influência do auditório na adequação da linguagem utilizada: *“A linguagem utilizada em uma resenha será influenciada pelo público leitor a que ela se destina.”* (Abaurre et al., 2016c, pp. 322). Essa influência faz parte do que Abreu (2006, p. 38) chama de segunda condição da argumentação: *“Uma segunda condição da argumentação é ter uma ‘linguagem comum’ com o auditório. Somos nós que temos de nos adaptar às condições intelectuais e sociais daqueles que nos ouvem, e não o contrário.”*

A influência que o auditório exerce sobre o orador e vice-versa faz parte das condições de produção do discurso. Mais uma vez, o terceiro livro didático apresenta certos princípios da argumentação de forma adequada aos alunos do 3º ano do Ensino Médio no Brasil, primando pela linguagem sem um teor demasiadamente técnico e pela abordagem de um contexto que aproxima os elementos da tríade retórica.

A próxima análise remete ao quadro do último elemento da tríade retórica: o *logos*.

Elementos do livro didático/manual escolar		
Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
<p><i>“Argumentar é defender uma ideia, uma tese, uma posição. Argumentos, portanto, são as ‘provas’ apresentadas para demonstrar que o que se pretende defender corresponde à verdade ou é o resultado de um processo analítico fundamentado na razão.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 304)</p> <p><i>“Em jornais e revistas, outdoors, televisão, cinema, rádio e na internet, observamos a presença frequente de textos que procuram nos vender alguma coisa: um produto, uma ideia, uma causa social. São os textos publicitários.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 307)</p> <p><i>“Como há vários gêneros discursivos que apresentam características de textos publicitários, podem ser identificados diversos contextos de circulação. Em jornais e revistas, por exemplo, circulam anúncios publicitários. [...]”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 310)</p> <p><i>“[...] um anúncio preparado para divulgação no rádio não terá como explorar uma imagem.”</i></p>	<p><i>“Seu anúncio deverá ter algum tipo de imagem. Escolha a(s) imagem(ns) que ajude(m) a provocar uma reação no seu público-alvo.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 318)</p>	<p><i>“A capacidade de estabelecer uma interlocução ‘natural’ com o público-alvo é muito importante nos textos publicitários.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 313)</p> <p><i>“A resenha é um gênero discursivo que combina a apresentação resumida das características essenciais de uma dada obra [filme, livro, peça de teatro, etc.] com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 320)</p>

*Situação inversa acontece com os anúncios divulgados na TV, que exploram a associação texto/imagem [inclusive com os recursos de animação/movimento] para persuadir. Nos dois casos, a música também é um elemento usado com referência na construção do texto final.” (Abaurre et al., 2016c, p. 310)*

*“É claro que a imagem do público-alvo será afetada pelo contexto de circulação do texto publicitário.” (Abaurre et al., 2016c, p. 310)*

*“A estrutura característica desses gêneros não pode ser exatamente a mesma, porque ela deve se adaptar não só ao contexto em que irão circular, mas também ao perfil do público para o qual se destinam.” (Abaurre et al., 2016c, p. 311)*

*“A estrutura de um texto publicitário deve refletir, em primeiro lugar, a ideia [ou conceito] que precisa ser divulgada.” (Abaurre et al., 2016c, p. 312)*

*“As marcas de interlocução [uso de pronomes pessoais e possessivos e de verbos que façam referência à 2ª pessoa do discurso] devem fazer parte do texto publicitário, porque é por meio delas que se estabelece o vínculo com o leitor.” (Abaurre et al., 2016c, p. 313)*

*“Em uma peça publicitária, o texto tem a função de apresentar os principais argumentos para convencer o público-alvo a adotar o comportamento desejado [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 313)*

*“Os argumentos apresentados precisam ser escolhidos a partir do perfil do público-alvo com o qual o texto irá **dialogar**.”*

*(Abaurre et al., 2016c, p. 313)*

*“O último elemento característico da estrutura de um anúncio publicitário é a **assinatura**. Ela constitui a marca do produto/campanha que está sendo divulgado(a). A assinatura, em geral, é constituída pelo logotipo [também chamado de logo ou logomarca] da empresa que patrocina a campanha.”*

*(Abaurre et al., 2016c, p. 313)*

*“É frequente a assinatura vir acompanhada de um slogan. O **slogan** é uma frase de efeito, geralmente curta e fácil de ser memorizada, que promove a ideia central de uma campanha publicitária.”*

*(Abaurre et al., 2016c, p. 313)*

*“De modo geral, os textos publicitários que circulam na mídia impressa, radiofônica e televisiva apresentam os elementos estruturais aqui descritos [título, texto, assinatura]. Tais elementos são responsáveis pelo processo persuasivo característico desses textos.”*

*(Abaurre et al., 2016c, p. 313)*

*“A capacidade de estabelecer uma interlocução ‘natural’ com o público-alvo é muito importante nos textos publicitários.”*

*(Abaurre et al., 2016c, p. 313)*

*“Outro aspecto importante na linguagem, no texto publicitário, é a sua legibilidade. Em outras palavras, o texto precisa ser acessível para um leitor médio, que não disponha de grandes*

<p><i>conhecimentos ou erudição. Isso significa que a coloquialidade torna-se uma característica desejável nos textos publicitários.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 314)</p> <p><i>“Para criar um bom texto, deve-se levar em consideração o perfil do público-alvo e do produto/campanha a ser anunciado(a), porque essas serão as referências norteadoras não só para a seleção de argumentos, mas também para a busca dos melhores efeitos de sentido que convencerão o leitor a agir da maneira desejada.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 314)</p> <p><i>“A <b>resenha</b> é um gênero discursivo que combina a apresentação resumida das características essenciais de uma dada obra [filme, livro, peça de teatro, etc.] com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 320)</p> <p><i>“Atualmente encontramos resenhas em diversos contextos de circulação. [...]”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 320)</p>		
--	--	--

Quadro 41 – Resultados da análise relativa ao *logos* do terceiro livro didático brasileiro

Os dados obtidos para a análise do *logos* se apresentam nos itens *Conteúdos*, *Atividades* e *Materiais/recursos*.

O fragmento discursivo que abre as discussões do Capítulo 8 reforça o conceito de argumentação: *“Argumentar é defender uma ideia, uma tese, uma posição. Argumentos, portanto, são as ‘provas’ apresentadas para demonstrar que o que se pretende defender corresponde à verdade ou é o resultado de um processo analítico fundamentado na razão.”* (Abaurre et al., 2016c, p. 304). Segue-se, portanto, a linha conceptual acerca do fazer argumentativo, percebida já durante a verificação dos outros livros didáticos brasileiros.

Diante disso, assim como ocorreu na análise dos dois elementos da tríade retórica abordados anteriormente, na apreciação do *logos* também constatamos outras recorrências. Um dos aspetos recorrentes é o que remete ao contexto de circulação da obra, materializado nos seguintes fragmentos discursivos: *“Em jornais e revistas, outdoors,*

*televisão, cinema, rádio e na internet, observamos a presença frequente de textos que procuram nos vender alguma coisa: um produto, uma ideia, uma causa social. São os textos publicitários.*” (Abaurre et al., 2016c, p. 307); *“Como há vários gêneros discursivos que apresentam características de textos publicitários, podem ser identificados diversos contextos de circulação. Em jornais e revistas, por exemplo, circulam anúncios publicitários. [...]”* (Abaurre et al., 2016c, p. 310); *“É claro que a imagem do público-alvo será afetada pelo contexto de circulação do texto publicitário.”* (Abaurre et al., 2016c, p. 310).

Outro ponto é o de remissão ao convencimento, o qual surge em fragmentos discursivos como este: *“Em uma peça publicitária, o texto tem a função de apresentar os principais argumentos para convencer o público-alvo a adotar o comportamento desejado [...]”* (Abaurre et al., 2016c, p. 313). No entanto, essa repetição apresenta algo novo: o direcionamento ao teor persuasivo concebido no âmbito da Nova Retórica (convencer o público-alvo a **adotar o comportamento desejado**<sup>6</sup>). Essa abordagem recebe maior detalhamento mais adiante, na análise das *finalidades da argumentação*.

A adequação linguística, já mencionada anteriormente, também se materializa na grelha referente ao *logos*: *“Outro aspecto importante na linguagem, no texto publicitário, é a sua legibilidade. Em outras palavras, o texto precisa ser acessível para um leitor médio, que não disponha de grandes conhecimentos ou erudição.”* (Abaurre et al., 2016c, p. 314).

A estrutura do texto publicitário também é debatida por meio de fragmentos discursivos como este: *“De modo geral, os textos publicitários que circulam na mídia impressa, radiofônica e televisiva apresentam os elementos estruturais aqui descritos [título, texto, assinatura]. Tais elementos são responsáveis pelo processo persuasivo característico desses textos.”* (Abaurre et al., 2016c, p. 313).

À parte disso, também identificamos abordagens distintas daquelas que foram sinalizadas nas análises anteriores sobre o *logos*. Pela primeira vez na análise, percebemos indicações acerca do efeito argumentativo que emerge de textos sincréticos, isto é, de textos nos quais se dá a articulação de mais de uma linguagem. Um dos recursos argumentativos dessa natureza está na associação de imagens ao texto escrito, de modo a reforçar a adesão do auditório à tese defendida: *“Seu anúncio deverá ter algum tipo de imagem. Escolha a(s) imagem(ns) que ajude(m) a provocar uma reação no seu público-alvo.”* (Abaurre et al., 2016c, p. 318).

A mobilização do recurso argumentativo que compreende o uso da linguagem imagética associada à linguagem verbal é perceptível no terceiro livro didático, não só na modalidade escrita, mas também na oral (Abaurre et al., 2016c, p. 310):

*[...] um anúncio preparado para divulgação no rádio não terá como explorar uma imagem. Situação inversa acontece com os anúncios divulgados na TV, que exploram a associação texto/imagem [inclusive com os recursos de animação/movimento] para persuadir. Nos dois casos, a música também é um elemento usado com referência na construção do texto final.*

Nesse fragmento discursivo também identificamos mais um processo não abordado anteriormente: a manifestação da argumentação em textos na modalidade oral da língua. A análise dessa questão receberá maior ênfase mais adiante.

Passemos, então, à análise da grelha das finalidades da argumentação:

<sup>6</sup> Grifo nosso.



Finalidade da argumentação	Elementos do livro didático/manual escolar			
	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
Convencer	<p>“A argumentação vem sempre associada a um desafio: convencer alguém de alguma coisa [...]. Cada uma dessas finalidades se manifestará, em maior ou menor grau, nos gêneros discursivos da estrutura argumentativa. Ao conhecê-los, saberemos melhor como selecionar e organizar argumentos de natureza diferente para alcançar objetivos como demonstrar, persuadir e convencer.” (Abaurre et al., 2016c, p. 303)</p>	<p>“Ferreira Gullar continua a recorrer à construção de relações de causa e consequência para convencer o leitor, baseando-se em novo argumento por raciocínio lógico.” (Abaurre et al., 2016c, p. 305)</p> <p>“Em diferentes circunstâncias da vida cotidiana, convivemos com textos que procuram nos convencer a agir de uma determinada maneira. Embora variem muito na forma e no conteúdo, mantêm sempre um mesmo objetivo: persuadir o leitor por meio da <b>publicidade</b>.” (Abaurre et al., 2016c, p. 308)</p> <p>“Veja, por exemplo, um anúncio publicitário de uma livraria, que pretende convencer as pessoas a comprarem livros.” (Abaurre et al., 2016c, p. 309)</p> <p>“A ideia central do anúncio acima é convencer o público-alvo [todas as pessoas que fazem um uso irresponsável da água limpa] a modificar seus hábitos de modo a evitar o desperdício de água.” (Abaurre et al., 2016c, p. 312)</p> <p>“Em uma peça publicitária, o texto tem a função de apresentar</p>	<p>“Podemos afirmar que os criadores desses anúncios consideram essas imagens como parte de sua estratégia de convencimento. Porquê?” (Abaurre et al., 2016c, p. 308)</p> <p>“Refleta sobre o perfil dos leitores e decida como os argumentos devem ser organizados, no texto, para convencê-los de que a sua avaliação está bem fundamentada.” (Abaurre et al., 2016c, p. 324)</p>	<p>“Ferreira Gullar continua a recorrer à construção de relações de causa e consequência para convencer o leitor, baseando-se em novo argumento por raciocínio lógico.” (Abaurre et al., 2016c, p. 305)</p> <p>“Veja, por exemplo, um anúncio publicitário de uma livraria, que pretende convencer as pessoas a comprarem livros.” (Abaurre et al., 2016c, p. 309)</p> <p>“A ideia central do anúncio acima é convencer o público-alvo [todas as pessoas que fazem um uso irresponsável da água limpa] a modificar seus hábitos de modo a evitar o desperdício de água.” (Abaurre et al., 2016c, p. 312)</p> <p>“O texto exemplifica de modo claro como a estrutura de uma resenha associa informações, argumentos e juízos de valor para convencer o leitor de que a opinião do autor sobre a obra avaliada [destacada na conclusão] é justa.” (Abaurre et al., 2016c, p. 322)</p>

		<p><i>os principais argumentos para convencer o público-alvo a adotar o comportamento desejado [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 313)</i></p> <p><i>“Para criar um bom texto, deve-se levar em consideração o perfil do público-alvo e do produto/campanha a ser anunciado(a), porque essas serão as referências norteadoras não só para a seleção de argumentos, mas também para a busca dos melhores efeitos de sentido que convencerão o leitor a agir da maneira desejada.” (Abaurre et al., 2016c, p. 314)</i></p> <p><i>“O texto exemplifica de modo claro como a estrutura de uma resenha associa informações, argumentos e juízos de valor para convencer o leitor de que a opinião do autor sobre a obra avaliada [destacada na conclusão] é justa.” (Abaurre et al., 2016c, p. 322)</i></p>		
Persuadir	<p><i>“[...] Ao conhecê-los, saberemos melhor como selecionar e organizar argumentos de natureza diferente para alcançar objetivos como demonstrar, persuadir e convencer.” (Abaurre et al., 2016c, p. 303)</i></p>	<p><i>“Em diferentes circunstâncias da vida cotidiana, convivemos com textos que procuram nos convencer a agir de uma determinada maneira. Embora variem muito na forma e no conteúdo, mantêm sempre um mesmo objetivo: persuadir o leitor por meio da <b>publicidade</b>.” (Abaurre et al., 2016c, p. 308)</i></p>	<p><b>“A intenção dos textos é levar o leitor a agir de uma determinada maneira. Transcreva no caderno o termo presente nos anúncios que explicita essa intenção.” [...]</b> b) Por que, na escolha desse termo,</p>	<p><b>“Os textos publicitários</b> compreendem gêneros discursivos que procuram despertar no interlocutor o desejo de comprar algo [seja um produto, seja uma ideia] ou aderir a uma causa. São, por esta razão, considerados <b>persuasivos</b>. Estabelecem uma interlocução</p>

		<p><i>“Os <b>textos publicitários</b> compreendem gêneros discursivos que procuram despertar no interlocutor o desejo de comprar algo [seja um produto, seja uma ideia] ou aderir a uma causa. São, por esta razão, considerados <b>persuasivos</b>. Estabelecem uma interlocução direta e valem-se de diferentes recursos da linguagem para conseguir a adesão do leitor àquilo que vendem ou sugerem.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 308)</p> <p><i>“Como atividade humana, o desejo de persuadir vem de muito tempo. Podemos imaginar que, a partir do momento em que um indivíduo decide usar a palavra para convencer outra pessoa a agir de uma determinada maneira, já há no texto resultante as marcas estruturais dos textos persuasivos. Quando a intenção persuasiva passa a ser associada à divulgação de produtos ou ideias específicos, surgem então os textos publicitários.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 309)</p> <p><i>“Veja, por exemplo, um anúncio publicitário de uma livraria, que pretende convencer as pessoas a comprarem livros.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 309)</p>	<p><i>podemos reconhecer mais um elemento que contribui para a estratégia persuasiva dos autores?”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 308)</p> <p><i>“‘Teste’ a eficácia do seu anúncio com algumas pessoas da mesma faixa etária do seu público-alvo. Faça uma breve pesquisa para verificar se o título e o texto foram bem entendidos, se o slogan finaltraduz bem a ideia a ser divulgada, se a(s) imagem(ns) ajuda(m) a seduzir o leitor. Com base no resultado dessa pesquisa, faça as alterações necessárias para garantir que o anúncio tenha o maior poder de persuasão possível.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 318)</p>	<p><i>direta e valem-se de diferentes recursos da linguagem para conseguir a adesão do leitor àquilo que vendem ou sugerem.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 308)</p> <p><i>“Veja, por exemplo, um anúncio publicitário de uma livraria, que pretende convencer as pessoas a comprarem livros.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 309)</p> <p><i>“A ideia central do anúncio acima é convencer o público-alvo [todas as pessoas que fazem um uso irresponsável da água limpa] a modificar seus hábitos de modo a evitar o desperdício de água.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 312)</p> <p><i>“Começa, assim, o processo de ‘sedução’ do público-alvo, porque a mensagem implícita é a de que todos podemos fazer algo [fechar bem uma torneira] para evitar um problema futuro de falta de água.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 313)</p>
--	--	---	---	--

		<p><i>“[...] um anúncio preparado para divulgação no rádio não terá como explorar uma imagem. Situação inversa acontece com os anúncios divulgados na TV, que exploram a associação texto/imagem [inclusive com os recursos de animação/movimento] para persuadir. Nos dois casos, a música também é um elemento usado com referência na construção do textofinal.” (Abaurre et al., 2016c, p. 310)</i></p> <p><i>“A criação do texto publicitário exige que os redatores façam uma imagem bem precisa do seu torget, ou seja, do seu público-alvo. A eficácia persuasiva do texto depende dessa imagem.” (Abaurre et al., 2016c, p. 310)</i></p> <p><i>“A ideia central do anúncio acima é convencer o público-alvo [todas as pessoas que fazem um uso irresponsável da água limpa] a modificar seus hábitos de modo a evitar o desperdício de água.” (Abaurre et al., 2016c, p. 312)</i></p> <p><i>“Em uma peça publicitária, o texto tem a função de apresentar os principais argumentos para convencer o público-alvo a adotar o comportamento desejado [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 313)</i></p>		
--	--	--	--	--

		<p><i>“De modo geral, os textos publicitários que circulam na mídia impressa, radiofônica e televisiva apresentam os elementos estruturais aqui descritos [título, texto, assinatura]. Tais elementos são responsáveis pelo processo persuasivo característico desses textos.” (Abaurre et al., 2016c, p. 313)</i></p> <p><i>“As imagens têm grande importância para a persuasão e são exploradas em todo o seu potencial [cor, movimento, luz, textura, etc.] sempre que o contexto de circulação dos textos permitir.” (Abaurre et al., 2016c, p. 313)</i></p> <p><i>“Começa, assim, o processo de ‘sedução’ do público-alvo, porque a mensagem implícita é a de que todos podemos fazer algo [fechar bem uma torneira] para evitar um problema futuro de falta de água.” (Abaurre et al., 2016c, p. 313)</i></p> <p><i>“O uso frequente de verbos no Imperativo é uma opção necessária a textos que têm como objetivo declarado persuadir. Se o leitor precisa ser convencido a fazer algo, é bom que essa ideia seja reforçada pela própria linguagem.” (Abaurre et al., 2016c, p. 314)</i></p>		
--	--	---	--	--

		<p><i>“O que os exemplos apresentados ao longo deste capítulo devem deixar claro é a importância do <b>uso consciente dos recursos da linguagem</b> no texto publicitário. Não é possível persuadir sem um bom texto.” (Abaurre et al., 2016c, p. 314)</i></p> <p><i>“Para criar um bom texto, deve-se levar em consideração o perfil do público-alvo e do produto/campanha a ser anunciado(a), porque essas serão as referências norteadoras não só para a seleção de argumentos, mas também para a busca dos melhores efeitos de sentido que convencerão o leitor a agir da maneira desejada.” (Abaurre et al., 2016c, p. 314)</i></p>		
--	--	--	--	--

Quadro 42 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação do terceiro manual didático brasileiro

A ocorrência de fragmentos discursivos na grelha destinada às finalidades da argumentação se dá nos itens *Objetivos*, *Conteúdos*, *Atividades* e *Materiais/recursos*. Em alguns desses fragmentos, percebemos certas repetições de discussões mobilizadas no primeiro e no segundo livro didático, em especial na categoria de *convencimento*.

É o que acontece nos *Objetivos*: *“A argumentação vem sempre associada a um desafio: convencer alguém de alguma coisa [...]”* (Abaurre et al., 2016c, p. 303). Retomam-se, portanto, as perspectivas traçadas nos livros didáticos anteriores acerca do propósito de convencimento que marca os gêneros utilizados no estudo da argumentação.

O trabalho de seleção de argumentos para convencer o auditório da validade da tese apresentada também é outra questão retomada no terceiro livro didático: *“Refleta sobre o perfil dos leitores e decida como os argumentos devem ser organizados, no texto, para convencê-los de que a sua avaliação está bem fundamentada.”* (Abaurre et al., 2016c, p. 324).

Ao lado dessas retomadas, identificamos também a presença de outras perspectivas. Uma delas diz respeito à remissão do ato de convencer para caracterizar a persuasão, como podemos perceber em fragmentos discursivos como este: *“Veja, por exemplo, um*

*anúncio publicitário de uma livraria, que pretende convencer as pessoas a comprarem livros.*” (Abaurre et al., 2016c, p. 309). O ato de comprar livros representa o resultado de uma ação de venda. Como destacam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 30), *“para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer”*. Nesse sentido, o resultado de comprar livros é uma preocupação para aquele que vende livros, isto é, para aquele que busca – mais do que o *convencimento* – a *persuasão*.

Nesse caso, o orador é o que se responsabiliza pelo anúncio publicitário. O próprio gênero em questão (de publicidade) demarca, em seus objetivos, o propósito de gerar um determinado comportamento de consumo. Essa ideia é materializada em fragmentos discursivos como estes: *“Em diferentes circunstâncias da vida cotidiana, convivemos com textos que procuram nos convencer a agir de uma determinada maneira. Embora variem muito na forma e no conteúdo, mantêm sempre um mesmo objetivo: persuadir o leitor por meio da **publicidade**.”* (Abaurre et al., 2016c, p. 308) e *“Os **textos publicitários** compreendem gêneros discursivos que procuram despertar no interlocutor o desejo de comprar algo [seja um produto, seja uma ideia] ou aderir a uma causa. São, por esta razão, considerados **persuasivos**.”* (Abaurre et al., 2016c, p. 308).

A partir daí passamos a identificar remissões diretas à *persuasão*, mediante a materialização do próprio termo que caracteriza o processo argumentativo de levar o auditório a se comportar de uma determinada maneira.

A propriedade sincrética que marca gêneros discursivos (como o da publicidade) também passa a permear o contexto de *persuasão*: *“As imagens têm grande importância para a persuasão e são exploradas em todo o seu potencial [cor, movimento, luz, textura, etc.] sempre que o contexto de circulação dos textos permitir.”* (Abaurre et al., 2016c, p. 313). Desse modo, o uso das imagens é apresentado não como um simples elemento de ilustração, mas sim como um recurso argumentativo utilizado no âmbito da publicidade.

Essa proposta de abordagem do texto sincrético revela ao aluno que os elementos imagéticos, que, em princípio, poderiam se constituir apenas para ilustrar o texto escrito, na verdade têm relevância persuasiva. Por isso, atestamos a validade da condução que o terceiro livro didático realiza para sinalizar que as estratégias argumentativas mobilizadas em prol da *persuasão* transcendem as modalidades oral e escrita da língua, alcançando o espaço da linguagem imagética.

Certas abordagens da gramática também têm lugar na análise do terceiro livro didático, no que diz respeito aos propósitos de *convencimento* e, principalmente, de *persuasão*. É o que observamos no trecho *“O uso frequente de verbos no Imperativo é uma opção necessária a textos que têm como objetivo declarado persuadir. Se o leitor precisa ser convencido a fazer algo, é bom que essa ideia seja reforçada pela própria linguagem.”* (Abaurre et al., 2016c, p. 314).

Percebemos, então, a mobilização do conhecimento gramatical em sua função argumentativa. Conforme identificamos em análises anteriores, a proposta de acionamento de elementos da gramática, em condições de produção de discursos com enfoque nos processos de *convencimento* e/ou de *persuasão*, promove uma reflexão acerca dos elementos da língua que transcende seu caráter prescritivo. Por isso, mais uma vez identificamos a possibilidade de abordar o texto não como um pretexto para o estudo de regras gramaticais, mas como um lugar discursivo em que a gramática se reveste de sua função argumentativa, o que atesta a proficiência do terceiro livro didático acerca dessa linha de condução.

A seguir, analisamos a grelha referente às *modalidades da língua*.

Modalidades da língua	Elementos do livro didático/manual escolar		
	Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
Oral	<p><i>“[...] um anúncio preparado para divulgação no rádio não terá como explorar uma imagem. Situação inversa acontece com os anúncios divulgados na TV, que exploram a associação texto/imagem [inclusive com os recursos de animação/movimento] para persuadir. Nos dois casos, a música também é um elemento usado com referência na construção do texto final.” (Abaurre et al., 2016c, p. 310)</i></p>	<p><i>“Como seria um spot de rádio criado para vender um dia perfeito? Sob orientação do professor, dividam a classe em grupos de, no máximo, quatro pessoas. O professor sorteará para cada grupo um dos seguintes segmentos: executivos, nerds, mães, jornalistas, professores. Pensem no perfil do segmento sorteado para o grupo de vocês e criem o texto, que não deve exceder dois minutos. Decidam como será organizada a <b>apresentação oral</b> dos diferentes spots criados pela turma.” (Abaurre et al., 2016c, p. 311)</i></p> <p><i>“Que tal participar de um debate, com seus colegas, sobre a questão do bullying? Comecem considerando as seguintes questões: - Você conhece alguém que passou por alguma situação de bullying? – Vocetomou algum partido durante o episódio? Qual? Por quê? – Quando você vê um colega sendo humilhado por outro(s), qual costuma ser a sua reação? – De que forma essa pessoa poderia buscar ajuda? – O que você faria se estivesse no lugar dela? Lembre-se de que, em um debate, é importante ouvir de modo atento as opiniões</i></p>	



		<p><i>dos colegas, para depois apresentar a sua. Procure fundamentar sua opinião em fatos concretos e argumentos que possam convencer seus colegas.</i>" (Abaurre et al., 2016c, p. 316)</p>	
Escrita	<p><i>"A linguagem dos textos publicitários admite algumas liberdades em relação às características da variedade urbana de prestígio da língua. Isso se explica pela necessidade de criar uma aproximação com o leitor, que é sempre estabelecida pela <b>interlocução explícita</b>."</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 313)</p> <p><i>"Resenhas escritas para publicações voltadas ao público mais jovem, porém, admitem um uso mais coloquial da linguagem, característico de seus leitores."</i> (Abaurre et al., 2016c, pp. 322-323)</p>	<p><i>"Cada um dos anúncios traz um enunciado destacado na parte superior. Releia"</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 308)</p> <p><i>"Na parte inferior dos anúncios há diferentes textos. Releia."</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 308)</p> <p><b>"Reescrita do texto 'Teste' a eficácia do seu anúncio com algumas pessoas da mesma faixa etária do seu público-alvo. Faça uma breve pesquisa para verificar se o título e o texto foram bem entendidos, se o slogan final traduz bem a ideia a ser divulgada, se a(s) imagem(ns) ajuda(m) a seduzir o leitor. Com base no resultado dessa pesquisa, faça as alterações necessárias para garantir que o anúncio tenha o maior poder de persuasão possível."</b> (Abaurre et al., 2016c, p. 318)</p> <p><b>"Em uma passagem inicial do texto, o autor faz um breve resumo da obra para os leitores. Transcreva, no caderno, essa passagem."</b> (Abaurre et al., 2016c, p. 319)</p>	<p><i>"Resenhas escritas para publicações voltadas ao público mais jovem, porém, admitem um uso mais coloquial da linguagem, característico de seus leitores."</i> (Abaurre et al., 2016c, pp. 322-323)</p>

		<p><b><i>“Em vários trechos do texto, a opinião do autor é sugerida pelo uso que faz das palavras e expressões. Transcreva esses trechos em seu caderno.”</i></b> (Abaurre et al., 2016c, p. 320)</p> <p><i>“Sua tarefa, agora, é escrever uma resenha para o Jornal de Resenhas que será preparado pela sua turma.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 324)</p> <p><i>“Consulte as anotações feitas no momento em que você tomou contato com a obra: que argumentos podem ser utilizados para sustentar a avaliação [positiva ou negativa] que você fará?”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 324)</p> <p><b><i>“Reescrita do texto</i></b>  <i>Procure uma outra pessoa que conheça a obra resenhada por você e peça a ela que leia seu texto. Veja se ela concorda com os argumentos apresentados para sustentar a sua avaliação. Caso tenha discordado do seu ponto de vista, que argumentos apresentou para refutá-los? Releia sua resenha e, levando em consideração a opinião desse leitor, verifique o que pode ser alterado para tornar o texto mais convincente. Reescreva a resenha, fazendo as modificações necessárias.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 324)</p>	
--	--	---	--

Quadro 43 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua do terceiro livro didático brasileiro

Na apreciação dos dados referentes à modalidade da língua no terceiro livro didático, identificamos, pela primeira vez, a presença de fragmentos discursivos no quadro da modalidade oral, como podemos perceber abaixo (Abaurre *et al.*, 2016c, p. 310):

*[...] um anúncio preparado para divulgação no rádio não terá como explorar uma imagem. Situação inversa acontece com os anúncios divulgados na TV, que exploram a associação texto/imagem [inclusive com os recursos de animação/movimento] para persuadir. Nos dois casos, a música também é um elemento usado com referência na construção do texto final.*

A abordagem da modalidade oral se dá por meio da contextualização de dois gêneros textuais propícios a serem desenvolvidos mediante a oralidade: o anúncio no rádio e o anúncio na televisão. Como ambos os gêneros se inserem no contexto da produção publicitária, são associados também à *persuasão*, uma vez que objetivam especificamente *convencer o leitor a agir*.

O terceiro livro didático dá prosseguimento ao trabalho com a oralidade, propondo atividades que visam, por exemplo, estimular o debate em sala de aula (Abaurre *et al.*, 2016c, p. 316):

*Que tal participar de um debate, com seus colegas, sobre a questão do bullying? Comecem considerando as seguintes questões: - Você conhece alguém que passou por alguma situação de bullying? – Você tomou algum partido durante o episódio? Qual? Por quê? – Quando você vê um colega sendo humilhado por outro(s), qual costuma ser a sua reação? – De que forma essa pessoa poderia buscar ajuda? – O que você faria se estivesse no lugar dela? Lembre-se de que, em um debate, é importante ouvir de modo atento as opiniões dos colegas, para depois apresentar a sua. Procure fundamentar sua opinião em fatos concretos e argumentos que possam convencer seus colegas.*

Essa atividade estimula o uso da argumentação mediante uma série de perguntas que têm, por função, despertar no aluno o reconhecimento de suas próprias ações diante de uma situação de *bullying*. Do ponto de vista retórico, também estimula a deliberação íntima, a partir da qual o sujeito encarna, para si mesmo, o auditório universal e avalia suas convicções (cf. Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 45). Isso proporciona o exercício do pensamento crítico do aluno e de sua autonomia intelectual, abrindo espaço ainda à reflexão acerca dos posicionamentos éticos que devemos ter na sociedade diante de circunstâncias dessa natureza.

Já do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, esse tipo de atividade ajuda o professor a perceber parte da estrutura cognitiva do aluno, na medida em que ele *“tem de saber como são, como reagem e quais as reais capacidades que possuem os educandos que tem na sala de aula”* (Tavares & Alarcão, 1990, p. 13). Tratar de temas que apresentam uma ligação direta com a realidade concreta dos alunos é, portanto, uma forma de promover a adesão desse público-alvo, isto é, potencializar a conexão do professor com seus alunos, no processo de gerenciamento de relações interpessoais.

No caso da modalidade escrita, identificamos algumas reiteraões da abordagem que já é realizada no primeiro e no segundo livro didático. Uma delas é a remissão ao uso da língua escrita culta, mas com a possibilidade de utilização de outras variantes lin-

guísticas: “A linguagem dos textos publicitários admite algumas liberdades em relação às características da variedade urbana de prestígio da língua.” (Abaurre et al., 2016c, p. 313).

Também identificamos o retorno: à releitura – “Cada um dos anúncios traz um enunciado destacado na parte superior. Releia.” (Abaurre et al., 2016c, p. 308); à escrita – “Sua tarefa, agora, é escrever uma resenha para o Jornal de Resenhas que será preparado pela sua turma.” (Abaurre et al., 2016c, p. 324); à transcrição de texto – “**Em uma passagem inicial do texto, o autor faz um breve resumo da obra para os leitores. Transcreva, no caderno, essa passagem.**” (Abaurre et al., 2016c, p. 319); à reescrita de texto – “Reescreva a resenha, fazendo as modificações necessárias.” (Abaurre et al., 2016c, p. 324).

Em seguida, tratamos da análise dos dados referentes à *estrutura do texto argumentativo*, iniciando-se pela *introdução* (ou *proêmio*):

Elementos do livro didático/manual escolar		
Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
<p>“<b>Título:</b> antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto [exclusão social].” (Abaurre et al., 2016c, p. 304)</p> <p>“<b>Subtítulo:</b> explicita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor. [...] O autor do <b>subtítulo</b> não costuma ser o articulista, e sim o editor do jornal ou revista onde o texto será publicado.” (Abaurre et al., 2016c, p. 304)</p> <p>“<b>1º parágrafo:</b> contextualização da questão que será analisada. [...] O parágrafo termina com a explicitação de uma pergunta retórica que define a questão central a ser respondida pela análise argumentativa apresentada no texto. É interessante observar como a argumentação construída por Ferreira Gullar se apoia em uma série de perguntas retóricas.” (Abaurre et al., 2016c, p. 304)</p> <p>“O título do anúncio já define de modo bem claro os interlocutores aos quais se dirige [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 311)</p> <p>“Uma das marcas estruturais do texto publicitário é a presença de um título, ou seja, um texto mais</p>	<p>“Decida qual será o título de seu anúncio. Lembre-se de que o título já define o perfil do público-alvo e procura conquistar a sua atenção.” (Abaurre et al., 2016c, p. 318)</p> <p>“<b>No primeiro parágrafo, o autor recorre a duas imagens que antecipam, de modo irônico, a sua avaliação sobre o filme. Que imagens são essas?</b>” (Abaurre et al., 2016c, p. 320)</p> <p>“<b>Como pode ser interpretado o título do texto?</b>” (Abaurre et al., 2016c, p. 320)</p> <p>“Dê, a seu texto, um título que possa atrair a atenção dos leitores.” (Abaurre et al., 2016c, p. 324)</p> <p>“No momento de criar um título, lembre-se de que ele deve destacar aquele que é o ponto central da resenha feita</p>	<p>“<b>Título:</b> antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto [exclusão social].” (Abaurre et al., 2016c, p. 304)</p> <p>“<b>Subtítulo:</b> explicita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor. [...] O autor do <b>subtítulo</b> não costuma ser o articulista, e sim o editor do jornal ou revista onde o texto será publicado.” (Abaurre et al., 2016c, p. 304)</p> <p>“<b>1º parágrafo:</b> contextualização da questão que será analisada. [...] O parágrafo termina com a explicitação de uma pergunta retórica que define a questão central a ser respondida pela análise argumentativa apresentada no texto. É interessante observar como a argumentação construída por Ferreira Gullar se apoia em uma série de perguntas retóricas.” (Abaurre et al., 2016c, p. 304)</p> <p>“O título do anúncio já define de modo bem claro os interlocutores aos quais se dirige [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 311)</p> <p>“O jogo de sentido promovido pelo título foi concebido em função do público-alvo [pessoas que</p>

<p>curto, que aparece em destaque e deve atrair imediatamente a atenção do leitor.” (Abaurre et al., 2016c, p. 312)</p> <p>“Uma das funções do título é criar uma identificação imediata entre o produto ou ideia a ser divulgado e seu público-alvo. Isso promove uma seleção, considerando-se o conjunto maior de leitores da publicação onde o anúncio é divulgado.” (Abaurre et al., 2016c, p. 312)</p> <p>“O jogo de sentido promovido pelo título foi concebido em função do público-alvo [pessoas que desperdiçam água]. [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 313)</p> <p>“<b>Título e subtítulo:</b> representam o primeiro contato do leitor com a obra analisada. Devem informá-lo sobre o tema dessa obra [...] O subtítulo já pode trazer algum juízo de valor [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 313)</p> <p>“<b>Primeiro parágrafo:</b> introdução que apresenta o contexto no qual a obra resenhada se insere. [...] O autor da resenha também traz as informações básicas [título, autor, tradutor, editora, número de páginas, preço, exemplares vendidos] sobre o livro que será analisado.” (Abaurre et al., 2016c, p. 321)</p>	<p>por você.” (Abaurre et al., 2016c, p. 324)</p>	<p>desperdiçam água]. [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 313)</p> <p>“<b>Título e subtítulo:</b> representam o primeiro contato do leitor com a obra analisada. Devem informá-lo sobre o tema dessa obra [...] O subtítulo já pode trazer algum juízo de valor [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 313)</p> <p>“<b>Primeiro parágrafo:</b> introdução que apresenta o contexto no qual a obra resenhada se insere. [...] O autor da resenha também traz as informações básicas [título, autor, tradutor, editora, número de páginas, preço, exemplares vendidos] sobre o livro que será analisado.” (Abaurre et al., 2016c, p. 321)</p>
--	---	--

Quadro 44 – Resultados da análise relativa ao *proêmio* do terceiro livro didático brasileiro

A exemplo da coleta dos fragmentos discursivos no *proêmio* referente ao segundo livro didático, também encontramos, na identificação das amostras do terceiro livro didático, dados em três itens: *Conteúdos*, *Atividades* e *Materiais/recursos*.

De modo análogo, o título e o subtítulo são apresentados como elementos introdutórios, demarcando-se o caráter de antecipação da tese apresentada, como podemos ver nos seguintes trechos: “**Título:** antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto [exclusão social].” (Abaurre et al., 2016c, p. 304) e “**Subtítulo:** explicita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor. [...] O autor do **subtítulo** não costuma ser o articulista, e sim o editor do jornal ou revista onde o texto será publicado.” (Abaurre et al., 2016c, p. 304).

No primeiro parágrafo do texto, também é feita remissão ao processo de contextualização: **“1º parágrafo: contextualização da questão que será analisada. [...]”** (Abaurre et al., 2016c, p. 304) e **“Primeiro parágrafo: introdução que apresenta o contexto no qual a obra resenhada se insere. [...] O autor da resenha também traz as informações básicas [título, autor, tradutor, editora, número de páginas, preço, exemplares vendidos] sobre o livro que será analisado.”** (Abaurre et al., 2016c, p. 321).

Como ponto diferenciado em relação às outras análises, percebemos que o terceiro livro didático aborda o texto imagético enquanto recurso introdutório, o qual faz funcionar a técnica argumentativa de ironia: **“No primeiro parágrafo, o autor recorre a duas imagens que antecipam, de modo irônico, a sua avaliação sobre o filme. Que imagens são essas?”** (Abaurre et al., 2016c, p. 320). As imagens, portanto, desempenham o papel que é típico do *proêmio*: antecipar um determinado posicionamento do autor. A novidade está no recurso não verbal articulado ao verbal, o que caracteriza o texto sincrético.

Seguimos, então, à apreciação dos dados do *desenvolvimento* (ou *exposição-provas*):

Elementos do livro didático/manual escolar	
Conteúdos	Materiais/recursos
<b>“2º parágrafo:</b> Ferreira Gullar começa a desenvolver sua argumentação por meio do raciocínio lógico: analisa o sentido que o termo excluído tem originalmente, para demonstrar por que não é possível considerar ‘excluído’ quem nunca foi ‘incluído’.” (Abaurre et al., 2016c, p. 305)	<b>“2º parágrafo:</b> Ferreira Gullar começa a desenvolver sua argumentação por meio do raciocínio lógico: analisa o sentido que o termo excluído tem originalmente, para demonstrar por que não é possível considerar ‘excluído’ quem nunca foi ‘incluído’.” (Abaurre et al., 2016c, p. 305)
<b>“3º parágrafo:</b> proposição de uma nova perspectiva de análise.” (Abaurre et al., 2016c, p. 305)	<b>“3º parágrafo:</b> proposição de uma nova perspectiva de análise.” (Abaurre et al., 2016c, p. 305)
<b>“4º parágrafo:</b> o autor do texto expande a análise que faz das diferenças entre moradores de bairros mais pobres e mais ricos.” (Abaurre et al., 2016c, p. 306)	<b>“4º parágrafo:</b> o autor do texto expande a análise que faz das diferenças entre moradores de bairros mais pobres e mais ricos.” (Abaurre et al., 2016c, p. 306)
<b>“É interessante observar, portanto, que a argumentação por raciocínio lógico pode se apoiar em exemplos (como no 3º parágrafo) ou recorrer ao resgate de informações históricas a serem apresentadas ao leitor como ‘prova’ do que afirma. É com base nessas informações que a tese inicial, referida no subtítulo, é reafirmada.”</b> (Abaurre et al., 2016c, p. 306)	<b>“É interessante observar, portanto, que a argumentação por raciocínio lógico pode se apoiar em exemplos (como no 3º parágrafo) ou recorrer ao resgate de informações históricas a serem apresentadas ao leitor como ‘prova’ do que afirma. É com base nessas informações que a tese inicial, referida no subtítulo, é reafirmada.”</b> (Abaurre et al., 2016c, p. 306)
<b>“5º parágrafo:</b> introduzido pela quarta pergunta retórica, que encaminha a reflexão do leitor do texto para aquilo que Ferreira Gullar vai apresentar como a verdadeira razão para o uso da expressão ‘exclusão social’.” (Abaurre et al., 2016c, p. 306)	<b>“5º parágrafo:</b> introduzido pela quarta pergunta retórica, que encaminha a reflexão do leitor do texto para aquilo que Ferreira Gullar vai apresentar como a verdadeira razão para o uso da expressão ‘exclusão social’.” (Abaurre et al., 2016c, p. 306)

<i>“Segundo parágrafo: há uma expansão do contexto mais geral no qual se insere o livro resenhado [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 322)</i>	<i>“Segundo parágrafo: há uma expansão do contexto mais geral no qual se insere o livro resenhado [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 322)</i>
--	--

Quadro 45 – Resultados da análise relativa à *exposição-provas* do terceiro livro didático brasileiro

Na análise dos itens *Conteúdos* e *Materiais/recursos*, identificamos basicamente recorrências das abordagens presentes nos livros didáticos analisados anteriormente. Tais recorrências consideram a *exposição/provas* como espaço de:

- Desenvolvimento de argumentos – **“2º parágrafo: Ferreira Gullar começa a desenvolver sua argumentação por meio do raciocínio lógico [...]”** (Abaurre et al., 2016c, p. 305);
- Diversificação de perspectivas – **“3º parágrafo: proposição de uma nova perspectiva de análise.”** (Abaurre et al., 2016c, p. 305);
- Expansão da análise – **“4º parágrafo: o autor do texto expande a análise que faz das diferenças entre moradores de bairros mais pobres e mais ricos.”** (Abaurre et al., 2016c, p. 306);
- Reforço da tese inicial – **“[...] a argumentação por raciocínio lógico pode se apoiar em exemplos (como no 3º parágrafo) ou recorrer ao resgate de informações históricas a serem apresentadas ao leitor como ‘prova’ do que afirma.”** (Abaurre et al., 2016c, p. 306);
- Encaminhamento reflexivo do leitor – **“5º parágrafo: introduzido pela quarta pergunta retórica, que encaminha a reflexão do leitor do texto para aquilo que Ferreira Gullar vai apresentar como a verdadeira razão para o uso da expressão ‘exclusão social’.”** (Abaurre et al., 2016c, p. 306);
- Ampliação do contexto apresentado na introdução – **“Segundo parágrafo: há uma expansão do contexto mais geral no qual se insere o livro resenhado [...]”** (Abaurre et al., 2016c, p. 322).

Para concluirmos a análise da estrutura do texto argumentativo, passaremos à apreciação dos dados da *conclusão* (ou *epílogo*):

Elementos do livro didático/manual escolar	
Conteúdos	Materiais/recursos
<i>“A citação feita no último parágrafo funciona, nesse contexto argumentativo, como a comprovação final da tese defendida no texto.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 306)	<i>“A citação feita no último parágrafo funciona, nesse contexto argumentativo, como a comprovação final da tese defendida no texto.”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 306)
<i>“[...] o autor concentra-se na análise do livro Aprender a viver. [...] A conclusão do autor sobre livros desse tipo é umareafirmação da avaliação feita sobre a obra resenhada [...]”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 306)	<i>“[...] o autor concentra-se na análise do livro Aprender a viver. [...] A conclusão do autor sobre livros desse tipo é umareafirmação da avaliação feita sobre a obra resenhada [...]”</i> (Abaurre et al., 2016c, p. 306)

Quadro 46 – Resultados da análise relativa ao *epílogo* do terceiro livro didático brasileiro

Ao analisarmos os itens *Conteúdos* e *Materiais/recursos* no que diz respeito à conclusão (ao *epílogo*), também percebemos a continuidade das discussões realizadas no primeiro e no segundo livro didático.

Temos, assim, o *epílogo* como espaço de encerramento argumentativo – “**A citação feita no último parágrafo funciona, nesse contexto argumentativo, como a comprovação final da tese defendida no texto.**” (Abaurre et al., 2016c, p. 306) – e de reafirmação da tese defendida ao longo do texto – “[...] o autor concentra-se na análise do livro *Aprender a viver*. [...] A conclusão do autor sobre livros desse tipo é uma reafirmação da avaliação feita sobre a obra resenhada [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 306).

