

## A escrita argumentativa na escolaridade obrigatória: descrição e fundamentação de um percurso didático

Sónia VALENTE RODRIGUES (FLUP, CLUP)  
*srodrigues@letras.up.pt*

**Resumo:** Este trabalho visa contribuir para a discussão didática em torno da planificação de percursos didáticos para o desenvolvimento da escrita argumentativa em jovens entre os 12 e os 18 anos, tendo por base investigação relacionada com os estádios desenvolvimentais e as operações psicolinguísticas implicadas na elaboração de textos argumentativos (Brassart 1990, Coirier & Golder 1993, Golder 1996). Dessa investigação realçam-se duas linhas de força. A primeira assenta no pressuposto de que, na base da construção de qualquer discurso argumentativo, estão as operações de justificação e de negociação (Golder 1996). A segunda diz respeito à organização compositiva do texto argumentativo destacando a relevância da conexão das unidades discursivas que são argumento com as que são opinião. As relações entre a explicitação da opinião e os argumentos devem resultar num todo coerente, mediante a mobilização de recursos de língua que asseguram o estabelecimento dessas relações. Neste artigo, é apresentado um percurso didático construído com base nos pressupostos enunciados e em observações extraídas da sua implementação em contextos escolares diversificados.

**Palavras-chave:** Didática da escrita; Escrita processual; Texto argumentativo; Ato de justificação; Reflexão sobre a língua.

## The argumentative writing in formal education: description of a learning course

Sónia VALENTE RODRIGUES (FLUP, CLUP)  
*srodrigues@letras.up.pt*

**Abstract:** This work aims to contribute to the didactic discussion around the planning of didactic courses for the development of argumentative writing in young people between the ages of 12 and 18, based on research related to the developmental stages and the psycholinguistic operations involved in the elaboration of argumentative texts (Brassart 1990, Coirier & Golder 1993, Golder 1996). Two lines of force are highlighted in this paper. The first is based on the assumption that, on the basis of the construction of any argumentative discourse, there are operations of justification and negotiation (Golder 1996). The second concerns the compositional organization of the argumentative text highlighting the relevance of the connection of the discursive units that are argument with those that are opinion. The relations between the explanation of opinion and the arguments must result in a coherent whole by mobilizing the language resources which ensure the establishment of such relations.

In this article, a didactic course constructed based on the assumptions and observations extracted from its implementation in diverse school contexts is presented.

**Keywords:** Didactics of writing; Procedural writing; Argumentative text; Justification act; Grammatical reflection.

## Introdução

O desenvolvimento da escrita argumentativa ao longo da escolaridade obrigatória constitui para professores e alunos um desafio, como mostram análises recentes de textos argumentativos produzidos por alunos, realizadas no âmbito do trabalho de docência<sup>1</sup>. O grau de exigência, a morosidade e a complexidade desta aprendizagem explicam a necessidade da atenção contínua que lhe é conferida no campo da didática do Português, em que se inscreve o presente trabalho. Trata-se, de facto, de uma aprendizagem que depende de um processo de ensino intencional, sistemático e estratégico ao longo de todo o percurso escolar.

Além disso, a escrita argumentativa é consensualmente aceite como uma das aprendizagens essenciais ao desenvolvimento de competências múltiplas. Desenvolver uma argumentação escrita coloca os alunos perante desafios que implicam resolução de problemas, leitura crítica, justificação e negociação, atenção ao outro e à diferença, numa articulação de competências de natureza interpessoal, comunicativa, linguística, por exemplo. A escrita argumentativa constitui uma atividade que, em si mesma, proporciona aprendizagens conducentes ao desenvolvimento de competências das áreas mencionadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*<sup>2</sup>. Se tomarmos como base o conceito de *texto argumentativo elaborado* proposto por Coirier, Andriessen & Chanquoy (1999), facilmente reconheceremos a multiplicidade de áreas de competência implicadas neste exercício de escrita. Estes autores, baseando-se na investigação e na teoria da argumentação, concebem o *texto argumentativo elaborado* como aquele que implica simultaneamente:

«1) To recognize the existence of a conflict between two different positions on the same topic (Stein & Miller, 1993b; van Eemeren & Grootendorst, 1984).

2) To recognize the topic as 'debatable': socially, ideologically, and contextually (Charolles, 1980; Golder, 1996).

3) To be inclined to solve the conflict (Stein & Miller, 1993b), which presupposes a favorable negotiation context (Stein, Bernas, Calicchia & Wright, 1995; Stein & Miller, 1993a; Voss, Fincher-Kiefer, Wiley & Silfies, 1993).

4) To be inclined to try to solve the conflict by means of language (Charolles, 1980; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1988).

5) Claim a position (Stein & Miller, 1993b; van Eemeren & Grootendorst, 1984; Coirier & Golder, 1993; Golder & Coirier, 1994);

6) Support that claim with reasons (claim backing) (Adam, 1992; Antaki & Leudar, 1990; Apotheloz & Mievile, 1989; Coirier & Golder, 1993; Grize, 1982; Stein & Miller, 1990);

<sup>1</sup> O presente trabalho teve como origem os resultados de análises de textos argumentativos produzidos por alunos no âmbito da escolaridade obrigatória, realizadas nos últimos anos no âmbito da docência de Português no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (Rodrigues & Silvano, 2010; Rodrigues, 2011; Rodrigues, 2014; Rodrigues & Silvano, 2014; Silvano & Rodrigues, 2015).

<sup>2</sup> «O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.» (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, citado a partir de Martins, 2017).

7) Assign a minimal value to the opposite claim and reasons (Grize, 1982; Brassart, 1992; Stein & Miller, 1993b);

8) Restrict or modulate the opposing claims, by using counterargumentation (Adam, 1992; Crammond, 1998; Gombert, 1997; Moeschler, 1985; Perkins & al., 1991)»

Não sendo objetivo do presente trabalho dilucidar os conceitos que sobre a organização textual argumentativa emergem dos diferentes quadros teóricos<sup>3</sup>, tendo em conta a finalidade didática que orienta esta exposição, partimos do princípio de que:

Argumenter, c'est rendre vraisemblable pour l'interlocuteur ce qui n'était qu'un possible, qu'une supposition; le locuteur devra donc s'efforcer de donner des raisons, d'étayer ses arguments. De plus, argumenter, c'est accepter que les choses ne vont pas de soi, qu'on est dans le domaine du contestable; le locuteur doit donc ses distances vis à vis de ce qu'il dit et présenter ses arguments de façon négociée. (Golder, 1996, p. 121)

Neste trabalho, entendemos por texto argumentativo todo o texto gerado no âmbito de um jogo discursivo entre, pelo menos, dois interlocutores, com o objetivo de convencer ou persuadir, assentando em duas dimensões organizativas basilares: o suporte (a justificação) e a negociação<sup>4</sup>. De acordo com Golder (2016), independentemente da diversidade de situações de comunicação em que se materializa e de géneros textuais a que a argumentação está associada, as duas dimensões são fundamentais.

Na didática das línguas, são numerosos os trabalhos que dão relevo a esta área de intervenção educativa. Do conjunto dos trabalhos existentes sobre ensino da escrita emerge a constatação de que o professor pode combinar, na sua prática letiva, diferentes enfoques, como refere D. Cassany (1990)<sup>5</sup>. Na didática do Português como língua materna, em Portugal, são muitos também os contributos sobre o ensino da escrita, em geral, e da escrita argumentativa, em particular. Veja-se, por exemplo, entre outros, a investigação realizada pelo grupo ProTextos – Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos, sob coordenação de Luísa Álvares Pereira, da Universidade de Aveiro, no âmbito da qual se propõem abordagens da escrita como *genre-based learning* (Pereira & Graça, 2015).

Tendo presente a relevância das diferentes abordagens didáticas e, sobretudo, da articulação entre elas, e a importância da criação de situações reais e autênticas de uso da escrita para um desenvolvimento

---

<sup>3</sup> Para a didática da escrita em Português como língua materna, são relevantes trabalhos como o de Marcuschi (2008), em que se esclarece a distinção entre tipo de texto e género de texto. Sobre esta distinção, para efeitos didáticos, ver também Jorge e Coutinho (2016).

<sup>4</sup> Como esclarece Caroline Golder, «sous l'apparente diversité des conduites argumentatives (dissenter à l'école sur l'utilité de la morale, persuader nos parents de nous laisser sortir le soir, tenir un discours amoureux, ...), se cache en fait un nombre limité de composantes organisatrices : l'étayage (la justification) et la négociation interlocutoire (prise de distance du locuteur vis-à-vis de son discours) constituant les deux dimensions fondamentales de l'argumentation (Golder, 1992a ; 1992b ; 1992c ; 1993 ; Golder et Coirier, 1994).» (Golder, 1996, p. 119).