Depois de observarmos peculiaridades da estrutura do texto argumentativo, passamos, então, à observação dos dados obtidos acerca das *técnicas argumentativas de ligação*, a começar pela análise dos *argumentos quase-lógicos*:

Argumentos quase-lógicos	Elementos do livro didático/manual escolar		Materiais/recursos
	Conteúdos	Atividades	
Ironia		<b>“No primeiro parágrafo, o autor recorre a duas imagens que antecipam, de modo irônico, a sua avaliação sobre o filme. Que imagens são essas?”</b> (Abaurre et al., 2016c, p. 320)	
Comparação	“O autor do texto informa seus leitores sobre outras obras semelhantes publicadas no Brasil. Esse tipo de comparação é comum nas resenhas. Pode ser feito de duas formas: confrontando a obra resenhada com outras do mesmo tipo [caso do exemplo citado], ou comparando diferentes obras de um mesmo autor [...] O argumento para sustentar essa avaliação é apresentado antes e também traduz um juízo de valor implícito: o livro de Luc Ferry é melhor porque ele estudou em tradicionais universidades europeias e fez carreira acadêmica.” (Abaurre et al., 2016c, p. 322)		“O autor do texto informa seus leitores sobre outras obras semelhantes publicadas no Brasil. Esse tipo de comparação é comum nas resenhas. Pode ser feito de duas formas: confrontando a obra resenhada com outras do mesmo tipo [caso do exemplo citado], ou comparando diferentes obras de um mesmo autor [...] O argumento para sustentar essa avaliação é apresentado antes e também traduz um juízo de valor implícito: o livro de Luc Ferry é melhor porque ele estudou em tradicionais universidades europeias e fez carreira acadêmica.” (Abaurre et al., 2016c, p. 322)



	<p><i>“É importante observar que as comparações feitas ao longo do texto têm valor argumentativo, porque ajudam o resenhista a validar suas opiniões, fazendo com que não pareçam juízos de valor emitidos sem qualquer referência mais concreta.” (Abaurre et al., 2016c, p. 322)</i></p> <p><i>“[...] as comparações são parte da estratégia argumentativa característica das resenhas. Elas promovem o confronto entre a obra que está sendo avaliada e outras [boas ou ruins], que passam a servir de parâmetro para o juízo que está sendo formado.” (Abaurre et al., 2016c, p. 322)</i></p>		<p><i>“É importante observar que as comparações feitas ao longo do texto têm valor argumentativo, porque ajudam o resenhista a validar suas opiniões, fazendo com que não pareçam juízos de valor emitidos sem qualquer referência mais concreta.” (Abaurre et al., 2016c, p. 322)</i></p> <p><i>“[...] as comparações são parte da estratégia argumentativa característica das resenhas. Elas promovem o confronto entre a obra que está sendo avaliada e outras [boas ou ruins], que passam a servir de parâmetro para o juízo que está sendo formado.” (Abaurre et al., 2016c, p. 322)</i></p>
--	---	--	---

Quadro 47 – Resultados da análise relativa aos argumentos quase-lógicos do terceiro livro didático brasileiro

Durante o processo de coleta de dados, identificamos dois *argumentos do tipo quase-lógico*: a *ironia*, compreendendo o item *Atividades*; e a *comparação*, presente nos itens *Conteúdos* e *Materiais/recursos*.

A proposta de atividade cujo foco recai no argumento de *ironia* se materializa por meio do seguinte fragmento discursivo: **“No primeiro parágrafo, o autor recorre a duas imagens que antecipam, de modo irônico, a sua avaliação sobre o filme. Que imagens são essas?”** (Abaurre et al., 2016c, p. 320). A questão remete ao texto de apoio que abre a discussão acerca dos elementos argumentativos que funcionam no gênero de resenha. Trata-se de uma resenha em que é tecida uma crítica acerca do filme *Os Vingadores*, de 2012. Nela é dado destaque ao fato de que no filme figuram muitos heróis para poucos vilões.

Para compreendermos a perspectiva irônica mencionada, convém observarmos o primeiro parágrafo do texto (Mário Mendes *apud* Abaurre et al., 2016c, p. 319):

*Com tal superávit de super-heróis em ação no cinema, era questão de tempo até que se fizesse uma superpromoção, por assim dizer: em Os Vingadores (The Avengers, Estados Unidos, 2012), desde sexta-feira em cartaz no país, um único ingresso compra a oportunidade de ver seis heróis dos estúdios Marvel – Homem de Ferro, Hulk, Thor, Capitão América, Gavião Arqueiro e Viúva Negra – combinando seus incríveis poderes, impressionante astúcia, avançadas engenhocas tecnológicas e fortes sopapos para,*

*mais uma vez, salvar o planeta das garras de forças alienígenas. E também, comme il faut, novamente destruir Nova York. Só numa frente o diretor Joss Whedon (o criador da série Buffy, a Caça-Vampiros) faz questão de conter o caos: nos efeitos potencialmente devastadores de tal colisão de egos.*

A partir daí, o terceiro livro didático apresenta a seguinte proposta de resposta: “As imagens apresentadas pertencem a um mesmo campo semântico: *superávit de super-heróis, superpromoção* (‘um único ingresso compra a oportunidade de ver seis heróis dos estudos Marvel’).” (Abaurre et al., 2016c, p. 435). A instrução revela, portanto, que a relação entre a imagem de compra de “um único ingresso” gera uma ironia mediante sua relação com a imagem de que se promove “a oportunidade de ver seis heróis dos estudos Marvel”.

Assim como a ironia foi mobilizada no segundo livro didático, neste terceiro livro também não é apresentada qualquer indicação sobre seu conceito ou sua estrutura. Com efeito, essa lacuna dificulta que não somente muitos alunos, mas também muitos professores reconheçam o argumento de *ironia* no trecho em destaque.

Para fundamentar a inconsistência da proposta de atividade em questão, percebemos que, na relação entre as duas imagens remetidas, não há o estabelecimento de um sentido contrário. O aspecto lógico (ou quase-lógico) do argumento por ironia está em dizer um enunciado (A) para dizer o contrário desse próprio enunciado (A ≠ A). É o que ocorre, por exemplo, quando nos valem do que Ducrot (1987, p. 199) chama de auto-ironia: “*Eu lhes havia dito que choveria hoje, e faz um tempo ótimo, o que me leva a zombar de minha competência meteorológica: mostrando-lhes o céu azul, observo ‘vocês veem bem, está chovendo’. O enunciadador ridículo é aqui assimilado a mim mesmo [...]*”. Nesse exemplo de Ducrot, o enunciado A (‘vocês veem bem, está chovendo’) é usado ironicamente para expressar o contrário (não está chovendo): A ≠ A. Trata-se, então, de um recurso ao argumento pelo ridículo, do qual a ironia faz parte.

O que, no entanto, percebemos na proposta de resposta do livro didático em análise, não é o funcionamento do sentido contrário daquilo que é dito (cf. Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 235). O trecho “um único ingresso compra a oportunidade de ver seis heróis dos estudos Marvel” não remete a um sentido contrário (o de que um único ingresso não compraria a oportunidade de ver seis heróis dos estudos Marvel), por isso nele não funciona um argumento por ironia.

Já no uso da *comparação*, a condução do livro didático fundamenta o caráter argumentativo que lhe é próprio: “*É importante observar que as comparações feitas ao longo do texto têm valor argumentativo, porque ajudam o resenhista a validar suas opiniões, fazendo com que não pareçam juízos de valor emitidos sem qualquer referência mais concreta.*” (Abaurre et al., 2016c, p. 322). Também esclarece o motivo de seu uso constante em gêneros como os de resenha: “[...] *as comparações são parte da estratégia argumentativa característica das resenhas. Elas promovem o confronto entre a obra que está sendo avaliada e outras [boas ou ruins], que passam a servir de parâmetro para o juízo que está sendo formado.*” (Abaurre et al., 2016c, p. 322).

Além disso, avança na reflexão sobre as comparações, a ponto de destacar diferentes formas de concepção de argumentos desse tipo (Abaurre et al., 2016c, p. 322):

*O autor do texto informa seus leitores sobre outras obras semelhantes publicadas no Brasil. Esse tipo de comparação é comum nas resenhas. Pode ser feito de duas formas:*

*confrontando a obra resenhada com outras do mesmo tipo [caso do exemplo citado], ou comparando diferentes obras de um mesmo autor [...]. O argumento para sustentar essa avaliação é apresentado antes e também traduz um juízo de valor implícito: o livro de Luc Ferry é melhor porque ele estudou em tradicionais universidades europeias e fez carreira acadêmica.*

Ao sistematizar diferentes formas de mobilização do argumento por comparação, as instruções do terceiro livro didático se aproximam da proposta de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 275), para os quais essa técnica pode se dar “*por oposição (o pesado e o leve), por ordenamento (o que é mais pesado que) e por ordenação quantitativa (no caso, a pesagem por meio de unidades de peso)*”. Tanto o professor quanto o aluno passam a ter uma percepção mais abrangente do uso da comparação, o que proporciona uma possibilidade maior para seu reconhecimento e para seu uso em diversas circunstâncias comunicativas.

Após a apreciação dos argumentos quase-lógicos, os fragmentos discursivos referentes aos *argumentos baseados na estrutura do real* são os próximos a serem analisados:

Argumentos baseados na estrutura do real	Elementos do livro didático/manual escolar	
	Conteúdos	Materiais/recursos
Causalidade	<p><b>“Argumento por raciocínio lógico:</b> o autor do texto busca demonstrar, por meio da criação de nexos causais [relações de causa e efeito], que a conclusão a que chegou é necessária, e não fruto de uma interpretação pessoal facilmente contestável.” (Abaurre et al., 2016c, p. 305)</p> <p>“Ferreira Gullar continua a recorrer à construção de relações de causa e consequência para convencer o leitor, baseando-se em novo argumento por raciocínio lógico.” (Abaurre et al., 2016c, p. 305)</p>	<p><b>“Argumento por raciocínio lógico:</b> o autor do texto busca demonstrar, por meio da criação de nexos causais [relações de causa e efeito], que a conclusão a que chegou é necessária, e não fruto de uma interpretação pessoal facilmente contestável.” (Abaurre et al., 2016c, p. 305)</p> <p>“Ferreira Gullar continua a recorrer à construção de relações de causa e consequência para convencer o leitor, baseando-se em novo argumento por raciocínio lógico.” (Abaurre et al., 2016c, p. 305)</p>
Pragmatismo	<p>“O jogo de sentido promovido pelo título foi concebido em função do público-alvo [pessoas que desperdiçam água]. Como o objetivo é sensibilizá-las para a necessidade de realizar um uso racional da água doce, o autor do texto decidiu associar a ação a ser combatida, referida na primeira parte do título [...], à consequência catastrófica que pode ser desencadeada pelo comportamento irresponsável [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 313)</p>	<p>“O jogo de sentido promovido pelo título foi concebido em função do público-alvo [pessoas que desperdiçam água]. Como o objetivo é sensibilizá-las para a necessidade de realizar um uso racional da água doce, o autor do texto decidiu associar a ação a ser combatida, referida na primeira parte do título [...], à consequência catastrófica que pode ser desencadeada pelo comportamento irresponsável [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 313)</p>

<p>Autoridade</p>	<p><i>“O <b>argumento por raciocínio lógico</b> e o <b>argumento por citação</b>, também conhecido como <b>argumento de autoridade</b>, participam da estratégia de convencimento do leitor em um artigo de opinião.” (Abaurre et al., 2016c, p. 304)</i></p> <p><i>“Está preparado o terreno, em termos argumentativos, para trazer ao texto a contribuição, por meio de um argumento de citação, de uma autoridade no estudo das relações de poder ao longo da história [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 306)</i></p> <p><i>“<b>Argumento por citação (ou argumento de autoridade):</b> para demonstrar uma perspectiva analítica, o autor do texto recorre à ‘autoridade’ de outra pessoa, geralmente um autor consagrado. A citação é feita com o intuito de ‘emprestar’ ao texto a confiabilidade de que goza o autor citado.” (Abaurre et al., 2016c, p. 306)</i></p> <p><i>“A <b>citação</b> feita no último parágrafo funciona, nesse contexto argumentativo, como a comprovação final da tese defendida no texto.” (Abaurre et al., 2016c, p. 306)</i></p>	<p><i>“Está preparado o terreno, em termos argumentativos, para trazer ao texto a contribuição, por meio de um argumento de citação, de uma autoridade no estudo das relações de poder ao longo da história [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 306)</i></p> <p><i>“<b>Argumento por citação (ou argumento de autoridade):</b> para demonstrar uma perspectiva analítica, o autor do texto recorre à ‘autoridade’ de outra pessoa, geralmente um autor consagrado. A citação é feita com o intuito de ‘emprestar’ ao texto a confiabilidade de que goza o autor citado.” (Abaurre et al., 2016c, p. 306)</i></p> <p><i>“A <b>citação</b> feita no último parágrafo funciona, nesse contexto argumentativo, como a comprovação final da tese defendida no texto.” (Abaurre et al., 2016c, p. 306)</i></p>
-------------------	--	--

Quadro 48 – Resultados da análise relativa aos argumentos baseados na estrutura do real do terceiro livro didático brasileiro

Na coleta de dados, identificamos a materialização de argumentos de *causalidade*, de *pragmatismo* e de *autoridade* nos itens *Conteúdos* e *Materiais/recursos*.

De modo geral, a abordagem desses tipos de argumento basicamente segue as perspectivas até então adotadas, uma vez que os três já foram referidos em análises anteriores, referentes ao primeiro e ao segundo livro didático.

As relações de causa continuam a ser apresentadas tomando-se por base seu valor argumentativo – *“Ferreira Gullar continua a recorrer à construção de relações de causa e consequência para convencer o leitor [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 305)* – e as de consequência, a sua incidência no *pathos* – *“Como o objetivo é sensibilizá-las para a necessidade de realizar um uso racional da água doce, o autor do texto decidiu associar a ação a ser combatida [...] à consequência catastrófica que pode ser desencadeada pelo comportamento irresponsável [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 313).*

O argumento de *autoridade*, por sua vez, continua a ser associado à materialização de citações no texto, abordagem que se apresenta em consonância com a posição da Nova

Retórica: “*Está preparado o terreno, em termos argumentativos, para trazer ao texto a contribuição, por meio de um argumento de citação, de uma autoridade no estudo das relações de poder ao longo da história [...]*” (Abaurre et al., 2016c, p. 306).

Apesar desses encontros com as posições adotadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), também identificamos um desencontro: a inserção do argumento causal no grupo dos argumentos lógicos (ou quase-lógicos, para adotarmos a nomenclatura da Nova Retórica): “**Argumento por raciocínio lógico:** o autor do texto busca demonstrar, por meio da criação de nexos causais [relações de causa e efeito], que a conclusão a que chegou é necessária, e não fruto de uma interpretação pessoal facilmente contestável.” (Abaurre et al., 2016c, p. 305).

Com efeito, a própria ideia de “nexo” (ligação, vínculo, união) tem, em seu funcionamento, uma fórmula matemática do tipo  $A > B$ , o que pode ser aplicado com as relações de causa (A) e consequência (B) e vice-versa. No entanto, essa relação é secundária diante da característica principal do argumento causal: basear-se na estrutura da realidade, a qual nos apresenta a ideia de que as práticas sociais são regidas por relações de causa e consequência.

A fórmula  $A > B$  pode ser percebida no argumento causal, pois um argumento não tem uma única estrutura que lhe é inerente: “*O mais das vezes, aliás, percebemos simultaneamente mais de uma forma de conceber a estrutura de um argumento*”. (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 212). Apesar disso, sempre podemos tentar identificar sua característica principal para o definirmos. No caso do argumento causal, seu aspecto principal não é a relação matemática, mas sua base na estrutura do real.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 298), aos argumentos baseados na estrutura do real não interessa uma “*descrição objetiva do real, mas a maneira pela qual se apresentam as opiniões a ele concernentes; podendo, estas, aliás, ser tratadas, quer como fatos, quer como verdades, quer como presunções*”. O argumento causal se estrutura pela crença acerca de certas relações de sucessão: uma causa gera uma consequência, ou a existência da consequência está subordinada a uma causa. Nesse ponto, a relação entre causa e consequência é menos originária de uma relação lógica, matemática, e mais originária da estrutura da realidade, uma vez que nossa impressão do real está marcada pela compreensão/convicção que temos de que nela há um contínuo movimento de causas e consequências.

Compreendemos que o bônus em apresentar o argumento causal como um tipo de argumento baseado na estrutura do real está em proporcionar ao aluno a percepção de que boa parte da realidade se estrutura sob a forma de relações de causa e consequência e que essas relações podem ser inúmeras. Fora de um esquema lógico, racional, matematizado – o qual se aproxima dos argumentos quase-lógicos –, a causalidade pode ser pensada não como um elemento A que é necessariamente responsável pela existência de um elemento B:  $A > B$ . Fora do pensamento lógico, há mais liberdade para enxergar diferentes encadeamentos de determinados fatos, para determinar possíveis causas.

Em outras palavras, ao invés de buscar na lógica a identificação da causa precisa, a busca mais produtiva pode vir da análise da estrutura do real. Na análise das circunstâncias dos fatos, é possível ampliar a leitura do real para identificar prováveis causas antes não percebidas, em um exercício de apuração do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

Para finalizar a análise das grelhas acerca dos argumentos de ligação, passemos à verificação dos dados que dizem respeito aos *argumentos fundadores da estrutura do real*:

Argumentos fundadores da estrutura do real	Elementos do livro didático/manual escolar	
	Conteúdos	Materiais/recursos
Exemplo	<p>“A argumentação por raciocínio lógico é retomada e inclui alguns exemplos-deaspectos em que a vida dos moradores de bairros de periferia carece de condições semelhantes às desfrutadas por moradores de outros bairros.” (Abaurre et al., 2016c, p. 305)</p> <p>“É interessante observar, portanto, que a argumentação por raciocínio lógico pode se apoiar em exemplos [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 306)</p>	<p>“A argumentação por raciocínio lógico é retomada e inclui alguns exemplos de aspectos em que a vida dos moradores de bairros de periferia carece de condições semelhantes às desfrutadas por moradores de outros bairros.” (Abaurre et al., 2016c, p. 305)</p> <p>“É interessante observar, portanto, que a argumentação por raciocínio lógico pode se apoiar em exemplos [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 306)</p>

Quadro 49 – Resultados da análise relativa aos argumentos fundadores da estrutura do real do terceiro livro didático brasileiro

O único argumento fundador da estrutura do real que identificamos foi o que se dá pelo *exemplo*, materializado nos itens *Conteúdos* e *Materiais/recursos*.

Além de seguir a mesma condução presente no primeiro e no segundo livro didático, o argumento pelo exemplo é apresentado com uma função de reforço argumentativo no terceiro livro didático: “É interessante observar, portanto, que a argumentação por raciocínio lógico pode se apoiar em exemplos [...]” (Abaurre et al., 2016c, p. 306).

Diante disso, reconhecemos a validade da instrução do terceiro livro didático, uma vez que o encadeamento argumentativo (*a argumentação por raciocínio lógico pode se apoiar em exemplos*) faz parte da construção do discurso e do processo de consistência argumentativa. Assim, é evidenciada a relação de sucessão que invariavelmente ocorre quando falamos e/ou escrevemos, o que põe em cena uma série de argumentos cuja função é potencializar as teses levantadas.

De seguida, passamos à análise dos manuais escolares portugueses.

#### 5.4.4. Manual escolar português do 10º ano (Ensino Secundário)

O manual escolar português do 10º ano selecionado está dividido em 6 capítulos, os quais compõem parte do *corpus* desta pesquisa.

No processo de coleta de dados, percebemos que o referido manual escolar apresenta uma quantidade muito inferior de amostras de fragmentos discursivos que remetem diretamente ao ensino da argumentação, em comparação com as amostras coletadas nos livros didáticos brasileiros. Em nossa investigação, percebemos que isso ocorre por dois motivos principais:

- A análise feita nos livros didáticos brasileiros teve como foco os capítulos que tratavam especificamente do ensino de argumentação, diferentemente dos manuais escolares portugueses, que não apresentam um capítulo com tal enfoque;
- O manual escolar português do 10º ano prioriza questões que não abrangem diretamente o ensino da argumentação, focando-se antes no aprimoramento do educando no que diz respeito ao conhecimento da literatura.

Como um dos nossos propósitos é o de contribuir para potencializar o ensino da argumentação, além de selecionarmos no manual escolar em análise os fragmentos discursivos que se voltaram diretamente a ela, também catalogamos alguns exemplares de amostras que apenas a tangenciaram. Esse procedimento possibilitou percebermos de que modo o manual escolar português aborda questões voltadas à linguagem oral e escrita, à relação entre o autor, o leitor e o texto, à divisão do discurso, dentre outras que se aproximam, mesmo que indiretamente, de preceitos retórico-argumentativos.

Em seguida, sistematizamos os dados das grelhas estruturadas para esta pesquisa, iniciando-se pela tríade argumentativa, com o *ethos*.

Elementos do livro didático/manual escolar
Atividades
<i>“Num texto expositivo bem estruturado (com duzentas a trezentas palavras) explique como podem os cidadãos juntar-se e atuar legalmente em conjunto para defender os seus interesses. Dê conta de várias formas de intervenção social e cívica.”</i> (Pinto & Nunes, 2015, p. 78)
<i>“Redigir um texto de apreciação crítica bem estruturado (com duzentas a trezentas palavras) que tenha por base a análise preparada para a apresentação oral. Planifique o texto antes de redigir e reveja-o no fim.”</i> (Pinto & Nunes, 2015, p. 90)
<i>“Explicite o ponto de vista assumido pelo cronista em relação a esta decisão.”</i> (Pinto & Nunes, 2015, p. 92)
<i>“Apresente oralmente uma apreciação crítica sobre um filme em que a dissimulação ou a relação aparência/essência seja uma questão central.”</i> (Pinto & Nunes, 2015, p. 122)
<i>“Num texto de apreciação crítica bem organizado, com duzentas a trezentas palavras, elabore uma análise crítica sobre a forma como a mulher e o seu corpo são hoje explorados nos meios de comunicação social. Propõe-se que se exponha a situação e se desenvolvam dois argumentos críticos sobre ela.”</i> (Pinto & Nunes, 2015, p. 143)
<i>“Comente a seguinte frase, fundamentando os seus argumentos e apresentando exemplos: No nosso mundo, aqueles que praticam atos justos e generosos deviam ser recompensados”.</i> (Pinto & Nunes, 2015, p. 155)

Quadro 50 – Resultados da análise relativa ao *ethos* do primeiro manual escolar português

Os fragmentos discursivos que fazem menção ao *ethos* foram materializados apenas no item *Atividades*. As amostras coletadas permeiam o contexto de produção textual, mas sem que se faça referência direta ao campo da retórica.

As remissões à argumentação são passíveis de serem identificadas por meio de algumas marcas linguísticas, como “apreciação crítica”, “análise crítica”, “fundamentando os seus argumentos”. Mesmo com a proposta de produzir um texto para um público que, em princípio, parece se consolidar como um auditório particular (colegas ou professores), a criticidade faz com que o autor (orador) fundamente o seu discurso de modo a dar conta da maior parte das expectativas que, para o orador, podem conduzir a leitura do auditório. É nesse sentido que ele projeta um auditório universal, para o qual se coloca: “O orador sabe bem que está tratando com um auditório particular, mas faz um discurso que tenta superá-lo, dirigido a outros auditórios possíveis que estão além dele, considerando

*implicitamente todas as expectativas e todas as suas objeções.*” (Reboul, 2004, pp. 93-94). Mesmo sendo uma construção do orador, projetar um auditório universal possibilita buscar argumentos passíveis de convencer um maior número de pessoas pela razão, o que tende a potencializar, cada vez mais, o discurso produzido.

Junto a esses aspetos, percebemos uma preocupação com a estruturação dos textos por parte do autor (orador), como podemos identificar nesta amostra: *“Num texto expositivo bem estruturado (com duzentas a trezentas palavras) explique como podem os cidadãos juntar-se e atuar legalmente em conjunto para defender os seus interesses. Dê conta de várias formas de intervenção social e cívica.”* (Pinto & Nunes, 2015, p. 78). A tomada da palavra, por parte do aluno, demanda a construção de um *ethos* a ser adequado ao contexto (linguístico e extralinguístico) ao qual está exposto. Isso engloba tanto os elementos formais do texto a ser produzido – *“bem estruturado (com duzentas ou trezentas palavras)”* – quanto o conteúdo, como nos diz Ferreira (2010, p.100):

*Consideramos, primeiramente, que o fato de o orador se colocar diante de um auditório e tomar a palavra (escrita ou falada) implica uma construção de uma imagem de si pelo auditório. O que dá visibilidade a essa imagem são as escolhas discursivas do orador. Como a retórica se ocupa de probabilidades, de questões controversas que levam, por meio das provas retóricas e dos argumentos ao crível, o ethos cumpre a incumbência de dar uma resposta à questão levantada, e de levar o auditório a partilhar a tese do orador e, assim, ser persuadido.*

A tese, no caso, se direciona à temática da intervenção social: *“explique como podem os cidadãos juntar-se e atuar legalmente em conjunto para defender os seus interesses. Dê conta de várias formas de intervenção social e cívica”*. Os temas que envolvem questões sociais são recorrentes nas atividades. Podemos apreciar outro exemplo na seguinte amostra (Pinto & Nunes, 2015, p. 143):

*Num texto de apreciação crítica bem organizado, com duzentas a trezentas palavras, elabore uma análise crítica sobre a forma como a mulher e o seu corpo são hoje explorados nos meios de comunicação social. Propõe-se que se exponha a situação e se desenvolvam dois argumentos críticos sobre ela.*

Nesse ponto, percebemos que o primeiro manual escolar português analisado apresenta instruções para que o aluno se identifique enquanto um agente de mudança, uma vez que suas opiniões acerca da defesa de interesses sociais encontram um espaço (o escolar) para serem apreciadas, discutidas e desenvolvidas.

Nesse sentido, a proposta de atividade se direciona aos princípios fundamentais da educação descritos nesta pesquisa, compostos pelos fundamentos da cidadania, do pensamento crítico, da autonomia intelectual, da tolerância e da formação ética. Por isso avaliamos que atividades como esta são um ponto de potencialização do manual escolar português analisado.

O desenvolvimento da capacidade de planejar as etapas do texto é outra propriedade abordada no primeiro manual escolar português analisado: *“Redigir um texto de apreciação crítica bem estruturado (com duzentas a trezentas palavras) que tenha por base a análise preparada para a apresentação oral. Planifique o texto antes de o redigir e reveja-o no fim.”* (Pinto & Nunes, 2015, p. 90). Tal planejamento não se circunscreve à modalidade escrita, mas



se estende à oralidade, o que possibilita exercitar a capacidade do aluno de se adaptar a diferentes circunstâncias de tomada da palavra, mediante a exposição das mesmas teses propostas.

Assim, tal como vimos na análise do *ethos* nos livros didáticos brasileiros, o primeiro manual escolar português analisado também destaca a função sociodiscursiva do orador, como ocorre ao se fazer alusão ao “*ponto de vista assumido pelo cronista*”<sup>7</sup> (Pinto & Nunes, 2015, p. 92). Nesse mesmo fragmento percebemos outra regularidade com os livros didáticos brasileiros: a remissão à assunção da autoria.

Há também momentos em que o primeiro manual escolar português analisado remete à argumentação: “*Comente a seguinte frase, fundamentando os seus argumentos e apresentando exemplos: No nosso mundo, aqueles que praticam atos justos e generosos deviam ser recompensados.*” (Pinto & Nunes, 2015, p. 155). No entanto, não identificamos orientações de como materializar técnicas argumentativas nos discursos produzidos, de modo a torná-los cada vez mais consistentes para o alcance do convencimento e/ou da persuasão.

Observaremos, agora, a grelha de análise com os dados coletados sobre o *pathos*:

Elementos do livro didático/manual escolar
Atividades
“ <i>Interprete o que o autor quer dizer com a «secundarização do lado mais bélico» da série.</i> ” (Pinto & Nunes, 2015, p. 43)
“ <i>Nesta cantiga há uma crítica explícita e uma crítica implícita à dama. Identifique as duas críticas dirigidas à dama na cantiga.</i> ” (Pinto & Nunes, 2015, p. 53)
“ <i>Explícite o ponto de vista assumido pelo cronista em relação a esta decisão.</i> ” (Pinto & Nunes, 2015, p. 92)
“ <i>Identifique a intenção crítica subjacente ao relato feito por Lianor Vaz do incidente que lhe sucedeu.</i> ” (Pinto & Nunes, 2015, p. 106)
“ <i>Interprete as palavras de Lianor Vaz nos versos 964 e 965, tendo em conta o contexto em que são proferidas.</i> ” (Pinto & Nunes, 2015, p. 121)

Quadro 51 – Resultados da análise relativa ao *pathos* do primeiro manual escolar português

Os dados coletados sobre o *pathos* – a exemplo da coleta realizada dos dados do *ethos* – também se circunscreveram ao item *Atividades*.

Para analisar o *pathos*, partimos do princípio de que há uma força retórica no discurso do orador que possibilita o afloramento de certas paixões no auditório, as quais determinam, em última instância, o olhar do interlocutor sobre o discurso que ele lê ou escuta, como afirma Ferreira (2010, p. 103):

*O pathos, um argumento de natureza psicológica, está vinculado à afetividade, remete ao auditório, ao conjunto de emoções, a paixões, sentimentos que o orador consegue despertar no seu ouvinte. [...] Como nem todos reagem da mesma forma às mesmas paixões, o estudo da identidade do auditório é fundamental em retórica.*

<sup>7</sup> Grifo nosso.

Diante disso, cumprimos o papel de analisar a identidade com a qual o primeiro manual escolar português analisado tende a revestir o aluno em sua condição de auditório. As marcas linguísticas “interprete”, “identifique”, “explícite” conduzem o aluno a investigar os discursos apresentados, aproximando-o mais de uma busca ao argumento racional, comprobatório, próprio dos argumentos que visam ao convencimento.

Nessa condição, compreendemos que o auditório estimulado é o universal, uma vez que, nas atividades, os alunos são levados a identificar críticas ou pontos de vista que não se dirigem a um público particular, mas que conduzem “à ideia de uma argumentação suscetível de obter a adesão de todo ser de razão”. (Amossy, 2018, p. 74).

A encarnação do auditório universal por parte do aluno pode se valer de métodos linguísticos para capacitá-lo nesse trabalho de interpretação, identificação e explicitação de elementos textuais. Isso vale principalmente para a percepção de informações explícitas e implícitas, como as solicitadas neste comando: “Nesta cantiga há uma crítica explícita e uma crítica implícita à dama. Identifique as duas críticas dirigidas à dama na cantiga.” (Pinto & Nunes, 2015, p. 53). Tais métodos que levam em consideração o contexto sociocognitivo do auditório podem provir, por exemplo, de estudos da linguística textual, como nos diz Koch (2006a, p. 30):

*Relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados podem ser estabelecidas por meio de estratégias de “sinalização textual”, por intermédio das quais o locutor, por ocasião do processamento textual, procura levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo (situação comunicativa, scripts sociais, conhecimentos intertextuais e assim por diante).*

Para conduzir o professor ao direcionamento da prática de leitura do aluno por meio desses conhecimentos linguísticos, compreendemos que é fundamental que eles sejam situados no manual escolar. Daí a necessidade da existência de fragmentos discursivos que apresentem informações dessa natureza em itens como *Conteúdos* e *Materiais/recursos*.

Outra instrução do campo da linguística textual que auxilia na compreensão do jogo imagético, criado em meio à constituição da tríade argumentativa no discurso, está na distinção entre os pensamentos e as intenções do autor real e a projeção do dizer atrelado à sua imagem (correspondente ou não às suas intenções ditas “verdadeiras”). Tal instrução vai de encontro aos comandos materializados nestes fragmentos discursivos: “Interprete o que o autor quer dizer com a «secundarização do lado mais bélico» da série.” (Pinto & Nunes, 2015, p. 43), “Identifique a intenção crítica subjacente ao relato feito por Lianor Vaz do incidente que lhe sucedeu.” (Pinto & Nunes, 2015, p. 106); “Interprete as palavras de Lianor Vaz nos versos 964 e 965, tendo em conta o contexto em que são proferidas.” (Pinto & Nunes, 2015, p. 121).

Em retórica, o que interessa é perceber as intenções que o orador aparenta ter, uma vez que tanto o *ethos* quanto o *pathos* são projeções presumidamente verossímeis que revestem respectivamente o orador e o auditório. Para identificar tais intenções não basta, portanto, partir numa busca (utópica) das intenções “reais” ou “verdadeiras” do orador, mas presumi-las por meio de uma leitura global das relações entre autor, leitor e texto, o que põe em cena todo o quadro da tríade retórica.

Nesse sentido, promover uma incursão pela linguística textual auxilia nesse processo. Isso porque ela adota uma concepção de língua não como representação de pensamento

ou como código, mas em sua dimensão interacional, o que leva a considerarmos os interlocutores (orador e auditório) como participantes ativos do jogo da linguagem e a língua como lugar de interação (Koch, 2006a, p. 17):

*Adotando-se esta última concepção – de língua, de sujeito, de texto – a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.*

Considerando-se essas posições sobre a língua, o sujeito e o texto, a atividade do aluno enquanto auditório se torna interativa, na medida em que, diante de um saber enciclopédico (conhecimentos prévios) e da compreensão do contexto (linguístico e extralinguístico) em que o dizer é instaurado, ele adquire fundamentos necessários para lançar um olhar crítico e reflexivo sobre o discurso do orador. E é nesse caminho – na relação entre a retórica e a linguística – que podemos fomentar um contexto de ensino mais objetivo acerca das questões de reflexão textual e de argumentação.

Complementamos a análise dos elementos da tríade retórica, no primeiro manual escolar português analisado, com a apreciação dos dados referentes ao *logos*:

Elementos do livro didático/manual escolar		
Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
<p><i>“Do que foi exposto se depreende que, em ambos os estilos, Camões investe fortemente nos recursos retóricos e, não raro, numa linguagem erudita.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 172)</i></p>	<p><i>“Partindo da afirmação anterior, elabore um texto bem estruturado (com introdução, desenvolvimento e conclusão), com uma extensão de cento e cinquenta a duzentas e cinquenta palavras, em que demonstre que o futebol não é apenas um desporto mas também um fenómeno de massas e um negócio organizado. Ilustre as suas ideias com exemplos. Planifique a composição antes de a começar a redigir. No fim, reveja o texto que escreveu.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 11)</i></p> <p><i>“Tendo em conta a resposta anterior, apresente uma hipótese que justifique o facto de a interrogação avançada no refrão se manter até ao fim da cantiga.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 29)</i></p>	<p><i>“Do que foi exposto se depreende que, em ambos os estilos, Camões investe fortemente nos recursos retóricos e, não raro, numa linguagem erudita.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 172)</i></p>

	<p><i>“Tendo em conta a temática abordada no poema, procure avançar uma hipótese que explique o contexto em que é formulado o apelo que a donzela dirige ao amigo no verso anterior.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 35)</p> <p><i>“Num texto expositivo bem estruturado, com duzentas a trezentas palavras, explique porque é o amor um sentimento tão importante nas nossas vidas.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 39)</p>	
--	--	--

Quadro 52 – Resultados da análise relativa ao *logos* do primeiro manual escolar português

Os elementos do *logos* se direcionam, em sua maioria, ao discurso literário, especialmente nos itens *Conteúdos* e *Materiais/recursos*.

Percebemos uma remissão não propriamente à retórica, mas à estilística – como forma de tratar do discurso literário – mediante o seguinte fragmento discursivo: *“Do que foi exposto se depreende que, em ambos os estilos, Camões investe fortemente nos recursos retóricos e, não raro, numa linguagem erudita.”* (Pinto & Nunes, 2015, p. 172). O efeito da expressão “recursos retóricos” remete menos aos estudos retóricos do que à estilística, às figuras utilizadas para adornar um discurso.

Apesar disso, tais figuras não deixam de ter um alcance argumentativo: *“Quando os antigos falam das figuras, é para evocar o prazer que elas proporcionam, que eles relacionam com o delectare e mais raramente com o movere. A figura seria, portanto, uma fruição a mais, uma licença estilística para facilitar a aceitação do argumento.”* (Reboul, 2004, p. 114). Por isso percebemos que o primeiro manual escolar português analisado apresenta fragmentos discursivos que dizem respeito ao *logos*, ao discurso argumentativo, mesmo que não faça uma menção direta a ele.

A questão da linguagem também é outra abordagem a respeito do discurso, dada a sua relevância no contexto de instauração do dizer. Para Ferreira (2010, p. 28), *“essas escolhas de ordem dos termos na frase, de algum modo, movimentam os sentidos e podem moldar opiniões.”* A escolha pela estrutura textual pautada em uma linguagem erudita cumpre com um propósito argumentativo. Em um texto literário – como é o caso – tal escolha pode ser motivada pela busca do escritor (orador) em impressionar críticos, proporcionar prazer na leitura daqueles que procuram certa sofisticação na obra, ou mesmo cooptar, de alguma forma, a atenção de um auditório particular. Em todas essas circunstâncias, busca-se a adesão do auditório ao texto construído, o que implica um arranjo retórico, mesmo no âmbito da literatura.

A atenção com a linguagem continua em outros fragmentos discursivos, inclusive no item *Atividades*, como ocorre neste trecho (Pinto & Nunes, 2015, p. 11):

*Partindo da afirmação anterior, elabore um texto bem estruturado (com introdução, desenvolvimento e conclusão), com uma extensão de cento e cinquenta a duzentas e cinquenta palavras, em que demonstre que o futebol não é apenas um desporto mas*

*também um fenómeno de massas e um negócio organizado. Ilustre as suas ideias com exemplos. Planifique a composição antes de a começar a redigir. No fim, reveja o texto que escreveu.*

A organização da linguagem nas diferentes partes do texto – *introdução, desenvolvimento e conclusão* – que se referem, no plano da retórica, ao *proêmio*, à *exposição-provas* e ao *epílogo*, carrega em si a sistematização retórica do texto argumentativo. Nesse ponto, o primeiro manual escolar português analisado se vale de princípios da retórica (especialmente a aristotélica) para trabalhar a composição das diferentes partes que compõem um texto.

Depois de concluirmos a análise da tríade retórica do primeiro manual escolar português analisado, passamos à apreciação da grelha contendo os resultados relativos às finalidades da argumentação:

Finalidade da argumentação	Elementos do livro didático/manual escolar
	Atividades
Convencer	<i>“Num discurso argumentativo, é normal a apresentação de um caso para se tentar convencer o interlocutor. Indique o motivo por que podemos afirmar que este soneto recorre às regras do discurso argumentativo.”</i> (Pinto & Nunes, 2015, p. 151)
Persuadir	-----

Quadro 53 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação do primeiro manual escolar português

Os dados referentes às finalidades da argumentação se restringiram ao convencimento, com uma amostra materializada apenas no item *Atividades*. No fragmento discursivo que temos, identificamos uma remissão direta ao discurso argumentativo, bem como à finalidade de convencimento.

Percebemos que o processo argumentativo está atrelado ao contexto literário e a materialidade para o trabalho da percepção dos recursos argumentativos é um soneto. Vemos também que tal instrução é pontual, ou seja, ela se dá somente nas atividades, sem que haja um desdobramento em demais elementos de análise.

Diante disso, a ausência de uma discussão profícua sobre a argumentação se justifica pela escolha em tratar de outros elementos no referido manual escolar, voltados mais à compreensão de questões de cunho literário. As remissões à argumentação, nesse sentido, visam apenas reforçar a compreensão de tais questões.

Em seguida, temos a grelha de análise das modalidades da língua:

Modalidades da língua	Elementos do livro didático/manual escolar
	Atividades
Oral	<i>“Realize um debate com os seus colegas sobre o que sente alguém que está apaixonado quando espera a pessoa de quem gosta, um telefonema ou uma mensagem sua.”</i> (Pinto & Nunes, 2015, p. 24)  <i>“Ouça a reportagem sobre a revalorização das rotas portuguesas que seguiam os peregrinos a caminho de Santiago de Compostela e responda sucintamente às questões.”</i> (Pinto & Nunes, 2015, p. 27)

	<p><i>“Veja um filme ou um documentário em que a dimensão religiosa tenha um papel importante na ação ou no assunto tratado.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 27)</i></p> <p><i>“Debata com os seus colegas a atitude protetora que os pais adotam relativamente às questões sentimentais dos seus filhos. Encontre razões, considere os aspetos positivos dessa preocupação, analise a ansiedade que provoca nos jovens, as tensões domésticas que se geram, etc.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 40)</i></p> <p><i>“Apresente oralmente uma apreciação crítica sobre um filme em que a dissimulação ou a relação aparência/essência seja uma questão central.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 122)</i></p> <p><i>“Apresente uma apreciação crítica sobre um poema de uma música de tema amoroso que seja do seu agrado, centrando-se em aspetos que considera interessantes ou expressivos. A sua apresentação deve ser bem estruturada, planificada e ensaiada.”(Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 146)</i></p> <p><i>“Preparar uma apreciação crítica oral sobre o(s) texto(s) lido(s), em que se contemplem aspetos como: temas, assuntos tratados, personagens, espaços, época, etc.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 262)</i></p>
Escrita	<p><i>“Partindo da afirmação anterior, elabore um texto bem estruturado (com introdução, desenvolvimento e conclusão), com uma extensão de cento e cinquenta a duzentas e cinquenta palavras, em que demonstre que o futebol não é apenas um desporto mas também um fenómeno de massas e um negócio organizado. Ilustre as suas ideias com exemplos. Planifique a composição antes de começar a redigir. No fim, reveja o texto que escreveu.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 11)</i></p> <p><i>“Veja o filme A Paixão de Shakespeare (1998), de John Madden, no qual é reproduzido o diálogo entre Romeu e Julieta acima apresentado, mas tendo como protagonistas o próprio William Shakespeare e a sua amada, Lady Viola. Elabore um texto de apreciação crítica sobre este filme. Deve proceder à planificação e à revisão da sua composição.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 35)</i></p> <p><i>“Num texto bem estruturado com cento e vinte a cento e cinquenta palavras, mostre que a Farsa de Inês Pereira é uma obra satírica. Ilustre a sua resposta com referências a comportamentos e grupos sociais alvejados pela sátira vicentina.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 117)</i></p> <p><i>“Num texto de apreciação crítica bem organizado, com duzentas a trezentas palavras, elabore uma análise crítica sobre a forma como a mulher e o seu corpo são hoje explorados nos meios de comunicação social. Propõe-se que se exponha a situação e se desenvolvam dois argumentos críticos sobre ela.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 143)</i></p>

Quadro 54 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua do primeiro manual escolar português

Na abordagem das modalidades oral e escrita da língua pelo primeiro manual escolar português analisado, identificamos amostras apenas no item *Atividades*. Apesar disso, percebemos maior ênfase nessas categorias de análise, em comparação às categorias anteriores.

O tratamento que é dado à modalidade oral é bastante heterogêneo, pautado em múltiplas atividades, tais como realização de debates, atenção a reportagens apresentadas na modalidade oral, percepção de conteúdos veiculados por materiais audiovisuais, apresentação oral de apreciação crítica.

Percebemos que essa multiplicidade que caracteriza as atividades sobre a modalidade oral também se estende à seleção das temáticas propostas. Elas se voltam a diferentes dimensões da vida cotidiana, desde discussões que envolvem questões sentimentais (“Realize um debate com os seus colegas sobre o que sente alguém que está apaixonado quando espera a pessoa de quem gosta, um telefonema ou uma mensagem sua.”) passando por reflexões de ordem histórica (“Ouça a reportagem sobre a revalorização das rotas portuguesas que seguiam os peregrinos a caminho de Santiago de Compostela e responda sucintamente às questões.”), bem como religiosa (“Veja um filme ou um documentário em que a dimensão religiosa tenha um papel importante na ação ou no assunto tratado.”), até chegar a temas filosóficos que tomam, por exemplo, a relação entre a essência e a aparência (“Apresente oralmente uma apreciação crítica sobre um filme em que a dissimulação ou a relação aparência/essência seja uma questão central.”).

A recorrência, tanto das diferentes formas de abordagem da oralidade, quanto das diferentes temáticas, encontra respaldo na (neuro)psicologia da aprendizagem (Abreu *et al.*, 2014, p. 103):

*A capacidade individual de adquirir, reter e resgatar informações de forma consciente permite, teoricamente, utilizar as experiências anteriores como dados para a tomada de decisão. Conforme o indivíduo é novamente submetido a situações similares àquelas já vivenciadas, ele torna-se capaz de reconhecer padrões e ter comportamentos coerentes com suas experiências – obviamente, os processos de tomada de decisão também podem depender de outras variáveis, como ansiedade, controle dos impulsos, características da personalidade, entre outras [...].*

É nesse sentido que concebemos a propriedade que essas atividades apresentam de fomentar um inventário mnemônico de debates e reflexões arrazoadas – na medida em que são mediadas por um professor – sobre diversos contextos da vida social. Com a recorrência do trabalho reflexivo e de debates orais, é oportunizado ao aluno ter contato com temas que devem ser orientados, pelo professor, mediante um plano ético. Nesse contexto, o manual escolar materializa propostas que se vinculam ao aprimoramento dos princípios fundamentais da educação, o que valida o plano de ação subjacente às atividades em análise.

Assim como vimos na análise do *logos*, a abordagem da modalidade escrita também enfatiza a organização textual, por meio da atenção a todas as partes do discurso, seguindo a tendência dos estudos retóricos (Pinto & Nunes, 2015, p. 11):

*Partindo da afirmação anterior, elabore um texto bem estruturado (com introdução, desenvolvimento e conclusão), com uma extensão de cento e cinquenta a duzentas e cinquenta palavras, em que demonstre que o futebol não é apenas um desporto mas também um fenómeno de massas e um negócio organizado. Ilustre as suas ideias com exemplos. Planifique a composição antes de começar a redigir. No fim, reveja o texto que escreveu.*

O primeiro manual escolar português analisado orienta a produção textual, na modalidade escrita, por meio da estruturação pautada em um plano de composição que é seguido por uma revisão textual: *“Planifique a composição antes de começar a redigir. No fim, reveja o texto que escreveu.”* (Pinto & Nunes, 2015, p. 11). Essa estratégia dialoga com a ideia de que a modalidade escrita tem, por característica, a propriedade de ser planejada, o que abre espaço para esse tipo de atividade, validando-a.

O trabalho de planejamento do discurso escrito – que garante a possibilidade de elaboração de rascunhos, seguida por revisões em prol da adequação textual – é concebido por perspectivas linguísticas atuais. A propriedade de planejamento do texto escrito se evidencia no posicionamento da linguista Ingedore Koch (2006b, p. 78), ao diferenciar a modalidade oral da modalidade escrita, afirma: *“ao contrário do que acontece com o texto escrito, em que o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer um rascunho, proceder a revisões, “copidescagem”, etc., o texto falado emerge no próprio momento da interação”*. Esse planejamento, por sua vez, se coaduna com preceitos da retórica, uma vez que nele se dá o aprimoramento do discurso escrito para se chegar a um determinado objetivo (de convencimento ou de persuasão) que envolve, em certa medida, a adesão do auditório (público-leitor).

Depois de apreciarmos os dados sobre as modalidades da língua, passamos, então, à identificação das amostras coletadas acerca da estrutura do texto argumentativo com a abordagem inicial da *introdução* (ou *proêmio*):

Elementos do livro didático/manual escolar
<b>Atividades</b>
<i>“Relacione o título com o conteúdo da apreciação crítica.”</i> (Pinto & Nunes, 2015, p. 33)
<i>“Atribua um título ao texto e justifique a sua escolha.”</i> (Pinto & Nunes, 2015, p. 148)

Quadro 55 – Resultados da análise relativa ao *proêmio* do primeiro manual escolar português

Na análise do proêmio, identificamos poucas amostras, todas concentradas no item *Atividades*. Além disso, todas dizem respeito ao título e sua relação com o texto produzido.