<sup>5</sup> Daniel Cassany organiza as propostas didáticas de ensino da escrita a partir de quatro enfoques ou elementos a que se dá ênfase em determinada metodologia: enfoque na gramática, nas funções, no processo, no conteúdo. Sobre esta possibilidade de enfoques, afirma o autor: «No cabe duda que en cualquier acto de expresión escrita interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición del mismo, y la información o el contenido. Los cuatro aspectos son importantes e imprescindibles para el éxito de la comunicación. Asimismo, cualquiera de los enfoques didácticos expuestos incluye de alguna forma estas cuatro perspectivas de la expresión. Las diferencias entre uno y otro son cuestiones de enfoque y de énfasis. Cada metodología ahonda en un punto de vista y propone un trabajo prioritario y sistemático de éste.» (Cassany, 1990, p. 79).

mais amplo e contextualizado do que escrever implica, procuramos, neste artigo, exemplificar um percurso didático mais orientado para aspetos da produção textual mais compositivos, numa primeira fase, e processuais, numa segunda fase. A apresentação do percurso didático em causa divide-se em duas partes: em primeiro lugar, explicitamos os fundamentos pedagógico-didáticos em que se baseou a construção das atividades didáticas; em segundo lugar, descrevemos a sequência de aprendizagem, que é apresentada nos anexos em formato de fichas de trabalho dirigidas aos alunos.

## 1 Fundamentos da sequência de aprendizagem

Para a planificação da sequência de aprendizagem que vamos exemplificar, foram convocados os princípios pedagógico-didáticos que a seguir explicitamos.

(i) A sequência didática assenta no pressuposto de que a aprendizagem se concretiza na interação sujeitos-saberes-contextos, sendo o professor o agente responsável pela criação de situações que proporcionem aos alunos os meios necessários para a consecução desse objetivo. Para que a situação de aprendizagem seja consequente e produtiva, é organizada de modo a proporcionar um trabalho colaborativo e uma autonomia progressiva assente em procedimentos de suporte (*scaffolding*<sup>6</sup>) estrategicamente geridos.

(ii) A sequência de aprendizagem, centrada na didática da escrita, em geral, e da escrita argumentativa, em particular, assume como enfoque central processos como o da planificação de textos, concretamente em atividades como gerar ideias, por meio do resgate de ideias (através de leitura e discussão, por exemplo) para justificar pontos de vista, e conceber o plano de texto (Hayes et Flower, 1980), o da ordenação e estruturação das ideias no texto (Coirier, Favart & Chanquoy, 2002). Relativamente a este domínio, houve sobretudo preocupação em especificar atividades relacionadas com a planificação, por ser esta uma área a que não é dada suficiente atenção na prática letiva.

(iii) A sequência de aprendizagem assenta no pressuposto de que o processo de escrita não dispensa em nenhuma etapa nem a leitura, nem a reflexão sobre a língua. Por se tratar de um processo complexo e exigente, a escrita está intrinsecamente ligada à leitura e à reflexão sobre a língua, não sendo possível isolar os seus procedimentos destes dois domínios de ensino-aprendizagem. Acresce a isto o facto de se convocar também a oralidade pelo facto de a sequência de aprendizagem poder implicar o trabalho colaborativo, proporcionando aos alunos diálogo e negociação nas diversas atividades de planificação, de escrita e de revisão textual. Trata-se, portanto, de uma sequência de aprendizagem construída com base na articulação

---

<sup>6</sup> Utilizamos o conceito de *scaffolding* no sentido que lhe atribuem van de Pol & Elbers (2013: 2): «we see scaffolding as support that: (1) is contingent, (2) fades over time, and (3) is aimed at transferring the responsibility to the student (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010). Contingency represents the adaptive nature of scaffolding support. In other words, scaffolding support is support that is adapted to or contingent upon students' understanding. Furthermore, the support is not provided on a permanent basis; it fades over time. Finally, the ultimate goal of scaffolding is to enable the student to perform a task alone and to transfer the responsibility for a task to the student. Contingency can be seen as the most central characteristic of scaffolding as non-contingent fading and non-contingent transfer of responsibility can never be called scaffolding.»

dos diferentes domínios da aprendizagem da língua materna. Por essa razão, segue a proposta de articulação entre a pedagogia dos discursos e a reflexão gramatical (Silvano & Rodrigues 2010).