As atividades pautadas no estabelecimento de relações entre o título e o conteúdo e em atribuir um título ao texto, justificando a escolha, promovem um espaço de compreensão das relações de coesão e de coerência textual. Com isso, compreendemos que esse tipo de proposta traduz a função da coesão e sua articulação com a coerência na produção discursiva (Antunes, 2005, p. 47):

*[...] a de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados. Reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes – como disse, das palavras aos parágrafos – não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligadas, unidas entre si.*

Do ponto de vista da coerência, a resposta à atividade requer a mobilização do recurso da inferência, na medida em que o aluno deve atribuir um título ao texto, ou mesmo justificar a escolha de um título, inferindo acerca das relações não explícitas que favorecem sua escolha. A relação entre a argumentação e os processos de inferência é concebida no âmbito de estudos argumentativos (Florin, 2015, p. 31):



*Inferência é uma operação pela qual se admite como correta uma proposição em virtude de sua ligação (por implicação, por generalização ou mesmo, segundo alguns autores, por analogia) com outras proposições consideradas verdadeiras. O raciocínio inferencial pode estar ou não expresso integralmente no texto. Assim, o processo de leitura implica a realização de inferências. O texto diz mais do que aquilo que está enunciado: ele apresenta pressuposições, subentendidos, conseqüências não ditas, etc. No processo argumentativo, usam-se inferências. São elas que fazem progredir o discurso.*

A materialização de um título que se articula à proposta temática promove um espaço consistente de coesão e de coerência textual, o que potencializa a perspectiva abordada.

No entanto, junto a essa potencialidade do primeiro manual escolar português analisado, também identificamos uma insuficiência no que diz respeito à condução retórico-argumentativa: a ausência de fragmentos discursivos nos itens *Conteúdos* e *Materiais/recursos* que apresentem informações acerca da conceituação de coesão e de coerência, bem como das suas características. Isso porque, conforme a pesquisadora Irlandé Antunes (2005, p. 43), os próprios professores apresentam dúvidas ou mesmo ideias equivocadas sobre tais processos:

*Percebo que os professores falam em coesão, em texto coeso, mas não têm uma ideia muito clara do que seja exatamente essa coesão e de como ela é conseguida. Falam de coesão como uma coisa meio abstrata e vaga, uma espécie de zona indefinida que tudo abarca, que comporta tudo o que não se sabe bem o que é. Tudo o que a gente não consegue explicar bem é, genericamente, apontado como uma questão de coesão ou de coerência.*

Daí a relevância em garantir que o professor tenha um conhecimento substancial da coesão e da coerência textual e dos processos a partir dos quais essas propriedades textuais podem funcionar. Só assim é possível garantir um contexto de ensino/aprendizagem de produção de texto, pautado na percepção proficiente dos mecanismos que envolvem a coesão, a coerência e os efeitos argumentativos que tendem a ser, por elas, instaurados.

Passamos, agora, a apreciar os dados coletados sobre o *desenvolvimento* (ou *exposição-provas*):

Elementos do livro didático/manual escolar
Atividades
<i>“Sintetize em duas frases o que sucedeu numa certa manhã de julho de 1992 (segundo parágrafo).” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 11)</i>
<i>“Indique a razão por que o enunciador do texto fica surpreendido ao ver o jornal no dia seguinte ao acontecimento de que parte esta crônica (terceiro parágrafo).” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 11)</i>
<i>“Explique por que motivo se diz na frase final que Eusébio «foi eleito lenda» (cf. quarto e quinto parágrafos).” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 11)</i>
<i>“Com base no segundo parágrafo do texto, defina resumidamente o conceito de saudade.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 39)</i>

Mais uma vez as amostras obtidas se circunscreveram ao item *Atividades*. Também apenas tangenciaram o campo da argumentação – uma vez que comungamos da ideia de que a linguagem é fundamentalmente argumentativa –, sem que haja uma remissão direta ao ensino argumentativo a respeito dos parágrafos que compõem o desenvolvimento do discurso.

De modo geral, as amostras nos revelam atividades que enfocam a compreensão, por parte do aluno, de certos fragmentos textuais materializados em parágrafos de desenvolvimento.

Compreendemos que essas atividades se voltam para a prática de interpretação de texto, mas não fazem menção direta ao ensino de argumentação.

Seguimos, então, à análise da grelha referente ao ensino argumentativo da *conclusão* (ou *epílogo*):

Elementos do livro didático/manual escolar
Atividades
<p>“Explique por que motivo se diz na frase final que Eusébio «foi eleito lenda» (cf. quarto e quinto parágrafos).” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 11)</p> <p>“O terceto final de um soneto funciona como uma conclusão do raciocínio apresentado nas estrofes anteriores. Parafraseie o que é dito nesta estrofe do poema. Interprete o facto de o terceto final terminar com uma interrogação retórica.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 154)</p>

Quadro 57 – Resultados da análise relativa ao *epílogo* do primeiro manual escolar português

Como ocorreu com os demais elementos da estrutura do texto argumentativo, os dados obtidos sobre o epílogo também se concentraram apenas no item *Atividades*.

Em uma das amostras, identificamos a progressão de abordagem temática entre o último parágrafo de desenvolvimento do texto de apoio (quarto parágrafo) e o parágrafo de conclusão (quinto parágrafo): “Explique por que motivo se diz na frase final que Eusébio «foi eleito lenda» (cf. quarto e quinto parágrafos).” (Pinto & Nunes, 2015, p. 11). A progressão temática é um recurso textual que tende a garantir tanto a coesão (relação entre as partes do texto), quanto a coerência, elementos que, conforme identificamos anteriormente, auxiliam no processo argumentativo que envolve a linguagem.

A outra amostra também apresenta algumas relações estabelecidas no texto: “O terceto final de um soneto funciona como uma conclusão do raciocínio apresentado nas estrofes anteriores. Parafraseie o que é dito nesta estrofe do poema. Interprete o facto de o terceto final terminar com uma interrogação retórica.” (Pinto & Nunes, 2015, p. 154).

Os comandos que constituem esses fragmentos discursivos se aproximam do propósito de compreensão textual, mas não mantêm relação direta com o ensino da argumentação ou da retórica. Mesmo com a materialização da expressão “interrogação retórica”, percebemos que a alusão feita é voltada à pergunta que não necessita de resposta. Trata-se de uma expressão usual do senso comum.

Para concluir a análise do ensino de argumentação no primeiro manual escolar português, verificamos os dados relativos aos argumentos de ligação. Iniciamos, como de costume, pela análise da grelha dos argumentos quase-lógicos:

Argumentos quase-lógicos	Elementos do livro didático/manual escolar		
	Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
Contradição e incompatibilidade		<p><i>“Transcreva da segunda e da terceira estrofes duas expressões que reforcem a ideia de que esta figura feminina é marcada pela contradição.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 149)</p> <p><i>“Num texto expositivo bem estruturado, com cento e vinte a cento e cinquenta palavras, reflita sobre as contradições que possam existir entre este espírito guerreiro patriótico e expansionista e os valores da harmonia entre os povos do Renascimento.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 189)</p>	
Ironia		<p><i>“Mostre que a ironia está presente neste poema e comente o seu valor expressivo.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 48)</p>	
Ridículo		<p><i>“Explique como podem a ironia e a caricatura estar ao serviço da sátira (segundo parágrafo).”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 54)</p> <p><i>“Escreva um poema satírico de métrica regular e com rima em que critique com humor um comportamento condenável ou um grupo social do nosso país.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 54)</p>	
Identidade e definição		<p><i>“Com base no segundo parágrafo do texto, defina resumidamente o conceito de saudade.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 39)</p>	

		<p><i>“Debata com os seus colegas o conceito de «ambição», a sua importância e consequências. Apresente exemplos.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 156)</p> <p><i>“Explique o que é uma maldição e em que casos as pessoas amaldiçoam algo ou alguém. Defina agora uma pessoa egocêntrica. Explique o modo como um egocêntrico vê os outros e o mundo.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 158)</p> <p><i>“Defina «destino»,”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 160)</p> <p><i>“De acordo com a informação do texto, explique a diferença entre os conceitos de biocenose e de biótopo.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 177)</p>	
Comparação	<p><i>“Muitas das imagens, metáforas e comparações deste estilo remetem para elementos naturais («Verdes são os campos»). Aliás, a presença do campo lexical de natureza é muito forte na poesia de Camões.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 172)</p>	<p><i>“Identifique aspetos da cantiga de Airas Nunes que apresentam semelhanças com a situação representada na ilustração da página 31.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 32)</p> <p><i>“Compare a atitude do Escudeiro com a que Inês adotara face a Pero Marques.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 115)</p> <p><i>“Interprete a comparação que é feita entre o Tejo e a fonte de Hipocrene na estância 4.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 185)</p>	<p><i>“Muitas das imagens, metáforas e comparações deste estilo remetem para elementos naturais («Verdes são os campos»). Aliás, a presença do campo lexical de natureza é muito forte na poesia de Camões.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 172)</p>

Quadro 58 – Resultados da análise relativa aos argumentos quase-lógicos do primeiro manual escolar português

No processo de coleta de dados, identificamos a materialização de cinco subtipos de argumentos quase-lógicos: por contradição e incompatibilidade, por ironia, pelo ridículo, por identidade e definição e por comparação. A maioria das amostras se concentrou no item *Atividades*, exceto os fragmentos discursivos relativos ao argumento de comparação, os quais compreenderam, além das *Atividades*, também os *Conteúdos* e os *Materiais/recursos*.

Os argumentos por contradição surgem respectivamente em um contexto de análise dos textos de apoio e como atividade de produção textual, materializados nos seguintes fragmentos discursivos: “*Transcreva da segunda e da terceira estrofes duas expressões que reforcem a ideia de que esta figura feminina é marcada pela contradição.*” (Pinto & Nunes, 2015, p. 149) e “*Num texto expositivo bem estruturado, com cento e vinte a cento e cinquenta palavras, reflita sobre as contradições que possam existir entre este espírito guerreiro patriótico e expansionista e os valores da harmonia entre os povos do Renascimento.*” (Pinto & Nunes, 2015, p. 189).

Já a ironia aparece como um recurso estilístico, na medida em que remete a sua propriedade expressiva: “*Mostre que a ironia está presente neste poema e comente o seu valor expressivo.*” (Pinto & Nunes, 2015, p. 48).

Percebemos também a presença da técnica argumentativa pelo ridículo em trechos nos quais se recorre ao recurso da sátira: “*Explique como podem a ironia e a caricatura estar ao serviço da sátira (segundo parágrafo).*” (Pinto & Nunes, 2015, p. 54); “*Escreva um poema satírico de métrica regular e com rima em que critique com humor um comportamento condenável ou um grupo social do nosso país.*” (Pinto & Nunes, 2015, p. 54). Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 233), “*o ridículo é aquilo que merece ser sancionado pelo riso. [...] Este é a sanção da transgressão de uma regra aceita*”. Do ponto de vista retórico, é pelo riso e pela transgressão que a sátira encontra seu funcionamento, engendrada no argumento pelo ridículo para propagar sua crítica a comportamentos vistos como condenáveis, como podemos conceber no último fragmento discursivo destacado neste parágrafo.

Os argumentos por identidade e definição aparecem em comandos de atividades que propõem a definição de um determinado conceito – “*Com base no segundo parágrafo do texto, defina resumidamente o conceito de saudade.*” (Pinto & Nunes, 2015, p. 39) – ou mesmo a distinção de certas noções – “*De acordo com a informação do texto, explique a diferença entre os conceitos de biocenose e de biótopo.*” (Pinto & Nunes, 2015, p. 177). Como nos esclarece Fiorin (2015, p. 118), esses argumentos procuram impor um determinado sentido, mediante uma orientação argumentativa que se volta ao convencimento: “*As definições impõem um determinado sentido, estão orientadas para convencer o interlocutor de que um dado significado é aquele que deve ser levado em conta.*”

Nos itens *Conteúdos* e *Materiais/recursos*, a comparação é apresentada como um recurso já conhecido pelo público-alvo: “*Muitas das imagens, metáforas e comparações deste estilo remetem para elementos naturais («Verdes são os campos»).* Aliás, a presença do campo lexical de natureza é muito forte na poesia de Camões.” (Pinto & Nunes, 2015, p. 172). O teor de semelhança que subjaz o argumento por comparação – ao lado da remissão à comparação como recurso já conhecido – é materializado em fragmentos discursivos como este: “*Identifique aspetos da cantiga de Airas Nunes que apresentam semelhanças com a situação representada na iluminura da página 31.*” (Pinto & Nunes, 2015, p. 32). Como destaca Breton (1999, p. 135), “*a comparação é frequentemente usada na vida cotidiana para argumentar. Trata-se talvez de uma das formas mais difundidas de argumentação.*” Daí a ausência de explicações acerca desse recurso no primeiro manual escolar português analisado. Com efeito,

compreendemos que, por se tratar de um argumento muito usual e recorrente no dia a dia, a comparação não necessita de maiores definições em um manual escolar.

Agora prosseguimos com a análise dos argumentos de ligação, mediante a apreciação dos dados da grelha dos argumentos baseados na estrutura do real:

Argumentos baseados na estrutura do real	Elementos do livro didático/manual escolar	
	Atividades	
Pragmatismo	<p><i>“Identifique as consequências que esta medida teve na vida daqueles que por ela foram visados.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 92)</p> <p><i>“Enuncie as consequências que esta atitude de Jorge de Albuquerque Coelho teve na forma como foi tratado depois de os corsários franceses assumirem o controlo da nau.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 246)</p>	
Autoridade	<p><i>“Indique uma estratégia usada para se conferir autoridade à informação apresentada.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 123)</p>	

Quadro 59 – Resultados da análise relativa aos argumentos baseados na estrutura do real do primeiro manual escolar português

Houve dois subtipos de argumentos baseados na estrutura do real materializados no primeiro manual escolar português analisado: o pragmático e o de autoridade. Ambos compuseram o item *Atividades*.

No argumento pragmático, as amostras identificadas enfocaram determinadas consequências desencadeadas em textos de apoio: *“Identifique as consequências que esta medida teve na vida daqueles que por ela foram visados.”* (Pinto & Nunes, 2015, p. 92); *“Enuncie as consequências que esta atitude de Jorge de Albuquerque Coelho teve na forma como foi tratado depois de os corsários franceses assumirem o controlo da nau.”* (Pinto & Nunes, 2015, p. 246). Compreendemos que tais consequências são menos mobilizadas em sua função argumentativa e mais acionadas como elementos de compreensão/interpretação textual.

Já no caso do argumento de autoridade, percebemos que sua presença em um comando das atividades se aproxima mais do viés argumentativo: *“Indique uma estratégia usada para se conferir autoridade à informação apresentada.”* (Pinto & Nunes, 2015, p. 123). Nesse sentido, a materialidade “estratégia utilizada para se conferir autoridade” implica a mobilização de um recurso voltado à potencialização de um processo de convencimento, o que justifica o direcionamento argumentativo que, desta vez, é dado com o argumento de autoridade.

Para finalizar a análise do ensino de argumentação no primeiro manual escolar português analisado, identificaremos os dados referentes aos argumentos fundadores da estrutura do real:

Argumentos fundadores da estrutura do real	Elementos do livro didático/manual escolar		
	Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
Exemplo		<p><i>“Partindo da afirmação anterior, elabore um texto bem estruturado (com introdução,</i></p>	

		<p><i>desenvolvimento e conclusão), com uma extensão de cento e cinquenta a duzentas e cinquenta palavras, em que demonstre que o futebol não é apenas um desporto mas também um fenómeno de massas e um negócio organizado. Ilustre as suas ideias com exemplos. Planifique a composição antes de a começar a redigir. No fim, reveja o texto que escreveu.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 11)</i></p> <p><i>“Quando estão apaixonadas, as pessoas expressam os seus sentimentos de forma excessiva, quer em privado, quer em público. Comente essa atitude comum e apresente exemplos ilustrativos.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 56)</i></p> <p><i>“Explícite a importância do uso de exemplos neste texto de carácter expositivo.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 143)</i></p> <p><i>“Redija um texto expositivo bem estruturado, com cento e vinte a cento e cinquenta palavras, demonstrando que o poema Os Lusíadas é uma epopeia. Ilustre as suas ideias com exemplos e com referências à obra.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 199)</i></p> <p><i>“Explique a relação que se estabelece entre o</i></p>	
--	--	---	--

		<p><i>exemplo dado na estância 153 e o argumento que o Poeta estava a desenvolver.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 215)</i></p>	
<p>Ilustração</p>		<p><i>“Partindo da afirmação anterior, elabore um texto bem estruturado (com introdução, desenvolvimento e conclusão), com uma extensão de cento e cinquenta a duzentas e cinquenta palavras, em que demonstre que o futebol não é apenas um desporto mas também um fenómeno de massas e um negócio organizado. Ilustre as suas ideias com exemplos. Planifique a composição antes de a começar a redigir. No fim, reveja o texto que escreveu.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 11)</i></p> <p><i>“Interprete a comparação feita entre Roi Queimado e Cristo e transcreva expressões que ilustrem a sua resposta.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 57)</i></p> <p><i>“Num texto bem estruturado com cento e vinte a cento e cinquenta palavras, mostre que a Farsa de Inês Pereira é uma obra satírica. Ilustre a sua resposta com referências a comportamentos e grupos sociais alvejados pela sátira vicentina.” (Pinto &amp; Nunes, 2015, p. 117)</i></p> <p><i>“Redija um texto expositivo bem estruturado,</i></p>	



		<i>com cento e vinte a cento e cinquenta palavras, demonstrando que o poema Os Lusíadas é uma epopeia. Ilustre as suas ideias com exemplos e com referências à obra,</i> ” (Pinto & Nunes, 2015, p. 199)	
Metáfora	<i>“Muitas das imagens, metáforas e comparações deste estilo remetem para elementos naturais («Verdes são os campos»). Aliás, a presença do campo lexical de natureza é muito forte na poesia de Camões.”</i> (Pinto & Nunes, 2015, p. 172)	<i>“Interprete agora este episódio de forma metafórica.”</i> (Pinto & Nunes, 2015, p. 157)  <i>“Explícite a relação metafórica caça/perseguição amorosa que é estabelecida no texto,”</i> (Pinto & Nunes, 2015, p. 191)	<i>“Muitas das imagens, metáforas e comparações deste estilo remetem para elementos naturais («Verdes são os campos»). Aliás, a presença do campo lexical de natureza é muito forte na poesia de Camões.”</i> (Pinto & Nunes, 2015, p. 172)

Quadro 60 – Resultados da análise relativa aos argumentos fundadores da estrutura do real do primeiro manual escolar português

As amostras referentes aos argumentos fundadores do real se constituíram, no primeiro manual escolar português analisado, a partir da materialização de três subtipos: o exemplo, a ilustração e a metáfora. Os dois primeiros compreenderam o item *Atividades* e o último se materializou nos itens *Atividades*, *Conteúdos* e *Materiais/recursos*.

Conforme percebemos na coleção brasileira, os argumentos pelo exemplo e por ilustração também se configuraram, no referido manual português, em um mesmo espaço conceitual, mantendo entre si uma relação sinonímica. É o que comprovamos mediante os seguintes fragmentos discursivos: *“Ilustre as suas ideias com exemplos. Planifique a composição antes de a começar a redigir. No fim, reveja o texto que escreveu.”* (Pinto & Nunes, 2015, p. 11); *“Quando estão apaixonadas, as pessoas expressam os seus sentimentos de forma excessiva, quer em privado, quer em público. Comente essa atitude comum e apresente exemplos ilustrativos.”* (Pinto & Nunes, 2015, p. 56); *“Ilustre as suas ideias com exemplos e com referências à obra.”* (Pinto & Nunes, 2015, p. 199)

Percebemos ainda que o exemplo (e, consequentemente, a ilustração) é apresentado no texto não enquanto argumento, mas como um recurso que mantém relação com certos argumentos: *“Explique a relação que se estabelece entre o exemplo dado na estância 153 e o argumento que o Poeta estava a desenvolver.”* (Pinto & Nunes, 2015, p. 215). Diante disso, compreendemos que tanto os exemplos quanto as ilustrações são concebidos, no manual escolar português em tela, como recursos que tendem a auxiliar na expressividade da linguagem, de modo a realçar a argumentação.

Em nossa concepção, o exemplo e a ilustração não somente adornam o discurso, mas auxiliam a ampliar a possibilidade de adesão do auditório à(s) tese(s) levantada(s).

Desse modo, sua funcionalidade não raro alcança os propósitos de convencimento e/ou de persuasão. Por isso os concebemos como técnicas argumentativas, tal como são vistos no âmbito da Nova Retórica.

Também como ocorre com a coleção brasileira, o manual escolar português apresenta a metáfora como um recurso conhecido. Desse modo, é mobilizada sem que haja uma explicação acerca de suas características nem nos *Conteúdos*, nem nos *Materiais/recursos*: “Muitas das imagens, metáforas e comparações deste estilo remetem para elementos naturais («Verdes são os campos»). Aliás, a presença do campo lexical de natureza é muito forte na poesia de Camões.” (Pinto & Nunes, 2015, p. 172); “Interprete agora este episódio de forma metafórica.” (Pinto & Nunes, 2015, p. 157); “Explicitite a relação metafórica caça/perseguição amorosa que é estabelecida no texto.” (Pinto & Nunes, 2015, p. 191). Percebemos, então, que o ensino de metáfora (bem como da ilustração e do exemplo) se volta menos ao campo da argumentação e mais ao da estilística no material analisado.

Passamos, agora, a observar os dados recolhidos do segundo manual escolar português analisado.

#### 5.4.5. Manual escolar português do 11º ano (Ensino Secundário)

O manual escolar português do 11º ano também apresenta seis capítulos. As orientações de análise seguem os parâmetros definidos para a apreciação do primeiro manual escolar português analisado.

Como de costume, começamos pela análise da tríade argumentativa, com a apreciação do *ethos*:

Elementos do livro didático/manual escolar
<b>Atividades</b>
<p>“Num <b>debate</b> em sala de aula, exprima a sua opinião sobre a forma como a língua portuguesa é tratada nas mensagens SMS. Apresente argumentos.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 15)</p> <p>“Interprete a frase.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 27)</p> <p>“Interprete o recurso à citação bíblica nas linhas 443-445. Explicitite o motivo por que o orador decide analisar e explicar esta citação.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 49)</p> <p>“Elabore um <b>texto de opinião</b> bem estruturado, com um mínimo de duzentas (200) e um máximo de trezentas (300) palavras, no qual apresente a sua perspetiva sobre os efeitos da ganância na vida do Homem. Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo. Planifique o seu texto e reveja-o no fim.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 71)</p> <p>“O discurso de António Barreto é político, porque, além de falar do estado de Portugal, (A) reveste-se de uma dimensão ética e social, embora não procure fazer passar uma tese. (B) é argumentativo mas nada tem de expositivo. (C) reveste-se de uma dimensão ética e social e tem um carácter persuasivo. (D) não procura mobilizar os portugueses através da argumentação”. (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 98)</p>

Quadro 61 – Resultados da análise relativa ao *ethos* do segundo manual escolar português

As amostras acerca do *ethos*, no segundo manual escolar analisado, apresentam praticamente os mesmos aspetos identificados no primeiro manual escolar: situam-se apenas no item *Atividades* e não fazem remissão direta à dimensão do *ethos* na retórica.

O que identificamos foi basicamente a postura analítica e explicativa que um orador deve ter, conforme percebemos neste fragmento discursivo: “*Interprete o recurso à citação bíblica nas linhas 443-445. Explícite o motivo por que o orador decide analisar e explicar esta citação.*” (Pinto & Nunes, 2016, p. 49).

A remissão ao fazer argumentativo se dá em atividades que envolvem a produção de textos orais (“*Num debate em sala de aula, exprima a sua opinião sobre a forma como a língua portuguesa é tratada nas mensagens SMS. Apresente argumentos.*” (Pinto & Nunes, 2016, p. 15), bem como em textos escritos (Pinto & Nunes, 2016, p. 71):

*Elabore um texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de duzentas (200) e um máximo de trezentas (300) palavras, no qual apresente a sua perspetiva sobre os efeitos da ganância na vida do Homem. Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo. Planifique o seu texto e reveja-o no fim.*

Essas atividades colocam o aluno no lugar do orador e propõem circunstâncias em que ele deve tomar a palavra e apresentar seu ponto de vista, mediante o uso de argumentos. No entanto, as características do *ethos* (a construção da imagem do orador) não são sistematizadas, nem sua relação com os outros componentes da tríade retórica. Por isso, as atividades apenas permeiam essa categoria de análise, dado seu funcionamento que é intrínseco ao discurso, uma vez que concebemos a linguagem como fundamentalmente argumentativa.

O funcionamento da argumentação também pode ser visto nesta proposta de atividade, voltada à caracterização do discurso político (Pinto & Nunes, 2016, p. 98):

*O discurso de António Barreto é político porque, além de falar do estado de Portugal, (A) reveste-se de uma dimensão ética e social, embora não procure fazer passar uma tese.  
(B) é argumentativo mas nada tem de expositivo.  
(C) reveste-se de uma dimensão ética e social e tem um carácter persuasivo.  
(D) não procura mobilizar os portugueses através da argumentação.*

Na medida em que o *ethos* é remetido ao discurso político, no segundo manual escolar analisado promove um profícuo contexto para o tratamento da argumentação, que envolve não somente o discurso de *convencimento*, mas fundamentalmente outros aspetos da tríade retórica que transcendem a própria lógica da razão, como refere Charaudeau (2013, p. 137):

*No discurso político, as figuras do ethos são ao mesmo tempo voltadas para si mesmo, para o cidadão e para os valores de referência. É assim com os ethé de credibilidade, e também com os de identificação, cujas imagens, dessa vez, são extraídas do afeto social: o cidadão, mediante um processo de identificação irracional, funda sua identidade na do político.*

Essa reflexão acerca do *ethos* apresenta fundamentos preliminares para tratar do revestimento ético e social, em meio ao caráter persuasivo do discurso político, revestimento este percebido na alternativa c) da atividade em questão.

Apesar disso, não percebemos um avanço na abordagem do *ethos*, principalmente diante da ausência de informações nos itens não preenchidos da grelha de análise.

Em consonância com a sistematização das análises que vêm sendo feitas, trataremos agora dos dados referentes ao *pathos*:

Elementos do livro didático/manual escolar
Atividades
<p>“<i>Enuncie os argumentos que são apresentados para persuadir D. Madalena a aceitar a ida do marido e da filha a Lisboa.</i>” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 114)</p>
<p>“<i>Aponte um argumento apresentado por cada um dos intervenientes. Dê exemplos de dois recursos não verbais que contribuam para conferir credibilidade às intervenções feitas.</i>” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 117)</p>
<p>“<i>Enuncie os sentimentos manifestados por Maria nesta cena. Justifique a resposta através de elementos textuais.</i>” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 131)</p>
<p>“<i>Explicita os diferentes pontos de vista entre Inês e a mãe acerca do casamento da jovem.</i>” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 139)</p>
<p>“<i>Explique se o narrador irá assumir uma posição objetiva ou subjetiva em relação aos acontecimentos narrados. Justifique a sua resposta.</i>” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 147)</p>
<p>“<i>Mostre de que forma o narrador procura despertar o interesse dos leitores (sobretudo das leitoras) para a obra em causa.</i>” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 147)</p>
<p>“<i>Tendo em conta as circunstâncias biográficas de Camilo Castelo Branco em que foi produzida esta obra (cf. p. 144), aponte uma hipótese para o facto de o narrador (que aqui se identifica como autor) manifestar esses sentimentos-</i>” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 147)</p>
<p>“<i>1.1 Identifique o tema do discurso político de Calisto Elói.</i>  <i>1.2 Indique a opinião do orador (Calisto) face à questão tratada e justifique.</i>  <i>1.3 Explicita o argumento central usado por Calisto para defender a sua posição.</i>  <i>1.3.1 Explicita dois exemplos usados para apoiar os argumentos.</i>  <i>1.4 Resuma o argumento apresentado no penúltimo parágrafo do texto.</i>  <i>1.5 Identifique duas marcas de género do discurso político presentes no texto.</i>  <i>1.6 Apresenta a sua opinião sobre o discurso de Calisto Elói e fundamente-a.</i>” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 156)</p>
<p>“<i>Indique duas qualidades que o crítico encontra no filme.</i>” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 162)</p>
<p>“<i>Enuncie os argumentos que são apresentados por Tadeu de Albuquerque para persuadir a filha a casar com Baltasar Coutinho.</i>” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 173)</p>
<p>“<i>Indique as críticas que o escritor faz à educação característica do Romantismo.</i>” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 204)</p>
<p>“<i>Aponte os argumentos apresentados por Afonso da Maia para justificar que a educação das crianças não se deveria iniciar com o estudo do Latim.</i>” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 207)</p>

*“Explicito o contraste entre os pontos de vista de Afonso da Maia e do abade Custódio em relação à importância da religião na educação das crianças.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 207)

*“Enuncie os argumentos apresentados por Jorge Mourinha para fazer ver que a «grande vitória» (l. 2) do filme é o facto de não ser «uma adaptação reverente do clássico de Eça».”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 210)

*“Enuncie os argumentos apontados pelo autor para mostrar que a Europa precisa de receber os refugiados «de forma controlada, concertada e solidária.»* (Pinto & Nunes, 2016, p. 293)

*“Identifique a possível crítica subjacente à atitude do sujeito poético em relação a este evento.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 300)

Quadro 62 – Resultados da análise relativa ao *pathos* do segundo manual escolar português

Os fragmentos discursivos relativos ao *pathos* continuam a permear apenas o item *Atividades*.

Desta vez, percebemos que a remissão à *persuasão* tangencia o conceito a ela atribuído no campo da Nova Retórica: a função de despertar certas emoções no auditório, de modo a fazê-lo agir, a se comportar de uma determinada maneira. Identificamos esse fundamento persuasivo nestes fragmentos discursivos: *“Enuncie os argumentos que são apresentados para persuadir D. Madalena a aceitar a ida do marido e da filha a Lisboa.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 114); *“Mostre de que forma o narrador procura despertar o interesse dos leitores (sobretudo das leitoras) para a obra em causa.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 147); *“Enuncie os argumentos que são apresentados por Tadeu de Albuquerque para persuadir a filha a casar com Baltasar Coutinho.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 173). Em todos eles, podemos conceber uma mudança de comportamento motivada pelos discursos persuasivos.

Também encontramos amostras de argumentos voltados ao *convencimento*, isto é, à compreensão de um dado elemento mediante a razão. É o que ocorre nos seguintes trechos: *“Explicito os diferentes pontos de vista entre Inês e a mãe acerca do casamento da jovem.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 139); *“Indique duas qualidades que o crítico encontra no filme.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 162); *“Explicito o contraste entre os pontos de vista de Afonso da Maia e do abade Custódio em relação à importância da religião na educação das crianças.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 207); *“Enuncie os argumentos apontados pelo autor para mostrar que a Europa precisa de receber os refugiados «de forma controlada, concertada e solidária».”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 293); *“Identifique a possível crítica subjacente à atitude do sujeito poético em relação a este evento.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 300).

No manual escolar em questão, uma das propriedades trabalhadas nos alunos – quando ocupam o lugar do auditório – é a de identificar os argumentos que lhes são apresentados: *“Aponte um argumento apresentado por cada um dos intervenientes. Dê exemplos de dois recursos não verbais que contribuam para conferir credibilidade às intervenções feitas.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 117); *“Aponte os argumentos apresentados por Afonso da Maia para justificar que a educação das crianças não se deveria iniciar com o estudo do Latim.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 207); *“Enuncie os argumentos apresentados por Jorge Mourinha para fazer ver que a «grande vitória» (l. 2) do filme é o facto de não ser «uma adaptação reverente do clássico de Eça».”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 210).

Dada a variedade e a complexidade dos argumentos percebidas mesmo nesta pesquisa, consideramos uma insuficiência o fato de o manual escolar propor a identificação de argumentos, sem que as estruturas e peculiaridades a eles subjacentes sejam discutidas. Não são previamente discutidos os seus tipos, as suas funções ou mesmo as formas que podem vir a se materializar no texto.

Os argumentos passam a ser, então, concebidos como parte dos conhecimentos prévios dos alunos, em uma ação de redução teórica que deixa velado o conjunto de peculiaridades que não só os caracteriza, como também os diferencia. A ausência de fragmentos discursivos em itens como *Conteúdos* e *Materiais/recursos* reforça a necessidade de dar maior atenção às propriedades definidoras dos argumentos e de distinção entre eles, ao mesmo tempo em que sinaliza a insuficiência na abordagem do manual escolar acerca desse aspeto.

De modo a rever essa insuficiência, insistimos na necessidade de se propor uma leitura prévia do contexto em que certos argumentos circulam. Trata-se de discutir, com os alunos, os tipos de argumentos e as formas a partir das quais podem aparecer nos textos, antes mesmo da realização dos trabalhos de leitura e de escrita. Desse modo, eles passam a ter a possibilidade de adquirir os conhecimentos prévios necessários para reconhecer, distinguir e utilizar as técnicas argumentativas que lhes são apresentadas.

Em um dos fragmentos discursivos, o discurso político recebe atenção, recuperando, assim, uma das abordagens identificadas na análise do *ethos* (Pinto & Nunes, 2016, p. 156):

- 1.1 Identifique o tema do discurso político de Calisto Elói.
- 1.2 Indique a opinião do orador (Calisto) face à questão tratada e justifique.
- 1.3 Explícite o argumento central usado por Calisto para defender a sua posição.
  - 1.3.1 Explícite dois exemplos usados para apoiar os argumentos.
- 1.4 Resuma o argumento apresentado no penúltimo parágrafo do texto.
- 1.5 Identifique duas marcas de género do **discurso político** presentes no texto.
- 1.6 Apresente a sua opinião sobre o discurso de Calisto Elói e fundamente-a.

Desta vez, percebemos que a atividade propõe mais do que assinalar a resposta correta. Vai um pouco além, na medida em que estimula a percepção de vários elementos que envolvem o discurso apresentado (tema, opinião do orador, identificação do argumento central...). No entanto, a exemplo do que vimos na abordagem do *ethos*, o processo de leitura e de reflexão do auditório acerca do discurso político também se limita a responder a questões, sem que haja um trabalho proficiente de compreensão do discurso político e das relações argumentativas que lhe são próprias.

Depois de analisarmos os dados sobre o *pathos*, finalizamos a abordagem da tríade retórica no segundo manual escolar português com a identificação das amostras do *logos*:

Elementos do livro didático/manual escolar
Atividades
<p>“Interprete a frase.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 27)</p> <p>2. “O pregador afirma que a terra está «corrupta» (l. 3). 2.1 Explícite esta ideia.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 27)</p>

“Interprete a associação que se estabelece entre Santo António e António Vieira.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 27)

“Explicito o sentido global do texto e justifique a sua resposta.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 29)

“Registe a ideia central de cada um dos parágrafos do texto.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 29)

“Identifique o **recurso de estilo** presente na frase. «Os homens tiveram entranhas para deitar Jonas ao mar, e o peixe recolheu nas entranhas a Jonas, para o levar vivo à terra.» (Il. 138-140). 5.1 Explicito o seu valor expressivo.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 34)

“Elabore uma **exposição**, com cento e trinta (130) a cento e setenta (170) palavras, na qual explicito a relação entre o título pelo qual ficou conhecido o sermão em estudo do Padre António Vieira — Sermão de Santo António — e o seu conteúdo. Planifique o seu texto antes de o redigir e reveja-o no fim.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 35)

“Identifique as formas verbais alusivas à visão que se encontram entre as linhas 413 e 420, e comente a função que têm na argumentação.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 49)

“Explique o contra-argumento utilizado por Vieira a partir da linha 521. 10.1 Interprete a mensagem social contida nas palavras com que rebate este contra-argumento e o apelo que faz.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 49)

“O discurso de Martin Luther King é divisível em três partes, que correspondem a três momentos da história dos Estados Unidos da América — passado, presente e futuro. 2.1 Explique qual é a situação dos cidadãos afro-americanos em cada um desses momentos. 3. Caracterize a situação dos «negros» na sociedade norte-americana quando o discurso foi proferido.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 50)

“Comente o papel das interrogações retóricas presentes nas linhas 593 a 595.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 58)

“Elabore um **texto de opinião** bem estruturado, com um mínimo de duzentas (200) e um máximo de trezentas (300) palavras, no qual apresente a sua perspetiva sobre os efeitos da ganância na vida do Homem. Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo. Planifique o seu texto e reveja-o no fim.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 71)

“Explique a diferença entre texto dramático e espetáculo teatral.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 80)

“Caracterize o estado de espírito de D. Madalena a partir das primeiras falas da personagem. Cite expressões e frases do texto que o comprovem.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 95)

“Identifique o mecanismo de **coesão textual** envolvido em cada um dos excertos.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 96)

“Identifique duas características do **artigo de divulgação científica** presentes neste excerto.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 149)

“2. para compreender Viagens na minha terra, é necessário conhecer o contexto histórico-político da época em que a obra foi escrita. 2.1 identifique o conflito político e militar ocorrido em Portugal entre 1820 e 1834.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 177)

*“Identifique um **recurso estilístico** presente no trecho «a paz, a saúde, o sossego do espírito e o repouso do coração devem viver ali, reinar ali um reinado de amor e benevolência» (ll. 18-20) e comente o seu valor expressivo.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 184)

*“Explicita a forma como o efeito de cômico vem quebrar, no excerto, a dimensão trágica dos eventos narrados.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 209)

*“O discurso desta personagem é excessivamente retórico. Identifique três **recursos expressivos** presentes na sua preleção.”*(Pinto & Nunes, 2016, p. 239)

*“Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 253)

Quadro 63 – Resultados da análise relativa ao *logos* do segundo manual escolar português

As amostras do *logos* permearam o item *Atividades* e retomaram o teor estilístico já identificado na análise desse elemento da tríade retórica no primeiro manual escolar analisado, desta vez por meio de fragmentos discursivos como estes: *“Identifique o **recurso de estilo** presente na frase. «Os homens tiveram entranhas para deitar Jonas ao mar, e o peixe recolheu nas entranhas a Jonas, para o levar vivo à terra.» (ll. 138-140). 5.1 Explicita o seu valor expressivo.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 34); *“Identifique um **recurso estilístico** presente no trecho «a paz, a saúde, o sossego do espírito e o repouso do coração devem viver ali, reinar ali um reinado de amor e benevolência» (ll. 18-20) e comente o seu valor expressivo.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 184); *“O discurso desta personagem é excessivamente retórico. Identifique três **recursos expressivos** presentes na sua preleção.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 239).

A atenção à linguagem também é outro elemento recorrente, principalmente por meio de remissões ao uso de certas formas verbais e sua relação com a argumentação: *“Identifique as formas verbais alusivas à visão que se encontram entre as linhas 413 e 420, e comente a função que têm na argumentação.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 49).

De fato, ao focar em marcas linguísticas como as verbais, o segundo manual escolar analisado vai ao encontro de perspectivas que veem a linguagem como fundamentalmente argumentativa. Diante disso, abordar os tempos e modos verbais (dentre outras marcas linguísticas) propicia ao aluno uma compreensão textual mais consistente de seu processo de leitura, como afirma Koch, 2011, p. 156):

*[...] para que possa chegar a uma intelecção mais aprofundada do texto, o educando precisa ser preparado para reconhecer essas marcas. Entre elas, podem-se citar, a título de exemplo: os tempos e modos verbais; o posto, o pressuposto e o subentendido; as modalidades (lógicas, avaliativas, deônticas); a topicalização e, na linguagem falada, a entonação (representada, em parte, pela pontuação na escrita); os diversos tipos de referência anafórica, destacando-se aquela que se faz por meio de expressões referenciais definidas; os itens lexicais que funcionam como operadores argumetativos (ou operadores de discurso); a maneira como o emissor inter-relaciona, no texto, diversos campos lexicais, de maneira a produzir novas significações; certas redundâncias intencionais; recursos gráficos e estilísticos de valor argumentativo.*

Compreendemos que a potencialização de atividades como essa encontra espaço na diversificação de marcas linguísticas a serem reconhecidas, pelo aluno, mediante



sua função argumentativa. Vinculado a isso, ratificamos a necessidade de abordar tais questões também em outros itens, como os *Conteúdos* e os *Materiais/recursos*, de modo a oferecer caminhos possíveis para lograr êxito na prática de análise e, consequentemente, para refinar, cada vez mais, o processo de compreensão textual.

A organização da linguagem e a identificação dos gêneros abordados também são outros elementos recorrentes nesta análise, como se pode ver nos seguintes excertos: “Elabore uma **exposição**, com cento e trinta (130) a cento e setenta (170) palavras [...]. Planifique o seu texto antes de o redigir e reveja-o no fim.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 35); “O discurso de Martin Luther King é divisível em três partes, que correspondem a três momentos da história dos Estados Unidos da América — passado, presente e futuro. 2.1 Explique qual é a situação dos cidadãos afro-americanos em cada um desses momentos.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 50); “Identifique o mecanismo de **coesão textual** envolvido em cada um dos excertos.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 96); “Explique a diferença entre texto dramático e espetáculo teatral.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 80); “Identifique duas características do **artigo de divulgação científica** presentes neste excerto.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 149).

Percebemos a validade, do ponto de vista retórico, de planificar o texto, identificar recursos coesivos que contribuem para sua organização – e, consequentemente, para a coerência – e compreender as características de certos gêneros textuais trabalhados na unidade. Entretanto, asseveramos que o aluno necessita de indicações feitas pelos responsáveis pelo manual escolar sobre como perceber tais características. Dadas essas instruções, estamos certos de que os textos de apoio cumprirão uma de suas funções, que é a de ilustrar as instruções do segundo manual escolar analisado. Desse modo, a condução do próprio manual escolar passará a ser mais específica, direcionando a leitura do aluno ao reconhecimento proficiente dos itens tratados.

O uso do contra-argumento, já visto na análise dos livros didáticos brasileiros, também passa a permear uma das atividades no segundo manual escolar português: “Explique o contra-argumento utilizado por Vieira a partir da linha 521. 10.1 Interprete a mensagem social contida nas palavras com que rebate este contra-argumento e o apelo que faz.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 49). Junto a isso, materializa-se uma solicitação para a fundamentação do ponto de vista do aluno, mediante o uso de dois argumentos: “Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 253).

A proposta de atividade tem o mérito de reconhecer a função argumentativa de fundamentação do dizer, o que a remete ao campo da retórica. Os tipos de argumento, no entanto, continuam e ser abordados como parte do conhecimento prévio do aluno, conhecimento este que certamente ele não possui. Isso porque, até este momento, não há qualquer proposta de apresentação de argumentos na coleção de manuais escolares portugueses em análise. Além disso, o exemplo e a ilustração parecem não ser abordados como tipos de argumento, o que dificulta tanto a compreensão, quanto a aplicação do próprio conceito de argumentação.

Finalizada a análise dos elementos da tríade retórica, passamos à apreciação dos dados referentes às *finalidades da argumentação*:

Finalidade da argumentação	Elementos do livro didático/manual escolar
	Atividades
Convencer	<p>“Redija um texto bem estruturado, com duzentas (200) a trezentas (300) palavras, que seja uma <b>apreciação crítica</b> de um filme sobre questões femininas ou em que a protagonista seja uma mulher. Comente aspetos como o enredo, as personagens, os lugares e os cenários, o guarda-roupa, a banda sonora, as cenas mais significativas, etc. Planifique o texto e reveja-o no fim.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 13)</p> <p>“Redija um texto de <b>apreciação crítica</b>, com duzentas (200) a trezentas (300) palavras, da adaptação escolhida. Tenha em conta aspetos como os atores, a encenação, os adereços, o traje, a música, etc.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 133)</p>
Persuadir	<p>“Intenção persuasiva: mudar comportamentos; Recursos expressivos para cativar pela razão e pelas emoções.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 51)</p> <p>“Enuncie os argumentos que são apresentados para persuadir D. Madalena a aceitar a ida do marido e da filha a Lisboa.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 114)</p> <p>“Explique de que modo o jornalista foi persuadido a aceitar o dinheiro.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 234)</p>

Quadro 64 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação do segundo manual escolar português

Com as amostras circunscritas ao item *Atividades*, os dados sobre as finalidades da argumentação não seguiram a tendência de remeter exclusivamente ao *convencimento*, vista no primeiro manual escolar português. Nos fragmentos discursivos referentes ao segundo manual escolar analisado, a finalidade da argumentação se voltou mais diretamente à *persuasão*: “Intenção persuasiva: mudar comportamentos; Recursos expressivos para cativar pela razão e pelas emoções.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 51); “Enuncie os argumentos que são apresentados para persuadir D. Madalena a aceitar a ida do marido e da filha a Lisboa.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 114); “Explique de que modo o jornalista foi persuadido a aceitar o dinheiro.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 234).

Todas as amostras revelam que a *persuasão* se direciona ao uso da linguagem para promover determinadas ações: mudar comportamentos e aceitar uma determinada situação ou dinheiro. Isso aproxima o trabalho proposto no manual escolar em questão da indicação da Nova Retórica acerca do processo de persuasão, segundo a qual persuadir equivale a despertar certas emoções no auditório de modo a fazê-lo agir conforme espera o orador.

Quanto ao *convencimento*, a remissão a argumentos racionais se deu de forma indireta, por meio de alusões ao aspeto da criticidade: “Redija um texto de **apreciação crítica** [...]” (Pinto & Nunes, 2016, p. 133). Nesse trecho, não é materializado o termo *convencer* ou seus derivados, nem se faz referência direta ao propósito de ensino de argumentação. Contudo, o aluno tem condição de recuperar, por meio do implícito, marcas de argumentos que operam através do *convencimento*.

Do ponto de vista metalinguístico, a apresentação indireta de alguma perspectiva já guarda em si um valor argumentativo, como refere Amossy (2018, p. 79): “O implícito reforça a argumentação ao apresentar, sob uma forma indireta e velada, as crenças e opiniões que

constituem suas premissas incontestadas, ou, ainda, os elementos que podem habilmente ser passados ao largo.” Assim, por meio da expressão **apreciação crítica**, o aluno é estimulado a conceber o funcionamento de argumentos racionais no discurso e, conseqüentemente, a exercitar a percepção deles nos trabalhos de leitura e de produção textual.