(iv) A construção da sequência de aprendizagem teve como ponto de partida os principais desafios com que a elaboração de textos argumentativos confronta os alunos. Segundo Coirier, Andriessen & Chanquoy (1999), «Composing argumentative texts presents specific difficulties for writers with respect to content, structure, textual organization, as well as linguistic coding (...).» Teve ainda em atenção o conjunto dos elementos que, de acordo com estudos centrados na escrita de textos argumentativos de alunos em idade escolar<sup>7</sup>, estão na origem das dificuldades que os alunos apresentam. Há, pelo menos, quatro elementos que podem contribuir para dificultar a aprendizagem da escrita argumentativa:

(1) a ausência de um processo de escrita que integre a planificação, a textualização e a revisão;

(2) o desconhecimento dos alunos relativamente à situação argumentativa (por exemplo, se os temas não são familiares e se não existe investimento na leitura e pesquisa de informações relevantes, os alunos não conseguem mobilizar argumentos relevantes);

(3) a instrução de escrita, que, por vezes, não cria uma situação argumentativa explícita;

(4) a estruturação e a organização textual (sobretudo no plano da coerência e coesão).

A produção da sequência de aprendizagem em consideração foi orientada também para a eliminação de fatores críticos como os referidos (instrução, falta de familiaridade com o tema, dificuldade na mobilização de conhecimentos para argumentos relevantes, ausência de apoio na estruturação e na organização do texto).

## 2 Sequência de aprendizagem

A sequência de aprendizagem desenhada contém três etapas<sup>8</sup>. Cada uma delas contempla atividades que interligam a leitura, a reflexão sobre a língua e a escrita, podendo o professor geri-las de modo a explorar também a oralidade para uma interação argumentativa. Embora haja uma relação lógica entre elas (da etapa 1 para a 3), cada uma delas é suficientemente autónoma em relação à anterior, não sendo, por isso, obrigatório um percurso de aprendizagem contínuo (o que poderia, por exemplo, conduzir a uma menor motivação dos alunos para o envolvimento nas atividades), podendo o professor integrar entre elas outras sequências de aprendizagem. Do mesmo modo, caberá ao professor decidir, em função da diagnose, em que etapa deverá iniciar o percurso, uma vez que serão as características dos alunos (por exemplo, o ano de escolaridade, o curso que frequentam) a ditar a necessidade de todas as etapas ou só de alumas.

---

<sup>7</sup> Dos numerosos estudos sobre esta matéria, foram considerados relevantes para o nosso trabalho os de Hays, Brandt & Chantry (1988), Applebee, Langer, Jenkins, Mullis & Foerscht (1990), Brassart (1990), Golder (1993), Golder & Coirier (1996), Marchand, Coirier & Dellerman, (1996), Coirier, Andriessen & Chanquoy (1999), Teixeira (2014), Costa (2016) e Sebastião (2017).

<sup>8</sup> Não é nossa intenção apresentar uma sequência de aprendizagem que funcione como modelo fixo.

Na tabela seguinte, serão explicitadas as tarefas do professor, os meios através dos quais se poderão concretizar essas tarefas e os procedimentos de aula para a otimização da situação de aprendizagem pretendida para os alunos.