Agora, passamos a apreciar os dados sobre as *modalidades da língua*:

Modalidades da língua	Elementos do livro didático/manual escolar
	Atividades
Oral	<p>“Num <b>debate</b> em sala de aula, exprima a sua opinião sobre a forma como a língua portuguesa é tratada nas mensagens SMS. Apresente argumentos.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 15)</p> <p>“Leia o texto do Capítulo I de forma expressiva, depois de preparar a leitura em casa. (Pode ouvir duas declamações do Sermão, facilmente encontráveis na Internet: a de José Carlos Ary dos Santos ou a de Luís Lima Barreto).” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 24)</p> <p>“Selecione um dos peixes cujas virtudes são elogiadas pelo Padre António Vieira e prepare uma <b>exposição oral</b> (em 4 a 6 minutos).” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 43)</p> <p>“Ouça a tradução de um excerto do famoso <b>discurso político</b> «Eu tenho um sonho», proferido por Martin Luther King em 28 de agosto de 1963. O ativista dos direitos humanos exigia medidas políticas para terminar com a discriminação dos cidadãos afro-americanos dos Estados Unidos da América.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 50)</p> <p>“1. Prepare uma <b>exposição oral</b> de 5 a 7 minutos sobre um dos seguintes tópicos: A — Dê conta, de forma panorâmica, do conteúdo das cinco primeiras partes do Sermão de Santo António, do Padre António Vieira. B — Mostre como a mensagem do Sermão de Vieira se mantém atual. Encontre exemplos contemporâneos para ilustrar as suas ideias. Em casa, faça um plano da sua exposição oral e ensaie-a. Apresente na aula a exposição que preparou previamente.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 60)</p> <p>“Assista a um <b>debate</b> sobre um assunto da realidade nacional ou internacional que tenha lugar num canal de televisão português (por exemplo, Prós e Contras, Eurodeputados, etc.). Sintetize a(s) questão(s) tratada(s) bem como a posição e os principais argumentos dos intervenientes no debate.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 156)</p> <p>“Escute duas vezes o excerto do <b>discurso político</b> de Paulo Borges no encerramento do III Congresso do Partido pelas Pessoas, Animais e Natureza (PAN), a que então presidia (abril de 2014), e responda sucintamente às questões que se seguem.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 287)</p>
Escrita	<p>“Resuma a situação representada neste poema e que tem como personagem central <i>Leonor</i>.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 10)</p> <p>“Redija um texto bem estruturado, com duzentas (200) a trezentas (300) palavras, que seja uma <b>apreciação crítica</b> de um filme sobre questões femininas ou em que a protagonista seja uma mulher. Comente aspetos como o enredo, as personagens, os lugares e os cenários, o guarda-roupa, a banda sonora, as cenas mais significativas, etc. Planifique o texto e reveja-o no fim.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 13)</p>

*“Leia o texto do Capítulo I de forma expressiva, depois de preparar a leitura em casa. (Pode ouvir duas declamações do Sermão, facilmente encontráveis na Internet: a de José Carlos Ary dos Santos ou a de Luís Lima Barreto.)”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 24)

*“Leia o **artigo de divulgação científica** que se segue.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 28)

*“Escreva um **texto de opinião** bem estruturado, com duzentas (200) a trezentas (300) palavras, onde identifique duas causas da «corrupção» (práticas e comportamentos morais e sociais danosos para o bem comum) do mundo atual, e fundamente o seu ponto de vista. Elabore um plano antes de começar a redigir o texto e reveja-o, no fim, tendo em conta a ortografia, a pontuação e a sintaxe.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 29)

*“Atente no segundo parágrafo do texto. Copie o esquema que se segue para o seu caderno e complete-o, de modo a tornar explícita a relação entre o conceito predicável e a estrutura do Sermão.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 34)

*“Escreva uma **exposição**, com cento e trinta (130) a cento e setenta (170) palavras, dando conta das principais características do sermão religioso do século XVII. Guie-se pelos tópicos que lhe apresentamos para organizar a sua composição e apresente exemplos retirados do Sermão de Santo António de 1654.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 51)

*“Escreva um **texto expositivo** com cento e trinta (130) a cento e setenta (170) palavras em que mostre que o Sermão de Santo António de 1654 é uma alegoria.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 60)

*“Elabore um **texto de opinião** bem estruturado, com duzentas (200) a trezentas (300) palavras, seguindo a ideia do Sermão de Vieira. Na composição critique um comportamento social ou político condenável e selecione um peixe que o represente. Defenda o seu ponto de vista com argumentos e exemplos. Elabore um plano do texto antes de começar a escrevê-lo.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 60)

*“Redigir um **texto de apreciação crítica** bem estruturado (com duzentas a trezentas palavras) que tenha por base a análise preparada para a apresentação oral. Devem planificar o texto antes de o redigir e revê-lo no fim.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 66)

*“Elabore um **texto de opinião** bem estruturado, com um mínimo de duzentas (200) e um máximo de trezentas (300) palavras, no qual apresente a sua perspetiva sobre os efeitos da ganância na vida do Homem. Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo. Planifique o seu texto e reveja-o no fim.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 71)

*“Redija um **texto de opinião** bem estruturado, com duzentas (200) a trezentas (300) palavras, sobre a importância do sentimento patriótico para se construir uma nação mais unida e melhor. Não se esqueça de que tem de seguir as marcas específicas do género textual em causa.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 98)

*“Redija um texto de **apreciação crítica**, com duzentas (200) a trezentas (300) palavras, da adaptação escolhida. Tenha em conta aspetos como os atores, a encenação, os adereços, o traje, a música, etc.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 133)

<p>“Depois de escrever o texto, reveja-o adequadamente a nível da correção linguística, da coerência e da coesão textuais.” (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 168)</p> <p>“Tomando como ponto de partida a afirmação anterior, elabore um <b>texto de opinião</b> sobre a importância da esperança na vida do Homem. Redija uma composição deduzidas (200) a trezentas (300) palavras, na qual apresente dois argumentos e, nominalmente, um exemplo para cada um deles”. (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 273)</p>
--

Quadro 65 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua do segundo manual escolar português

As amostras sobre as modalidades oral e escrita da língua preencheram somente o item *Atividades*.

No que diz respeito às recorrências de abordagens identificadas na análise do manual escolar anterior sobre a modalidade oral, o caráter heterogêneo das atividades propostas também se materializa no segundo manual escolar. Identificamos atividades a partir das quais se propõem debates em sala de aula, leitura de textos, exposições orais em tempo reduzido definido, conforme podemos observar nestes fragmentos discursivos: “**Num debate** em sala de aula, exprima a sua opinião sobre a forma como a língua portuguesa é tratada nas mensagens SMS. Apresente argumentos.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 15); “Leia o texto do Capítulo I de forma expressiva, depois de preparar a leitura em casa. (Pode ouvir duas declamações do Sermão, facilmente encontráveis na Internet: a de José Carlos Ary dos Santos ou a de Luís Lima Barreto).” (Pinto & Nunes, 2016, p. 24); “Selecione um dos peixes cujas virtudes são elogiadas pelo Padre António Vieira e prepare uma **exposição oral** (em 4 a 6 minutos).” (Pinto & Nunes, 2016, p. 43).

Outro item explorado e que também reconhecemos na análise dos dados da tríade argumentativa referente ao manual escolar em questão é o trabalho focado no discurso político: “Ouça a tradução de um excerto do famoso **discurso político** «Eu tenho um sonho», proferido por Martin Luther King em 28 de agosto de 1963.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 50); “Escute duas vezes o excerto do **discurso político** de Paulo Borges no encerramento do III Congresso do Partido pelas Pessoas, Animais e Natureza (PAN), a que então presidia (abril de 2014), e responda sucintamente às questões que se seguem.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 287). Pela forma de recorrência da temática política ao longo do segundo manual escolar, percebemos uma tendência de tratar questões que envolvem, de modo geral, os direitos humanos, em uma provável busca ao debate ético em prol da construção da cidadania. É nesse sentido que concebemos uma aproximação com princípios universais da educação (como a formação ética e o pensamento crítico), já identificados no decorrer desta pesquisa.

No caso da modalidade escrita, continuamos a identificar instruções que remetem à estruturação e revisão textual: “Redija um texto bem estruturado, com duzentas (200) a trezentas (300) palavras, que seja uma **apreciação crítica** de um filme sobre questões femininas ou em que a protagonista seja uma mulher. [...] Planifique o texto e reveja-o no fim.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 13); “Escreva um **texto de opinião** bem estruturado, com duzentas (200) a trezentas (300) palavras, onde identifique duas causas da «corrupção» [...]. Elabore um plano antes de começar a redigir o texto e reveja-o, no fim, tendo em conta a ortografia, a pontuação e a sintaxe.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 29); “Elabore um **texto de opinião** bem estruturado, com duzentas (200) a trezentas (300) palavras, seguindo a

*ideia do Sermão de Vieira. [...] Defenda o seu ponto de vista com argumentos e exemplos. Elabore um plano do texto antes de começar a escrevê-lo.*” (Pinto & Nunes, 2016, p. 60).

Outro ponto relevante está no uso de gêneros textuais em que a abordagem argumentativa tende a ser mais marcada, como os textos de opinião. Isso porque o espaço de expressão de opiniões e crenças é um dos elementos em que os estudos retóricos se apoiam, como salienta Amossy (2018, p. 107):

*Chaim Perelman lembra enfaticamente: o discurso argumentativo se constrói sobre pontos de acordo, sobre premissas ratificadas pelo auditório. É apoiando-se em um **tópico** (conjunto de lugares comuns) que o orador tenta fazer aderir seus interlocutores às teses que ele apresenta para a audiência. Em outros termos, é sempre em um espaço de opiniões e de crenças coletivas que ele tenta resolver um diferendo, ou consolidar um ponto de vista.*

No segundo manual escolar, a mobilização de textos de opinião cria um ambiente propício ao trabalho retórico, o que, no contexto de ensino da argumentação, se constitui como um elemento potencializador. Avaliamos ainda que tal potencialização pode ser mais substancial com o preenchimento dos demais itens das grelhas de análise pelo manual escolar, de modo a fornecer ao aluno instruções variadas e mais direcionadas ao fazer argumentativo, como temos asseverado ao longo da análise.

Em seguida, passamos a verificar os dados da *estrutura do texto argumentativo*, a começar pelas amostras referentes à *introdução* (ou *proêmio*):

Elementos do livro didático/manual escolar
Atividades
“Indique o motivo por que o pregador diz que não falará «em Céu nem Inferno» (l. 66), relacionando esta afirmação com a crítica implícita no primeiro parágrafo.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 34)
“Introdução: apresentação do assunto a tratar.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 35)
“Mostre como a introdução de Amor de perdição vem apresentar como reais os acontecimentos narrados na obra.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 147)
“Tendo em conta a introdução que é apresentada antes do excerto textual, interprete a frase «[o] coração de Teresa estava mentindo» (l. 1).” (Pinto & Nunes, 2016, p. 160)
“Divida o texto em partes e dê um título a cada uma delas.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 192)
“Explicite a relação entre o título e o conteúdo do texto.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 210)
“Relacione o título com o conteúdo do texto.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 293)

Quadro 66 – Resultados da análise relativa ao *proêmio* do segundo manual escolar português

As amostras do *proêmio* se concentraram no item *Atividades* e apresentam algumas recorrências. Uma delas está na solicitação da relação proposta entre o título e o texto: “Explicite a relação entre o título e o conteúdo do texto.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 210); “Relacione o título com o conteúdo do texto.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 293).

Com essa recorrência, outra se materializa: a promoção de um espaço de coesão (relação entre as partes do texto) que, diante das propostas de atividades, pressupõe também o funcionamento da coerência. Esta, por sua vez, se consubstancia nas aludidas atividades mediante a realização de inferências, por parte do aluno, durante o processo de leitura textual.

Além disso, sua propriedade resumitiva permite uma proposta de atividade que consiste na produção de um título para cada parte do texto: *“Divida o texto em partes e dê um título a cada uma delas.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 192). Isso assinala a propriedade coesiva que deve permear a produção textual, de modo que seja possível identificar a temática mediante a apresentação de um título de cada parte produzida.

Além dos fragmentos discursivos que demarcam uma relação entre o título e o texto em geral, identificamos ainda outras amostras que traçam a relação entre o primeiro parágrafo e o texto: *“Introdução: apresentação do assunto a tratar.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 35); *“Mostre como a introdução de Amor de perdição vem apresentar como reais os acontecimentos narrados na obra.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 147). *“Mostre como a introdução de Amor de perdição vem apresentar como reais os acontecimentos narrados na obra.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 147).

Passamos, agora, aos resultados da análise relativa ao *desenvolvimento* (ou *exposição-provas*):

Elementos do livro didático/manual escolar
Atividades
<i>“Atente no segundo parágrafo do texto. Copie o esquema que se segue para o seu caderno e complete-o, de modo a tornar explícita a relação entre o conceito predicável e a estrutura do Sermão.”</i> (Pinto & Nunes, 2016, p. 34)
<i>“Enuncie os elogios que são feitos aos peixes no terceiro parágrafo. 3.1 Identifique a crítica que é feita aos homens neste parágrafo.”</i> (Pinto & Nunes, 2016, p. 34)
<i>“Desenvolvimento: - relação título/conceito predicável; - paralelismo Santo António/Padre António Vieira; - relação título/alegoria presente no Sermão.”</i> (Pinto & Nunes, 2016, p. 35)
<i>“Explique de que modo se evidencia, no segundo parágrafo, que Teresa era «distintíssima» (l. 15).”</i> (Pinto & Nunes, 2016, p. 160)

Quadro 67 – Resultados da análise relativa à *exposição-provas* do segundo manual escolar português

Na abordagem dos parágrafos de *desenvolvimento*, cujos fragmentos discursivos permearam o item *Atividades*, percebemos uma tendência de continuidade das relações instituídas entre tais parágrafos e o *proêmio*: *“Desenvolvimento: - relação título/conceito predicável; - paralelismo Santo António/Padre António Vieira; - relação título/alegoria presente no Sermão.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 35).

A percepção da criticidade no funcionamento textual também foi abordada nas atividades, como podemos conceber pelo seguinte fragmento discursivo: *“Enuncie os elogios que são feitos aos peixes no terceiro parágrafo. 3.1 Identifique a crítica que é feita aos homens neste parágrafo.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 34).

Além disso, a sistematização do processo de leitura teve lugar em uma atividade proposta mediante a apresentação de um esquema, a ser completado para se chegar à

explicitação de uma das relações passíveis de serem concebidas na análise de um dos textos de apoio: “Atente no segundo parágrafo do texto. Copie o esquema que se segue para o seu caderno e complete-o, de modo a tornar explícita a relação entre o conceito predicável e a estrutura do Sermão.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 34).

Endossamos que, mesmo com a abordagem de elementos que dizem respeito à criticidade e à sistematização do processo de leitura, as atividades seguem uma linha interpretativa, mas sem remeter diretamente à retórica ou mesmo à argumentação. Por isso, avaliamos que as propostas apenas permeiam, de modo indireto, o ensino argumentativo.

Para finalizar a apreciação dos dados referentes à estrutura do texto argumentativo, seguimos para a análise das amostras do *epílogo* (ou *conclusão*):

Elementos do livro didático/manual escolar
Atividades
“Interprete o significado da primeira frase do último parágrafo.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 29)
“Conclusão: apresentação do seu ponto de vista fundamentado.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 35)
“Enuncie as conclusões a que os cientistas chegaram através destas experiências.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 63)
“Demonstre que a segunda parte da Conclusão de Amor de perdição (ll. 71-197) segue os princípios da <b>coerência textual</b> : unidade, continuidade (e progressão) e não repetição. Apresente um exemplo do texto para cada um dos seguintes mecanismos de <b>coesão textual</b> : coesão interfrásica, coesão temporal, coesão referencial e coesão lexical.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 167)
“Explique como, segundo o parágrafo final, se comportavam as mulheres ao ver o sofrimento dos filhos. Transcreva expressões do texto que atestem a sua resposta.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 305)

Quadro 68 – Resultados da análise relativa ao *epílogo* do segundo manual escolar português

As ocorrências das amostras sobre o *epílogo* seguem a tendência do manual escolar português analisado anteriormente e se dão especificamente no item *Atividades*.

O *epílogo* continua a ser abordado como uma parte do texto em que se explicita o ponto de vista que conduz a produção textual: “Conclusão: apresentação do seu ponto de vista fundamentado.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 35).

Junto a isso, o *epílogo* também é utilizado para trabalhar a interpretação do aluno: “Interprete o significado da primeira frase do último parágrafo.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 29); “Explique como, segundo o parágrafo final, se comportavam as mulheres ao ver o sofrimento dos filhos. Transcreva expressões do texto que atestem a sua resposta.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 305).

Identificamos também a presença de materialidades linguísticas que retomam certos princípios de coesão e de coerência textuais, os quais são explicitados nesta amostra (Pinto & Nunes, 2016, p. 167):

*Demonstre que a segunda parte da Conclusão de Amor de perdição (ll. 71-197) segue os princípios da **coerência textual**: unidade, continuidade (e progressão) e não repetição. Apresente um exemplo do texto para cada um dos seguintes mecanismos de **coesão textual**: coesão interfrásica, coesão temporal, coesão referencial e coesão lexical.”*



Mais uma vez, não identificamos remissões diretas ao fazer argumentativo. Essa lacuna nos faz perceber que o ensino da argumentação não se dá de forma consistente na abordagem do *epílogo*, o que distancia o trabalho proposto no manual escolar em questão do terreno dos estudos retóricos.

Após essa verificação, seguimos à análise das técnicas de ligação, mediante uma abordagem inicial dos dados dos *argumentos quase-lógicos*:

Argumentos quase-lógicos	Elementos do livro didático/manual escolar
	Atividades
Ironia	<i>“De acordo com esta narrativa, o que, ironicamente, estaria na origem da teoria que Carlos desenvolvera com Ega seria (A) a incompreensão do mundo em relação ao facto de ele ter cometido incesto. (B) a desilusão gerada pela descoberta de que ele e Maria Eduarda eram irmãos. (C) a constatação do fracasso de todos os planos. (D) o seu cansaço em relação às ironias do narrador”.</i> (Pinto & Nunes, 2016, p. 253)
Ridículo	<i>“4. Identifique situações do texto em que seja visível a intenção de imitar os modelos e os comportamentos estrangeiros. 4.1 Explique o motivo por que essa imitação se revela artificial ou mesmo ridícula.”</i> (Pinto & Nunes, 2016, p. 230)
Identidade e definição	<i>“Explique o significado da palavra «corrupção» nos domínios religioso, biológico e judicial.”</i> (Pinto & Nunes, 2016, p. 24)  <i>“Atente no conceito predicável do Sermão: «Vós sois o sal da terra».”</i> (Pinto & Nunes, 2016, p. 27)
Comparação	<i>“Compare a situação e o estado de alma de Leanor da cantiga de Camões com os sentimentos e o comportamento das donzelas das cantigas de amigo que estudou.”</i> (Pinto & Nunes, 2016, p. 11)  <i>“Explicita a comparação que é feita no quarto parágrafo entre o polvo e um ator de teatro.”</i> (Pinto & Nunes, 2016, p. 60)

Quadro 69 – Resultados da análise relativa aos argumentos quase-lógicos do segundo manual escolar português

As amostras dos argumentos quase-lógicos se concentraram no item *Atividades* e se distribuíram em quatro *tipos de argumentos*: *ironia*, *ridículo*, *identidade e definição* e *comparação*.

Na abordagem da *ironia*, a proposta se materializa em uma atividade de teor objetivo e remetida a um dos textos de apoio (Pinto & Nunes, 2016, p. 253):

De acordo com esta narrativa, o que, ironicamente, estaria na origem da teoria que Carlos desenvolvera com Ega seria

- (A) a incompreensão do mundo em relação ao facto de ele ter cometido incesto.
- (B) a desilusão gerada pela descoberta de que ele e Maria Eduarda eram irmãos.
- (C) a constatação do fracasso de todos os planos.
- (D) o seu cansaço em relação às ironias do narrador.

Como podemos observar, as especificidades do argumento irônico não são apresentadas. A ausência de instruções acerca da ironia em itens como *Conteúdos* e *Materiais/recursos* nos leva a perceber que tais informações são concebidas, no âmbito do manual escolar em questão, enquanto parte do conhecimento prévio do aluno. Dada a necessidade, já fundamentada no decorrer desta pesquisa, de serem apresentadas e discutidas as bases em que o argumento irônico se sedimenta, concebemos essa pressuposição como uma insuficiência na abordagem desse elemento argumentativo.

A mobilização do argumento pelo *ridículo* é efetivada por meio deste fragmento discursivo, o qual apresenta um contexto imitativo: “4. *Identifique situações do texto em que seja visível a intenção de imitar os modelos e os comportamentos estrangeiros. 4.1 Explique o motivo por que essa imitação se revela artificial ou mesmo ridícula.*” (Pinto & Nunes, 2016, p. 230). A remissão ao ridículo no manual escolar encontra confluência com a Nova Retórica, na medida em que esse argumento é apresentado como “*uma forma de condenar um comportamento excêntrico*” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 233). Nesse caso, o elemento ridículo está na imitação artificial de “*modelos e comportamentos estrangeiros*” (Pinto & Nunes, 2016, p. 230).

É de se admirar que, na própria questão da atividade, o conceito de argumentação pelo ridículo seja trabalhado no fluxo do próprio discurso materializado no manual escolar. Na nossa percepção, a abordagem foi muito bem sucedida, o que demonstra que a potencialização do trabalho argumentativo pode se dar na adequação da explicação ao auditório presumido (alunos), mesmo que eventualmente se restrinja a um só item – no caso, nas *Atividades*.

As bases do argumento por *identidade e definição* são trabalhadas por meio da reflexão acerca de conceitos em diferentes domínios sociais: “*Explique o significado da palavra «corrupção» nos domínios religioso, biológico e judicial.*” (Pinto & Nunes, 2016, p. 24); “*Atente no conceito predicável do Sermão: «Vós sois o sal da terra.»*” (Pinto & Nunes, 2016, p. 27). Esse é um ponto de recorrência, com relação à análise do primeiro manual escolar português.

Também recorrente é a forma de abordagem do argumento por *comparação*, no qual se dá o funcionamento do teor de semelhança entre elementos distintos: “*Compare a situação e o estado de alma de Leanor da cantiga de Camões com os sentimentos e o comportamento das donzelas das cantigas de amigo que estudou.*” (Pinto & Nunes, 2016, p. 11); “*Explícite a comparação que é feita no quarto parágrafo entre o polvo e um ator de teatro.*” (Pinto & Nunes, 2016, p. 60).

Passamos, agora, à apreciação dos dados sobre os *argumentos baseados na estrutura do real*:

Argumentos baseados na estrutura do real	Elementos do livro didático/manual escolar
	Atividades
Causalidade	“ <i>Identifique três causas para o pessimismo manifestado por Antero nos seus sonetos.</i> ” (Pinto & Nunes, 2016, p. 263)
Pragmatismo	“ <i>Dê conta das consequências que os comportamentos de Carlos trouxeram às mulheres associadas ao vale de Santarém.</i> ” (Pinto & Nunes, 2016, p. 195)  “ <i>O artigo de opinião que se segue refere-se às consequências dos fluxos migratórios de refugiados na Europa na época contemporânea. Leia-o e responda às questões colocadas.</i> ” (Pinto & Nunes, 2016, p. 292)

Interação entre o ato e a pessoa	<i>“Explique brevemente a atitude de Santo António elogiada neste excerto.”</i> (Pinto & Nunes, 2016, p. 58)
Autoridade	<i>“Indique os dois argumentos de autoridade a que o pregador recorre para comprovar que a virtude anteriormente enunciada agrada a Deus.”</i> (Pinto & Nunes, 2016, p. 34)

Quadro 70 – Resultados da análise relativa aos argumentos baseados na estrutura do real do segundo manual escolar português

Os dados recolhidos na grelha dos *argumentos baseados na estrutura do real* foram materializados no item *Atividades*. Houve amostras dos seguintes subtipos desses argumentos: de *causalidade*, de *pragmatismo*, de *interação entre o ato e a pessoa* e de *autoridade*.

O *argumento de causalidade* seguiu a mesma proposta observada na análise dessa categoria no manual escolar anterior, como constatamos por meio deste fragmento discursivo: *“Identifique três causas para o pessimismo manifestado por Antero nos seus sonetos.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 263).

As amostras nas quais foram materializados os *argumentos pragmáticos* seguiram a tendência de focar nas consequências (como é próprio desse tipo de argumento) de ações estabelecidas em textos de apoio no manual escolar em questão: *“Dê conta das consequências que os comportamentos de Carlos trouxeram às mulheres associadas ao vale de Santarém.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 195); *“O artigo de opinião que se segue refere-se às consequências dos fluxos migratórios de refugiados na Europa na época contemporânea. Leia-o e responda às questões colocadas.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 292).

A *interação entre o ato e a pessoa* se deu mediante o comando de explicação de ações desencadeadas em textos de apoio, como podemos perceber neste excerto: *“Explique brevemente a atitude de Santo António elogiada neste excerto.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 58).

Já na atividade na qual se remete aos *argumentos de autoridade*, percebemos que tal remissão se faz de forma direta no manual escolar em análise, aproximando-se, assim, do terreno da Nova Retórica: *“Indique os dois argumentos de autoridade a que o pregador recorre para comprovar que a virtude anteriormente enunciada agrada a Deus.”* (Pinto & Nunes, 2016, p. 34).

Como forma de completar a análise das técnicas argumentativas, seguimos para a verificação dos dados sobre os *argumentos fundadores da estrutura do real*:

Argumentos fundadores da estrutura do real	Elementos do livro didático/manual escolar
	Atividades
Modelo	<i>“Indique por que razão Santo António serve de modelo a Vieira.”</i> (Pinto & Nunes, 2016, p. 27)
Exemplo	<i>“Apresente exemplos dos nossos dias em que «os grandes comem os pequenos».”</i> (Pinto & Nunes, 2016, p. 49)  <i>“Explique de que forma serve Santo António de exemplo no fim deste capítulo.”</i> (Pinto & Nunes, 2016, p. 49)  <i>“Escreva uma <b>exposição</b>, com cento e trinta (130) a cento e setenta (170) palavras, dando conta das principais características do sermão religioso do</i>

	<p><i>século XVII. Guie-se pelos tópicos que lhe apresentamos para organizar a sua composição e apresente exemplos retirados do Sermão de Santo António de 1654.</i>" (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 51)</p> <p><i>"Argumentação com exemplos e referências bíblicas."</i> (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 51)</p> <p><i>"Resuma o conselho edificante que, a partir do exemplo dos peixes, é dado aos ouvintes no fim do Capítulo."</i> (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 58)</p> <p><i>"Ilustre a apresentação com exemplos e citações da obra."</i> (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 133)</p> <p><i>"Explique como se manifestam na sociedade contemporânea e dê exemplos ilustrativos."</i> (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 156)</p> <p><i>"Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo."</i> (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 253)</p>
Ilustração	<p><i>"Ilustre a apresentação com exemplos e citações da obra."</i> (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 133)</p> <p><i>"Explique como se manifestam na sociedade contemporânea e dê exemplos ilustrativos."</i> (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 156)</p> <p><i>"Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo."</i> (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 253)</p>
Analogia	<p><i>"Explique a analogia entre estes peixes e aqueles que seguiam os Governadores e Vice-Reis para os territórios ultramarinos (ll. 644-646)."</i> (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 58)</p> <p><i>"Interprete a analogia entre Judas e o polvo."</i> (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 58)</p>
Metáfora	<p><i>"2. O problema é mais grave, pois «os [peixes] grandes comem os pequenos» (l. 405). 2.1 Interprete o que representará metaforicamente esse facto na sociedade humana."</i> (Pinto &amp; Nunes, 2016, p. 49)</p>

Quadro 71 – Resultados da análise relativa aos argumentos fundadores da estrutura do real do segundo manual escolar português

Concentrados no item *Atividades*, os *argumentos fundadores da estrutura do real* tiveram ocorrência por meio dos seguintes subtipos: argumentos pelo *modelo*, pelo *exemplo*, pela *ilustração*, pela *analogia* e pela *metáfora*.

No argumento pelo *modelo*, parte-se de um caso particular para fundar a ideia de realidade. É o que ocorre neste fragmento discursivo: *"Indique por que razão Santo António serve de modelo a Vieira."* (Pinto & Nunes, 2016, p. 27). Nessa amostra, percebemos como, mediante um caso particular, se cria uma identificação com a figura de Santo António, a ponto de concebê-la digna de ser imitada. A proposta de se identificar a razão de Santo António servir de modelo se apresenta como um direcionamento para

que o aluno perceba em que se sedimenta tal propriedade imitativa. Do ponto de vista retórico-argumentativo, compreendemos que essa condução valida a proposta apresentada no manual escolar em análise.

O *exemplo* aparece, em certas amostras, não como um tipo de argumento, mas como um adorno para uma argumentação: “Argumentação com exemplos e referências bíblicas.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 51); “Ilustre a apresentação com exemplos e citações da obra.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 133); “Explique como se manifestam na sociedade contemporânea e dê exemplos ilustrativos.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 156); “Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 253). Nesta última amostra, percebemos que o comando direciona o aluno a fundamentar seu ponto de vista com, ao menos, dois argumentos, os quais devem ser ilustrados com pelo menos um exemplo. O que vemos aí é uma função não propriamente argumentativa, mas de realce.

Tal função ilustrativa retoma uma relação já vista entre o *exemplo* e a *ilustração*: a sinonímica. É o que percebemos também nestas amostras materializadas no quadro do argumento pela *ilustração* (algumas delas também presentes no quadro do argumento pelo *exemplo*): “Ilustre a apresentação com exemplos e citações da obra.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 133); “Explique como se manifestam na sociedade contemporânea e dê exemplos ilustrativos.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 156); “Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 253).

A *analogia* e a *metáfora* são abordadas na Nova Retórica como argumentos que estão tão vinculados, a ponto de se conceber a metáfora como uma espécie de analogia: “Não poderíamos, neste momento, descrever melhor a metáfora do que a concebendo, pelo menos no que tange à argumentação, como uma analogia condensada, resultante da fusão de um elemento do foro com um elemento do tema.” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 453).

No entanto, no segundo manual escolar analisado, esses argumentos não se apresentam relacionados. Em determinadas atividades se solicita que algumas *analogias* sejam explicadas ou interpretadas: “Explique a analogia entre estes peixes e aqueles que seguiam os Governadores e Vice-Reis para os territórios ultramarinos (II. 644-646).” (Pinto & Nunes, 2016, p. 58); “Interprete a analogia entre Judas e o polvo.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 58).

Já a *metáfora* parece ser tomada como uma figura de linguagem: “2. O problema é mais grave, pois «os [peixes] grandes comem os pequenos» (I. 405). 2.1 Interprete o que representará metaforicamente esse facto na sociedade humana.” (Pinto & Nunes, 2016, p. 49).

As atividades em que a *analogia* e a *metáfora* aparecem se estruturam por meio da solicitação de seu reconhecimento. No entanto, nos dados coletados, não identificamos quaisquer instruções propostas no segundo manual escolar analisado com explicações e/ou indicações das bases em que tais argumentos se fundamentam.

Completada a análise das amostras do segundo manual escolar, passamos agora à apreciação dos dados do último manual da coleção portuguesa selecionada para compor o *corpus* desta pesquisa.

#### 5.4.6. Manual escolar português do 12º ano (Ensino Secundário)

O manual escolar português do 12º ano encerra esse ciclo de ensino e se estrutura por meio de cinco capítulos. A abordagem analítica desse material segue os mesmos parâmetros utilizados na apreciação dos manuais escolares portugueses anteriores.

Para iniciar essa análise, trataremos das amostras recolhidas acerca do *ethos*:

Elementos do livro didático/manual escolar
Atividades
<i>“Interprete o motivo por que podemos entender o tipo de poesia de que aqui se trata como oposta a uma poesia confessional e espontânea.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 26)</i>
<i>“Interprete a estrofe, explicitando o que são as duas «dores» do leitor.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 26)</i>
<i>“Identifique um <b>recurso estilístico</b> presente nos dois versos finais e comente a sua expressividade.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 26)</i>
<i>“Interprete a estrofe final tendo em conta a globalidade do poema.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 26)</i>
<i>“Propõe-se aos alunos da turma que desenvolvam um <b>diálogo argumentativo</b> em que defendam a importância e o interesse da poesia, ou da literatura em geral, para o indivíduo ou para a comunidade. Os alunos devem expor argumentos e ilustrar o seu ponto de vista com exemplos. (Os argumentos e os exemplos podem ser preparados em casa.)” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 26)</i>
<i>“Identifique o <b>recurso expressivo</b> presente neste verso.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 29)</i>
<i>“Identifique o <b>recurso estilístico</b> utilizado para transmitir o efeito que o canto da ceifeira tem no eu e explicito o seu valor expressivo.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 29)</i>
<i>“Elabore um <b>texto de opinião</b> em que apresente a sua perspetiva em relação a esta questão. Apresente dois argumentos e, no mínimo, um exemplo que ilustre cada um deles.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 30)</i>
<i>“Tendo em conta as conclusões a que chegou na secção «Antes de ler», procure formular uma hipótese para explicar o significado simbólico da insistência no número três ao longo de todo o poema.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 137)</i>

Quadro 72 – Resultados da análise relativa ao *ethos* do terceiro manual escolar português

Os dados sobre o *ethos* se materializaram no item *Atividades* e retomaram perspectivas identificadas nos manuais escolares portugueses anteriormente analisados. As amostras demarcam aspetos de posicionamento do sujeito diante de certas questões apresentadas. No entanto, não se voltam diretamente ao *ethos* retórico.

Durante a observação de alguns fragmentos discursivos, percebemos a retomada da postura analítica e explicativa que compreende os outros manuais escolares investigados. Tal postura é evidenciada mediante excertos como estes: *“Interprete o motivo por que podemos entender o tipo de poesia de que aqui se trata como oposta a uma poesia confessional e espontânea.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 26); *“Identifique o **recurso estilístico** utilizado para transmitir o efeito que o canto da ceifeira tem no*

*eu e explicito o seu valor expressivo.*” (Pinto & Nunes, 2017, p. 29); *“Tendo em conta as conclusões a que chegou na secção «Antes de ler», procure formular uma hipótese para explicar o significado simbólico da insistência no número três ao longo de todo o poema.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 137).

Em algumas atividades de produção textual, conseguimos identificar remissões ao fazer argumentativo, como ocorre em uma das propostas de produção de texto oral (Pinto & Nunes, 2017, p. 26):

*Propõe-se aos alunos da turma que desenvolvam um diálogo argumentativo em que defendam a importância e o interesse da poesia, ou da literatura em geral, para o indivíduo ou para a comunidade. Os alunos devem expor argumentos e ilustrar o seu ponto de vista com exemplos. (Os argumentos e os exemplos podem ser preparados em casa.)*

Isso também ocorre em algumas propostas de atividade de produção textual, na modalidade escrita: *“Elabore um texto de opinião em que apresente a sua perspetiva em relação a esta questão. Apresente dois argumentos e, no mínimo, um exemplo que ilustre cada um deles.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 30).

Apesar de tangenciarem elementos da argumentação, as atividades não avançam na perspectiva retórica sobre o *ethos* – uma vez que não enfatizam as propriedades desse elemento da tríade retórica –, nem propõem, de forma fundamentada, a percepção de sua articulação com o *pathos* e o *logos*.

Na próxima grelha são apresentados os dados coletados acerca do *pathos*:

Elementos do livro didático/manual escolar	
Conteúdos	Atividades
<p><i>“Quanto ao leitor, cujo papel na interpretação da poesia é referido na estrofe dois de «Autopsicografia», a dor que ele não tem são os sentimentos que experiencia na interpretação do poema e que não é a sua — não viveu essas emoções, elas desencadeiam-se na leitura do poema.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 40)</p>	<p><i>“Identifique no poema elementos linguísticos (palavras ou expressões) que representem processos de <b>coesão textual</b> dos seguintes tipos:</i></p> <p><i>a) Coesão lexical</i></p> <p><i>b) Coesão gramatical interfrásica</i></p> <p><i>c) Coesão gramatical temporal</i></p> <p><i>d) Coesão gramatical referencial.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 26)</p> <p><i>“1.2 Identifique a perspetiva defendida pelo autor no texto. 1.2.1 Explicito o argumento e o exemplo que este apresenta no segundo parágrafo para demonstrar a validade do seu ponto de vista.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 30)</p> <p><i>“1.3 Aponte o contra-argumento que o autor afirma que poderá ser utilizado para defender a perspetiva contrária. 1.3.1 Explique de que forma este contra-argumento é refutado.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 30)</p> <p><i>“Explicito o significado destes versos.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 32)</p>

	<p><i>“Interprete a repetição do advérbio «talvez» na segunda estrofe do poema.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 34)</i></p> <p><i>“Identifique a solução apresentada por Ega para salvar Portugal, explicitando os argumentos a que esta personagem recorre para defender o seu ponto de vista.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 46)</i></p> <p><i>“Identifique os temas centrais deste poema de Alberto Caeiro e justifique a sua resposta.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 82)</i></p> <p><i>“Demonstre como nesta composição se esboça um discurso argumentativo, fazendo referência à intencionalidade do eu, à organização das ideias, às palavras usadas, etc.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 83)</i></p> <p><i>“Identifique as ideias filosóficas subjacentes à poesia de Ricardo Reis que estão presentes nas quatro primeiras estrofes, documentando a resposta através de transcrições do texto.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 93)</i></p> <p><i>“Enuncie os argumentos apontados pelo professor Paulo Costa para comprovar a importância do papel dos observadores neste processo.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 107)</i></p> <p><i>“Aponte as críticas que estão implícitas na narração da forma como decorreu o processo de seleção e recrutamento do «semaforeiro».” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 179)</i></p> <p><i>“Aponte a intenção crítica que está subjacente a este efeito de cómico.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 180)</i></p> <p><i>“Identifique o ponto de vista que o autor procura defender.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 212)</i></p>
--	--

Quadro 73 – Resultados da análise relativa ao *pathos* do terceiro manual escolar português

Desta vez, identificamos amostras nos itens *Conteúdos* e *Atividades*. Os dados remetem à posição do ouvinte/leitor, mas não se voltam diretamente ao *pathos*. No entanto, podemos pensar sobre o papel que é atribuído ao auditório por meio de alguns fragmentos discursivos coletados.

Um desses fragmentos discursivos diz respeito à função do auditório (leitor) no processo de leitura de uma poesia (Pinto & Nunes, 2017, p. 40):

*Quanto ao leitor, cujo papel na interpretação da poesia é referido na estrofe dois de «Autopsicografia», a dor que ele não tem são os sentimentos que experiencia*



*na interpretação do poema e que não é a sua — não viveu essas emoções, elas desencadeiam-se na leitura do poema.*

Nesse trecho, percebemos que a própria poesia faz uma menção ao papel da interpretação na leitura do poema. Trata-se, portanto, de uma remissão metalinguística à função do leitor, cuja propriedade interpretativa se volta mais ao âmbito literário, do que propriamente retórico.

A propriedade interpretativa se constitui como propósito principal do auditório e é estimulada em excertos como estes: “1.3 Aponte o contra-argumento que o autor afirma que poderá ser utilizado para defender a perspectiva contrária. 1.3.1 Explique de que forma este contra-argumento é refutado.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 30); “Explícite o significado destes versos.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 32); “Interprete a repetição do advérbio «talvez» na segunda estrofe do poema.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 34); “Demonstre como nesta composição se esboça um discurso argumentativo, fazendo referência à intencionalidade do eu, à organização das ideias, às palavras usadas, etc.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 83); “Enuncie os argumentos apontados pelo professor Paulo Costa para comprovar a importância do papel dos observadores neste processo.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 107).

Em alguns deles, podemos identificar remissões ao fazer argumentativo (“Aponte o contra-argumento”, “Demonstre como nesta composição se esboça um discurso argumentativo”, “enuncie argumentos”). No entanto, não identificamos amostras, nos itens de análise, que expliquem o que são argumentos e como identificá-los.

A percepção do auditório também é trabalhada em prol do reconhecimento de relações de coesão (Pinto & Nunes, 2017, p. 26):

*Identifique no poema elementos linguísticos (palavras ou expressões) que representem processos de **coesão textual** dos seguintes tipos:*

- a) *Coesão lexical*
- b) *Coesão gramatical interfrásica*
- c) *Coesão gramatical temporal*
- d) *Coesão gramatical referencial.*

Como vimos, a coesão é um dos elementos que têm sido explorados em todos os manuais escolares portugueses selecionados para análise.

Identificamos ainda a recorrência do teor de *convencimento*, materializado em excertos como estes: “Identifique a solução apresentada por Ega para salvar Portugal, explicitando os argumentos a que esta personagem recorre para defender o seu ponto de vista.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 46); “Identifique o ponto de vista que o autor procura defender.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 212).

A seguir encerramos a análise dos dados da tríade argumentativa com a apreciação das amostras do *logos*:

Elementos do livro didático/manual escolar	
Conteúdos	Atividades
“A escrita poética resulta, portanto, de um processo de racionalização dos sentimentos e de imaginação artística (trabalho poético) para escrever o poema.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 40)	“Propõe-se aos alunos da turma que desenvolvam um <b>diálogo argumentativo</b> em que defendam a importância e o interesse da poesia, ou da literatura em geral, para o

<p><i>“Alguns poemas de Pessoa ortónimo tratam o tema do sonho, abordando-o em contraste com a noção de realidade.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 42)</i></p>	<p><i>indivíduo ou para a comunidade. Os alunos devem expor argumentos e ilustrar o seu ponto de vista com exemplos. (Os argumentos e os exemplos podem ser preparados em casa.)” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 26)</i></p> <p><i>“Interprete a simbologia do rio que é referido no verso 4 e noutros versos do poema.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 35)</i></p> <p><i>“Identifique os mecanismos de <b>coesão</b> presentes nas seguintes alíneas.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 35)</i></p> <p><i>“Proceda à <b>análise formal</b> do poema.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 37)</i></p> <p><i>“Aponte as características que comprovam que este texto é um <b>artigo de apreciação crítica</b>.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 60)</i></p> <p><i>“Resuma o que fazia o «garoto de escritório» de acordo com este fragmento do Livro do Desassossego.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 64)</i></p> <p><i>“Divida o poema em partes lógicas, indicando resumidamente o que é dito em cada uma delas.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 91)</i></p> <p><i>“Divida o poema em partes lógicas e explique o que é dito em cada uma delas.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 223)</i></p>
--	--

Quadro 74 – Resultados da análise relativa ao *logos* do terceiro manual escolar português

As amostras referentes ao *logos* apenas tangenciaram o discurso argumentativo, direcionando-se, na maior parte das vezes, ao texto literário. Elas se materializaram nos itens *Conteúdos* e *Atividades*.

Nos *Conteúdos*, a abordagem é direcionada à observação de peculiaridades da escrita poética: *“A escrita poética resulta, portanto, de um processo de racionalização dos sentimentos e de imaginação artística (trabalho poético) para escrever o poema.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 40); *“Alguns poemas de Pessoa ortónimo tratam o tema do sonho, abordando-o em contraste com a noção de realidade.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 42).

Já nas *Atividades*, identificamos discursos voltados tanto à literatura, quanto a artigos de apreciação crítica: *“Proceda à **análise formal** do poema.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 37); *“Aponte as características que comprovam que este texto é um **artigo de apreciação crítica**.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 60).

Além disso, também percebemos a recorrência de remissões à organização textual (mediante a possibilidade de sua divisão) e à coesão: *“Divida o poema em partes lógicas, indicando resumidamente o que é dito em cada uma delas.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 91); *“Divida o poema em partes lógicas e explique o que é dito em cada uma delas.”* (Pinto

& Nunes, 2017, p. 223); *“Identifique os mecanismos de **coesão** presentes nas seguintes alíneas.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 35).

As amostras referentes às materialidades linguísticas que aludem a certos tipos específicos de argumentos foram remetidas à grelha das técnicas de ligação.

Passamos, então, à apreciação dos dados sobre as *finalidades da argumentação*:

Finalidade da argumentação	Elementos do livro didático/manual escolar	
	Conteúdos	Atividades
Convencer	<i>“[...] a razão omnipresente provoca no eu a dor de pensar, decorrente de uma tendência permanente para refletir sobre a realidade e para intelectualizar as suas emoções.”</i> (Pinto & Nunes, 2017, p. 41)	<i>“Aponte as duas razões por que não é possível ao sujeito poético concretizar o desejo expresso na primeira estrofe.”</i> (Pinto & Nunes, 2017, p. 38)
Persuadir	-----	-----

Quadro 75 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação do terceiro manual escolar português

A ocorrência das amostras se deu nos itens *Conteúdos* e *Atividades*, cujos quadros foram preenchidos somente com fragmentos discursivos que tangenciavam o propósito de *convencimento*, uma vez que não identificamos marcas diretas do fazer persuasivo.

Em ambos os itens, não identificamos a materialização do termo “convencer” ou de seus derivados. Reconhecemos tão somente marcas que remetiam ao aspeto da razão, o que nos fez perceber a possibilidade de se chegar, mediante o teor racional, ao convencimento: *“[...] a razão omnipresente provoca no eu a dor de pensar, decorrente de uma tendência permanente para refletir sobre a realidade e para intelectualizar as suas emoções.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 41); *“Aponte as duas razões por que não é possível ao sujeito poético concretizar o desejo expresso na primeira estrofe.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 38). Desse modo, compreendemos que as amostras apenas tangenciam o propósito de convencimento, mas não sistematizam propriamente o seu ensino do ponto de vista retórico.

Em seguida apresentamos os dados que dizem respeito à grelha das *modalidades da língua*:

Modalidades da língua	Elementos do livro didático/manual escolar	
	Conteúdos	Atividades
Oral		<i>“Leia o poema em voz alta expressivamente, depois de ter preparado previamente a leitura em casa.”</i> (Pinto & Nunes, 2017, p. 25)  <i>“Propõe-se aos alunos da turma que desenvolvam um <b>diálogo argumentativo</b> em que defendam a importância e o interesse da poesia, ou da literatura em geral, para o indivíduo ou para a comunidade. Os alunos devem expor argumentos e ilustrar o seu ponto de vista com exemplos. (Os argumentos</i>

	<p><i>e os exemplos podem ser preparados em casa.)” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 26)</i></p> <p><i>“Prepare um <b>texto de opinião</b> sobre a importância do sonho nas nossas vidas. Explícite com clareza o ponto de vista adotado, apresentando dois ou três argumentos, bem como, pelo menos, um exemplo que ilustre cada um deles. A atividade deve durar entre quatro e seis minutos (4 a 6 min). Planifique a intervenção, ensaie-a em casa e apresente-a à turma.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 34)</i></p> <p><i>“<b>Debata</b> com os seus colegas os problemas do consumismo em diferentes vertentes.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 65)</i></p> <p><i>“Num <b>diálogo argumentativo</b>, debata com os seus colegas os aspetos e manifestações da natureza que considera mais fascinantes e surpreendentes. A atividade deve ter a duração de oito a doze minutos.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 82)</i></p> <p><i>“Num <b>diálogo argumentativo</b>, os alunos da turma devem propor atitudes e comportamentos que devemos assumir nas nossas vidas para levarmos uma existência mais equilibrada e sabermos lidar com as contrariedades. As ideias apresentadas podem prender-se com estilos de vida, comportamentos éticos, princípios de vida, etc.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 95)</i></p> <p><i>“A tendência para ostentar uma imagem de superioridade em relação aos outros pode levar alguns indivíduos a exercerem bullying sobre outros. Assista ao <b>diálogo</b> sobre esta questão, promovido no programa «E se fosse consigo?», da SIC Notícias, e responda às questões que se seguem.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 107)</i></p> <p><i>“Num <b>diálogo argumentativo</b>, debata com os seus colegas a importância do sonho na vida de um indivíduo ou na vida de uma nação. Prepare previamente os seus argumentos e tome notas, que deve trazer para as aulas.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 141)</i></p> <p><i>“Propõe-se que a turma desenvolva um <b>diálogo argumentativo</b> sobre o poder da</i></p>
--	--

		<p><i>linguagem na sociedade: na política, na publicidade, nos media, no discurso religioso, etc. A atividade deve ter a duração de oito a doze minutos.</i>" (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 225)</p> <p><i>"Prepare uma <b>exposição</b> oral sobre aspetos (e significados) de intertextualidade de O ano da morte de Ricardo Reis com a obra de Luís de Camões e Fernando Pessoa. A apresentação deve ter entre cinco e sete minutos."</i>(Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 270)</p>
Escrita	<p><i>"A escrita poética resulta, portanto, de um processo de racionalização dos sentimentos e de imaginação artística (trabalho poético) para escrever o poema."</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 40)</p>	<p><i>"«A educação e o ensino são as armas mais poderosas que podes usar para mudar o mundo.» NELSON MANDELA Partindo da frase anterior, elabore um <b>texto de opinião</b> bem estruturado, com um mínimo de duzentas (200) e um máximo de trezentas (300) palavras, em que apresente uma reflexão sobre o papel da educação na diminuição das desigualdades sociais. Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo."</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 12)</p> <p><i>"Com base no diálogo argumentativo realizado na atividade anterior (de expressão oral), elabore um <b>texto de opinião</b> bem estruturado, de duzentas (200) a trezentas (300) palavras, defendendo a importância e o interesse da poesia, ou da literatura em geral, para o indivíduo ou para a comunidade. Defenda o seu ponto de vista com dois ou três argumentos e apresente exemplos ilustrativos."</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 26)</p> <p><i>"Elabore um <b>texto de opinião</b> em que apresente a sua perspetiva em relação a esta questão. Apresente dois argumentos e, no mínimo, um exemplo que ilustre cada um deles."</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 30)</p> <p><i>"Numa <b>exposição</b>, de cento e trinta (130) a cento e setenta (170) palavras, aborde a temática da dor de pensar na poesia de Fernando Pessoa ortónimo, fazendo referências concretas aos poemas estudados. Manuscrito ou redigido em computador, planifique o texto e, no fim, proceda a uma cuidada revisão. Não se esqueça de identificar todas</i></p>

		<p><i>as fontes consultadas, em rodapé ou numa bibliografia.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 32)</i></p> <p><i>“Elabore um <b>texto de opinião</b> bem estruturado, com um mínimo de duzentas (200) e um máximo de trezentas (300) palavras, dando conta da situação de Portugal (política, social e/ou económica). Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo. Quer o texto seja manuscrito quer seja redigido em computador, preceda-o sempre de uma planificação e, no fim, sujeite-o a uma cuidada revisão.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 143)</i></p>
--	--	--

Quadro 76 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua do terceiro manual escolar português

Na *modalidade oral*, as amostras permearam o item *Atividades*. Já na *modalidade escrita*, tivemos dados tanto em *Atividades*, como também no item *Conteúdos*.

Durante a análise acerca da modalidade oral, continuamos a identificar, como propostas de atividade, debates em sala de aula, leitura expressiva de textos, exposições orais em tempo reduzido definido, como vimos na análise dos manuais escolares anteriores. Essas atividades tomam forma nestes tipos de fragmentos discursivos: **“Debata com os seus colegas os problemas do consumismo em diferentes vertentes.”** (Pinto & Nunes, 2017, p. 65); **“Num diálogo argumentativo, debata com os seus colegas os aspetos e manifestações da natureza que considera mais fascinantes e surpreendentes. A atividade deve ter a duração de oito a doze minutos.”** (Pinto & Nunes, 2017, p. 82).

Também identificamos uma remissão ao campo da retórica, mesmo que de forma indireta, por meio do trecho: **“Leia o poema em voz alta expressivamente, depois de ter preparado previamente a leitura em casa.”** (Pinto & Nunes, 2017, p. 25). A leitura expressiva faz alusão à oratória – arte do bom falar – técnica que comumente se vale de recursos retórico-argumentativos para o favorecimento da expressão oral. Aliás, a oratória também está relacionada com a persuasão, como explica Reboul (2004, p. XVIII): **“[...] o persuasivo do discurso comporta dois aspectos: um a que chamaremos de ‘argumentativo’; e outro, de ‘oratório’”**. A remissão à argumentação, portanto, é intermediada pela persuasão no referente fragmento discursivo.

Quanto à modalidade escrita, percebemos, mais uma vez, a tendência – presente nos outros manuais escolares da coleção analisada – em tratar da estruturação e da revisão dos textos a serem produzidos pelos alunos (Pinto & Nunes, 2017, p. 143):

*Elabore um **texto de opinião** bem estruturado, com um mínimo de duzentas (200) e um máximo de trezentas (300) palavras, dando conta da situação de Portugal (política, social e/ou económica). Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo. Quer o texto seja manuscrito quer seja redigido em computador, preceda-o sempre de uma planificação e, no fim, sujeite-o a uma cuidada revisão.*

Nesse mesmo fragmento discursivo, percebemos a solicitação para que se produza um texto de opinião. Essa é mais uma recorrência com relação aos manuais escolares analisados anteriormente. Como já sinalizamos, a abordagem de textos dessa natureza vai ao encontro dos estudos retóricos e tende a ser uma via para a potencialização das ações argumentativas.

Depois de identificarmos os pontos de recorrência na análise das modalidades da língua, seguimos para a apreciação das amostras acerca da estrutura do texto argumentativo. Como de praxe, iniciamos pela *introdução* (ou *proêmio*):

Elementos do livro didático/manual escolar
Atividades
<p><i>“Explicita o papel que os sentidos desempenham na primeira estrofe e transcreva versos que atestem a sua resposta.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 82)</p>
<p><i>“Relacione com o Epicurismo o apelo que é feito pelo sujeito poético a Lídia na primeira estrofe.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 89)</p>
<p>3. <i>“Uma ode é um poema em que se enaltecem as qualidades de algo ou de alguém. 3.1 À luz desta definição, interprete o título do poema de Álvaro de Campos.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 102)</p>
<p><i>“Tendo em conta as conclusões a que chegou na secção «Antes de ler», estabeleça a relação entre o título e o conteúdo do poema.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 126)</p>
<p><i>“Tendo em conta as conclusões a que chegou na secção «Antes de ler», explicita a relação entre o poema e o seu título.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 199)</p>

Quadro 77 – Resultados da análise relativa ao *proêmio* do terceiro manual escolar português

Na apreciação dos dados, identificamos basicamente pontos de recorrências com relação às análises anteriores. Um deles está na coesão que deve existir entre o título e o texto: *“Tendo em conta as conclusões a que chegou na secção «Antes de ler», explicita a relação entre o poema e o seu título.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 199).

Outra recorrência está na proposta de se tomar o título como um objeto de interpretação: *“3. Uma ode é um poema em que se enaltecem as qualidades de algo ou de alguém. 3.1 À luz desta definição, interprete o título do poema de Álvaro de Campos.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 102).

Fora isso, percebemos também que o *proêmio* é mais abordado no contexto literário, em especial na abordagem de textos poéticos.

Partimos, agora, para a apreciação e análise dos dados do *desenvolvimento* (ou *exposição-provas*):

Elementos do livro didático/manual escolar
Atividades
<p><i>“1.2 Identifique a perspectiva defendida pelo autor no texto. 1.2.1 Explicita o argumento e o exemplo que este apresenta no segundo parágrafo para demonstrar a validade do seu ponto de vista.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 30)</p>
<p><i>“Tendo em conta o segundo parágrafo, mostre de que forma o eu comprova que «[n]unca pretend[eu] ser senão um sonhador» (l. 5).”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 48)</p>

“4. No penúltimo parágrafo irrompe um espaço imaginário na mente do enunciador: «Os bancos do elétrico, de um entretecido de palha forte e pequena, levam-me a regiões distantes, multiplicam-se-me em indústrias, operários, casas de operários, vidas, realidades, tudo.» (ll. 29 a 31). 4.1 Interprete a relevância que este espaço imaginário tem neste momento do texto.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 66)

“Mostre como a sétima estrofe vem contrariar a ideia de que a poesia de Alberto Caeiro se pauta pela recusa total do pensamento.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 80)

“2.1 Explícite o motivo por que este pedido é anulado na terceira estrofe. 3. Explique de que modo é possível relacionar as estrofes 3 a 5 com o princípio da ataraxia.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 89)

“Resuma o acontecimento que se dá no início da segunda parte do conto.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 172)

“Explique o significado da terceira estrofe do poema.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 224)

Quadro 78 – Resultados da análise relativa à *exposição-provas* do terceiro manual escolar português

As amostras sobre o *desenvolvimento* (ou *exposição/provas*) continuam a se concentrar no item *Atividades*.

Os dados recolhidos apresentam, como recorrência, o aspeto da criticidade, conforme podemos conceber nos seguintes fragmentos discursivos: “1.2 Identifique a perspetiva defendida pelo autor no texto. 1.2.1 Explícite o argumento e o exemplo que este apresenta no segundo parágrafo para demonstrar a validade do seu ponto de vista.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 30); “Mostre como a sétima estrofe vem contrariar a ideia de que a poesia de Alberto Caeiro se pauta pela recusa total do pensamento.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 80).

Também identificamos a proposta de sintetização de uma das partes do texto de apoio trabalhado: “Resuma o acontecimento que se dá no início da segunda parte do conto.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 172).

Assim como se deu na análise do *prêmio*, constatamos que a maior parte dos dados extraídos sobre a *exposição-provas* volta ao contexto literário.

Por fim, passamos, então, à análise da *conclusão* (ou *epílogo*):

Elementos do livro didático/manual escolar
Atividades
“Explícite o desejo que o sujeito manifesta no último parágrafo.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 48)
“Aponte as características da poesia de Alberto Caeiro que é possível inferir através da última estrofe.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 80)
“Explícite o sentido da última estrofe, relacionando-a com a globalidade do poema.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 109)
“Interprete a frase final do texto, proferida pela mulher de Batola, e a mudança de atitude da personagem.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 172)
“Como interpreta a estrofe final do poema?” (Pinto & Nunes, 2017, p. 224)

Quadro 79 – Resultados da análise relativa ao *epílogo* do terceiro manual escolar português



Novamente temos a concentração dos dados sobre o *epílogo* no item *Atividades*.

O *epílogo* continua a ser utilizado para se trabalhar a propriedade explicativa e interpretativa do aluno: “*Explicita o sentido da última estrofe, relacionando-a com a globalidade do poema.*” (Pinto & Nunes, 2017, p. 109); “*Interprete a frase final do texto, proferida pela mulher de Batola, e a mudança de atitude da personagem.*” (Pinto & Nunes, 2017, p. 172); “*Como interpreta a estrofe final do poema?*” (Pinto & Nunes, 2017, p. 224).

A exemplo do que ocorreu na análise do *epílogo* nos outros manuais escolares portugueses, no terceiro manual também não houve remissões diretas ao fazer argumentativo.

Finalizada a análise da estrutura do texto argumentativo, seguimos para a apreciação dos dados sobre as técnicas de ligação, iniciando-se pelas amostras referentes aos *argumentos quase-lógicos*:

Argumentos quase-lógicos	Elementos do livro didático/manual escolar		
	Conteúdos	Atividades	Materiais/recursos
Ironia	<p>“A narração da forma como as sucessivas gerações de médicos desempenhavam as suas funções é feita em termos profundamente irónicos para mostrara dimensão ridícula da sua pretensa superioridade social. O conflito entre os «semaforeiros» e os médicos é descrito de modoprofundamente irónico como forma de mostrar o seu carácter absurdo.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 184)</p> <p>“É digna de menção a utilização da ironia e do sarcasmo, sobretudo no exercício da denúncia e da crítica. O efeito humorístico resulta em vários casos deste tipo de linguagem.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 276)</p>	<p>“Explicita as diferenças que José Saramago, com ironia, aponta entre a figura de Ricardo Reis enquanto heterónimo e enquanto personagem deste romance.” (Pinto &amp; Nunes, 2017,p. 259)</p>	<p>“A narração da forma como as sucessivas gerações de médicos desempenhavam as suas funções é feita em termos profundamente irónicos para mostrar a dimensão ridícula da sua pretensa superioridade social. O conflito entre os «semaforeiros» e os médicos é descrito de modo profundamente irónico como forma de mostrar o seu carácter absurdo.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 184)</p> <p>“É digna de menção a utilização da ironia e do sarcasmo, sobretudo no exercício da denúncia e da crítica. O efeito humorístico resulta em vários casos deste tipo de linguagem.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 276)</p>
Ridículo	<p>“A narração da forma como as sucessivas gerações de médicos desempenhavam as suas funções é feita em termos profundamente irónicos para mostrara dimensão ridícula da sua pretensa</p>		<p>“A narração da forma como as sucessivas gerações de médicos desempenhavam as suas funções é feita em termos profundamente irónicos para mostrar a dimensão ridícula da sua pretensa</p>

	superioridade social. O conflito entre os «semaforeiros» e os médicos é descrito de modo profundamente irónico como forma de mostrar o seu carácter absurdo.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 184)		superioridade social. O conflito entre os «semaforeiros» e os médicos é descrito de modo profundamente irónico como forma de mostrar o seu carácter absurdo.” (Pinto & Nunes, 2017, p. 184)
Comparação	“Porque estes textos dão conta da (suposta) vida e das reflexões da personagem que assume o discurso, podemos compará-los a entradas de um diário. Com mais rigor podíamos referir-nos ao Livro do desassossego como um diário íntimo ou uma «autobiografia sem factos».” (Pinto & Nunes, 2017, p. 71)		“Porque estes textos dão conta da (suposta) vida e das reflexões da personagem que assume o discurso, podemos compará-los a entradas de um diário. Com mais rigor podíamos referir-nos ao Livro do desassossego como um diário íntimo ou uma «autobiografia sem factos».” (Pinto & Nunes, 2017, p. 71)

Quadro 80 – Resultados da análise relativa aos argumentos quase-lógicos do terceiro manual escolar português

Desta vez, os dados sobre os *argumentos quase-lógicos* se distribuíram entre os itens *Conteúdos*, *Atividades* e *Materiais/recursos*. Além disso, compreenderam três tipos de argumentos: *ironia*, *ridículo* e *comparação*.

Os argumentos por ironia se distribuíram pelos três itens. Em *Conteúdos* e *Materiais/recursos*, identificamos um fragmento discursivo no qual se traça uma relação entre o argumento irónico e o argumento pelo ridículo (Pinto & Nunes, 2017, p. 184):

*A narração da forma como as sucessivas gerações de médicos desempenhavam suas funções é feita em termos profundamente irónicos para mostrara dimensão ridícula da sua pretensa superioridade social. O conflito entre os «semaforeiros» e os médicos é descrito de modo profundamente irónico como forma de mostrar o seu carácter absurdo.*

Nesse caso, a narração do comportamento dos médicos apresenta uma incompatibilidade com o que se espera em termos de atitude desse tipo de profissional, o que gera uma ironia que se desdobra em uma “dimensão ridícula”. Essa relação entre a ironia e o ridículo é operada no âmbito da Nova Retórica, que põe em cena a função da incompatibilidade enquanto elemento desencadeador desses argumentos: “O ridículo está para a argumentação assim como o absurdo está para a demonstração: é preciso ressaltar uma incompatibilidade, e a ironia é a figura que condensa esse argumento pelo riso.” (Reboul, 2004, p. 169).

A abordagem da ironia, juntamente com o ridículo, é adequada do ponto de vista retórico. Por isso avaliamos a aproximação entre a ironia e o ridículo como uma potencialização do manual escolar, no que diz respeito à condução argumentativa.

Contudo, continuamos a chamar atenção para a necessidade de serem apresentadas as bases a partir das quais o argumento pela ironia se constitui.

Em *Atividades*, ocorre um fragmento discursivo em que se solicita que a ironia seja explicada: *“Explicita as diferenças que José Saramago, com ironia, aponta entre a figura de Ricardo Reis enquanto heterónimo e enquanto personagem deste romance.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 259). Isso reforça a necessidade de apresentação de instruções, ao aluno, para o reconhecimento mais técnico do argumento irônico.

O argumento de *comparação* se materializa nos itens *Conteúdos* e *Materiais/recursos*, por meio do seguinte fragmento discursivo (Pinto & Nunes, 2017, p. 71):

*Porque estes textos dão conta da (suposta) vida e das reflexões da personagem que assume o discurso, podemos compará-los a entradas de um diário. Com mais rigor podíamos referir-nos ao Livro do desassossego como um diário íntimo ou uma «autobiografia sem factos».*

O argumento por comparação continua a ser concebido por meio do funcionamento do teor de semelhança entre os elementos cotejados. Além disso, mais uma vez percebemos a instauração do contexto literário na abordagem de questões que permeiam o âmbito da argumentação.

Depois da verificação dos dados sobre os argumentos quase-lógicos, partimos para a análise dos *argumentos baseados na estrutura do real*:

Argumentos baseados na estrutura do real	Elementos do livro didático/manual escolar
	Atividades
Pragmatismo	<p><i>“Do seu ponto de vista, a capacidade de o Homem refletir sobre a realidade que o rodeia tem mais consequências positivas ou negativas?”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 30)</p> <p><i>“Indique a consequência que o facto de ter sido vítima de bullying teve na vida de Fábio Roma.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 107)</p> <p><i>“Explique as consequências desse conformismo, segundo os versos 8 a 10.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 141)</p>

Quadro 81 – Resultados da análise relativa aos argumentos baseados na estrutura do real do terceiro manual escolar português

O terceiro manual escolar analisado foi o que menos apresentou amostras de argumentos baseados no real, limitando-as ao pragmático, o qual se concentrou no item *Atividades*.

A abordagem do argumento pragmático se materializou em fragmentos discursivos de atividades direcionadas à identificação e à apresentação de consequências sobre alguns fatos: *“Do seu ponto de vista, a capacidade de o Homem refletir sobre a realidade que o rodeia tem mais consequências positivas ou negativas?”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 30); *“Indique a consequência que o facto de ter sido vítima de bullying teve na vida de Fábio Roma.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 107); *“Explique as consequências desse conformismo, segundo os versos 8 a 10.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 141).

Os trechos que remetem aos argumentos pragmáticos seguem a mesma orientação reconhecida em análises anteriores, o que se constitui como mais um ponto de recorrência entre os manuais escolares da coleção portuguesa.

Para finalizar a apreciação dos dados sobre as técnicas argumentativas, passamos às amostras dos *argumentos fundadores da estrutura do real*:

Argumentos fundadores da estrutura do real	Elementos do livro didático/manual escolar
	Atividades
Exemplo	<p>“A educação e o ensino são as armas mais poderosas que podes usar para mudar o mundo.» NELSON MANDELA Partindo da frase anterior, elabore um <b>texto de opinião</b> bem estruturado, com um mínimo de duzentas (200) e um máximo de trezentas (300) palavras, em que apresente uma reflexão sobre o papel da educação na diminuição das desigualdades sociais. Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 12)</p> <p>“Propõe-se aos alunos da turma que desenvolvam um <b>diálogo argumentativo</b> em que defendam a importância e o interesse da poesia, ou da literatura em geral, para o indivíduo ou para a comunidade. Os alunos devem expor argumentos e ilustrar o seu ponto de vista com exemplos. (Os argumentos e os exemplos podem ser preparados em casa.)” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 26)</p> <p>“Com base no diálogo argumentativo realizado na atividade anterior (de expressão oral), elabore um <b>texto de opinião</b> bem estruturado, de duzentas (200) a trezentas (300) palavras, defendendo a importância e o interesse da poesia, ou da literatura em geral, para o indivíduo ou para a comunidade. Defenda o seu ponto de vista com dois ou três argumentos e apresente exemplos ilustrativos.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 26)</p> <p>“Na sociedade atual, a humanidade foi perdendo cada vez mais o contacto com a natureza. Do seu ponto de vista, este afastamento do mundo natural é benéfico ou prejudicial? Redija um <b>texto de opinião</b>, de duzentas (200) a trezentas (300) palavras, em que exponha a sua posição. Apresente dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 81)</p> <p>“Indique os dois exemplos apontados pelo autor para comprovar que, em Portugal, «[n]inguém está contente com o que é, ou com onde está, ou com o que tem.» (Il. 49 e 50).” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 205)</p> <p>“Explique de que forma os exemplos apresentados no terceiro e no quarto parágrafos do texto (Il. 6 a 19) vêm comprovar esta afirmação.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 212)</p> <p>“De entre os exemplos apresentados por Manuel Matos Monteiro, selecione dois e explicita de que forma vêm ilustrar a sua tese.” (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 212)</p>

Ilustração	<p><i>“Demonstre que a descrição do trabalho dos calceteiros realça as difíceis condições de vida do povo. Ilustre a resposta através de citações textuais.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 12)</p> <p><i>“Explicita os sentimentos que o eu manifesta em relação aos calceteiros. Ilustre a resposta através de transcrições do texto.”</i>(Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 12)</p> <p><i>“«A educação e o ensino são as armas mais poderosas que podes usar para mudar o mundo.» NELSON MANDELA Partindo da frase anterior, elabore um <b>texto de opinião</b> bem estruturado, com um mínimo de duzentas (200) e um máximo de trezentas (300) palavras, em que apresente uma reflexão sobre o papel da educação na diminuição das desigualdades sociais. Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.”</i>(Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 12)</p> <p><i>“Propõe-se aos alunos da turma que desenvolvam um <b>diálogo argumentativo</b> em que defendam a importância e o interesse da poesia, ou da literatura em geral, para o indivíduo ou para a comunidade. Os alunos devem expor argumentos e ilustrar o seu ponto de vista com exemplos. (Os argumentos e os exemplos podem ser preparados em casa.)”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 26)</p> <p><i>“Com base no diálogo argumentativo realizado na atividade anterior (de expressão oral), elabore um <b>texto de opinião</b> bem estruturado, de duzentas (200) a trezentas (300) palavras, defendendo a importância e o interesse da poesia, ou da literatura em geral, para o indivíduo ou para a comunidade. Defenda o seu ponto de vista com dois ou três argumentos e apresente exemplos ilustrativos.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 26)</p> <p><i>“Na sociedade atual, a humanidade foi perdendo cada vez mais o contacto com a natureza. Do seu ponto de vista, este afastamento do mundo natural é benéfico ou prejudicial? Redija um <b>texto de opinião</b>, de duzentas (200) a trezentas (300) palavras, em que exponha a sua posição. Apresente dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 81)</p> <p><i>“De entre os exemplos apresentados por Manuel Matos Monteiro, selecione dois e explicita de que forma vêm ilustrar a sua tese.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 212)</p>
Metáfora	<p><i>“Explicita o valor expressivo das metáforas presentes nos versos 14 a 20.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 203)</p> <p><i>“Explicita o significado da metáfora presente na terceira estrofe.”</i> (Pinto &amp; Nunes, 2017, p. 210)</p>

Quadro 82 – Resultados da análise relativa aos argumentos fundadores da estrutura do real do terceiro manual escolar português

Identificamos amostras dos argumentos de *exemplo*, de *ilustração* e de *metáfora* no terceiro manual escolar analisado, todas materializadas no item *Atividades*.

De modo geral, os argumentos de exemplo e de ilustração continuam a ser apresentados de forma sinonímica, como podemos perceber por meio destas amostras:

*“Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 12); *“De entre os exemplos apresentados por Manuel Matos Monteiro, selecione dois e explicita de que forma vêm ilustrar a sua tese.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 212).

O trabalho com os exemplos e com as ilustrações retoma uma tendência identificada nos outros manuais escolares analisados: a de concebê-los não propriamente como argumentos, mas como adornos ou mesmo como elementos de realce: *“Defenda o seu ponto de vista com dois ou três argumentos e apresente exemplos ilustrativos.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 26); *“Apresente dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 81).

A abordagem da *metáfora* apresenta, como recorrência, a ausência de informações acerca de sua estrutura: *“Explicita o valor expressivo das metáforas presentes nos versos 14 a 20.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 203); *“Explicita o significado da metáfora presente na terceira estrofe.”* (Pinto & Nunes, 2017, p. 210). Nessas amostras, percebemos que não há remissão ao conceito de *metáfora*, nem às particularidades estruturais e funcionais que a caracterizam. Isso torna o trabalho de reconhecimento da metáfora intuitivo, o que, em nossa avaliação, tende a reduzir o campo de compreensão e de alcance sobre esse tipo de argumento por parte do aluno, do ponto de vista retórico-discursivo.

Depois de realizadas as verificações das amostras dos manuais escolares analisados, apresentaremos, em seguida, as relações mais relevantes para esta pesquisa estabelecidas entre esses manuais escolares portugueses e os livros didáticos brasileiros.

## **5.5. Relações entre os livros didáticos brasileiros e os manuais escolares portugueses**

Após a conclusão das análises, realizamos um cotejo entre os livros didáticos brasileiros e os manuais escolares portugueses, para podermos demarcar, de forma mais pontual, os principais pontos verificados durante esse percurso analítico.

Perceber tais aspetos implica possibilitar a identificação de possíveis contribuições, que tanto as insuficiências, quanto as potencialidades evidenciadas nesta pesquisa podem gerar. No caso das insuficiências, a contribuição está na possibilidade de revisar certos pontos sobre a argumentação, que se instauram em um contexto de contradição ou mesmo de ausência de elementos relevantes para serem discutidos nos referidos materiais. Já a apresentação das potencialidades tende a consolidar uma série de modelos passíveis de serem seguidos, ora por livros didáticos brasileiros, ora por manuais escolares portugueses.

Para iniciar a identificação dos elementos principais e possibilitar um cotejo entre as coleções analisadas, passemos à verificação dos resultados obtidos sobre os elementos da tríade argumentativa.

### **5.5.1. A tríade argumentativa nos materiais didáticos brasileiros e portugueses**

#### **5.5.1.1. O *ethos***

A análise dos livros didáticos brasileiros nos revelou alguns pontos de potencialização da abordagem do *ethos*, o que remete ao orador e às imagens que são projetadas no fazer argumentativo.

Um desses pontos se refere à representação do orador mediante a função socio-discursiva que ele desempenha na sociedade. A coleção brasileira explora os contextos de interlocução, apresentando o orador por meio de diferentes prismas sócio-históricos – na sua função de articulista, de editorialista, ou mesmo na condição de autor do texto. Essa estratégia demarca a relação entre ele e a função que desempenha na sociedade, bem como a adequação do discurso aos mais variados contextos, os quais compreendem as diferentes posições que o sujeito ocupa na sociedade.

Essas posições põem em cena o jogo de imagens nas projeções do *ethos* em meio à argumentação. Nesse sentido, no momento em que o orador apresenta suas credenciais, ele projeta ao auditório uma imagem que pode revesti-lo de legitimidade, autorizando-o a tratar de determinados assuntos, como ocorre em alguns momentos na abordagem dos livros didáticos brasileiros. Com essa estratégia, visa-se a promoção da adesão do auditório às teses levantadas pelo orador, aproximando-se de preceitos da Nova Retórica: “O orador constrói sua própria imagem em função da imagem que ele faz de seu auditório, isto é, das representações do orador confiável e competente que ele crê ser as do público.” (Amossy, 2005, p. 124).

Na medida em que conhecidos políticos e personalidades públicas são apresentados em seus papéis de oradores, os livros didáticos brasileiros mostram que a construção da imagem do orador muitas vezes ocorre antes mesmo que ele apresente seu discurso. Por se tratar de uma pessoa conhecida do público em geral, uma imagem prévia é já construída no imaginário do auditório. É o que chamamos de *ethos* prévio ou *ethos* pré-discursivo (Amossy, 2005, p. 125):

*Esse ethos prévio, que precede à construção da imagem no discurso, corresponde ao que Maingueneau prefere chamar “ethos pré-discursivo”. No momento em que toma a palavra, o orador faz uma ideia de seu auditório e da maneira pela qual será percebido; avalia o impacto sobre seu discurso atual e trabalha para confirmar sua imagem, para reelaborá-la ou transformá-la e produzir uma impressão conforme às exigências de seu projeto argumentativo.*

Esses procedimentos de remissão à construção imagética auxiliam na separação entre a imagem do autor e o autor real. Do ponto de vista da retórica, abordar o *ethos* implica lidar com projeções de imagens construídas em prol do convencimento e/ou da persuasão e não com imagens pretensamente reais e genuínas do autor do texto.

Contudo, também verificamos uma insuficiência no trabalho com o *ethos*, em especial na abordagem da assunção de autoria. Isso ocorreu a partir de orientações segundo as quais o editorial, por exemplo, deve refletir a posição de um dado veículo de comunicação e não do produtor (real) do texto. Entretanto, as atividades de produção de editoriais não consideraram o posicionamento institucional, mas a opinião do próprio autor (nesse caso, do aluno). Diante disso, percebemos uma incompatibilidade entre orientações acerca do aspecto de autoria de gêneros textuais como esse e algumas propostas de atividade.

No caso dos manuais escolares portugueses, percebemos que o *ethos* é abordado mais em *Atividades* do que nos outros itens, em um contexto de abordagem mais expressiva e menos retórico-argumentativa.

Mesmo assim, o aluno é estimulado a assumir o lugar de orador (autor do texto) e realizar apreciações críticas acerca de diferentes temáticas. Para compor sua produção discursiva, é instruído a ter em conta a organização textual, bem como a condução argumentativa, de modo a fundamentar as posições apresentadas no texto.

Assim como ocorre com os livros didáticos brasileiros, as propostas temáticas também apresentam um viés ético, naquilo que para nós é um estímulo ao alcance da percepção dos problemas que envolvem relevantes questões sociais. Sob esse ponto de vista, identificamos a aproximação dos manuais escolares portugueses com princípios fundamentais da educação já descritos nesta pesquisa, em especial os princípios da formação da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A ausência de fragmentos discursivos em itens como *Conteúdos* e *Materiais/recursos* foi recorrente na maior parte da análise dos manuais escolares portugueses. Isso nos revela um campo lacunar a ser preenchido, de modo a potencializar o trabalho de compreensão das relações imagéticas e da assunção de autoria que envolve a construção do *ethos* no discurso. Aí está, para nós, um relevante ponto de contribuição desse cotejo, uma vez que o preenchimento dessa lacuna tende a instituir caminhos possíveis a serem seguidos, rumo à potencialização da abordagem argumentativa.

Seguimos, então, à identificação das relações estabelecidas pelas análises feitas sobre o *pathos*.

#### 5.5.1.2. O *pathos*

Na verificação dos dados sobre o *pathos*, identificamos fragmentos discursivos, nos livros didáticos brasileiros, que remetem à construção de um auditório universal. Nesse sentido, percebemos uma tendência em conduzir o aluno a reconhecer os elementos mais racionais que permeiam os discursos mobilizados.

Essa tendência pode ser percebida em trechos nos quais se instauram propostas de leitura analítica. Aos alunos compete ler ou ouvir um determinado discurso para, então, nele identificar os argumentos que são apresentados pelo orador. As explicações apresentadas ao longo dos itens *Conteúdos* e *Materiais/recursos* ilustram caminhos possíveis para alcançar o viés crítico, apresentando inclusive fontes e textos voltados às temáticas propostas, como forma de ampliar o repertório sociocultural dos alunos.

Ao investir no trabalho de leitura, direcionando-o tanto aos elementos linguísticos, quanto ao contexto extralinguístico de produção do discurso (principalmente por meio dos conhecimentos prévios do aluno), percebemos a orientação dos livros didáticos brasileiros: promover, nos alunos, uma imagem de si que se aproxima de auditório especializado. Nesse processo, a condução se direciona para a necessidade de pesquisa, estudo e atualização de informações para a realização de uma leitura realmente crítica. O aprimoramento dos conhecimentos sobre qualquer temática amplia o repertório sociocultural do aluno, revestindo-o da imagem de público especializado, o qual, no âmbito da Nova Retórica, se direciona ao auditório universal.

Apesar de identificarmos uma quantidade menor de fragmentos discursivos nos manuais escolares portugueses, compreendemos que a perspectiva traçada na abordagem do *pathos* é contígua às posições reconhecidas nos livros didáticos brasileiros. Isso porque os manuais portugueses também se voltam ao posicionamento crítico por meio da identificação de argumentos racionais.

Em alguns momentos, chega-se a uma aproximação do conceito da Nova Retórica acerca da persuasão, na medida em que ela é abordada. Todavia, a análise comprova que a ênfase sobre os fatores argumentativos que se relacionam ao auditório, nos manuais



escolares portuguesas, é dada ao aspeto do convencimento. Nesse sentido, os manuais escolares portugueses também procuram estimular o aluno a se colocar no lugar de auditório especializado, por meio da apresentação de atividades que propõem a leitura e a reflexão sobre textos.

Compreendemos, então, que essa é uma perspectiva relevante de abordagem que vai ao encontro dos estudos retóricos e que pode ser potencializada com a materialização de mais fragmentos discursivos acerca do *pathos* nesses manuais, especialmente nos itens *Conteúdos e Materiais/recursos*.

### 5.5.1.3. O *logos*

Os livros didáticos brasileiros destacam, no estudo de aspetos sobre o *logos*, a atenção ao contexto de produção do discurso. Junto aos recursos do *ethos* e do *pathos*, o trabalho com os elementos da tríade argumentativa vai ao encontro daquilo que estudos linguísticos contemporâneos concebem sobre o processo de constituição de um texto (Koch, 2005, p. 30): *“Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.”*

Nesse contexto de produção textual (e discursiva), a estrutura do texto argumentativo recebe destaque e é abordada a partir de cada elemento que a constitui, seguindo-se uma orientação retórica. Esse ponto é enfatizado na análise das grelhas referentes à estrutura do texto argumentativo.

Percebemos, ainda, que a adequação linguística se apresenta, em meio às orientações dos livros didáticos brasileiros, como outro fator que auxilia na estruturação discursiva, bem como no estabelecimento de relações de clareza e de coerência. Isso ocorre na medida em que os recursos linguísticos são acionados mediante o contexto de produção do dizer. Nesse sentido, a opção por uma linguagem pautada na variante de prestígio da língua, ou em outro tipo de variação linguística, não é definida aleatoriamente. Ao contrário, é determinada pelo contexto em que os discursos apresentados se inscrevem.

Também são feitas remissões aos contra-argumentos, estratégias que permeiam o campo da retórica e que se constituem como antifonia, isto é, um procedimento argumentativo de materialização de discursos antagônicos (Fiorin, 2015, p. 23):

*O princípio da antifonia mostra que toda “verdade” construída por um discurso pode ser desconstruída por um contradiscurso; uma argumentação que pode ser invertida por outra; tudo o que é feito por palavras pode ser desfeito por palavras. [...] A antifonia é a colocação de dois discursos em oposição, cada um produzido por um ponto de vista distinto, cada um projetando uma dada realidade.*

Além disso, a coleção brasileira ainda apresentou uma perspectiva de abordagem de técnicas argumentativas mobilizadas no âmbito da Nova Retórica. Estas, por sua vez, são descritas e enfatizadas na análise da grelha das técnicas argumentativas de ligação.

Já nos manuais escolares portugueses, percebemos uma linha de abordagem que não rompe com a proposta adotada nos livros didáticos brasileiros. Ao contrário, a maior parte da condução com eles se coaduna. Isso se dá a partir de, pelo menos, três

características no tratamento dispensado aos discursos: i) a atenção dada ao contexto de produção do discurso; ii) o trabalho com a estrutura do texto argumentativo; iii) a remissão a contra-argumentos.

Uma diferença, no entanto, está na maior quantidade de textos literários utilizados nos manuais escolares portugueses, em detrimento aos livros didáticos brasileiros. A partir daí, temos uma proposta não propriamente focada na retórica e sim majoritariamente pautada nas relações de expressividade textual.

Depois de identificarmos principalmente as correspondências que envolvem a abordagem dos elementos da tríade retórica nos livros didáticos brasileiros e nos manuais escolares portugueses, seguimos para a observação das relações percebidas na análise das grelhas referentes às finalidades da argumentação.

### **5.5.2. As finalidades da argumentação nos materiais didáticos brasileiros e portugueses**

Durante a análise dos livros didáticos brasileiros referente às finalidades da argumentação, percebemos um enfoque no *convencimento*. Apesar disso, também reconhecemos algumas remissões à *persuasão*.

Na abordagem do *convencimento*, foram realizadas alusões ao auditório universal, ao qual se destinam argumentos pautados na racionalidade. Junto a isso, também identificamos alguns fragmentos discursivos nos quais funcionavam comandos para a produção textual, pautados na seleção de tais argumentos.

A abordagem de certos aspetos gramaticais ainda contou com um deslocamento do campo da normatividade para o campo da argumentação. Com esse procedimento, tópicos abordados pela gramática normativa (como os tempos verbais) passaram a ser concebidos mediante a sua função argumentativa. Avaliamos essa estratégia como uma maneira proficiente não só de tratar da argumentação, mas inclusive de abordar a gramática de forma contextualizada, explorando a função argumentativa que desempenha mediante o contexto a partir do qual um determinado texto é materializado.

No trabalho com os gêneros textuais e sua relação com a argumentação, também se levou em consideração o contexto. Para tratar dos discursos publicitários, por exemplo, o direcionamento argumentativo passou a enfatizar a propriedade persuasiva. Nesse sentido, a orientação sobre a argumentação de um texto publicitário não se circunscreveu a promover a adesão do auditório às teses levantadas pelo orador. Para além disso, inseriu-se no campo da ação, na medida em que a adesão à tese deve promover uma ação por parte do consumidor. Em alguns momentos, o termo “persuasão” chega a ser materializado, enquanto em outros se faz menção a expressões como “convencer a comprar”, indicando, no ato da compra, uma ação pretendida por meio da argumentação projetada.

Independentemente da forma de remissão ao fazer persuasivo, interessa-nos perceber que os livros didáticos brasileiros promovem, de uma forma ou de outra, a distinção entre *convencer* e *persuadir* proposta na Nova Retórica. Isso evidencia que, a depender das circunstâncias nas relações interpessoais, o propósito de argumentar pode ir em direção ao *convencimento* ou à *persuasão*. Em nossa análise, a revelação dessas distintas condições de uso da linguagem tende a potencializar a percepção do aluno acerca do propósito pretendido, mas sem deixar de considerar as condições (contextuais) de existência dos dizeres.

Nos manuais escolares portugueses, também percebemos uma ênfase dada à finalidade de *convencimento*. Nos capítulos referentes aos manuais escolares do 10º e do 12º ano, não é feita menção à *persuasão*. As remissões argumentativas se dão por meio de expressões como “apreciação crítica”, especialmente no âmbito do texto literário, o que as aproxima do campo do *convencimento*.

A *persuasão* é abordada apenas no manual escolar para o 11º ano, mas sem deixar de considerar também o *convencimento*. Apesar da ausência de ênfase na *persuasão*, esta é apresentada em momentos em que há uma leitura acerca da intenção (persuasiva) para influenciar, por meio da linguagem, certas ações humanas. Desse modo, percebemos que a noção de *persuasão*, posta em funcionamento no referido manual escolar, reflete a conceituação da Nova Retórica relativa à distinção entre *convencer* e *persuadir*.

Precisamos destacar que o direcionamento do fazer persuasivo se volta à análise de textos literários. Por isso, a abordagem – tanto da *persuasão*, quanto do *convencimento* – se dá em função de uma proposta de leitura literária mais aprofundada, em detrimento de um objetivo centrado propriamente nas funções argumentativas provenientes da escolha de uma dessas finalidades, no ato comunicativo.

Percebemos, assim, que as finalidades da argumentação não são exploradas nos manuais escolares portugueses, enquanto recursos propriamente argumentativos. No entanto, a forma de abordá-las nos indica uma tendência de aproximação da perspectiva atualizada da retórica (a Nova Retórica), o que abre espaço para repensar o lugar argumentativo do *convencimento* e da *persuasão* nos manuais escolares portugueses, em prol da potencialização da percepção crítica e analítica do aluno.

### 5.5.3. As modalidades da língua nos materiais didáticos brasileiros e portugueses

Nos livros didáticos brasileiros, o trabalho com as modalidades da língua enfatizou a leitura e a produção de textos escritos. As remissões ao texto oral não permearam os dois primeiros livros didáticos analisados, circunscrevendo-se apenas ao último.

No processo de análise, identificamos uma série de atividades focadas no desenvolvimento de diferentes aspetos da escrita. De modo geral, elas estimulam o trabalho de leitura de textos de apoio, bem como de identificação de estratégias argumentativas que neles se materializam. A leitura, nesse contexto, ganha um direcionamento argumentativo, não somente pela especificidade dos capítulos analisados, mas inclusive pela proposta de conduzir o aluno à observação e identificação de expedientes argumentativos mobilizados em textos de circulação no meio social.

Outro ponto relevante diz respeito à orientação focada na escrita e na reescrita de textos por parte do aluno. Durante essa abordagem, percebemos indicações para que os alunos elaborassem textos escritos nos quais se materializasse uma determinada perspectiva sobre a proposta temática. Isso ocorreu nas propostas de produção de diversos gêneros textuais. No entanto, em consonância ao que identificamos na análise do *ethos*, na atividade de produção de textos de editoriais, percebemos o seguinte destaque: o ponto de vista de um editorial não pode ser individual, mas deve representar o ponto de vista da própria instituição de comunicação. Identificamos, então, uma insuficiência no trabalho voltado à função da autoria do texto escrito, dada a contradição que passa a funcionar na referida proposta de atividade.

A gramática também recebeu atenção na produção da modalidade escrita. Todavia, diferente do que vemos habitualmente em livros didáticos, a sua mobilização não se deu em prol da propagação de instruções normativas. Ela foi abordada por um viés de adequação ao contexto da própria produção textual. Nesse ponto, percebemos que a gramática passou a ser mobilizada em sua condição funcional e contextualizada, considerando-se o efeito argumentativo de seu uso, o que potencializa a proposta, do ponto de vista retórico-argumentativo.

A oralidade só foi abordada no último livro didático analisado, em um contexto de mobilização de textos publicitários. Para tratar da publicidade, alguns gêneros nos quais se materializa a modalidade oral da língua foram mobilizados, tais como anúncios de rádio e de televisão. A produção de textos na modalidade oral também foi estimulada em algumas atividades, principalmente por meio de propostas de debate em sala de aula.

Nos manuais escolares portugueses, identificamos fragmentos discursivos representativos de ambas as modalidades da língua.

A abordagem da modalidade oral se mostrou bastante heterogênea. Especificamente nas atividades, reconhecemos uma série de propostas para o trabalho do texto oral, tais como a organização de debates em sala de aula, a apreciação de reportagens especialmente em materiais audiovisuais, apresentações orais de apreciações críticas, dentre outras.

Na análise dos documentos oficiais, concluímos que a maior atenção dada à modalidade escrita revela uma tendência para considerar que é mais fácil comunicar oralmente do que por escrito. Apesar disso, os manuais escolares portugueses parecem seguir na contramão dos documentos oficiais analisados no âmbito deste estudo, na medida em que propõem uma série de atividades focadas na oralidade. Avaliamos, portanto, que essa é uma potencialidade que os manuais escolares analisados apresentam e também um avanço ao estímulo mais completo das propriedades retórico-argumentativas dos alunos.

Em alguns fragmentos discursivos, identificamos, em certa medida, uma remissão mais direta à argumentação. Isso se deu em trechos nos quais havia instruções para a realização de debates, mediante a apresentação de argumentos, ou mesmo quando se remetia à produção de diálogos argumentativos. No entanto, não identificamos, nos manuais escolares portugueses, qualquer conceito sobre a argumentação, ou mesmo instruções mais específicas que revelassem caminhos para que os alunos pudessem reconhecer ou produzir argumentos.

A análise da modalidade escrita nos revelou certa sincronia com a abordagem que percebemos nos livros didáticos brasileiros. Essa relação se consolida por meio das instruções, nos manuais escolares portugueses, acerca de aspetos do texto escrito que remetem a seu caráter de planejamento. Desse modo, percebemos a presença constante de indicações para que o aluno revise o texto e realize a elaboração de rascunhos.

Além disso, também percebemos o funcionamento da argumentação, na abordagem da modalidade escrita, por meio de fragmentos discursivos de atividades em que se solicitava ao aluno a realização de apreciações críticas de textos escritos, bem como a produção de textos de opinião. Nesses casos, apesar de o termo “argumentação” e de seus derivados não terem sido materializados, compreendemos que as expressões “apreciação crítica” e “texto de opinião” já pressupõem, nesse caso, uma remissão à argumentação.

Passamos, agora, à identificação dos principais aspetos da estrutura do texto argumentativo.

#### **5.5.4. A estrutura do texto argumentativo nos materiais didáticos brasileiros e portugueses**

##### **5.5.4.1. Introdução/proêmio**

A abordagem sobre a *introdução* (ou *proêmio*) nos livros didáticos brasileiros, se inicia por meio da sistematização da estrutura do texto argumentativo, composta por introdução, desenvolvimento e conclusão. Tal divisão vai ao encontro da perspectiva retórica segundo a qual o texto se compõe por meio do proêmio (introdução), da exposição e das provas (desenvolvimento) e do epílogo (conclusão).

Os elementos introdutórios sistematizados nos livros didáticos analisados compreendem não somente o parágrafo inicial do texto. Antes dele, há também os títulos e os subtítulos, os quais, a exemplo do parágrafo inicial, são apresentados com a função de preparar o auditório para a apreciação da abordagem temática. Nesse sentido, a introdução passa a se caracterizar como um espaço de antecipação, ao auditório, da tese a ser desenvolvida ao longo do texto.

Embora não sejam apresentadas instruções para o uso de técnicas argumentativas na introdução do texto, identificamos a materialização de algumas dessas técnicas em elementos introdutórios. O uso argumentativo de diferentes estratégias de *convencimento* e/ou de *persuasão* só é remetido a partir dos parágrafos de desenvolvimento, o que pode levar o aluno a considerar equivocadamente que não se deve argumentar na introdução. Por esse motivo, compreendemos que a ausência de remissões diretas à argumentação logo na introdução se configura como uma insuficiência nessa abordagem nos livros didáticos analisados.

Os manuais escolares portugueses seguem uma linha de abordagem bem próxima à adotada para os livros didáticos brasileiros. Prova disso está no tratamento dado ao título e ao primeiro parágrafo textual, os quais têm como função apresentar o assunto a ser abordado no decorrer do texto. Trata-se, portanto, de uma forma de antecipação da tese a ser defendida pelo autor (orador).

Também percebemos remissões à coesão entre o título e o texto, bem como entre o título e o conteúdo. Isso evidencia o propósito dos manuais escolares portugueses em não tomar a introdução apenas como um item do texto. Mais que isso, concebem-na como uma unidade que se relaciona com o todo da produção textual, o que dá margem para tratar de uma série de relações de coesão e de coerência que são necessárias para promover uma proposta argumentativa proficiente na produção textual.

##### **5.5.4.2. Desenvolvimento/Exposição-provas**

O *desenvolvimento* (ou *exposição-provas*) é concebido, nos livros didáticos brasileiros, como a parte do texto em que se dá início à argumentação. Nesse sentido, é onde ocorre a mobilização de uma profusão de técnicas argumentativas.

De fato, compreendemos que, no desenvolvimento de um texto, as técnicas argumentativas acabam por ser mais acionadas, especialmente por conta de sua extensão quando comparado com parágrafos de introdução e/ou de conclusão. Entretanto, como já havíamos sinalizado, identificamos a mobilização de técnicas argumentativas já em parágrafos introdutórios, o que torna um equívoco afirmar que o início da argumentação se dá

no desenvolvimento. Ao contrário, já pode se iniciar antes mesmo, na própria introdução, ainda que de forma menos marcada.