**Tabela 1. Etapas da sequência de aprendizagem**

Etapas	Tarefas do professor	Meio
Etapa 1	Desenvolver a consciência textual e discursiva relativa à operação de <i>justificação</i> numa sequência argumentativa.	Atividades de leitura de textos e de reflexão linguística para consciencialização das dimensões conceptuais e linguísticas associadas à justificação em textos argumentativos: informação e recursos linguísticos para ligar duas afirmações através de uma relação de justificação.
	<p><b>Procedimentos</b></p> <p>Cada aluno possui um exemplar da Ficha 1A (anexo I), que funcionará como guião no percurso de aprendizagem.</p> <p><u>Parte I da ficha 1A</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O professor lê em voz alta a introdução da ficha (objetivos e contextualização), interagindo com os alunos para exploração de situações do quotidiano para as quais sejam úteis as aprendizagens a realizar.</li> <li>2. Os alunos realizam por escrito, individualmente, as duas primeiras questões da parte I, que implicam a compreensão de um texto dialogal apresentado. De seguida, as respostas dos alunos serão verificadas em grande grupo, de modo a que fiquem dissipadas quaisquer dúvidas sobre a relação entre proibição e motivo da proibição no texto apresentado.</li> <li>3. O professor conduz a leitura do esquema de análise do texto dialogal de base (item 3 da ficha), em interação com os alunos, de modo a proporcionar a compreensão da relação conceptual entre as afirmações das personagens (no caso concreto deste exercício, a relação de <i>consequência</i>). Os alunos realizam, em pares, a instrução de escrita sugerida no final da análise realizada, de modo a pesquisarem e explorarem conceptualmente afirmações que apresentem entre si uma relação de <i>consequência</i>. Os alunos apresentam o trabalho realizado para que o professor possa dar <i>feedback</i>.</li> </ol> <p><u>Parte II da ficha 1A</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. O professor lê em voz alta a introdução da parte II da ficha (objetivos e contextualização), interagindo com os alunos.</li> <li>5. Os alunos resolvem por escrito, individualmente, os exercícios do item 1 da parte II da ficha, para que desenvolvam a consciência de que, embora com comportamentos sintáticos distintos, há elementos gramaticais que semanticamente semelhantes.</li> </ol>	
	<p>Cada aluno possui um exemplar da Ficha 1B (anexo II), para que possa exercitar as aprendizagens relacionadas com a ligação de <i>justificação</i> entre “opinião” e “argumento”, do ponto de vista conceptual e linguístico.</p> <p>O trabalho é realizado por escrito, de modo individual ou em pares (dependendo da opção do professor).</p> <p>A ficha está concebida de modo a não ser necessária a intervenção do professor, com vista ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Não dispensa, contudo, a observação e a intervenção do professor nos momentos em que esta se considere necessária.</p> <p>O resultado do exercício é um texto curto de natureza argumentativa, em que a ligação entre uma opinião (verbalização de uma preferência) e as razões em que se apoia esteja explícita (relação de justificação).</p>	

Etapas	Tarefas do professor	Meio
Etapa 2	<p>Proporcionar o alargamento do conhecimento dos alunos relativamente a outras formas de <i>justificação</i> de uma opinião, para além do argumento de consequência: a <i>justificação</i> através da apresentação de exemplos e das palavras de uma autoridade no assunto em debate.</p>	<p>Atividades de leitura de textos e de reflexão linguística para consciencialização das dimensões conceptuais e linguísticas associadas à justificação em textos argumentativos: informação e recursos linguísticos para ligar duas afirmações através de uma relação de justificação.</p>
	<p><b>Procedimentos</b> Fichas 2A, 2B e 2C</p> <p>Cada aluno deverá possuir as Ficha 2A e 2B (referentes à relação de justificação de uma opinião por meio da apresentação de exemplos) e a Ficha 2C (que incide sobre a justificação de uma opinião por meio da apresentação de vozes autorizadas): a primeira desenvolve capacidades de leitura de base conceptual e linguística e de reflexão sobre o funcionamento da língua; a segunda, capacidades de leitura, reflexão sobre o funcionamento da língua e escrita (especificamente orientada para a exercitação das aprendizagens da ficha anterior); a terceira, capacidades de leitura, reflexão sobre o funcionamento da língua e escrita.</p> <p>As fichas estão concebidas de modo a não ser necessária a intervenção do professor, com vista ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Esta característica não dispensa, contudo, a observação e a intervenção do professor nos momentos em que esta se considere necessária.</p> <p>O resultado da Ficha 2B é um texto curto de natureza argumentativa, em que a ligação entre uma opinião e as razões em que se apoia esteja explícita (relação de <i>justificação</i>) e revele a ligação entre afirmação e especificação através de exemplos. O resultado da Ficha 2C é um texto que ligue uma opinião a razões válidas através da apresentação de vozes autorizadas na matéria em debate.</p>	

Etapas	Tarefas do professor	Meio
Etapa 3	<p>Realizar atividades próprias da planificação de um texto argumentativo</p>	
	<p><b>Procedimentos</b></p> <p>Os alunos deverão possuir a Ficha 3, concebida para lhes proporcionar oportunidade para realizarem um conjunto de atividades centradas na construção de um texto argumentativo. Esta ficha está concebida para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ser realizada pelos alunos de forma autónoma;