Com a análise do desenvolvimento também percebemos sua propriedade em dar sequência à(s) tese(s) anunciada(s) na introdução, desenvolver argumentos, diversificar e ampliar a(s) análises(s) proposta(s) para a produção de um determinado texto. Além disso, também identificamos um trabalho focado na leitura crítica de textos de apoio. Nessas condições, o desenvolvimento é apresentado como a parte mais substancial do texto, mas sem deixar de se relacionar com as outras partes, em especial com a introdução.

Nos manuais escolares portugueses, a abordagem do desenvolvimento apresenta recorrência de certos pontos identificados nos livros didáticos brasileiros, tais como a relação entre os parágrafos de desenvolvimento e de introdução e a leitura crítica mediante trabalhos de interpretação de textos de apoio. Apesar disso, diferentemente dos fragmentos discursivos analisados nos livros didáticos brasileiros (que se materializam em capítulos específicos de argumentação), os excertos extraídos dos manuais escolares portugueses não remetem diretamente à retórica e/ou à argumentação.

Compreendemos que essa ausência de remissão direta ao ensino argumentativo se dá uma vez que o foco não recai propriamente na argumentação, mas na análise e na compreensão de textos literários.

#### **5.5.4.3. Conclusão/Epílogo**

Na apreciação dos dados sobre a *conclusão* (ou *epílogo*) do texto argumentativo, identificamos que ela se estabelece, nos livros didáticos brasileiros, em uma relação de coesão com a introdução e o desenvolvimento. Isso porque apresenta, como uma de suas características, a propriedade de retomada de perspectivas já abordadas no texto.

Desse modo, a conclusão se constitui como um lugar de reforço dos argumentos mobilizados desde a introdução – uma vez que identificamos a materialização de técnicas argumentativas em espaços introdutórios de alguns textos de apoio apresentados nos livros didáticos analisados – até os parágrafos de desenvolvimento. Por ser a parte final do texto, a conclusão também é considerada como um espaço de encerramento da argumentação.

Na análise da conclusão nos manuais escolares portugueses, não percebemos um direcionamento ao ensino retórico-argumentativo, mas identificamos a relação de coesão que se constitui como uma das características da conclusão nos livros didáticos brasileiros. Nos manuais escolares portugueses, a coesão é instituída por meio da progressão temática, a qual permeia em especial os parágrafos de desenvolvimento até chegar ao parágrafo conclusivo.

Para concluir o cotejo da análise dos livros didáticos brasileiros e dos manuais escolares portugueses, passamos à observação das técnicas argumentativas de ligação.

#### **5.5.5. As técnicas argumentativas de ligação nos materiais didáticos brasileiros e portugueses**

##### **5.5.5.1. Os argumentos quase-lógicos**

Nos livros didáticos brasileiros, foram materializados três subtipos de argumentos quase-lógicos: o argumento de contradição e incompatibilidade, o de ironia e o de comparação.

Uma vez que os argumentos quase-lógicos estruturalmente se aproximam do raciocínio lógico, esperávamos encontrar uma quantidade maior de seus subtipos. Apesar disso, os três argumentos catalogados fazem parte, no âmbito da Nova Retórica, dos subtipos mais relevantes do referido grupo de técnicas argumentativas. Também constantemente aparecem em diversos discursos, em especial naqueles que se inserem em gêneros textuais em que as marcas de argumentação são mais evidentes, como em discursos jurídicos, discursos políticos, dentre outros. Desse modo, avaliamos a remissão dos livros didáticos analisados aos subtipos argumentativos em questão como uma potencialidade desses materiais.

No caso dos argumentos de contradição e incompatibilidade e de ironia, identificamos a ausência de explicações que promovam, ao aluno, a compreensão das estruturas lógicas subjacentes a eles. Isso porque os livros didáticos trabalham tais argumentos como se os seus conceitos já fizessem parte de um conhecimento prévio do aluno. Como vimos, esse tipo de inferência tende a dificultar a identificação e até mesmo o uso desses argumentos, o que se torna, portanto, um aspecto de insuficiência.

Já sobre o argumento de comparação, compreendemos que, dada a usabilidade dessa nomenclatura no domínio da linguagem cotidiana, sua remissão já se torna autoexplicativa. Nesse sentido, concluímos que a explicação conceitual é, nesse caso, desnecessária. No entanto, conforme nos mostra a Nova Retórica, há diferentes tipos de uso de argumentos por comparação. Nesse sentido, percebemos que os livros didáticos brasileiros podem potencializar mais a discussão acerca do argumento por comparação, valendo-se da apresentação das diferentes formas de uso dessa técnica.

Diante do fato de que, diferentemente dos livros didáticos brasileiros, nos manuais escolares portugueses analisados não há um capítulo especificamente dedicado à argumentação, nossa expectativa foi de encontrar menos técnicas. Todavia, no que diz respeito à materialização de argumentos quase-lógicos, as amostras foram mais diversificadas. Identificamos cinco subtipos – contradição e incompatibilidade, ironia, ridículo, identidade e definição e comparação – ou seja, dois subtipos a mais, em relação aos livros didáticos brasileiros analisados.

Apesar do direcionamento ao contexto literário e do tratamento muitas vezes estilístico das técnicas argumentativas nos manuais escolares portugueses, percebemos certas regularidades com a mobilização dos argumentos nos livros didáticos brasileiros. Exemplo disso está na ausência de instruções acerca dos elementos que caracterizam argumentos como de contradição e incompatibilidade e de ironia, por meio de uma pressuposição de que o aluno já possui conhecimentos prévios que podem nortear a identificação e o uso dessas técnicas argumentativas. Diante das especificidades já discutidas referentes a esses argumentos, endossamos a nossa percepção sobre o caráter inadequado dessa lacuna.

Outra regularidade está no tratamento dado ao argumento de comparação, o qual é apresentado por meio de circunstâncias textuais em que se dão relações de aproximação e/ou de diferenciação entre os elementos cotejados, sem que haja necessidade de discutir seu conceito.

A aproximação entre os argumentos de ironia e do ridículo se constitui como um ponto de relação com a Nova Retórica, uma vez que, nesse campo de estudo, tais técnicas argumentativas se aproximam. Cabe salientar, também, a necessidade de serem discutidas, nesses casos, as bases conceituais que os aproximam, mas que também os diferenciam.

O argumento de identidade e definição é um dos que não foram identificados no levantamento dos dados das amostras referentes aos livros didáticos brasileiros. A remissão a esse argumento auxilia na percepção de como certos objetos são definidos, a depender da tese que se pretenda defender. Definir um significado é, portanto, uma estratégia muitas vezes eficiente para aproximar a argumentação do propósito do orador, o que referenda a presença desse argumento nos manuais escolares portugueses.

#### **5.5.5.2. Os argumentos baseados na estrutura do real**

Os fragmentos discursivos acerca dos argumentos baseados na estrutura do real, nos livros didáticos brasileiros, compreenderam quatro subtipos: causalidade, pragmatismo, autoridade e interação entre o ato e a pessoa. Percebemos que tanto o aspeto conceitual, quanto as aplicações desses argumentos vão ao encontro dos postulados presentes na Nova Retórica.

Nesse sentido, os argumentos de causalidade e de pragmatismo enfocam respectivamente relações de causas e consequências favoráveis ou desfavoráveis. A apresentação dessas técnicas é favorecida pela natureza autoexplicativa da expressão “causalidade” e pelo apagamento, nos livros didáticos analisados do termo “pragmatismo” para caracterizar tal argumento, substituído com propriedade pela expressão “consequências”. Desse modo, percebemos a adequação da terminologia ao auditório ao qual esses materiais são destinados.

O argumento de autoridade se materializa em fragmentos discursivos que remetem a discursos diretos de personalidades que gozam de prestígio social. De modo geral, a técnica de se recorrer à autoridade de alguém se dá por meio da apresentação de citações dos chamados discursos de prestígio. Essa orientação dos livros didáticos brasileiros analisados se coaduna com a perspectiva da Nova Retórica.

Já o argumento por interação entre o ato e a pessoa baseia o valor atribuído a alguém por meio do reconhecimento valorativo de suas atitudes. Com a análise dos fragmentos discursivos utilizados para tratar dessa técnica argumentativa, percebemos a possibilidade que aí se institui para a abordagem, em sala de aula, do comportamento ético no meio social. Diante disso, avaliamos que o trabalho com esse argumento favorece o exercício de certos princípios fundamentais da educação, tal como a formação ética do indivíduo, o que torna essa escolha uma potencialidade dos materiais em questão.

Surpreendentemente também identificamos os mesmos argumentos materializados em fragmentos discursivos nos manuais escolares portugueses analisados. Na análise das amostras, percebemos que o teor conceitual e de aplicabilidade corresponde ao que identificamos nos livros didáticos brasileiros. A diferença está no direcionamento dos manuais escolares portugueses ao contexto literário. Desse modo, percebemos que o enfoque nos materiais portugueses recai mais na compreensão de textos literários, do que propriamente no viés argumentativo.

#### **5.5.5.3. Os argumentos fundadores da estrutura do real**

Os argumentos fundadores da estrutura do real que identificamos nos livros didáticos brasileiros foram os de exemplo, ilustração e metáfora.



Os argumentos de exemplo e ilustração invariavelmente apresentaram uma condição sinonímica. Do ponto de vista da Nova Retórica, há diferenças entre esses argumentos, no entanto, elas são demasiadamente tênues. Por isso, no campo da aplicabilidade, não avaliamos como uma insuficiência o tratamento sinonímico dado a esses argumentos nos materiais analisados.

Já no caso da metáfora, não identificamos instruções que a caracterizassem, de modo a tornar possível que o aluno compreendesse as bases em que tal argumento se fundamenta. A abordagem realizada parece considerar o conhecimento prévio do aluno acerca do conceito e do uso da metáfora. Com isso, julgamos que a sua mobilização se dá mais no campo das figuras de linguagem do que no campo argumentativo.

Nos manuais escolares portugueses, identificamos não somente os subtipos de argumentos fundadores da estrutura do real materializados nos livros didáticos brasileiros, mas também amostras de outros subtipos desse argumento. Reconhecemos, então, a presença dos argumentos de exemplo, ilustração, metáfora, modelo e analogia.

Como vimos nos livros didáticos brasileiros, os argumentos de exemplo e de ilustração também mantêm uma condição sinonímica nos manuais escolares portugueses. Para além disso, no entanto, exemplos e ilustrações não são tratados propriamente como argumentos nesses manuais e sim como recursos expressivos que podem realçar um determinado argumento. Avaliamos que a não inclusão desses elementos no campo da argumentação tende a dificultar a compreensão do aluno acerca do que vem a ser uma argumentação e de como valer-se dela para promover a adesão do auditório a suas teses. Por isso, vemos esse tratamento como uma insuficiência, do ponto de vista do saber argumentativo.

O argumento de modelo cumpre sua função de destacar um determinado comportamento digno de ser imitado. Como é de costume nos manuais escolares portugueses analisados, percebemos que a discussão acerca dos modelos recobre o contexto literário, como forma de auxiliar o processo de interpretação.

Também identificamos atividades cuja proposta é de reconhecer e explicar casos de metáforas e de analogias. Entretanto, a exemplo do que vimos nos livros didáticos brasileiros, não há informações acerca do conceito desses argumentos nos manuais analisados. Isso nos leva a considerar que metáforas e analogias não são mobilizadas por meio de um viés propriamente argumentativo, mas como figuras de linguagem.

Finalizado esse processo de identificação de relações entre as análises dos livros didáticos brasileiros e dos manuais escolares portugueses, chegamos a uma breve conclusão.

## **6. Conclusão**

Esta pesquisa teve por propósito investigar como livros didáticos brasileiros e manuais escolares portugueses têm dado direcionamento ao ensino da argumentação, em um viés retórico-argumentativo, nos três anos que antecedem o ingresso do aluno no Ensino Superior.

Ao longo da pesquisa, identificamos uma série de proficiências e de insuficiências reconhecidas por meio da análise de fragmentos discursivos, organizados em um conjunto de grelhas.

As proficiências refletiram tanto a aproximação dos materiais investigados com o campo da Nova Retórica, quanto a adequação dos elementos retórico-argumentativos ao contexto do Ensino Médio no Brasil/Ensino Secundário em Portugal.

As insuficiências nada têm a ver com a qualidade geral dos materiais didáticos analisados. Elas dizem respeito especificamente ao ensino retórico-argumentativo e, por isso, não alcançam todo o contexto da produção dos livros didáticos brasileiros e dos manuais escolares portugueses analisados.

Contudo, a nossa sinalização acerca da existência dessas insuficiências tende a auxiliar as editoras e os autores de livros didáticos brasileiros e manuais escolares portugueses a refletirem sobre a pertinência em potencializar o viés retórico-argumentativo, tendo em vista sua viabilidade para a abordagem dos princípios fundamentais da educação identificados ao longo da pesquisa. Também pretendemos apresentar, aos pesquisadores em educação e argumentação e aos professores, alternativas de utilização dos livros didáticos brasileiros/manuais escolares portugueses para potencializar o trabalho com a argumentação, aproveitando certos conteúdos e/ou atividades que apenas a tangenciam.

Cientes dos limites e das lacunas desta pesquisa, esperamos que ela norteie outros trabalhos acadêmicos voltados ao ensino da argumentação em livros didáticos brasileiros e manuais escolares portugueses, de modo a ir além do que já conseguimos alcançar. Acreditamos, portanto, que o caráter inaugural das análises aqui iniciadas seja a nossa maior contribuição.

## Referências bibliográficas

- Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. M. & Pontara, M. (2016a). *Português: contexto, interlocução e sentido. 1 Ensino Médio* (3ª ed). São Paulo: Moderna.
- Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. M. & Pontara, M. (2016b). *Português: contexto, interlocução e sentido. 2 Ensino Médio* (3ª ed). São Paulo: Moderna.
- Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. M. & Pontara, M. (2016c). *Português: contexto, interlocução e sentido. 3 Ensino Médio* (3ª ed). São Paulo: Moderna.
- Abreu, A. S. (2006). *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. (11ª ed). Cotia: Ateliê Editorial.
- Abreu, N., Rivero, T. S., Coutinho, G. & Bueno, O. F. A. (2014). Neuropsicologia da aprendizagem e memória. In Fluentes, D., Malloy-Diniz, L. F., Camargo, C. H. P. e Cosenza, R. M., *Neuropsicologia: teoria e prática*. (2ª ed.) (pp. 103-114). Porto Alegre: Artmed.
- Alexandre Júnior, M. (2005). Prefácio e introdução. In Aristóteles, *Retórica* (2ª ed.) (pp. 9-64). Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Amossy, R. (2005). O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In *Imagens de si no discurso: a construção do ethos* (pp. 119-144). São Paulo: Contexto.
- Amossy, R. (2018). *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto.
- Antunes, I. (2005). *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Aristóteles (2005). *Retórica* (2ª ed.). Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Brasil (2010). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LEI 9.394/1996*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Brasil (2017a). *PNLD 2018: Língua Portuguesa – Guia de livros didáticos – Ensino Médio/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica.

Brasil (2017b). Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional de Livro e de Material Didático. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7-8.

Brasil. (s.d.). *Matriz de referência ENEM*: Brasil/Ministério da Educação/INEP. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf)

Breton, Ph. (1999). *A argumentação na comunicação*. Bauru, São Paulo: EDUSC.

Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e metas curriculares de Português: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Charaudeau, P. (2013). *Discurso político*. (2ª ed.) São Paulo: Contexto.

Citelli, A. (2006). *Linguagem e persuasão*. (16ª ed.) São Paulo: Ática.

Cortella, M. S. (2011). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos* (14ª ed.). São Paulo: Cortez.

Ducrot, O. (1987). *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes.

Ferreira, L. A. (2010). *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto.

Fiorin, J. L. (2015). *Argumentação*. São Paulo: Contexto.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Koch, I. G. V. (2005). *O texto e a construção dos sentidos*. (8ª ed.) São Paulo: Contexto.

Koch, I. G. V. (2006a). *Desvendando os segredos do texto*. (5ª ed.) São Paulo: Cortez.

Koch, I. G. V. (2006b). *A inter-ação pela linguagem*. (10ª ed.) São Paulo: Contexto.

Koch, I. G. V. (2011). *Argumentação e linguagem*. (13ª ed.) São Paulo: Cortez.

Meyer, M. (2007). *A retórica*. São Paulo: Ática.

Ministério da Educação (s.d.). *Lista de manuais escolares adotados*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-adotados>

Perelman, C. (2004). *Retóricas*. (2ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (2005). *Tratado da argumentação: a nova retórica*. (2ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Pinto, A. D. & Nunes, P. (2015). *Entre Nós e as Palavras. Português: 10º ano de escolaridade*. Barcarena: Santillana.

Pinto, A. D. & Nunes, P. (2016). *Entre Nós e as Palavras. Português: 11º ano de escolaridade*. Barcarena: Santillana.

Pinto, A. D. & Nunes, P. (2017). *Entre Nós e as Palavras. Português: 12º ano de escolaridade*. Barcarena: Santillana.

Reboul, O. (2004). *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

Silva Júnior, L. D. da & Costa-Maciél, D. A. G. da (2019). O que propõe o livro didático de língua portuguesa quando didatiza o gênero Artigo de Opinião? Investigações da obra "Português: contexto, interlocução e sentido". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 19 (3), 733-760.

Tavares, J. & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.



# Presença da argumentação nos textos reguladores para os primeiros anos

Cristina Manuela Sá  
LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português  
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores  
Universidade de Aveiro

## 1. Introdução

Neste texto, vamos analisar a forma como a argumentação é contemplada no *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico – 1º, 2º e 3º Ciclos* (Buescu *et al.*, 2015)<sup>1</sup> de Portugal e na *Base Nacional Curricular Comum* (Brasil, 2020)<sup>2</sup> do Brasil, recorrendo às mesmas categorias que o nosso coautor utilizou.

## 2. Breve enquadramento teórico

Nesta secção do nosso texto, iremos apenas recordar alguns elementos teóricos que se revelaram fundamentais para a elaboração conjunta das grelhas de análise dos dados recolhidos neste estudo conjunto (Madureira & Sá, 2020) e que fomos buscar a autores relevantes neste domínio (Amossy, 2018; Baptista & Veiga, 2004; Fiorin, 2015; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005).

### 2.1. Argumentação e tríade argumentativa

Recordamos que *argumentar* corresponde a usar a palavra para apresentar uma tese e levar os recetores do discurso argumentativo a aceitá-la.

A argumentação implica uma *tríade* de elementos indissociáveis:

- O *ethos* ligado ao produtor do discurso argumentativo ou, mais precisamente, à imagem de si próprio que este contrói para apresentar ao(s) recetor(es) do seu discurso argumentativo;
- O *pathos* correspondendo ao(s) público(s) do produtor do discurso argumentativo, que pretende despertar nele(s) determinados sentimentos, obter dele(s) certas reações;
- O *logos* relativo ao discurso argumentativo propriamente dito.

### 2.2. Finalidades da argumentação

Como já foi referido, estas são essencialmente duas:

- *Convencer*, ou seja, apelar à razão do recetor do discurso argumentativo, identificado com a humanidade em geral;

<sup>1</sup> Doravante designado pela sigla PMCPEB.

<sup>2</sup> Doravante designada pela sigla BNCC.

- *Persuadir*, implicando agir sobre as emoções do seu recetor, dando um lugar secundário à racionalidade e dirigindo-se a um público específico.

### 2.3. Estrutura do texto argumentativo e modalidades do discurso

Como qualquer outro tipo/género textual, o texto argumentativo apresenta uma determinada estrutura relacionada com as finalidades da comunicação subjacentes a ele.

Esta compreende três partes:

- O *proémio*, que inicia o discurso argumentativo e prepara o auditório para aderir à(s) tese(s) apresentada(s) pelo seu produtor;
- A *exposição*, em que se expõe a(s) tese(s) a ser(em) considerada(s), apoiando-a(s) em *provas*;
- O *epílogo*, em que são destacados os principais pontos abordados no texto argumentativo em questão.

Geralmente, utilizam-se as seguintes designações:

- *Introdução*, para o *proémio*;
- *Desenvolvimento*, para a *exposição* e as *provas*;
- *Conclusão*, para o *epílogo*.

É ainda de referir que o *texto argumentativo* pode ser *oral* ou *escrito*.

### 2.4. Técnicas argumentativas

Tal como o nosso coautor, tivemos em conta três tipos de técnicas argumentativas

- Os *argumentos quase-lógicos*, assim chamados porque obedecem a um esquema aparentemente formal, mas que tem carácter não-formal, uma vez que a estruturação puramente lógica é extremamente rara na linguagem natural; admitem várias subdivisões (*identidade e definição, tautologia, regra de justiça, reciprocidade, transitividade, inclusão da parte no todo, divisão do todo nas suas partes, comparação, sacrifício*), que também tivemos em conta na nossa análise;
- Os *argumentos baseados na estrutura do real*, que põem em ação as crenças sobre a realidade para gerar a argumentação, aproximando-as dos juízos que o orador pretende apresentar ao público visado; também aqui há que ter em conta algumas subdivisões (*causalidade, pragmatismo, direção, desperdício e superação*);
- Por fim, os *argumentos que fundam a estrutura do real*, que promovem a percepção da realidade por meio da generalização de um caso particular, de modo a comprovar a tese do orador; estes também admitem subtipos (*modelo, exemplo, ilustração, analogia e metáfora*).

## 3. Metodologia de investigação

Como já foi referido, usámos as cinco grelhas de análise que construímos conjuntamente com o nosso coautor. Mas tivemos de as adaptar, na medida em que os

textos curriculares que analisámos não incluem alguns dos elementos que surgem nos manuais escolares portugueses/livros didáticos brasileiros (nomeadamente atividades e recursos).

Tal como o nosso coautor, para evitar quadros de difícil leitura, suprimimos em todos os apresentados neste estudo empírico as colunas ou linhas relativas às categorias para as quais não pudemos recolher dados.

Tivemos ainda de dividir as grelhas em várias partes, para tornar os quadros menos extensos e facilitar a sua leitura.

Começamos por apresentar a grelha relativa à tríade argumentativa:

<b>Tríade argumentativa</b>	<b>Elementos do texto regulador</b>
Ethos	
Pathos	
Logos	

Quadro 1 – Grelha de análise da tríade argumentativa

Segue-se a grelha relativa às finalidades da argumentação:

<b>Finalidades da argumentação</b>	<b>Elementos do texto regulador</b>
Convencer	
Persuadir	

Quadro 2 – Grelha de análise das finalidades da argumentação

Apresentamos agora a grelha centrada nas modalidades da língua:

<b>Modalidades da língua</b>	<b>Elementos do texto regulador</b>
Oral	
Escrita	

Quadro 3 – Grelha de análise das modalidades da língua

A quarta grelha de análise refere-se à estrutura do texto argumentativo:

<b>Estrutura do texto argumentativo</b>	<b>Elementos do texto regulador</b>
Introdução/Proémio	
Desenvolvimento/Exposição-Provas	
Conclusão/Epílogo	

Quadro 4 – Grelha de análise da estrutura do texto argumentativo

A quinta e última grelha de análise diz respeito às técnicas argumentativas:

Técnicas argumentativas de ligação		Elementos do texto regulador
Quase-lógicos	Identidade e definição	
	Tautologia	
	Regra de justiça	
	Reciprocidade	
	Transitividade	
	Inclusão da parte no todo	
	Divisão do todo em suas partes	
	Comparação	
	Sacrifício	
Baseados na estrutura do real	Causalidade	
	Pragmatismo	
	Direção	
	Desperdício	
	Superação	
Fundadores da estrutura do real	Modelo	
	Exemplo	
	Ilustração	
	Analogia	
	Metáfora	

Quadro 5 – Grelha de análise das técnicas argumentativas

Vamos agora passar à apresentação dos resultados da análise feita e à sua interpretação.

#### 4. Análise dos dados e interpretação dos resultados

##### 4.1. O caso português

No PMCPEB, analisámos:

- Os *objetivos*, que correspondem às grandes finalidades do Ensino Básico;
- As *metas curriculares*, isto é, objetivos a atingir durante um ano de escolaridade integrado num dado ciclo;
- Os *descritores de desempenho*, ou seja, comportamentos do aluno que permitem ao professor determinar se este atingiu /ou não) uma dada meta curricular;
- Os *conteúdos*, relativos aos conhecimentos que os alunos deverão adquirir.



Além disso, tivemos de ter em conta os seguintes aspetos:

- Ciclo de ensino (1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico);
- Ano de escolaridade (do 1º ao 4º ano, para o 1º Ciclo; 5º e 6º, para o 2º Ciclo; do 7º ao 9º ano, para o 3º Ciclo);
- Domínios
  - Oralidade (O),
  - Leitura e Escrita (LE) ou Leitura (L) e Escrita (E),
  - Introdução à Educação Literária (IEL) ou Educação Literária (LE).

É de referir que excluímos o domínio da gramática, porque este não se articula com as categorias que tivemos em conta nesta análise, embora tenha um papel a desempenhar na construção do texto argumentativo, como acontece para qualquer outro tipo/género textual.

#### 4.1.1. Relativa aos objetivos

No quadro abaixo apresentamos os resultados da análise dos dados recolhidos no PMCPEB e relativos à tríade argumentativa:

Tríade argumentativa	Elementos do texto regulador
	Objetivos
Ethos	9. Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos.
Pathos	2. Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação. 8. Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua.
Logos	3. Produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações. 6. Desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas. 10. Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão. 11. Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação.

Quadro 6 – Resultados da análise dos objetivos relativa à tríade argumentativa

A leitura do quadro revela-nos que o elemento menos contemplado é o *ethos* e o mais contemplado, o *logos*.

No quadro que se segue apresentamos os resultados da análise dos dados relativos às modalidades da língua:

Modalidades da língua	Elementos do texto regulador
	Objetivos
Oral	<p>2. Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação.</p> <p>3. Produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações.</p> <p>9. Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos.</p> <p>11. Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação.</p>
Escrita	<p>6. Desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas.</p> <p>8. Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua.</p> <p>9. Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos.</p> <p>10. Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão.</p> <p>11. Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação.</p>

Quadro 7 – Resultados da análise dos objetivos relativa às modalidades da língua

Neste quadro, a situação é equilibrada, havendo até dois objetivos (o 9 e o 11) que estão simultaneamente relacionados com a comunicação oral e escrita.

É de referir que os objetivos formulados para o PMCPB não contemplam duas categorias: finalidades da argumentação e técnicas argumentativas.

Há uma terceira – estrutura do texto argumentativo – que apenas é referida de forma implícita, em objetivos que dizem respeito a qualquer tipo/género textual: 3 (*Produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações.*), 6 (*Desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas.*), 9 (*Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos.*), 10 (*Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão.*) e 11 (*Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação.*)

#### 4.1.2. Relativa ao 1º Ciclo do Ensino Básico

No quadro abaixo apresentamos os resultados da análise dos dados relativos à tríade argumentativa:

Tríade argumentativa	Elementos do texto regulador	
	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
Ethos	<p><b>EL</b>  <i>24. Ler em termos pessoais.</i>                      2. Apresentar à turma textos e livros lidos, justificando a escolha.                      5. <i>Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</i>                      4. Justificar opiniões, atitudes, opções.</p>	<p><b>LE3</b>  <i>Compreensão de texto</i>                      Opinião crítica  <b>EL3</b>  <i>Compreensão de texto</i>                      Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista  <i>Apresentação de textos e de livros</i>  <b>O4</b>  <i>Produção de discurso oral</i>                      Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo; debate de ideias                      Expressão orientada: simulação e dramatização; pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; resumo de ideias  <b>LE4</b>  <i>Compreensão de texto</i>                      Sentidos do texto: tema, subtema e assunto; sínteses parciais; diferentes interpretações  <b>EL4</b>  <i>Compreensão de texto</i>                      Expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista                      Apresentação de livros</p>
Pathos	<p><b>O3</b>  <i>3. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i>                      5. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva (por exemplo, com o exercício “mostra e conta”: por solicitação do professor, o aluno traz um objeto e apresenta à turma as razões da sua escolha).                      6. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões.  <b>EL3</b>  <i>24. Ler em termos pessoais.</i>                      2. Apresentar à turma textos e livros lidos, justificando a escolha.                      4. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação</i></p>	<p><b>EL3</b>  <i>Compreensão de texto</i>                      Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista  <i>Apresentação de textos e de livros</i>  <b>O4</b>  <i>Produção de discurso oral</i>                      Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo; debate de ideias                      Expressão orientada: simulação e dramatização; pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; resumo de ideias  <b>LE4</b>  <i>Compreensão de texto</i>                      Sentidos do texto: tema, subtema e assunto; sínteses parciais; diferentes interpretações</p>

	<p><i>e o interlocutor.</i></p> <p>1. Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores.</p> <p>5. <i>Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</i></p> <p>2. Interpretar pontos de vista diferentes.</p> <p><b>EL4</b></p> <p>25. <i>Ler para apreciar textos literários.</i></p> <p>2. Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados por histórias e poemas ouvidos.</p> <p>26. <i>Ler em termos pessoais.</i></p> <p>2. Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura.</p>	<p><b>EL4</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista</p> <p><i>Apresentação de livros</i></p>
Logos	<p><b>LE3</b></p> <p>11. <i>Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</i></p> <p>3. Expressar de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p> <p>4. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p><b>EL3</b></p> <p>24. <i>Ler em termos pessoais.</i></p> <p>2. Apresentar à turma textos e livros lidos, justificando a escolha.</p> <p>4. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i></p> <p>1. Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores.</p> <p>6. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva.</p> <p>7. Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar “prós e contras” de uma posição).</p> <p>2. Apresentar à turma textos e livros lidos, justificando a escolha.</p> <p><b>O4</b></p> <p>1. <i>Escutar para aprender e construir conhecimentos.</i></p> <p>3. Diferenciar facto de opinião.</p>	

	<p>5. <i>Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</i></p> <p>2. Interpretar pontos de vista diferentes.</p> <p>4. Justificar opiniões, atitudes, opções.</p> <p><b>EL4</b></p> <p>25. <i>Ler para apreciar textos literários.</i></p> <p>2. Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados por histórias e poemas ouvidos.</p> <p>26. <i>Ler em termos pessoais.</i></p> <p>2. Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura.</p>	<p><b>O3</b></p> <p><i>Produção de discurso oral</i></p> <p>Introdução aos gêneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo</p> <p><b>LE3</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Opinião crítica</p> <p><b>EL3</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista</p> <p><i>Apresentação de textos e de livros</i></p> <p><b>O4</b></p> <p><i>Compreensão e expressão</i></p> <p>Facto e opinião</p> <p><i>Produção de discurso oral</i></p> <p>Introdução aos gêneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo; debate de ideias</p> <p>Expressão orientada: simulação e dramatização; pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; resumo de ideias</p> <p><b>LE4</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Sentidos do texto: tema, subtema e assunto; sínteses parciais; diferentes interpretações</p> <p><b>EL4</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista</p> <p><i>Apresentação de livros</i></p>
--	---	--

Quadro 8 – Resultados da análise relativa à tríade argumentativa para o 1º Ciclo do Ensino Básico

A leitura deste quadro revela-nos que:

- A argumentação só é tida em conta no 3º e 4º ano e, geralmente, de forma implícita (como se pode ver, por exemplo, no descritor de desempenho 2 da meta curricular 24 –*Apresentar à turma textos e livros lidos, justificando a escolha.*);
- Os enunciados recolhidos surgem associados aos domínios da oralidade (O), da leitura e escrita (LE) e da educação literária (EL);
- No que diz respeito às metas curriculares e aos descritores de desempenho;
  - O elemento menos contemplado é o *ethos*,
  - O mais contemplado é o *logos*;
- No que diz respeito aos conteúdos, há uma distribuição equilibrada dos enunciados recolhidos pelos três elementos.

No quadro seguinte apresentamos os resultados da análise dos dados relativos às finalidades da argumentação:

Finalidades da argumentação	Elementos do texto regulador	
	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
Convencer	<p><b>EL4</b> 26. <i>Ler em termos pessoais.</i> 2. Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura.</p>	<p><b>LE3</b> <i>Compreensão de texto</i> Opinião crítica <b>EL3</b> <i>Compreensão de texto</i> Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista <i>Apresentação de textos e de livros</i> <b>O4</b> <i>Compreensão e expressão</i> Facto e opinião <i>Produção de discurso oral</i> Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo; debate de ideias Expressão orientada: simulação e dramatização; pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; resumo de ideias <b>EL4</b> <i>Compreensão de texto</i> Expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista Apresentação de livros</p>
Persuadir	<p><b>O3</b> 3. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i> 5. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva (por exemplo, com o exercício “mostra e conta”: por solicitação do professor, o aluno traz um objeto e apresenta à turma as razões da sua escolha). <b>EL3</b> 24. <i>Ler em termos pessoais.</i> 2. Apresentar à turma textos e livros lidos, justificando a escolha. <b>O4</b> 4. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i></p>	<p><b>O3</b> <i>Produção de discurso oral</i> Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo <b>LE3</b> <i>Compreensão de texto</i> Opinião crítica <b>EL3</b> <i>Compreensão de texto</i> Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista <i>Apresentação de textos e de livros</i> <b>O4</b> <i>Compreensão e expressão</i> Facto e opinião <i>Produção de discurso oral</i> Introdução aos géneros escolares:</p>

	<p>6. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva.  <b>EL4</b>  <i>26. Ler em termos pessoais.</i>                  2. Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura.</p>	<p>apresentação oral; pequeno discurso persuasivo; debate de ideias                  Expressão orientada: simulação e dramatização; pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; resumo de ideias  <b>EL4</b>  <i>Compreensão de texto</i>                  Expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista  <i>Apresentação de livros</i></p>
--	--	--

Quadro 9 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Neste quadro, os enunciados encontram-se distribuídos pelas duas finalidades da argumentação, embora estejam sobretudo associados à categoria *persuadir*. Tal acontece, porque encontramos:

- Metas curriculares/descriptores de desempenho em que se menciona explicitamente essa finalidade da argumentação; referimos, como exemplo, o descritor de desempenho 6 da meta curricular 4 relativos ao domínio da oralidade no 4º ano (*6. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva.*);
- Conteúdos em que se verifica o mesmo; a título de exemplo, referimos o conteúdo *Pequeno discurso persuasivo*, relacionado com o domínio da oralidade no 4º ano.

De acordo com a nossa análise, a referência à finalidade de *convencer* é implícita: por exemplo, no descritor de desempenho 2 da meta curricular 26, associados à educação literária no 4º ano (*Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura.*) ou no conteúdo correspondente (*Apresentação de livros*).

No quadro que se segue apresentamos os resultados da análise dos dados relativos às modalidades da língua:

Modalidades da língua	Elementos do texto regulador	
	Metas curriculares Descriptores de desempenho	Conteúdos
Oral	<p><b>O3</b>  <i>3. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i>                      5. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva (por exemplo, com o exercício “mostra e conta”: por solicitação do professor, o aluno traz um objeto e apresenta à turma as razões da sua escolha).</p>	<p><b>O3</b>  <i>Produção de discurso oral</i>                      Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo  <b>LE3</b>  <i>Compreensão de texto</i>                      Opinião crítica  <b>EL3</b>  <i>Compreensão de texto</i></p>

	<p><b>LE3</b>  <i>11. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</i>  3. Exprimir de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.  4. Exprimir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p><b>EL3</b>  <i>24. Ler em termos pessoais.</i>  2. Apresentar à turma textos e livros lidos, justificando a escolha.</p> <p><b>O4</b>  <i>1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.</i>  3. Diferenciar facto de opinião.  4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.  6. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva.  7. Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar “prós e contras” de uma posição).  5. Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.  2. Interpretar pontos de vista diferentes.  4. Justificar opiniões, atitudes, opções.</p> <p><b>EL4</b>  <i>25. Ler para apreciar textos literários.</i>  2. Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados por histórias e poemas ouvidos.  <i>26. Ler em termos pessoais.</i>  2. Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura.</p>	<p>Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista  <i>Apresentação de textos e de livros</i></p> <p><b>O4</b>  <i>Produção de discurso oral</i>  Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo; debate de ideias  Expressão orientada: simulação e dramatização; pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; resumo de ideias</p> <p><b>LE4</b>  <i>Compreensão de texto</i>  Sentidos do texto: tema, subtema e assunto; sínteses parciais; diferentes interpretações</p> <p><b>EL4</b>  <i>Compreensão de texto</i>  Expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista  <i>Apresentação de livros</i></p>
Escrita	<p><b>LE3</b>  <i>11. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</i>  3. Exprimir de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.  4. Exprimir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou</p>	<p><b>LE3</b>  <i>Compreensão de texto</i>  Opinião crítica</p> <p><b>EL3</b>  <i>Compreensão de texto</i>  Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista</p> <p><b>LE4</b>  <i>Compreensão de texto</i></p>



	de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor. <b>EL4</b> <i>25. Ler para apreciar textos literários.</i> 2. Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados por histórias e poemas ouvidos.	Sentidos do texto: tema, subtema e assunto; sínteses parciais; diferentes interpretações <b>EL4</b> <i>Compreensão de texto</i> Expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista
--	--	---

Quadro 10 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Verifica-se uma maior concentração de enunciados na modalidade oral do que na escrita. Provavelmente, isso acontece, porque, quando se pensa no ensino da língua materna, há tendência para considerar que é mais fácil comunicar oralmente do que por escrito.

Podemos ainda constatar que a referência à argumentação é implícita, como se pode ver no descritor de desempenho 3 da meta curricular 11 ligada à leitura no 3º ano (*Exprimir de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.*) ou no conteúdo correspondente (*Compreensão de texto/Opinião crítica*).

No entanto, há duas situações em que se faz referência à argumentação, ambas ligadas ao domínio da oralidade no 3º e no 4º ano (concretamente, referindo a necessidade de *fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva*, em dois descritores de desempenho, que corresponde aos conteúdos *Pequeno discurso persuasivo* e *Debate de ideias*).

As metas curriculares, descritores de desempenho e conteúdos que o PMCPEB propõe para o 1º Ciclo do Ensino Básico não contemplam a categoria *estrutura do texto argumentativo*.

No quadro abaixo, apresentamos os resultados da análise relativa às técnicas argumentativas:

Técnicas argumentativas de ligação		Elementos do texto regulador	
		Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
Quase-lógicos	Identidade e definição	<b>O4</b> <i>1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.</i> 3. Diferenciar facto de opinião.	<b>O4</b> <i>Produção de discurso oral</i> Introdução aos géneros escolares: [...] pequeno discurso persuasivo; debate de ideias Expressão orientada: [...] pontos de vista; [...] justificação de opiniões, atitudes e opções; [...]
	Comparação	<b>LE3</b> <i>11. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</i> 3. Exprimir de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.	<b>LE3</b> <i>Compreensão de texto</i> Opinião crítica

Baseados na estrutura do real	Pragmatismo	<b>O4</b> <i>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i> 7. Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar “prós e contras” de uma posição).	<b>O4</b> <i>Produção de discurso oral</i> Introdução aos géneros escolares: [...] debate de ideias
-------------------------------	-------------	---	---

Quadro 11 – Resultados da análise relativa às técnicas argumentativas para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Constata-se que, no 1º Ciclo do Ensino Básico, já são trabalhadas algumas técnicas argumentativas, a nível de metas curriculares/descriptores de desempenho e também de conteúdos.

Verificamos que um dos tipos de técnicas argumentativas – *argumentos fundadores da estrutura do real* – não é contemplado.

É também de destacar o facto de que estas técnicas argumentativas estão implícitas em enunciados relativos ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e em compreensão na leitura, nunca sendo referidas de forma explícita.

#### 4.1.3. Relativa ao 2º Ciclo do Ensino Básico

No quadro abaixo apresentamos os resultados da análise dos dados relativos à tríade argumentativa:

Tríade argumentativa	Elementos do texto regulador	
	Metas curriculares Descriptores de desempenho	Conteúdos
Ethos	<b>O5</b> <i>1. Interpretar textos orais breves.</i> 7. Manifestar a reação pessoal ao texto ouvido. <i>4. Apresentar argumentos.</i> 1. Construir uma argumentação simples (por exemplo, em 2 a 3 minutos, breve exposição de razões para uma opinião ou atitude). <b>LE5</b> <i>10. Avaliar criticamente textos.</i> 1. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor. 2. Expressar uma breve opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.	<b>O5</b> <i>Interpretação de texto</i> Intenção do locutor; tema; assunto; informação essencial e acessória; facto e opinião; deduções Manifestação de reação pessoal ao texto ouvido <i>Produção de texto</i> Géneros escolares: apresentação oral; argumentação favorável e desfavorável <b>LE5</b> <i>Compreensão de texto</i> Opinião crítica textual e intertextual <i>Registo e organização da informação</i> Aspectos nucleares do texto; intenção do autor <i>Produção de texto</i>

<p>17. <i>Escrever textos de opinião.</i></p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição e apresentando, pelo menos, duas razões que a justifiquem e uma conclusão coerente.</p> <p>19. <i>Rever textos escritos.</i></p> <p>4. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.</p> <p><b>EL5</b></p> <p>22. <i>Ler e escrever para fruição estética.</i></p> <p>3. Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p><b>O6</b></p> <p>1. <i>Interpretar textos orais breves.</i></p> <p>4. Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.</p> <p>3. <i>Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência.</i></p> <p>3. Captar e manter a atenção de diferentes audiências (com adequação de movimentos, gestos e expressão facial, do tom de voz, das pausas, da entoação e do ritmo).</p> <p>4. Respeitar princípios reguladores da interação discursiva, na formulação de pedidos (com uso apropriado dos modos imperativo, indicativo e conjuntivo), na apresentação de factos e de opiniões.</p> <p>4. <i>Compreender e apresentar argumentos.</i></p> <p>1. Identificar argumentos que fundamentam uma opinião.</p> <p>2. Justificar pontos de vista.</p> <p>3. Construir uma argumentação em defesa de uma posição e outra argumentação em defesa do seu contrário (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, proposto pelo professor.</p> <p><b>LE6</b></p> <p>9. <i>Organizar a informação contida no texto.</i></p> <p>3. Relacionar a estrutura do texto com a intenção e o conteúdo do mesmo.</p> <p>4. Distinguir relações intratextuais de causa-efeito e de parte-todo.</p> <p>10. <i>Avaliar criticamente textos.</i></p>	<p>Géneros escolares: texto de características expositivas e texto de opinião</p> <p>Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género, estrutura, correção linguística</p> <p><b>EL5</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Relações intertextuais: semelhanças e contrastes</p> <p>Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista</p> <p><b>O6</b></p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Manifestação e justificação de reação pessoal ao texto ouvido</p> <p><b>LE6</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Opinião crítica textual e intertextual</p> <p><b>EL6</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista</p>
--	---

	<p>1. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p>2. Fazer apreciações críticas sobre os textos lidos (por exemplo, se o tema e o assunto são interessantes e porquê; se a conclusão é lógica; se concorda com o desenlace ou discorda dele e porquê; que alternativa sugere).</p> <p>3. Expressar uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p> <p>11. <i>Planificar a escrita de textos.</i></p> <p>1. Estabelecer objetivos para o que pretende escrever.</p> <p>2. Organizar informação segundo a categoria e o género indicados.</p> <p>15. <i>Escrever textos de opinião.</i></p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição, a apresentação de, pelo menos, três razões que a justifiquem, com uma explicação dessas razões, e uma conclusão coerente.</p> <p>17. <i>Rever textos escritos.</i></p> <p>1. Verificar se o texto respeita o tema, a categoria ou género indicados e as ideias previstas na planificação.</p> <p><b>EL6</b></p> <p>20. <i>Ler e escrever para fruição estética.</i></p> <p>3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias, sentimentos e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido.</p>	
Pathos	<p><b>O5</b></p> <p>4. <i>Apresentar argumentos.</i></p> <p>1. Construir uma argumentação simples (por exemplo, em 2 a 3 minutos, breve exposição de razões para uma opinião ou atitude).</p> <p>2. Enunciar argumentos em defesa de duas opiniões contrárias (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, proposto pelo professor.</p> <p>17. <i>Escrever textos de opinião.</i></p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição e apresentando, pelo</p>	<p><b>O6</b></p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Manifestação e justificação de reação pessoal ao texto ouvido</p>

	<p>menos, duas razões que a justifiquem e uma conclusão coerente.</p> <p><i>19. Rever textos escritos.</i></p> <p>4. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.</p> <p><b>O6</b></p> <p><i>3. Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência.</i></p> <p>3. Captar e manter a atenção de diferentes audiências (com adequação de movimentos, gestos e expressão facial, do tom de voz, das pausas, da entoação e do ritmo).</p> <p><i>4. Compreender e apresentar argumentos.</i></p> <p>1. Identificar argumentos que fundamentam uma opinião.</p> <p>2. Justificar pontos de vista.</p>	
<p>Logos</p>	<p><b>O5</b></p> <p><i>1. Interpretar textos orais breves.</i></p> <p>5. Distinguir facto de opinião.</p> <p>7. Manifestar a reação pessoal ao texto ouvido.</p> <p><i>4. Apresentar argumentos.</i></p> <p>1. Construir uma argumentação simples (por exemplo, em 2 a 3 minutos, breve exposição de razões para uma opinião ou atitude).</p> <p>2. Enunciar argumentos em defesa de duas opiniões contrárias (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, proposto pelo professor.</p> <p><b>LE5</b></p> <p><i>8. Fazer inferências a partir da informação contida no texto.</i></p> <p>3. Pôr em evidência relações intratextuais de semelhança ou de oposição entre acontecimentos e entre sentimentos.</p> <p><i>9. Organizar a informação contida no texto.</i></p> <p>3. Indicar a intenção do autor, justificando a partir de elementos do texto.</p> <p><i>10. Avaliar criticamente textos.</i></p> <p>1. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p>	<p><b>O5</b></p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Intenção do locutor; tema; assunto; informação essencial e acessória; facto e opinião; deduções</p> <p>Manifestação de reação pessoal ao texto ouvido</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Géneros escolares: apresentação oral; argumentação favorável e desfavorável</p> <p><b>LE5</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Opinião crítica textual e intertextual</p> <p><i>Registo e organização da informação</i></p> <p>Aspetos nucleares do texto; intenção do autor</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Géneros escolares: texto de características expositivas e texto de opinião</p> <p>Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género, estrutura, correção linguística</p> <p><b>EL5</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Relações intertextuais: semelhanças e contrastes</p> <p>Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista</p>

<p>2. Expressir uma breve opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p> <p><i>17. Escrever textos de opinião.</i></p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição e apresentando, pelo menos, duas razões que a justifiquem e uma conclusão coerente.</p> <p><i>19. Rever textos escritos.</i></p> <p>4. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.</p> <p><b>EL5</b></p> <p><i>22. Ler e escrever para fruição estética.</i></p> <p>3. Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p><b>O6</b></p> <p><i>1. Interpretar textos orais breves.</i></p> <p>4. Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.</p> <p><i>3. Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência.</i></p> <p>3. Captar e manter a atenção de diferentes audiências (com adequação de movimentos, gestos e expressão facial, do tom de voz, das pausas, da entoação e do ritmo).</p> <p>4. Respeitar princípios reguladores da interação discursiva, na formulação de pedidos (com uso apropriado dos modos imperativo, indicativo e conjuntivo), na apresentação de factos e de opiniões.</p> <p><i>4. Compreender e apresentar argumentos.</i></p> <p>1. Identificar argumentos que fundamentam uma opinião.</p> <p>2. Justificar pontos de vista.</p> <p>3. Construir uma argumentação em defesa de uma posição e outra argumentação em defesa do seu contrário (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, proposto pelo professor.</p> <p><b>LE6</b></p> <p><i>9. Organizar a informação contida no texto.</i></p> <p>3. Relacionar a estrutura do texto com a intenção e o conteúdo do mesmo.</p>	<p><b>O6</b></p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Manifestação e justificação de reação pessoal ao texto ouvido</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Gêneros escolares: apresentação oral; argumentação</p> <p><b>LE6</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Estrutura do texto; relações intratextuais de causa-efeito e de parte-todo; aspetos nucleares do texto; síntese</p> <p>Opinião crítica textual e intertextual</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Gêneros escolares: texto de características positivas, texto de opinião</p> <p>Planificação de texto: objetivos, organização segundo a categoria ou género, registo, organização e desenvolvimento de ideias</p> <p>Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género; estrutura e desenvolvimento lógico do texto; correção linguística</p> <p><b>EL6</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista</p>
---	---

<p>4. Distinguir relações intratextuais de causa-efeito e de parte-todo.</p> <p><i>10. Avaliar criticamente textos.</i></p> <p>1. Expressir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p>2. Fazer apreciações críticas sobre os textos lidos (por exemplo, se o tema e o assunto são interessantes e porquê; se a conclusão é lógica; se concorda com o desenlace ou discorda dele e porquê; que alternativa sugere).</p> <p>3. Expressir uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p> <p><i>11. Planificar a escrita de textos.</i></p> <p>1. Estabelecer objetivos para o que pretende escrever.</p> <p>2. Organizar informação segundo a categoria e o género indicados.</p> <p><i>15. Escrever textos de opinião.</i></p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição, a apresentação de, pelo menos, três razões que a justifiquem, com uma explicação dessas razões, e uma conclusão coerente.</p> <p><i>17. Rever textos escritos.</i></p> <p>1. Verificar se o texto respeita o tema, a categoria ou género indicados e as ideias previstas na planificação.</p> <p>2. Verificar se os textos escritos incluem as partes necessárias, se estas estão devidamente ordenadas e se a informação do texto avança.</p> <p><b>EL6</b></p> <p><i>20. Ler e escrever para fruição estética.</i></p> <p>3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias, sentimentos e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido.</p>	
---	--

Quadro 12 – Resultados da análise relativa à tríade argumentativa para o 2º Ciclo do Ensino Básico

A leitura deste quadro revela-nos que:

- Os enunciados recolhidos surgem associados aos domínios da oralidade (O), da leitura e escrita (LE) e da educação literária (EL), no 5º e no 6º ano;

- Tanto para as metas curriculares e os descritores de desempenho, como para os conteúdos, o elemento menos contemplado é o *pathos*, havendo uma distribuição equilibrada dos enunciados recolhidos pelos outros dois elementos.

É ainda de referir que todos os enunciados associados ao *pathos* estão associados ao domínio da oralidade (O5 e O6). Pensamos que isso acontece, porque, quando os alunos comunicam oralmente de modo formal na sala de aula (por exemplo, durante a apresentação oral de um trabalho), têm perante si um público concreto (constituído pelo professor e pelos seus colegas), enquanto que, quando escrevem, o fazem sempre para um público pré-definido (o professor que irá avaliar o seu texto).

No 2º Ciclo do Ensino Básico, a argumentação pode surgir:

- De forma explícita (por exemplo, no descritor de desempenho 1 – *Construir uma argumentação simples* – da meta curricular 4 – *Apresentar argumentos* – do domínio da oralidade para o 5º ano e no conteúdo correspondente – *Apresentação oral; argumentação favorável e desfavorável*);
- De forma implícita, o que é mais frequente (verificando-se, por exemplo, no descritor de desempenho 2 – *Exprimir uma breve opinião crítica a respeito de um texto* – da meta curricular 10 – *Avaliar criticamente textos* – do domínio da leitura para o 5º ano e no conteúdo correspondente – *Compreensão de texto/Opinião crítica textual e intertextual*).

No quadro que se segue, apresentamos os resultados da análise dos dados relativos às modalidades da língua:

Modalidades da língua	Elementos do texto regulador	
	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
Oral	<p><b>O5</b> 1. Interpretar textos orais breves. 5. Distinguir facto de opinião. 7. Manifestar a reação pessoal ao texto ouvido. 4. Apresentar argumentos. 1. Construir uma argumentação simples (por exemplo, em 2 a 3 minutos, breve exposição de razões para uma opinião ou atitude). 2. Enunciar argumentos em defesa de duas opiniões contrárias (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, proposto pelo professor.</p> <p><b>LE5</b> 8. Fazer inferências a partir da informação contida no texto. 3. Pôr em evidência relações intratextuais de semelhança ou de oposição entre</p>	<p><b>O5</b> <i>Interpretação de texto</i> Intenção do locutor; tema; assunto; informação essencial e acessória; facto e opinião; deduções Manifestação de reação pessoal ao texto ouvido <i>Produção de texto</i> Géneros escolares: apresentação oral; argumentação favorável e desfavorável</p> <p><b>EL5</b> <i>Compreensão de texto</i> Relações intertextuais: semelhanças e contrastes Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista</p> <p><b>O6</b> <i>Interpretação de texto</i> Manifestação e justificação de reação pessoal ao texto ouvido</p>



<p>acontecimentos e entre sentimentos.</p> <p>9. <i>Organizar a informação contida no texto.</i></p> <p>3. Indicar a intenção do autor, justificando a partir de elementos do texto.</p> <p>10. <i>Avaliar criticamente textos.</i></p> <p>1. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p>2. Expressar uma breve opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p> <p><b>EL5</b></p> <p>22. <i>Ler e escrever para fruição estética.</i></p> <p>3. Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p><b>O6</b></p> <p>1. <i>Interpretar textos orais breves.</i></p> <p>4. Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.</p> <p>3. <i>Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência.</i></p> <p>3. Captar e manter a atenção de diferentes audiências (com adequação de movimentos, gestos e expressão facial, do tom de voz, das pausas, da entoação e do ritmo).</p> <p>4. Respeitar princípios reguladores da interação discursiva, na formulação de pedidos (com uso apropriado dos modos imperativo, indicativo e conjuntivo), na apresentação de factos e de opiniões.</p> <p>4. <i>Compreender e apresentar argumentos.</i></p> <p>1. Identificar argumentos que fundamentam uma opinião.</p> <p>2. Justificar pontos de vista.</p> <p>3. Construir uma argumentação em defesa de uma posição e outra argumentação em defesa do seu contrário (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, proposto pelo professor.</p> <p><b>LE6</b></p> <p>9. <i>Organizar a informação contida no texto.</i></p> <p>3. Relacionar a estrutura do texto com a intenção e o conteúdo do mesmo.</p> <p>4. Distinguir relações intratextuais de causa-efeito e de parte-todo.</p>	<p><i>Produção de texto</i></p> <p>Gêneros escolares: apresentação oral; argumentação</p> <p><b>EL6</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista</p>
--	--

	<p><i>10. Avaliar criticamente textos.</i></p> <p>1. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p>2. Fazer apreciações críticas sobre os textos lidos (por exemplo, se o tema e o assunto são interessantes e porquê; se a conclusão é lógica; se concorda com o desenlace ou discorda dele e porquê; que alternativa sugere).</p> <p>3. Expressar uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p> <p><b>EL6</b></p> <p><i>20. Ler e escrever para fruição estética.</i></p> <p>3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias, sentimentos e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido.</p>	
Escrita	<p><b>LES</b></p> <p><i>8. Fazer inferências a partir da informação contida no texto.</i></p> <p>3. Pôr em evidência relações intratextuais de semelhança ou de oposição entre acontecimentos e entre sentimentos.</p> <p><i>9. Organizar a informação contida no texto.</i></p> <p>3. Indicar a intenção do autor, justificando a partir de elementos do texto.</p> <p><i>10. Avaliar criticamente textos.</i></p> <p>1. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p>2. Expressar uma breve opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p> <p><i>17. Escrever textos de opinião.</i></p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição e apresentando, pelo menos, duas razões que a justifiquem e uma conclusão coerente.</p> <p><i>19. Rever textos escritos.</i></p> <p>4. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.</p> <p><b>ELS</b></p> <p><i>22. Ler e escrever para fruição estética.</i></p>	<p><b>LES</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Opinião crítica textual e intertextual</p> <p><i>Registo e organização da informação</i></p> <p>Aspectos nucleares do texto; intenção do autor</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Gêneros escolares: texto de características expositivas e texto de opinião</p> <p>Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou gênero, estrutura, correção linguística</p> <p><b>ELS</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Relações intertextuais: semelhanças e contrastes</p> <p>Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista</p> <p><b>LE6</b></p> <p><i>Compreensão de texto</i></p> <p>Estrutura do texto; relações intratextuais de causa – efeito e de parte – todo; aspectos nucleares do texto; síntese</p> <p>Opinião crítica textual e intertextual</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Gêneros escolares: texto de características expositivas, texto de opinião</p> <p>Planificação de texto: objetivos, organização segundo a categoria</p>

<p>3. Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p><b>LE6</b>  <i>9. Organizar a informação contida no texto.</i></p> <p>3. Relacionar a estrutura do texto com a intenção e o conteúdo do mesmo.</p> <p>4. Distinguir relações intratextuais de causa-efeito e de parte-todo.</p> <p><i>10. Avaliar criticamente textos.</i></p> <p>1. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p>2. Fazer apreciações críticas sobre os textos lidos (por exemplo, se o tema e o assunto são interessantes e porquê; se a conclusão é lógica; se concorda com o desenlace ou discorda dele e porquê; que alternativa sugere).</p> <p><i>11. Planificar a escrita de textos.</i></p> <p>1. Estabelecer objetivos para o que pretende escrever.</p> <p>2. Organizar informação segundo a categoria e o género indicados.</p> <p><i>15. Escrever textos de opinião.</i></p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição, a apresentação de, pelo menos, três razões que a justifiquem, com uma explicação dessas razões, e uma conclusão coerente.</p> <p><i>17. Rever textos escritos.</i></p> <p>1. Verificar se o texto respeita o tema, a categoria ou género indicados e as ideias previstas na planificação.</p> <p>2. Verificar se os textos escritos incluem as partes necessárias, se estas estão devidamente ordenadas e se a informação do texto avança.</p> <p><b>EL6</b>  <i>20. Ler e escrever para fruição estética.</i></p> <p>3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias, sentimentos e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido.</p>	<p>Planificação de texto: objetivos, organização segundo a categoria ou género, registo, organização e desenvolvimento de ideias</p> <p>Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género; estrutura e desenvolvimento lógico do texto; correção linguística</p> <p><b>EL6</b>  <i>Compreensão de texto</i>          Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista</p>
--	---

Quadro 13 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua para o 2º Ciclo do Ensino Básico

Verifica-se uma distribuição equilibrada de enunciados entre a modalidade oral e a modalidade escrita, tanto no lado relativo às metas curriculares e aos descritores de desempenho, como no relativo aos conteúdos. Provavelmente, isso acontece, porque, desde o início do século XXI, se tem insistido muito no trabalho em torno da comunicação oral, exigindo-se mesmo uma avaliação formal de natureza sumativa.

As metas curriculares, descritores de desempenho e conteúdos que o PMCPPEB propõe para o 2º Ciclo do Ensino Básico não contemplam duas categorias: *finalidades a argumentação* e *estrutura do texto argumentativo*.

No último quadro desta secção do nosso texto, apresentamos os resultados da análise relativa às técnicas argumentativas:

Técnicas argumentativas de ligação		Elementos do texto regulador	
		Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
Quase-lógicos	Identidade e definição	<b>O5</b> <i>1. Interpretar textos orais breves.</i> 5. Distinguir facto de opinião. <b>LE6</b> <i>9. Organizar a informação contida no texto.</i> 4. Distinguir relações intratextuais de causa-efeito e de parte-todo.	<b>O5</b> <i>Interpretação de texto</i> [...] facto e opinião [...]
	Inclusão da parte no todo	<b>LE6</b> <i>9. Organizar a informação contida no texto.</i> 4. Distinguir relações intratextuais de causa-efeito e de parte-todo.	<b>LE6</b> <i>Compreensão de texto</i> Estrutura do texto; relações intratextuais de causa-efeito e de parte-todo [...]
	Divisão do todo em suas partes	<b>LE6</b> <i>9. Organizar a informação contida no texto.</i> 4. Distinguir relações intratextuais de causa-efeito e de parte-todo.	<b>LE6</b> <i>Compreensão de texto</i> Estrutura do texto; relações intratextuais de causa-efeito e de parte-todo [...]
	Comparação	<b>LE5</b> 3. Pôr em evidência relações intratextuais de semelhança ou de oposição entre acontecimentos e entre sentimentos. <b>EL5</b> <i>21. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.</i> 1. Identificar relações, formais ou de sentido, entre vários	<b>LE5</b> <i>Compreensão de texto</i> Opinião crítica textual e intertextual <b>EL5</b> <i>Compreensão de texto</i> Relações intertextuais: semelhanças e contrastes <b>LE6</b> <i>Compreensão de texto</i> Opinião crítica textual e intertextual

		textos, estabelecendo semelhanças ou contrastes. <b>LE6</b> <i>10. Avaliar criticamente textos.</i> 3. Expressar uma breve opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.	
Baseados na estrutura do real	Causalidade	<b>LE6</b> <i>9. Organizar a informação contida no texto.</i> 4. Distinguir relações intratextuais de causa-efeito e de parte-todo.	<b>LE6</b> <i>Compreensão de texto</i> Estrutura do texto; relações intratextuais de causa-efeito e de parte-todo [...]
	Pragmatismo	<b>LE6</b> <i>9. Organizar a informação contida no texto.</i> 4. Distinguir relações intratextuais de causa-efeito e de parte-todo.	Estrutura do texto; relações intratextuais de causa-efeito e de parte-todo [...]

Quadro 14 – Resultados da análise relativa às técnicas argumentativas para o 2º Ciclo do Ensino Básico

Constata-se que, ainda no 2º Ciclo do Ensino Básico, se trabalha muito mais as técnicas argumentativas, a nível de metas curriculares/descriptores de desempenho e também de conteúdos, porque há mais referências (embora mesmo assim não sejam muitas).

Além disso, verificamos que as técnicas argumentativa ligadas a argumentos fundadores da estrutura do real não são referidas, talvez por implicarem um grau de abstração que pode não ser compatível com o desenvolvimento cognitivo dos alunos deste nível de escolaridade.

É ainda de enfatizar o facto de que, mais uma vez, as referências às técnicas argumentativas surgem de forma implícita em enunciados relativos ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e compreensão na leitura (inclusive de textos literários).

#### 4.1.1.4. Relativa ao 3º Ciclo do Ensino Básico

No quadro abaixo apresentamos os resultados da análise dos dados relativos à tríade argumentativa:

Tríade argumentativa	Elementos do texto regulador	
	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
Ethos	<b>O7</b> <i>1. Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</i>	<b>O7</b> <i>Interpretação de texto</i> Intencionalidade comunicativa Manifestação de ideias e pontos de vista

<p>5. Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.</p> <p>5. <i>Produzir textos orais (4 minutos) de diferentes categorias e géneros e com diferentes finalidades.</i></p> <p>3. Apresentar e defender ideias, comportamentos, valores, justificando pontos de vista.</p> <p><b>L7</b></p> <p>10. <i>Ler para apreciar textos variados.</i></p> <p>1. Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.</p> <p><b>E7</b></p> <p>11. <i>Planificar a escrita de textos.</i></p> <p>2. Estabelecer objetivos para o que pretende escrever e registar ideias.</p> <p>12. <i>Redigir textos com coerência e correção linguística.</i></p> <p>4. Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando as características do género indicado e as características (orto)gráficas estabelecidas.</p> <p>15. <i>Escrever textos argumentativos.</i></p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem; e uma conclusão coerente.</p> <p><b>EL7</b></p> <p>19. <i>Apreciar textos literários.</i></p> <p>3. Expressar, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre os textos lidos ou ouvidos.</p> <p>4. Escrever um pequeno comentário (cerca de 100 palavras) a um texto lido.</p> <p><b>O8</b></p> <p>1. <i>Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</i></p> <p>3. Distinguir informação objetiva e informação subjetiva.</p> <p>4. Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas em diversas sequências textuais (narrar, expor/informar, descrever, explicar e persuadir).</p> <p>5. Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.</p>	<p><i>Produção de texto</i></p> <p>Géneros escolares (complexidade crescente): apresentação de tema; argumentação</p> <p><b>L7</b></p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Pontos de vista, apreciações críticas (expressão e fundamentação)</p> <p><b>E7</b></p> <p><i>Planificação, textualização e revisão</i></p> <p>Planificação: recolha de informação; objetivos; organização de informação segundo categoria ou género</p> <p>Textualização: [...] ordenação e hierarquização da informação; estruturação do texto; adequação a diferentes públicos e finalidades comunicativas; princípios do trabalho intelectual (identificação de fontes)</p> <p>Revisão: correção, adequação e reformulação</p> <p><b>EL7</b></p> <p><i>Produção oral e escrita</i></p> <p>Expressão de ideias pessoais sobre o texto</p> <p>Comentário de texto</p> <p><b>O8</b></p> <p><i>Interação discursiva</i></p> <p>Debate e justificação de opiniões</p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Manifestação de ideias e pontos de vista</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Géneros escolares (complexidade crescente): [...] argumentação</p> <p><b>E8</b></p> <p><i>Produção escrita</i></p> <p>Géneros escolares (complexidade crescente): [...] texto de características argumentativas</p> <p><i>Planificação, textualização e revisão</i></p> <p>Planificação: planos; organização de informação segundo características ou género</p> <p>Textualização: [...] ordenação e hierarquização da informação; estruturação do texto; adequação a diferentes públicos e finalidades comunicativas; [...] Revisão: correção, adequação e reformulação</p>
---	---

<p>3. <i>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva.</i></p> <p>4. Debater e justificar ideias e opiniões.</p> <p>5. <i>Produzir textos orais (5 minutos) de diferentes gêneros e com diferentes finalidades.</i></p> <p>2. Fazer a apresentação oral de um tema, justificando pontos de vista.</p> <p>3. Apresentar e defender ideias, comportamentos, valores, argumentando e justificando pontos de vista.</p> <p><b>L8</b></p> <p>11. <i>Ler para apreciar textos variados.</i></p> <p>1. Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.</p> <p><b>E8</b></p> <p>13. <i>Planificar a escrita de textos.</i></p> <p>1. Fazer planos: estabelecer objetivos para o que se pretende escrever, registar ideias e organizá-las; organizar a informação segundo a categoria ou o género do texto.</p> <p>14. <i>Redigir textos com coerência e correção linguística.</i></p> <p>2. Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando o género indicado e as características (orto)gráficas estabelecidas.</p> <p>3. Adequar os textos a diferentes públicos e finalidades comunicativas.</p> <p>17. <i>Escrever textos argumentativos.</i></p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente.</p> <p>2. Escrever textos de argumentação contrária a outros propostos pelo professor.</p> <p><b>O9</b></p> <p>1. <i>Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</i></p> <p>4. Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.</p> <p>3. <i>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva.</i></p>	<p><b>EL8</b></p> <p><i>Produção oral e escrita</i></p> <p>Expressão de ideias pessoais e problematização de sentidos sobre os textos</p> <p>Comentário de textos</p> <p><b>O9</b></p> <p><i>Interação discursiva</i></p> <p>Debate, justificação e reformulação de opiniões</p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Manifestação de ideias e pontos de vista</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Gêneros escolares (complexidade crescente): apresentação de tema; argumentação; apreciação crítica</p> <p><b>L9</b></p> <p>Gêneros escolares: textos de características expositivas e de características argumentativas</p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Tema, ideias principais; pontos de vista e universos de referência (justificação)</p> <p>Estrutura do texto: partes e subpartes (titulação) e sentido global (justificação); relação entre ambos</p> <p><b>E9</b></p> <p><i>Produção escrita</i></p> <p>Gêneros escolares (complexidade crescente): [...] texto de características argumentativas</p> <p>Plano, resumo e síntese de textos de características [...] argumentativas; comentário subordinado a tópicos</p> <p><i>Planificação, textualização e revisão</i></p> <p>Planificação (consolidação)</p> <p>Textualização: [...] ordenação e hierarquização da informação; estruturação do texto; adequação a diferentes públicos e finalidades comunicativas; [...]</p> <p>Revisão (consolidação)</p> <p><b>EL9</b></p> <p><i>Produção oral e escrita</i></p> <p>Pontos de vista e apreciações críticas</p> <p>Comentário de texto</p>
---	---

<p>3. Debater e justificar ideias e opiniões.</p> <p>4. Considerar pontos de vista contrários e reformular posições.</p> <p>5. <i>Produzir textos orais (5 minutos) de diferentes categorias, gêneros e com diferentes finalidades.</i></p> <p>1. Fazer a apresentação oral de um tema, justificando pontos de vista.</p> <p>2. Argumentar, no sentido de persuadir os interlocutores.</p> <p>3. Fazer apreciações críticas.</p> <p><b>L9</b></p> <p>11. <i>Ler para apreciar textos variados.</i></p> <p>1. Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.</p> <p><b>E9</b></p> <p>13. <i>Planificar a escrita de textos.</i></p> <p>1. Consolidar os procedimentos de planificação de texto já adquiridos.</p> <p>14. <i>Redigir textos com coerência e correção linguística.</i></p> <p>2. Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando o gênero indicado e as características (orto)gráficas estabelecidas.</p> <p>3. Adequar os textos a diferentes públicos e finalidades comunicativas.</p> <p>17. <i>Escrever textos argumentativos.</i></p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente.</p> <p>2. Escrever textos de argumentação contrária a outros propostos pelo professor.</p> <p><b>EL9</b></p> <p>20. <i>Ler e interpretar textos literários.</i></p> <p>2. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>4. Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.</p> <p>21. <i>Apreciar textos literários.</i></p> <p>3. Expressar, oralmente e por escrito, e de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos.</p>	
--	--



	<p>4. Escrever um pequeno comentário crítico (cerca de 140 palavras) a um texto lido.</p>	
<p>Pathos</p>	<p><b>E7</b>  <i>12. Redigir textos com coerência e correção linguística.</i>                      5. Adequar os textos a diferentes públicos e finalidades comunicativas.</p> <p><b>O8</b>  <i>1. Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</i>                      4. Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas em diversas sequências textuais (narrar, expor/informar, descrever, explicar e persuadir).  <i>14. Redigir textos com coerência e correção linguística.</i>                      2. Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando o género indicado e as características (orto)gráficas estabelecidas.                      3. Adequar os textos a diferentes públicos e finalidades comunicativas.</p> <p><b>O9</b>  <i>1. Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</i>                      4. Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.  <i>3. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva.</i>                      3. Debater e justificar ideias e opiniões.                      4. Considerar pontos de vista contrários e reformular posições.  <i>5. Produzir textos orais (5 minutos) de diferentes categorias, géneros e com diferentes finalidades.</i>                      1. Fazer a apresentação oral de um tema, justificando pontos de vista.                      2. Argumentar, no sentido de persuadir os interlocutores.</p> <p><b>E9</b>  <i>14. Redigir textos com coerência e correção linguística.</i>                      3. Adequar os textos a diferentes públicos e finalidades comunicativas.  <i>17. Escrever textos argumentativos.</i></p>	<p><b>O7</b>  <i>Interpretação de texto</i>                      Intencionalidade comunicativa                      Manifestação de ideias e pontos de vista</p> <p><b>E7</b>  <i>Planificação, textualização e revisão</i>                      Textualização: [...] adequação a diferentes públicos e finalidades comunicativas; [...]</p> <p><b>E8</b>  <i>Planificação, textualização e revisão</i>                      Textualização: [...] adequação a diferentes públicos e finalidades comunicativas; [...]</p> <p><b>O9</b>  <i>Interação discursiva</i>                      Debate, justificação e reformulação de opiniões  <i>Interpretação de texto</i></p> <p><b>E9</b>  <i>Produção escrita</i>  <i>Planificação, textualização e revisão</i>                      Textualização: [...] adequação a diferentes públicos e finalidades comunicativas; [...]</p>

	<p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente.</p>	
Logos	<p><b>O7</b>  1. <i>Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</i>  4. Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas (narrar, expor/informar, descrever, exprimir sentimentos, persuadir).  5. Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.  5. <i>Produzir textos orais (4 minutos) de diferentes categorias e géneros e com diferentes finalidades.</i>  <b>L7</b>  7. <i>Ler textos diversos.</i>  1. Ler textos expositivos/informativos, artigos de opinião; textos narrativos e descritivos; texto biográfico, comentários, reportagens, entrevistas e texto publicitário.  3. Apresentar e defender ideias, comportamentos, valores, justificando pontos de vista.  8. <i>Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade.</i>  3. Identificar pontos de vista e universos de referência.  6. Distinguir facto e opinião.  7. Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes).  10. <i>Ler para apreciar textos variados.</i>  1. Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.  <b>E7</b>  11. <i>Planificar a escrita de textos.</i>  2. Estabelecer objetivos para o que pretende escrever e registar ideias.  3. Organizar a informação segundo a categoria ou género do texto.  12. <i>Redigir textos com coerência e correção linguística.</i></p>	<p><b>O7</b>  <i>Interpretação de texto</i>  Intencionalidade comunicativa  Manifestação de ideias e pontos de vista  <i>Produção de texto</i>  Géneros escolares (complexidade crescente): apresentação de tema; argumentação  <b>L7</b>  Géneros escolares: texto de características expositivas; artigo de opinião  <i>Interpretação de texto</i>  Tema, ideia principal; pontos de vista e universos de referência  Causa e efeito; facto e opinião  Estrutura do texto (partes) e sentido global do texto  Pontos de vista, apreciações críticas (expressão e fundamentação)  <b>E7</b>  <i>Produção escrita</i>  Géneros escolares (complexidade crescente): texto de características expositivas; texto de características argumentativas  <i>Planificação, textualização e revisão</i>  Planificação: recolha de informação; objetivos; organização de informação segundo categoria ou género  Textualização: caligrafia; ortografia; pontuação; vocabulário e estruturas sintáticas (diversificação); ordenação e hierarquização da informação; estruturação do texto; adequação a diferentes públicos e finalidades comunicativas; princípios do trabalho intelectual (identificação de fontes)  Revisão: correção, adequação e reformulação  <b>EL7</b>  <i>Interpretação de texto</i>  Tema, ideia principal, pontos de vista e universos de referência  Estruturação do texto (partes) e sentido global do texto</p>

<p>4. Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando as características do género indicado e as características (orto)gráficas estabelecidas.</p> <p>5. Adequar os textos a diferentes públicos e finalidades comunicativas.</p> <p>15. <i>Escrever textos argumentativos.</i></p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem; e uma conclusão coerente.</p> <p><b>EL7</b></p> <p>18. <i>Ler e interpretar textos literários.</i></p> <p>2. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>5. Detetar a forma como o texto está estruturado (diferentes partes).</p> <p>19. <i>Apreciar textos literários.</i></p> <p>3. Expressir, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre os textos lidos ou ouvidos.</p> <p>4. Escrever um pequeno comentário (cerca de 100 palavras) a um texto lido.</p> <p><b>O8</b></p> <p>1. <i>Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</i></p> <p>3. Distinguir informação objetiva e informação subjetiva.</p> <p>4. Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas em diversas sequências textuais (narrar, expor/informar, descrever, explicar e persuadir).</p> <p>5. Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.</p> <p>3. <i>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva.</i></p> <p>4. Debater e justificar ideias e opiniões.</p> <p>5. <i>Produzir textos orais (5 minutos) de diferentes géneros e com diferentes finalidades.</i></p> <p>2. Fazer a apresentação oral de um tema, justificando pontos de vista.</p> <p>3. Apresentar e defender ideias, comportamentos, valores, argumentando e justificando pontos de vista.</p>	<p><i>Produção oral e escrita</i></p> <p>Expressão de ideias pessoais sobre o texto</p> <p>Comentário de texto</p> <p><b>O8</b></p> <p><i>Interação discursiva</i></p> <p>Debate e justificação de opiniões</p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Intencionalidade comunicativa (consolidação)</p> <p>Manifestação de ideias e pontos de vista</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Géneros escolares (complexidade crescente): apresentação de tema; argumentação</p> <p>Planificação do texto (tópicos)</p> <p>Géneros escolares: texto de características expositivas, artigo de opinião</p> <p><b>L8</b></p> <p>Géneros escolares: texto de características expositivas, artigo de opinião</p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Tema, ideias principais; pontos de vista e universos de referência</p> <p>Causa e efeito</p> <p>Deduções e inferências</p> <p>Elementos de persuasão</p> <p>Relações intratextuais: semelhança, oposição, causa-consequência, parte-todo e genérico-específico</p> <p>Estrutura do texto: partes, subpartes e sentido global do texto</p> <p>Pontos de vista e apreciações críticas: fundamentação; suportes textuais e espaços de circulação</p> <p><b>E8</b></p> <p><i>Produção escrita</i></p> <p>Géneros escolares (complexidade crescente): [...] texto de características argumentativas</p> <p><i>Planificação, textualização e revisão</i></p> <p>Planificação: planos; organização de informação segundo características ou género</p> <p>Textualização: [...] ordenação e hierarquização da informação; estruturação do texto; adequação a diferentes públicos e finalidades comunicativas; [...] Revisão: correção, adequação e reformulação</p>
--	--

<p><b>L8</b></p> <p>8. <i>Ler textos diversos.</i></p> <p>1. Ler textos narrativos, expositivos; textos biográficos; páginas de diários e de memórias; artigos de opinião, comentários; cartas de apresentação, reportagens.</p> <p>9. <i>Interpretar textos de diferentes categorias, gêneros e graus de complexidade.</i></p> <p>1. Identificar temas e ideias principais, justificando.</p> <p>2. Identificar pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>3. Identificar causas e efeitos.</p> <p>4. Fazer deduções e inferências, justificando.</p> <p>5. Reconhecer elementos de persuasão.</p> <p>6. Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes).</p> <p>7. Identificar relações intratextuais: semelhança, oposição, causa-consequência, parte-todo e genérico-específico.</p> <p>11. <i>Ler para apreciar textos variados.</i></p> <p>1. Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.</p> <p><b>E8</b></p> <p>13. <i>Planificar a escrita de textos.</i></p> <p>1. Fazer planos: estabelecer objetivos para o que se pretende escrever, registrar ideias e organizá-las; organizar a informação segundo a categoria ou o gênero do texto.</p> <p>14. <i>Redigir textos com coerência e correção linguística.</i></p> <p>2. Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando o gênero indicado e as características (orto)gráficas estabelecidas.</p> <p>3. Adequar os textos a diferentes públicos e finalidades comunicativas.</p> <p>17. <i>Escrever textos argumentativos.</i></p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente.</p>	<p><b>EL8</b></p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Tema, ideias principais, pontos de vista e universos de referência</p> <p>Estruturação do texto (partes e subpartes) e sentido global do texto</p> <p><i>Produção oral e escrita</i></p> <p>Expressão de ideias pessoais e problematização de sentidos sobre os textos</p> <p>Comentário de textos</p> <p><b>O9</b></p> <p><i>Interação discursiva</i></p> <p>Debate, justificação e reformulação de opiniões</p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Manifestação de ideias e pontos de vista</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Gêneros escolares (complexidade crescente): apresentação de tema; argumentação; apreciação crítica</p> <p>Planificação do texto (tópicos)</p> <p><b>L9</b></p> <p>Gêneros escolares: textos de características expositivas e de características argumentativas</p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Tema, ideias principais; pontos de vista e universos de referência (justificação)</p> <p>Estrutura do texto: partes e subpartes (titulação) e sentido global (justificação); relação entre ambos</p> <p>Relações intratextuais: semelhança, oposição, causa-consequência, parte-todo e genérico-específico</p> <p>Pontos de vista e apreciações críticas: fundamentação; suportes textuais e espaços de circulação</p> <p><b>E9</b></p> <p><i>Produção escrita</i></p> <p>Gêneros escolares (complexidade crescente): [...] texto de características argumentativas</p> <p>Plano, resumo e síntese de textos de características [...] argumentativas; comentário subordinado a tópicos</p> <p><i>Planificação, textualização e revisão</i></p> <p>Planificação (consolidação)</p> <p>Textualização: [...] ordenação e hierarquização da informação; estruturação do texto; adequação</p>
--	---

<p>2. Escrever textos de argumentação contrária a outros propostos pelo professor.</p> <p><b>EL8</b></p> <p><i>20. Ler e interpretar textos literários.</i></p> <p>2. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>6. Analisar o ponto de vista de diferentes personagens.</p> <p>7. Detetar a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes).</p> <p><i>21. Apreciar textos literários.</i></p> <p>3. Expressar opiniões e problematizar sentidos, oralmente e por escrito, como reação pessoal à audição ou à leitura de um texto ou de uma obra.</p> <p>4. Escrever um pequeno comentário crítico (cerca de 120 palavras) a um texto lido.</p> <p><b>O9</b></p> <p><i>1. Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</i></p> <p>4. Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.</p> <p><i>3. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva.</i></p> <p>3. Debater e justificar ideias e opiniões.</p> <p>4. Considerar pontos de vista contrários e reformular posições.</p> <p><i>5. Produzir textos orais (5 minutos) de diferentes categorias, géneros e com diferentes finalidades.</i></p> <p>1. Fazer a apresentação oral de um tema, justificando pontos de vista.</p> <p>2. Argumentar, no sentido de persuadir os interlocutores.</p> <p><b>L9</b></p> <p><i>8. Ler textos diversos.</i></p> <p>1. Ler textos expositivos, argumentativos; narrativos; textos de divulgação científica; recensões de livros e comentários.</p> <p>2. Ler artigos de opinião, críticas, entrevistas (opcional).</p>	<p>a diferentes públicos e finalidades comunicativas; [...]</p> <p>Revisão (consolidação)</p> <p><b>EL9</b></p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Tema, ideias principais, pontos de vista e universos de referência</p> <p>Estruturação do texto: partes, subpartes e respetivos títulos</p> <p><i>Produção oral e escrita</i></p> <p>Pontos de vista e apreciações críticas</p> <p>Comentário de texto</p> <p>Tema, ideias principais, pontos de vista e universos de referência</p> <p>Estruturação do texto: partes, subpartes e respetivos títulos</p>
---	---

<p><i>9. Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Explicitar temas e ideias principais, justificando.</li> <li>3. Identificar pontos de vista e universos de referência, justificando.</li> <li>4. Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e subpartes.</li> <li>5. Analisar relações intratextuais: semelhança, oposição, parte – todo, causa – consequência, genérico – específico.</li> <li>6. Relacionar a estruturação do texto com a construção da significação e com a intenção do autor.</li> <li>7. Explicitar o sentido global do texto, justificando.</li> </ol> <p><i>11. Ler para apreciar textos variados.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.</li> </ol> <p><b>E9</b></p> <p><i>13. Planificar a escrita de textos.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consolidar os procedimentos de planificação de texto já adquiridos.</li> </ol> <p><i>14. Redigir textos com coerência e correção linguística.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando o género indicado e as características (orto)gráficas estabelecidas.</li> <li>3. Adequar os textos a diferentes públicos e finalidades comunicativas.</li> </ol> <p><i>17. Escrever textos argumentativos.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escrever textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente.</li> <li>2. Escrever textos de argumentação contrária a outros propostos pelo professor.</li> </ol> <p><i>19. Rever os textos escritos.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reformular o texto de forma adequada, mobilizando os conhecimentos de revisão de texto já adquiridos.</li> </ol>	
---	--

	<p><b>EL9</b></p> <p><i>20. Ler e interpretar textos literários.</i></p> <p>2. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>4. Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.</p> <p>5. Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes.</p> <p><i>21. Apreciar textos literários.</i></p> <p>3. Expressar, oralmente e por escrito, e de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos.</p> <p>4. Escrever um pequeno comentário crítico (cerca de 140 palavras) a um texto lido.</p>	
--	---	--

Quadro 15 – Resultados da análise relativa à tríade argumentativa para o 3º Ciclo do Ensino Básico

A leitura deste quadro revela-nos que:

- Os enunciados recolhidos surgem associados aos domínios da oralidade (O), da leitura (L), da escrita (E) e da educação literária (EL), entre o 7º e o 9º ano, embora a situação do último domínio seja mais irregular;
- Tanto para as metas curriculares e os descritores de desempenho, como para os conteúdos, o elemento menos contemplado é o *pathos*, havendo uma distribuição equilibrada dos enunciados recolhidos pelos outros dois elementos.

É ainda de referir que, desta vez, também há enunciados relativos à escrita associados ao *pathos*, para além dos que dizem respeito ao domínio da oralidade. No entanto, nota-se uma discrepância entre as metas curriculares e os descritores de desempenho e os conteúdos, sendo as correspondências pouco claras.

No 3º Ciclo do Ensino Básico, a argumentação pode surgir:

- De forma explícita (por exemplo, no descritor de desempenho 1 – *Escrever textos com a tomada de uma posição, a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias, e uma conclusão coerente* – da meta curricular 17 – *Escrever textos argumentativos* – do domínio da escrita para o 8º ano e no conteúdo correspondente – *Produção escrita/Géneros escolares (complexidade crescente)/texto de características argumentativas*);
- De forma implícita, o que é mais frequente (por exemplo, no descritor de desempenho 5 – *Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos* – da meta curricular 1 – *Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade* – do domínio da oralidade para o 7º ano e no conteúdo correspondente – *Interpretação de texto/Intencionalidade comunicativa/Manifestação de ideias e pontos de vista*).

No quadro seguinte apresentamos os resultados da análise dos dados relativos às finalidades da argumentação:

Finalidades da argumentação	Elementos do texto regulador	
	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
Convencer	-----	-----
Persuadir	<p><b>O7</b> 1. Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade. 4. Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas (persuadir).</p> <p><b>L8</b> 5. Reconhecer elementos de persuasão.</p> <p><b>E8</b> 17. Escrever textos argumentativos. 1. Escrever textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente.</p> <p><b>O9</b> 2. Argumentar, no sentido de persuadir os interlocutores.</p> <p><b>E9</b> 1. Escrever textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente.</p>	<p><b>L8</b> Elementos de persuasão</p>

Quadro 16 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação para o 3º Ciclo do Ensino Básico

Neste quadro, os enunciados estão exclusivamente associados à categoria *persuadir* e referem explicitamente esta finalidade da argumentação. No entanto, são em número reduzido.

No quadro que se segue, apresentamos os resultados da análise dos dados relativos às modalidades da língua:

Modalidades da língua	Elementos do texto regulador	
	Metas de aprendizagem Descritores de desempenho	Conteúdos
Oral	<p><b>O7</b> 1. Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</p>	



<p>4. Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas (narrar, expor/informar, descrever, exprimir sentimentos, persuadir).</p> <p>5. Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.</p> <p><i>5. Produzir textos orais (4 minutos) de diferentes categorias e géneros e com diferentes finalidades.</i></p> <p>3. Apresentar e defender ideias, comportamentos, valores, justificando pontos de vista.</p> <p><b>O8</b></p> <p><i>1. Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</i></p> <p>3. Distinguir informação objetiva e informação subjetiva.</p> <p>4. Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas em diversas sequências textuais (persuadir).</p> <p>5. Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.</p> <p><i>3. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva.</i></p> <p>4. Debater e justificar ideias e opiniões.</p> <p><i>5. Produzir textos orais (5 minutos) de diferentes géneros e com diferentes finalidades.</i></p> <p>2. Fazer a apresentação oral de um tema, justificando pontos de vista.</p> <p>3. Apresentar e defender ideias, comportamentos, valores, argumentando e justificando pontos de vista.</p> <p><b>O9</b></p> <p><i>1. Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</i></p> <p>4. Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.</p> <p><i>3. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva.</i></p> <p>3. Debater e justificar ideias e opiniões.</p> <p>4. Considerar pontos de vista contrários e reformular posições.</p>	<p><b>O7</b></p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Intencionalidade comunicativa</p> <p>Manifestação de ideias e pontos de vista</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Géneros escolares (complexidade crescente): apresentação de tema; argumentação</p> <p><b>O8</b></p> <p><i>Interação discursiva</i></p> <p>Debate e justificação de opiniões</p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Intencionalidade comunicativa (consolidação)</p> <p>Manifestação de ideias e pontos de vista</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Géneros escolares (complexidade crescente): apresentação de tema; argumentação</p> <p>Planificação do texto (tópicos)</p> <p><b>O9</b></p> <p><i>Interação discursiva</i></p> <p>Debate, justificação e reformulação de opiniões</p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Manifestação de ideias e pontos de vista</p> <p><i>Produção de texto</i></p> <p>Géneros escolares (complexidade crescente): apresentação de tema; argumentação; apreciação crítica</p> <p>Planificação do texto (tópicos)</p>
---	--

	<p><i>5. Produzir textos orais (5 minutos) de diferentes categorias, géneros e com diferentes finalidades.</i></p> <p>1. Fazer a apresentação oral de um tema, justificando pontos de vista.</p> <p>2. Argumentar, no sentido de persuadir os interlocutores.</p> <p>3. Fazer apreciações críticas.</p>	
Escrita	<p><b>L7</b></p> <p><i>7. Ler textos diversos.</i></p> <p>1. Ler [...] artigos de opinião [...].</p> <p><i>8. Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade.</i></p> <p>3. Identificar pontos de vista e universos de referência.</p> <p>6. Distinguir facto e opinião.</p> <p>7. Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes).</p> <p><i>10. Ler para apreciar textos variados.</i></p> <p>1. Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.</p> <p><b>E7</b></p> <p><i>11. Planificar a escrita de textos.</i></p> <p>2. Estabelecer objetivos para o que pretende escrever e registar ideias.</p> <p>3. Organizar a informação segundo a categoria ou género do texto.</p> <p><i>12. Redigir textos com coerência e correção linguística.</i></p> <p>4. Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando as características do género indicado e as características (orto)gráficas estabelecidas.</p> <p>5. Adequar os textos a diferentes públicos e finalidades comunicativas.</p> <p><i>15. Escrever textos argumentativos.</i></p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem; e uma conclusão coerente.</p> <p><b>EL7</b></p> <p><i>18. Ler e interpretar textos literários.</i></p> <p>2. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>5. Detetar a forma como o texto está estruturado (diferentes partes).</p> <p><i>19. Apreciar textos literários.</i></p>	<p><b>L7</b></p> <p>Géneros escolares: [...] artigo de opinião</p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Tema, ideia principal; pontos de vista e universos de referência</p> <p>Causa e efeito; facto e opinião</p> <p>Estrutura do texto (partes) e sentido global do texto</p> <p>Pontos de vista, apreciações críticas (expressão e fundamentação)</p> <p><b>E7</b></p> <p><i>Produção escrita</i></p> <p>Géneros escolares (complexidade crescente): [...] texto de características argumentativas</p> <p><i>Planificação, textualização e revisão</i></p> <p>Planificação: recolha de informação; objetivos; organização de informação segundo categoria ou género</p> <p>Textualização: [...] ordenação e hierarquização da informação; estruturação do texto; adequação a diferentes públicos e finalidades comunicativas; princípios do trabalho intelectual (identificação de fontes)</p> <p>Revisão: correção, adequação e reformulação</p> <p><b>EL7</b></p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Tema, ideia principal, pontos de vista e universos de referência</p> <p>Estruturação do texto (partes) e sentido global do texto</p> <p><i>Produção oral e escrita</i></p> <p>Expressão de ideias pessoais sobre o texto</p> <p>Comentário de texto</p> <p><b>L8</b></p> <p>Géneros escolares: [...] artigo de opinião</p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Tema, ideias principais; pontos de vista e universos de referência</p>

<p>3. Expressar, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre os textos lidos ou ouvidos.</p> <p>4. Escrever um pequeno comentário (cerca de 100 palavras) a um texto lido.</p> <p><b>L8</b></p> <p><i>8. Ler textos diversos.</i></p> <p>1. Ler [...] artigos de opinião, comentários [...]</p> <p><i>9. Interpretar textos de diferentes categorias, gêneros e graus de complexidade.</i></p> <p>1. Identificar temas e ideias principais, justificando.</p> <p>2. Identificar pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>3. Identificar causas e efeitos.</p> <p>4. Fazer deduções e inferências, justificando.</p> <p>5. Reconhecer elementos de persuasão.</p> <p>6. Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes).</p> <p>7. Identificar relações intratextuais: semelhança, oposição, causa-consequência, parte-todo e genérico-específico.</p> <p><i>11. Ler para apreciar textos variados.</i></p> <p>1. Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.</p> <p><b>E8</b></p> <p><i>13. Planificar a escrita de textos.</i></p> <p>1. Fazer planos: estabelecer objetivos para o que se pretende escrever, registrar ideias e organizá-las; organizar a informação segundo a categoria ou o gênero do texto.</p> <p><i>14. Redigir textos com coerência e correção linguística.</i></p> <p>2. Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando o gênero indicado e as características (orto) gráficas estabelecidas.</p> <p>3. Adequar os textos a diferentes públicos e finalidades comunicativas.</p> <p><i>17. Escrever textos argumentativos.</i></p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos</p>	<p>Causa e efeito</p> <p>Deduções e inferências</p> <p>Elementos de persuasão</p> <p>Relações intratextuais: semelhança, oposição, causa-consequência, parte-todo e genérico-específico</p> <p>Estrutura do texto: partes, subpartes e sentido global do texto</p> <p>Pontos de vista e apreciações críticas: fundamentação; suportes textuais e espaços de circulação</p> <p><b>E8</b></p> <p><i>Produção escrita</i></p> <p>Gêneros escolares (complexidade crescente): [...] texto de características argumentativas</p> <p><i>Planificação, textualização e revisão</i></p> <p>Planificação: planos; organização de informação segundo características ou gênero</p> <p>Textualização: [...] ordenação e hierarquização da informação; estruturação do texto; adequação a diferentes públicos e finalidades comunicativas; princípios do trabalho intelectual (citação); uso criterioso das tecnologias da informação e comunicação</p> <p>Revisão: correção, adequação e reformulação</p> <p><b>EL8</b></p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Tema, ideias principais, pontos de vista e universos de referência</p> <p>Estruturação do texto (partes e subpartes) e sentido global do texto</p> <p><i>Produção oral e escrita</i></p> <p>Expressão de ideias pessoais e problematização de sentidos sobre os textos</p> <p>Comentário de textos</p> <p><b>L9</b></p> <p>Gêneros escolares: textos [...] de características argumentativas</p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Tema, ideias principais; pontos de vista e universos de referência (justificação)</p> <p>Estrutura do texto: partes e subpartes (titulação) e sentido global (justificação); relação entre ambos</p> <p>Relações intratextuais: semelhança, oposição, causa-consequência, parte-todo e genérico-específico</p>
---	--

<p>que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente.</p> <p>2. Escrever textos de argumentação contrária a outros propostos pelo professor.</p> <p><b>EL8</b></p> <p><i>20. Ler e interpretar textos literários.</i></p> <p>2. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>6. Analisar o ponto de vista de diferentes personagens.</p> <p>7. Detetar a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes).</p> <p><i>21. Apreciar textos literários.</i></p> <p>3. Expressar opiniões e problematizar sentidos, oralmente e por escrito, como reação pessoal à audição ou à leitura de um texto ou de uma obra.</p> <p>4. Escrever um pequeno comentário crítico (cerca de 120 palavras) a um texto lido.</p> <p><b>L9</b></p> <p><i>8. Ler textos diversos.</i></p> <p>1. Ler textos [...] argumentativos [...]</p> <p>2. Ler artigos de opinião, críticas [...]</p> <p><i>9. Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade.</i></p> <p>2. Explicitar temas e ideias principais, justificando.</p> <p>3. Identificar pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>4. Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e subpartes.</p> <p>5. Analisar relações intratextuais: semelhança, oposição, parte-todo, causa-consequência, genérico-específico.</p> <p>6. Relacionar a estruturação do texto com a construção da significação e com a intenção do autor.</p> <p>7. Explicitar o sentido global do texto, justificando.</p> <p><i>11. Ler para apreciar textos variados.</i></p> <p>1. Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.</p>	<p>Pontos de vista e apreciações críticas: fundamentação; suportes textuais e espaços de circulação</p> <p><b>E9</b></p> <p><i>Produção escrita</i></p> <p>Géneros escolares (complexidade crescente): [...] texto de características argumentativas</p> <p>Plano, resumo e síntese de textos [...] de características argumentativas; comentário subordinado a tópicos</p> <p><i>Planificação, textualização e revisão</i></p> <p>Planificação (consolidação)</p> <p>Textualização: [...] ordenação e hierarquização da informação; estruturação do texto; adequação a diferentes públicos e finalidades comunicativas; princípios do trabalho intelectual (bibliografia)</p> <p>Revisão (consolidação)</p> <p><b>EL9</b></p> <p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>Tema, ideias principais, pontos de vista e universos de referência</p> <p>Estruturação do texto: partes, subpartes e respetivos títulos</p> <p><i>Produção oral e escrita</i></p> <p>Pontos de vista e apreciações críticas</p> <p>Comentário de texto</p> <p>Tema, ideias principais, pontos de vista e universos de referência</p> <p>Estruturação do texto: partes, subpartes e respetivos títulos</p>
---	--

	<p><b>E9</b>  <b>13. Planificar a escrita de textos.</b>  1. Consolidar os procedimentos de planificação de texto já adquiridos.</p> <p><b>14. Redigir textos com coerência e correção linguística.</b>  2. Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando o género indicado e as características (orto) gráficas estabelecidas.  3. Adequar os textos a diferentes públicos e finalidades comunicativas.</p> <p><b>17. Escrever textos argumentativos.</b>  1. Escrever textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente.  2. Escrever textos de argumentação contrária a outros propostos pelo professor.</p> <p><b>19. Rever os textos escritos.</b>  1. Reformular o texto de forma adequada, mobilizando os conhecimentos de revisão de texto já adquiridos.</p> <p><b>EL9</b>  <b>20. Ler e interpretar textos literários.</b>  2. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.  4. Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.  5. Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes.</p> <p><b>21. Apreciar textos literários.</b>  3. Expressar, oralmente e por escrito, e de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos.  4. Escrever um pequeno comentário crítico (cerca de 140 palavras) a um texto lido.</p>	
--	---	--

Quadro 17 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua para o 3º Ciclo do Ensino Básico

Verifica-se que a modalidade escrita é privilegiada em relação à modalidade oral, tanto no lado relativo às metas curriculares e aos descritores e desempenho, como no lado relativo aos conteúdos. Provavelmente, isso acontece, porque, à medida que se vai avançando na escolaridade, se tende a valorizar mais a expressão/produção escrita – a

única avaliada nos exames – embora se continue a insistir no trabalho em torno da comunicação oral, exigindo-se mesmo uma avaliação formal de natureza sumativa.

As metas curriculares, descritores de desempenho e conteúdos que o PMCPB propõe para o 3º Ciclo do Ensino Básico não contemplam a categoria *estrutura do texto argumentativo*.

No último quadro desta secção do nosso texto, apresentamos os resultados da análise relativa às técnicas argumentativas:

Técnicas argumentativas de ligação		Elementos do texto regulador	
		Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
Quase-lógicos	Identidade e definição	<p><b>L7</b></p> <p>8. Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade.</p> <p>6. Distinguir facto e opinião.</p> <p><b>O8</b></p> <p>1. Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</p> <p>3. Distinguir informação objetiva e informação subjetiva.</p>	<p><b>L7</b></p> <p>Interpretação de texto [...] facto e opinião</p> <p><b>O8</b></p> <p>Interpretação de texto Intencionalidade comunicativa (consolidação)</p> <p>Manifestação de ideias e pontos de vista</p>
	Inclusão da parte no todo Divisão do todo em suas partes	<p><b>L8</b></p> <p>9. Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade.</p> <p>7. Identificar relações intratextuais: semelhança, oposição, causa-consequência, parte-todo e genérico-específico.</p>	<p><b>L8</b></p> <p>Interpretação de texto</p> <p>Relações intratextuais: semelhança, oposição, causa-consequência, parte-todo e genérico-específico</p>
	Comparação	<p><b>L7</b></p> <p>8. Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade.</p> <p>6. Distinguir facto e opinião.</p> <p><b>O8</b></p> <p>1. Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</p> <p>3. Distinguir informação objetiva e informação subjetiva.</p> <p><b>L8</b></p> <p>9. Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade.</p> <p>7. Identificar relações intratextuais: semelhança, oposição, causa-consequência, parte-todo e genérico-específico.</p>	<p><b>L7</b></p> <p>Interpretação de texto [...] facto e opinião</p> <p><b>O8</b></p> <p>Interpretação de texto Intencionalidade comunicativa (consolidação)</p> <p><b>L8</b></p> <p>Interpretação de texto</p> <p>Relações intratextuais: semelhança, oposição, causa-consequência, parte-todo e genérico-específico</p>

Baseados na estrutura do real	Causalidade	<p><b>L8</b>  <i>9. Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade.</i>                      3. Identificar causas e efeitos.                      7. Identificar relações intratextuais: semelhança, oposição, causa-consequência, parte-todo e genérico-específico.</p>	<p><b>L8</b>  <i>Interpretação de texto</i>                      Causa e efeito                      Relações intratextuais: semelhança, oposição, causa-consequência, parte-todo e genérico-específico</p>
	Pragmatismo	<p><b>L8</b>  <i>9. Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade.</i>                      3. Identificar causas e efeitos,                      7. Identificar relações intratextuais: semelhança, oposição, causa-consequência, parte-todo e genérico-específico.</p>	<p><b>L8</b>  <i>Interpretação de texto</i>                      Causa e efeito                      Relações intratextuais: semelhança, oposição, causa-consequência, parte-todo e genérico-específico</p>

Quadro 18 – Resultados da análise relativa às técnicas argumentativas para o 3º Ciclo do Ensino Básico

Constata-se que, no 3º Ciclo do Ensino Básico, se trabalha muito mais as técnicas argumentativas, a nível de metas curriculares/descriptores de desempenho e também de conteúdos, porque há mais referências (embora mesmo assim não sejam muitas).

Além disso, verificamos que os argumentos fundadores do real continua a não ser contemplados.

Também se verifica que as referências às técnicas argumentativas surgem de forma implícita em enunciados centrados no desenvolvimento de competências em comunicação oral e compreensão na leitura.

#### 4.1.5. Cruzamentos

##### 4.1.5.1. Dos objetivos com os ciclos

Constatámos que há categorias usadas na nossa análise que são contempladas nos objetivos e também nos ciclos:

- Elementos da tríade argumentativa – todos referidos nas várias partes do texto regulador analisado, embora em proporções diferentes;
- Modalidades da língua – ambas referidas nas várias partes do texto regulador analisado, mas também em proporções diferentes.

Outras não são referidas nos objetivos, mas aparecem noutras partes do texto regulador analisado: finalidades da argumentação, estrutura do texto argumentativo e técnicas argumentativas.

É de referir que tal acontece, porque – embora os objetivos do PMCEB se refiram a alguns aspetos de vários tipos/géneros textuais – o fazem de uma forma muito global, deixando os pormenores para as partes do texto regulador relativas às metas curriculares, aos descriptores de desempenho e aos conteúdos, o que é compreensível.

#### 4.1.5.2. Dos ciclos entre si

Aqui também foram observadas diferenças, que vamos agora comentar.

Para todos os ciclos, há referências a todos os elementos da *tríade argumentativa*, sendo o *logos* o mais valorizado. Curiosamente, no 1º Ciclo do Ensino Básico, valoriza-se o *pathos* acima do *ethos*, tendência essa que se inverte nos outros dois ciclos.

Atentemos agora no que foi observado relativamente às *modalidades da língua*. No 1º Ciclo do Ensino Básico, dá-se preferência à oralidade, enquanto no 3º Ciclo se privilegia a escrita, o que não é surpreendente, se tivermos em conta o facto de que o domínio da comunicação oral é frequentemente visto como “natural” e esta como mais fácil de usar do que a escrita. Além disso, à medida que os alunos se aproximam do fim da escolaridade obrigatória, nota-se a tendência para avaliar quase exclusivamente através de situações de comunicação escrita, o que se opõe à realidade quotidiana – nomeadamente do mundo do trabalho – em que os cidadãos precisam frequentemente de comunicar oralmente ou com recurso a modalidades que combinam características do oral e do escrito (por exemplo, apresentações orais formais com recurso a um documento em PowerPoint).

Também podemos relacionar esta constatação com a desvalorização do *pathos* no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, em que se insiste numa escrita puramente escolar, em que se cuida essencialmente o texto e se escreve para um só destinatário – o professor – cujos desejos se procura adivinhar.

No que diz respeito às *finalidades da argumentação*, balança-se entre o seu esquecimento (nos objetivos e no 2º Ciclo do Ensino Básico) e a maior atenção concedida ao *persuadir*, focando a atenção do *escrevente* num público muito particular, frequentemente identificado com o professor e/ou os colegas da turma.

Em nenhum momento se propõe que se trabalhe a *estrutura do texto argumentativo*, o que é estranho, se tivermos em conta o facto de que os objetivos para o Ensino Básico insistem no contacto com vários tipos/géneros textuais e no seu domínio.

Destas constatações depreendemos que, no fundo, o PMCPEB não se interessa particularmente pela argumentação e pelo texto argumentativo – como peças essenciais de uma cidadania ativa e crítica, essencial à vida na sociedade do século XXI – ou, pelo menos, não encontrou a melhor maneira de promover a sua abordagem nas aulas de Português.

Esta opinião pode ainda ser corroborada pelo facto de, nos três ciclos, termos encontrado enunciados que podem ser associados a técnicas argumentativas, mas sempre implícitos noutros focados no desenvolvimento de competências em comunicação oral e compreensão na leitura (inclusive de textos literários).

#### 4.2. O caso brasileiro

Tendo em conta a estrutura da BNCC, nela recolhemos dados para cada um dos blocos (ciclos) existentes no Ensino Fundamental: Anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano).

Chamamos a atenção para o facto de que, neste texto regulador, aparecem quadros que abrangem o ciclo todo e outros que dizem respeito a partes deste. Tendo em conta o facto de que o segundo conjunto de quadros apresenta de forma mais detalhada a informação contida nos primeiros, optámos por analisar estes últimos.



É ainda de referir que a BNCC organiza os quadros que contêm a informação mais pormenorizada da seguinte forma, que nós respeitámos na análise feita: i) 1º e 2º ano; 2) 3º 4º e 5º ano; iii) 6º e 7º ano; iv) 8º e 9º ano.

Constatámos também que as categorias em que a BNCC está organizada não são as mesmas que figuram no PMCPEB português, mas podem ser relacionadas com estas, para facilitar a leitura do nosso texto. Assim: i) as práticas de linguagem da BNCC podem ser equiparadas aos domínios do PMCPEB; ii) as habilidades, às metas curriculares combinadas com os descritores de desempenho; iii) os objetos do conhecimento, aos conteúdos.

#### 4.2.1. Anos iniciais – do 1º ao 5º ano

No quadro abaixo apresentamos os resultados da análise dos dados relativos à tríade argumentativa para o 1º e 2º ano:

Tríade argumentativa	Elementos do texto regulador	
	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento Habilidades
Ethos Pathos Logos	Oralidade	<i>Produção de texto oral</i> 1º e 2º ano (EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
	Leitura/escuta (compartilhada e autónoma)	<i>Compreensão em leitura</i> 1º e 2º ano (EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Escrita (compartilhada e autónoma)	<i>Escrita compartilhada</i> 1º e 2º ano (EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto. 2º ano (EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Quadro 19 – Resultados da análise relativa à tríade argumentativa para o 1º e 2º ano

A leitura deste quadro revela-nos que:

- A argumentação é tida em conta desde o 1º ano e de forma explícita, uma vez que se recomenda desde o início do ciclo o contacto com textos de base argumentativa;
- Esse contacto é associado à comunicação oral e escrita, nas vertentes de compreensão (já que se refere a escuta<sup>3</sup> e a leitura) e produção (produção de textos orais e escritos);
- Em todos os cenários de práticas de linguagem, deverá ocorrer de forma partilhada, mas também autónoma.

É ainda de referir que os enunciados que recolhemos remetem simultaneamente para os três elementos da tríade argumentativa, que estão presentes em partes deles:

- O *ethos* em passagens como
  - *Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização (...)* (EF12LP13),
  - *Ler e compreender (...)* (EF12LP09),
  - *Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização (...)* (EF12LP12);
- O *pathos* em passagens como
  - *Planejar, (...) slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil (...)* (EF12LP13),
  - *Ler e compreender (...) slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (...)* (EF12LP09),
  - *Escrever (...) slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (...)* (EF12LP12);
- O *logos* em passagens como
  - *Planejar (...) slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.* (EF12LP13),
  - *Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.* (EF12LP09),
  - *Escrever (...) slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.* (EF12LP12).

---

<sup>3</sup> É de referir que a escuta parece ser tida em conta apenas de forma esporádica.

No quadro seguinte, apresentamos os resultados da análise dos dados relativos ao período entre o 3º e o 5º ano:

Tríade argumentativa	Elementos do texto regulador	
	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento Habilidades
Ethos Pathos Logos	Oralidade	<p><i>Forma de composição de gêneros orais</i> 3º, 4º e 5º ano (EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (...) debate (...)</p> <p><i>Planejamento e produção de texto</i> 5º ano (EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para <i>vlogs</i> argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, <i>games</i> etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p><i>Produção de texto</i> 5º ano (EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.</p>
	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	<p><i>Compreensão em leitura</i> 3º ano (EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>3º ano (EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento</p> <p>4º ano (EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).</p>
	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	<p><i>Escrita colaborativa</i> 3º ano (EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>

		<p>(EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, <i>slogan</i>, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).</p> <p>3º, 4º e 5º ano</p> <p>(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>
--	--	--

Quadro 20 – Resultados da análise relativa à tríade argumentativa para o 3º, 4º e 5º ano

A sua leitura revela-nos um panorama semelhante ao traçado para o bloco constituído pelo 1º e 2º ano.

Enfatizamos o facto de os enunciados que recolhemos remeterem simultaneamente para os três elementos da tríade argumentativa, que estão presentes em partes deles:

- O *ethos* em passagens como
  - *Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos (...)* (EF05LP18),
  - *Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.* (EF03LP19),
  - *Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas (...)* (EF03LP20);
- O *pathos* em passagens como
  - *Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.* (EF05LP19),
  - *Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.* (EF03LP19),
  - *Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (...)* (EF03LP21);
- O *logos* em passagens como
  - *Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (...)* debate (...) (EF35LP10) e *Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público*

*infantil (...), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.* (EF05LP18),

- *Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.* (EF03LP19),
- *Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.* (EF35LP15) e *Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).* (EF03LP21).

No quadro abaixo apresentamos os resultados da análise dos dados relativos às finalidades da argumentação para o 1º e 2º ano:

Finalidades da argumentação	Elementos do texto regulador	
	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento Habilidades
Convencer	Oralidade	<i>Produção de texto oral</i> <i>1º e 2º ano</i> (EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	<i>Compreensão em leitura</i> <i>1º e 2º ano</i> (EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Escrita (compartilhada e autônoma)	<i>Escrita compartilhada</i> <i>1º e 2º ano</i> (EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.

Persuadir	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	<i>Compreensão em leitura</i> <i>1º e 2º ano</i> (EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Escrita (compartilhada e autônoma)	<i>Escrita compartilhada</i> <i>2º ano</i> (EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Quadro 21 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação para o 1º e 2º ano

Neste quadro, os enunciados encontram-se distribuídos pelas duas finalidades da argumentação, embora estejam sobretudo associados à categoria *convencer*.

Chamamos a atenção para o facto de que apenas associámos à *persuasão* o enunciado que a mencionava de forma explícita e o trecho em que se faz referência a gêneros propriamente persuasivos, como os publicitários, considerando que os restantes estavam implicitamente orientados para o *convencimento*, principal finalidade da argumentação. Em *Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)*, no bloco *Persuadir*, não há materialização do termo *persuasão* ou equivalente. No entanto, os enunciados selecionados remetem para textos persuasivos (*slogans*, anúncios publicitários, textos de campanha de conscientização).

No quadro seguinte apresentamos os resultados da análise dos dados relativos às finalidades da argumentação para o período entre o 3º e o 5º ano:

Finalidades da argumentação	Elementos do texto regulador	
	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento Habilidades
Convencer	Oralidade	<i>Forma de composição de gêneros orais</i> <i>3º, 4º e 5º ano</i> (EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (...) debate (...). <i>Planejamento e produção de texto</i> <i>5º ano</i> (EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para <i>vlogs</i> argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, <i>games</i> etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	<i>Compreensão em leitura</i> 3º ano (EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	<i>Escrita colaborativa</i> 3º ano (EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. 3º/4º/5º ano (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Persuadir	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	3º ano (EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento 4º ano (EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).
	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	<i>Escrita colaborativa</i> 3º ano (EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, <i>slogan</i> , escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).

Quadro 22 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação para o 3º, 4º e 5º ano

Podemos considerar que o panorama é semelhante ao obtido para o bloco relativo ao 1º e 2º ano.

No quadro abaixo apresentamos os resultados da análise dos dados relativos às modalidades da língua para o 1º e 2º ano:

Modalidades da língua	Elementos do texto regulador	
	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento Habilidades
Oral	Oralidade	<i>Produção de texto oral</i> <i>1º e 2º ano</i> (EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.
Escrita	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	<i>Compreensão em leitura</i> <i>1º e 2º ano</i> (EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.
	Escrita (compartilhada e autônoma)	<i>Escrita compartilhada</i> <i>1º e 2º ano</i> (EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto. <i>2º ano</i> (EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Quadro 23 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua para o 1º e 2º ano

Verifica-se uma maior concentração de enunciados na modalidade escrita do que na oral. Provavelmente, isso acontece, porque, quando se pensa no ensino da língua materna, há tendência para considerar que é mais fácil comunicar oralmente do que por escrito.

Salientamos ainda o facto de a referência à argumentação ser explícita para as duas modalidades da língua.

No quadro seguinte apresentamos os resultados da análise dos dados relativos às modalidades da língua para o período do 3º ao 5º ano:



Modalidades da língua	Elementos do texto regulador	
	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento Habilidades
Oral	Oralidade	<p><i>Forma de composição de gêneros orais</i> 3º, 4º e 5º ano (EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (...) debate (...).</p> <p><i>Planejamento e produção de texto</i> 5º ano (EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para <i>vlogs</i> argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, <i>games</i> etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p><i>Produção de texto</i> 5º ano (EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.</p>
Escrita	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	<p>Compreensão em leitura 3º ano (EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>
	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	<p><i>Escrita colaborativa</i> 3º ano (EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. 3º ano (EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, <i>slogan</i>, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação). 3º, 4º e 5º ano (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>

Quadro 24 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua para o 3º, 4º e 5º ano

Curiosamente, neste quadro verifica-se uma concentração equilibrada de enunciados pelas duas modalidades da língua.

Continuamos a constatar que a referência à argumentação é explícita para as duas modalidades da língua.

A BNCC não contempla a categoria *estrutura do texto argumentativo* nas recomendações relativas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito às *técnicas argumentativas*, não encontramos evidências da sua presença nas indicações relativas ao 1º e 2º ano.

No quadro abaixo, apresentamos os resultados da análise relativa às *técnicas argumentativas* para o período do 3º ao 5º ano:

Técnicas argumentativas de ligação		Elementos do texto regulador	
		Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento Habilidades
Quase-lógicos	Identidade e definição	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura 4º ano (EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).
Baseados na estrutura do real	Pragmatismo	Oralidade	<i>Produção de texto</i> 5º ano (EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.
		Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	<i>Escrita colaborativa</i> 3º ano (EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. 3º/4º/5º ano (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Quadro 25 – Resultados da análise relativa às técnicas argumentativas para o 3º, 4º e 5º ano

Constata-se que, ainda nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já são trabalhadas algumas técnicas argumentativas, a nível de práticas de linguagem e objetos do conhecimento/habilidades desempenho.

Verificamos que um dos tipos de técnicas argumentativas – *argumentos fundadores da estrutura do real* – não é contemplado. Pensamos que tal acontece por o seu uso requerer um grau de abstração que não é compatível com o desenvolvimento cognitivo dos alunos desta faixa etária.

É de referir que os enunciados encontrados – embora pouco numerosos – se relacionam com a comunicação oral e escrita nas vertentes de compreensão e expressão/produção.

É também de destacar o facto de que estas técnicas argumentativas estão implícitas em enunciados relativos ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, nunca sendo referidas de forma explícita.

#### 4.2.2. Anos finais – do 6º ao 9º ano

No quadro abaixo apresentamos os resultados da análise dos dados relativos à tríade argumentativa para o 6º e 7º ano:

Tríade argumentativa	Elementos do texto regulador	
	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento Habilidades
Ethos Pathos Logos	Leitura	<p><i>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos</i></p> <p><i>6º ano</i> (EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.</p> <p><i>7º ano</i> (EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.</p> <p><i>Apreciação e réplica</i> <i>6º e 7º ano</i> (EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e <i>on-line</i>, <i>sites</i> noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões deles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nos espaços do leitor.</p> <p><i>Relação entre textos</i> <i>6º e 7º ano</i> (EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.</p>

	<p><i>Estratégia de leitura</i>  <i>Distinção de fato e opinião</i>  (EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.</p> <p><i>Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos</i>  <i>Apreciação e réplica</i>  6º e 7º ano  (EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.</p> <p>Efeitos de sentido  (EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.  (EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.</p> <p><i>Efeitos de sentido</i>  <i>Exploração da multissemiose</i>  (EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, <i>gifs</i>, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, <i>sites</i> na internet, etc.  <i>Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social</i>  6º e 7º ano  (EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.</p> <p><i>Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição on-line, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.)</i>  <i>Apreciação e réplica</i>  6º e 7º ano  (EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos</p>
--	--

		<p>e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.</p> <p><i>Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos</i> 6º e 7º ano</p> <p>(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.</p>
<p>Produção de textos</p>		<p>Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos 6º e 7º ano</p> <p>(EF67LP11) Planejar resenhas, <i>vlogs</i>, vídeos e <i>podcasts</i> variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, <i>e-zines</i>, <i>gameplay</i>, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, <i>game</i>, canção, videoclipe, fanclipe, <i>show</i>, <i>saraus</i>, <i>slams</i> etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do <i>game</i> para posterior gravação dos vídeos.</p> <p><i>Textualização de textos argumentativos e apreciativos</i> 6º e 7º ano</p> <p>(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, <i>vlogs</i>, vídeos, <i>podcasts</i> variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, <i>e-zines</i>, <i>gameplay</i>, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, <i>game</i>, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (<i>show</i>, <i>sarau</i>, <i>slam</i> etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.</p> <p><i>Produção e edição de textos publicitários</i> 6º e 7º ano</p> <p>(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou <i>slogan</i> que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.</p>

	<p><i>Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos</i>  6º e 7º ano  (EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.</p>
--	---

Quadro 26 – Resultados da análise relativa à tríade argumentativa para o 6º e 7º ano

A leitura deste quadro revela-nos que:

- A argumentação é tida em conta de forma explícita, uma vez que se recomenda o contacto com textos de base argumentativa;
- Esse contacto é associado à produção de textos multimodais, isto é, que envolvem comunicação verbal (oral e escrita) e o recurso a elementos não verbais (por exemplo, imagem e cor);
- Em todos os cenários de práticas de linguagem, deverá ocorrer de forma autónoma, mas também compartilhada (embora esta ideia esteja implícita na referência ao tipo de textos que é necessário produzir, que requerem frequentemente trabalho em equipa).

É ainda de referir que os enunciados que recolhemos remetem simultaneamente para os três elementos da tríade argumentativa, que estão presentes em partes deles:

- O *ethos* em passagens como
  - *Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.* (EF06LP01),
  - *Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (...)* (EF67LP11),
  - *Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (...), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (...) ou evento (...)* (EF67LP12),
  - *Produzir, revisar e editar textos publicitários (...)* (EF67LP13),
  - *Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações (...)* e *examinar normas e legislações.* (EF67LP19);
- O *pathos* em passagens como
  - *Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (...), tendo em vista as condições de produção do texto – (...) leitores/espectadores (...)* (EF67LP1),
  - *Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas,*

- a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido. (EF67LP07);*
- *Produzir, revisar e editar textos publicitários (...)que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão. (...) (EF67LP12),*
  - *Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações. (EF67LP19);*
- O logos em passagens como
- *Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, sarau, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos. (EF67LP11),*
  - *Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções. (EF67LP12),*
  - *Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão. (EF67LP13),*
  - *Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos. (EF67LP16).*

No quadro seguinte apresentamos os resultados da análise dos dados relativos ao período entre o 8º e o 9º ano:

Tríade argumentativa	Elementos do texto regulador	
	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento Habilidades
Ethos Pathos Logos	Oralidade	<p><i>Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados</i> 8º e 9º ano (EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.</p>
	Leitura	<p><i>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos</i> <i>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital</i> 8º e 9º ano (EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos. (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. <i>Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto</i> <i>Apreciação e réplica</i> 8º e 9º ano (EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos. (EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em</p>



		<p>textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p> <p><i>Efeitos de sentido</i>  <i>8º e 9º ano</i>                  (EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.</p>
<p>Produção de textos</p>		<p><i>Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos</i>  <i>8 e 9º ano</i>                  (EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.</p> <p><i>Textualização de textos argumentativos e apreciativos</i>  <i>8º ano</i>                  (EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.</p> <p><i>9º ano</i>                  (EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio etc.</p> <p><i>Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários</i>  <i>8º e 9º ano</i>                  (EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, <i>banner</i>, <i>indoor</i>, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, <i>spot</i>, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.</p> <p><i>Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos</i>  <i>8º e 9º ano</i>                  (EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que</p>

		possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas ( <i>sites</i> , impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.
--	--	--

Quadro 27 – Resultados da análise relativa à tríade argumentativa para o 8º e o 9º ano

A sua leitura revela-nos um panorama semelhante ao traçado para o bloco constituído pelo 6º e 7º ano. No entanto, já se faz a separação entre a produção de textos orais e escritos (embora, na realidade, todos sejam multimodais).

Mais uma vez, os enunciados que recolhemos remetem simultaneamente para os três elementos da tríade argumentativa, que estão presentes em partes deles:

- O *ethos* em passagens como
  - *Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.* (EF89LP04),
  - *Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo (...) e planejar, em grupo, participação em debate (...)* (EF89LP12),
  - *Planejar artigos de opinião (...)* (EF89LP10),
  - *Produzir artigos de opinião (...)* (EF08LP03),
  - *Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias (...)* (EF89LP11),
  - *Realizar enquetes e pesquisas de opinião (...)* (EF89LP21);
  
- O *pathos* em passagens como
  - *Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.* (EF89LP01),
  - *Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate (...) tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes (...)* (EF89LP12),
  - *Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – (...) leitores/espectadores (...) –, a partir (...) da relevância para a turma, escola ou comunidade (...)* (EF89LP10),
  - *Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, (...) a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo (...)* (EF89LP11),
  - *Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade (...)* (EF89LP21);

- O *logos* em passagens como
  - *Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido. (EF89LP06),*
  - *Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes. (EF89LP12),*
  - *Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores. (EF89LP10),*
  - *Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase. (EF08LP03),*
  - *Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas. (EF89LP11),*
  - *Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros*

*e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (sites, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção. (EF89LP21).*

No quadro abaixo apresentamos os resultados da análise dos dados relativos às finalidades da argumentação para o 6º e 7º ano:

Finalidades da argumentação	Elementos do texto regulador	
	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento Habilidades
Convencer	Leitura	<p><i>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos</i> 6º ano (EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos. <i>Apreciação e réplica</i> 6º e 7º ano (EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e <i>on-line</i>, <i>sites</i> noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.</p>
	Produção de textos	<p><i>Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos</i> 6º e 7º ano (EF67LP11) Planejar resenhas, <i>vlogs</i>, vídeos e <i>podcasts</i> variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, <i>e-zines</i>, <i>gameplay</i>, <i>detonado</i> etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, <i>game</i>, canção, videoclipe, fanclipe, <i>show</i>, <i>saraus</i>, <i>slams</i> etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do <i>game</i> para posterior gravação dos vídeos.</p>

		<p><i>Textualização de textos argumentativos e apreciativos</i>          6º e 7º ano          (EF67LP12) Produzir resenhas críticas, <i>vlogs</i>, vídeos, <i>podcasts</i> variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, <i>e-zines</i>, <i>gameplay</i>, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, <i>game</i>, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (<i>show</i>, <i>sarau</i>, <i>slam</i> etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.</p> <p><i>Produção e edição de textos publicitários</i>          6º e 7º ano          (EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou <i>slogan</i> que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.</p>
<p>Persuadir</p>	<p>Leitura</p>	<p><i>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos</i>          7º ano          (EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.</p> <p><i>Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social</i>          6º e 7º ano          (EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.</p> <p><i>Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição on-line, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.)</i>  <i>Apreciação e réplica</i>          6º e 7º ano          (EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do</p>

		pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.
	Produção de textos	<i>Produção e edição de textos publicitários</i> 6º e 7º ano (EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou <i>slogan</i> que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.

Quadro 28 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação para o 6º e 7º ano

Neste quadro, os enunciados encontram-se distribuídos pelas duas finalidades da argumentação, embora estejam sobretudo associados à categoria *convencer*.

Chamamos a atenção para o facto de que apenas associámos à *persuasão* o enunciado relativo à produção de textos publicitários.

É também de referir que aqui se fala apenas de produção de textos (supostamente escritos, mas, na realidade) multimodais.

No quadro seguinte apresentamos os resultados da análise dos dados relativos às finalidades da argumentação para o 8º e o 9º ano:

Finalidades da argumentação	Elementos do texto regulador	
	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento Habilidades
Convencer	Oralidade	<i>Estratégias de produção: planeamento e participação em debates regrados</i> 8º e 9º ano (EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador,

	<p>espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.</p>
<p>Leitura</p>	<p><i>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos</i>  <i>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital</i>  <i>8º e 9º ano</i>                  (EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.</p>
<p>Produção de textos</p>	<p><i>Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos</i>  <i>8º e 9º ano</i>                  (EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.  <i>Textualização de textos argumentativos e apreciativos</i>  <i>8º ano</i>                  (EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.  <i>9º ano</i>                  (EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio etc.  <i>Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários</i>  <i>8º e 9º ano</i>                  (EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, <i>banner</i>, <i>indoor</i>, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, <i>spot</i>, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.</p>

Persuadir	Leitura	<i>Efeitos de sentido</i> <i>8º e 9º ano</i> (EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.
	Produção de textos	<i>Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários</i> <i>8º e 9º ano</i> (EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, <i>banner</i> , <i>indoor</i> , folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, <i>spot</i> , propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.

Quadro 29 – Resultados da análise relativa às finalidades da argumentação para o 8º e 9º ano

Neste quadro, os enunciados encontram-se distribuídos pelas duas finalidades da argumentação, embora estejam sobretudo associados à categoria *convencer*.

Chamamos a atenção para o facto de que apenas associámos à *persuasão* o enunciado relativo à produção de textos publicitários.

É também de referir que aqui se fala apenas de produção de textos orais e escritos, mas, na realidade, estes são multimodais.

No quadro abaixo apresentamos os resultados da análise dos dados relativos às modalidades da língua para o 6º e 7º ano:

Modalidades da língua	Elementos do texto regulador	
	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento Habilidades
Oral	Oralidade	-----
Escrita	Leitura	<i>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos</i> <i>6º ano</i> (EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos. <i>7º ano</i> (EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.



		<p><i>Apreciação e réplica</i>  6º e 7º ano  (EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e <i>on-line</i>, <i>sites</i> noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geralnesses espaços do leitor.</p> <p><i>Relação entre textos</i>  6º e 7º ano  (EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.</p>
	Produção de textos	<p><i>Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos</i>  6º e 7º ano  (EF67LP11) Planejar resenhas, <i>vlogs</i>, vídeos e <i>podcasts</i> variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, <i>e-zines</i>, <i>gameplay</i>, <i>detonado</i> etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, <i>game</i>, canção, videoclipe, fanclipe, <i>show</i>, <i>saraus</i>, <i>slams</i> etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do <i>game</i> para posterior gravação dos vídeos.</p> <p><i>Textualização de textos argumentativos e apreciativos</i>  6ºe 7º ano  (EF67LP12) Produzir resenhas críticas, <i>vlogs</i>, vídeos, <i>podcasts</i> variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, <i>e-zines</i>, <i>gameplay</i>, <i>detonado</i> etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, <i>game</i>, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (<i>show</i>, <i>sarau</i>, <i>slam</i> etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.</p> <p><i>Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos</i>  6º e 7º ano  (EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.</p>

Quadro 30 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua para o 6º e 7º ano

Verifica-se que a modalidade oral não é contemplada. Provavelmente, isso acontece, porque, quando se pensa no ensino da língua materna, há tendência para considerar que é mais fácil comunicar oralmente do que por escrito.

A referência à argumentação é explícita.

No quadro seguinte apresentamos os resultados da análise dos dados relativos às modalidades da língua para o 8º e 9º ano:

Modalidades da língua	Elementos do texto regulador	
	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento Habilidades
Oral	Oralidade	<p><i>Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados</i> 8º e 9º ano</p> <p>(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.</p>
Escrita	Leitura	<p>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos</p> <p><i>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital</i> 8º e 9º ano</p> <p>(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.</p> <p>(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.</p> <p><i>Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto</i> <i>Apreciação e réplica</i> 8º e 9º ano</p> <p>(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de</p>

	<p>redes sociais, charges, memes, <i>gifs</i> etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.</p> <p>(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p> <p><i>Efeitos de sentido</i> 8º e 9º ano</p> <p>(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.</p> <p><i>Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social</i> 8º e 9º ano</p> <p>(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.</p> <p><i>Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros</i> <i>Apreciação e réplica</i> 8º e 9º ano</p> <p>(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições <i>on-line</i> (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.</p> <p><i>Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos</i> 8º e 9º ano</p> <p>(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e</p>
--	--

		<p>consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.</p>
	<p>Produção de textos</p>	<p><i>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos</i></p> <p><i>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital</i> 8º e 9º ano</p> <p>(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.</p> <p>(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.</p> <p><i>Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos</i> 8º e 9º ano</p> <p>(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.</p> <p><i>Textualização de textos argumentativos e apreciativos</i> 8º ano</p> <p>(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.</p> <p>9º ano</p> <p>(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio etc.</p>

Quadro 31 – Resultados da análise relativa às modalidades da língua para o 8º e 9º ano

Verifica-se uma maior concentração de enunciados na modalidade escrita do que na oral. Provavelmente, isso acontece, porque, quando se pensa no ensino da língua materna, há tendência para considerar que é mais fácil comunicar oralmente do que por escrito.

Salientamos ainda o facto de a referência à argumentação ser explícita para as duas modalidades da língua.

A BNCC não contempla a categoria *estrutura do texto argumentativo* nas recomendações relativas aos anos finais do Ensino Fundamental.

No quadro abaixo, apresentamos os resultados da análise relativa às técnicas argumentativas para o 6º e 7º ano:

Técnicas argumentativas de ligação		Elementos do texto regulador	
		Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento Habilidades
Quase-lógicos	Identidade e definição	Leitura	<p><i>Estratégia de leitura</i>  <i>Distinção de fato e opinião</i>                      6º e 7º ano                      (EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.</p> <p><i>Efeitos de sentido</i>                      6º e 7º ano                      (EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa, etc.                      (EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.</p> <p><i>Efeitos de sentido</i>  <i>Exploração da multissemiose</i>                      6º e 7º ano                      (EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, <i>gifs</i>, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, <i>sites</i> na internet, etc.</p>
	Comparação	Leitura	<p><i>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos</i>                      6º ano                      (EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade</p>

			<p>dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.</p> <p><i>7º ano</i> (EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.</p> <p><i>Relação entre textos</i> <i>6º e 7º ano</i> (EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.</p> <p><i>Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos</i> <i>Apreciação e réplica</i> <i>6º e 7º ano</i> (EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.</p> <p><i>Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos</i> <i>6º e 7º ano</i> (EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.</p>
Baseados na estrutura do real	Pragmatismo	Leitura	<p><i>Apreciação e réplica</i> (EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e <i>on-line</i>, <i>sites</i> noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões e eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.</p> <p><i>Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos</i> <i>Apreciação e réplica</i> <i>6º e 7º ano</i> (EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.</p>

		<p><i>Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição on-line, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.)</i>  <i>Apreciação e réplica</i>  <i>6º e 7º ano</i>                  (EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.  <i>Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social</i>  <i>6º e 7º ano</i>                  (EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.  <i>Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição on-line, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.)</i>  <i>Apreciação e réplica</i>  <i>6º e 7º ano</i>                  (EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas</p>
--	--	---

			relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.
		Produção de textos	<p><i>Textualização de textos argumentativos e apreciativos</i> 6º e 7º ano (EF67LP12) Produzir resenhas críticas, <i>vlogs</i>, vídeos, <i>podcasts</i> variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, <i>e-zines</i>, <i>gameplay</i>, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, <i>game</i>, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (<i>show</i>, <i>sarau</i>, <i>slam</i> etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.</p> <p><i>Produção e edição de textos publicitários</i> 6º e 7º ano (EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou <i>slogan</i> que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.</p>

Quadro 32 – Resultados da análise relativa às técnicas argumentativas para o 6º e 7º ano

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, também são trabalhadas algumas técnicas argumentativas, a nível de práticas de linguagem e objetos conhecimento e habilidades desempenho.

Verificamos que um dos tipos de técnicas argumentativas – *argumentos fundadores da estrutura do real* – não é contemplado.

É também de destacar o facto de que estas técnicas argumentativas continuam a estar implícitas em enunciados relativos ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, nunca sendo referidas de forma explícita.

No quadro abaixo, apresentamos os resultados da análise relativa às técnicas argumentativas para o 8º e 9º ano:



Técnicas argumentativas de ligação		Elementos do texto regulador	
		Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento Habilidades
Quase-lógicos	Comparação	Oralidade	<p><i>Escuta</i>  <i>Apreender o sentido geral dos textos</i>  <i>Apreciação e réplica</i>  <i>Produção/Proposta</i>  <i>8º e 9º ano</i>                      (EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar. fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.</p>
		Leitura	<p><i>Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos</i>  <i>8º e 9º ano</i>                      (EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.</p>
Baseados na estrutura do real	Pragmatismo	Oralidade	<p><i>Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados</i>  <i>8º e 9º ano</i>                      (EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos</p>

			e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.
		Leitura	<p><i>Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto</i>  <i>Apreciação e réplica</i>  <i>8º e 9º ano</i>  (EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, memes, <i>gifs</i> etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.  (EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p>
		Produção de textos	<p><i>Textualização de textos argumentativos e apreciativos 8º ano</i>  (EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.  <i>9º ano</i>  (EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio, etc.</p>

Quadro 33 – Resultados da análise relativa às técnicas argumentativas para o 8º e 9º ano

Nas indicações para o 8º e 9º ano, todas as práticas de linguagem são contempladas.

Mais uma vez, a categoria *argumentos fundadores da estrutura do real* não é contemplada.

Continua a verificar-se que estas técnicas argumentativas estão implícitas em enunciados relativos ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, nunca sendo referidas de forma explícita.

#### 4.2.3. Comparação dos Anos Iniciais com os Anos Finais do Ensino Fundamental

Há categorias usadas na nossa análise que são contempladas tanto nos Anos Iniciais como nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Em ambos os casos, há referências a todos os elementos da *tríade argumentativa*, não sendo possível diferenciar a ênfase dada a cada um deles, porque estão todos presentes nos enunciados recolhidos, embora de uma forma implícita.

No que diz respeito às *finalidades da argumentação*, os enunciados identificados encontram-se distribuídos pelas duas, embora estejam sobretudo associados à categoria *convencer*.

No que se refere às *modalidades da língua*, verifica-se que:

- No 1º e 2º ano, há uma maior concentração de enunciados na modalidade escrita do que na oral;
- No 3º, 4º e 5º ano, há uma distribuição equilibrada de enunciados pelas duas modalidades da língua;
- No 6º e 7º ano, os enunciados referem-se exclusivamente à comunicação escrita, considerada nas vertentes de compreensão (leitura) e expressão/produção (escrita);
- No 8º e 9º ano, retoma-se o interesse pela comunicação oral, embora seja dada muito mais ênfase à comunicação escrita.

Provavelmente, isso acontece, porque, quando se pensa no ensino da língua materna, há tendência para considerar que é mais fácil comunicar oralmente do que por escrito. No entanto, nos dois últimos anos do Ensino Fundamental, toma-se consciência de que o discurso argumentativo tem uma forte expressão na oralidade.

É ainda de referir que o discurso argumentativo só começa a ser referido de forma explícita a partir do 6º ano, logo nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Em nenhum momento se propõe que se trabalhe a *estrutura do texto argumentativo*, o que é estranho, se tivermos em conta o facto de que a BNCC insiste no contacto com vários tipos/géneros textuais e no seu domínio.

Relativamente às *técnicas argumentativas*, estas já são contempladas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a nível de práticas de linguagem (dado os enunciados e encontrados – embora pouco numerosos – se relacionarem com a comunicação oral e escrita nas vertentes de compreensão e expressão/produção) e objetos do conhecimento/habilidades desempenho.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, também são trabalhadas algumas técnicas argumentativas, a nível de práticas de linguagem e objetos conhecimento e habilidades desempenho. No entanto, constata-se que, nas indicações para o 6º e 7º ano, no que diz respeito às práticas de linguagem, só é contemplada a comunicação escrita, enquanto nas indicações para o 8º e 9º ano todas as práticas de linguagem são contempladas.

Pensamos que isto acontece, porque, no ensino da língua materna, há tendência para considerar que é mais fácil comunicar oralmente do que por escrito. No entanto, nos dois últimos anos do Ensino Fundamental, toma-se consciência de que o discurso argumentativo tem uma forte expressão na oralidade.

Em ambos os casos aqui considerados – Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental – são contempladas poucas *técnicas argumentativas*: a *identidade e definição* e a *comparação*, nos *argumentos quase-lógicos*, e o *pragmatismo*, nos *argumentos*

*baseados na estrutura do real*. Um dos tipos de técnicas argumentativas – *argumentos fundadores da estrutura do real* – não é contemplado em nenhum dos casos. Pomos a hipótese de tal acontecer por se considerar que o grau de abstração exigido pelo seu uso não ser compatível com o desenvolvimento cognitivo desta faixa etária.

É também de destacar o facto de que as técnicas argumentativas consideradas estão implícitas em enunciados relativos ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, nunca sendo referidas de forma explícita.

#### **4.3. Comparação do caso português com o caso brasileiro**

Em ambos os casos, há referências a todos os elementos da *tríade argumentativa*, mas a ênfase dada a cada um deles varia. O PMCPEB tende a valorizar o *logos* acima dos outros elementos, enquanto a BNCC não dá ênfase particular a nenhum deles.

No que diz respeito às *finalidades da argumentação*, em ambos os casos, geralmente os enunciados identificados encontram-se distribuídos pelas duas, embora de forma irregular.

No que se refere às *modalidades da língua*, em ambos os casos, verifica-se a tendência para ir dando cada vez mais atenção à comunicação escrita, à medida que se vai avançando na escolaridade. Somos da opinião de que isso acontece, porque, quando se pensa no ensino da língua materna, há tendência para considerar que é mais fácil comunicar oralmente do que por escrito.

Em nenhum dos casos, se trabalha a *estrutura do texto argumentativo*.

Em ambos os casos, são contempladas algumas *técnicas argumentativas* (desde o 3º ano): a *identidade e definição* e a *comparação*, nos *argumentos quase-lógicos*, e o *pragmatismo*, nos *argumentos baseados na estrutura do real*. Um dos tipos de técnicas argumentativas – *argumentos fundadores da estrutura do real* – não é contemplado em nenhum dos casos. Pomos a hipótese de tal acontecer por se considerar que o grau de abstração exigido pelo seu uso não ser compatível com o desenvolvimento cognitivo desta faixa etária.

É também de destacar o facto de que, em ambos os casos, as técnicas argumentativas consideradas estão implícitas em enunciados relativos ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, nunca sendo referidas de forma explícita.

Contudo, pensamos ter bases para afirmar que o ensino no Brasil valoriza mais o discurso argumentativo do que o ensino de Portugal. Na BNCC, o discurso argumentativo começa a ser trabalhado de forma mais ou menos explícita a partir do 6º ano, logo nos Anos Finais do Ensino Fundamental, enquanto no PMCPEB isso nunca acontece, estando a sua abordagem implícita no desenvolvimento de competências em comunicação oral e compreensão na leitura (inclusive de textos literários).

Por isso, nos parece tão estranho que, na BNCC – do 1º ao 9º ano – a *estrutura do texto argumentativo* nunca seja estudada e sejam contempladas tão poucas técnicas argumentativas.

#### **Referências bibliográficas**

Amossy, R. (2018). *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto.

Baptista, M. M. & Veiga, M. J. (2004). *Argumentar* (reimpr.). Lisboa: Bertrand.

Brasil. (2020). *BNCC: Base Nacional Comum Curricular – versão final*. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico: 1º, 2º e 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Fiorin, J. L. (2015). *Argumentação*. São Paulo: Contexto.

Madureira, A. L. G. & Sá, C. M. (2020). *Transversalidade X: desenvolvimento da argumentação*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 7. Aveiro: UA Editora.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (2005). *Tratado da argumentação: A nova retórica* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.





**(leip)** *Laboratório de Investigação  
em Educação em Português*

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.,  
no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.

**FCT**  
Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia



**dep**  
universidade de aveiro  
departamento de educação e psicologia

**cidtff**  
centro de investigação  
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores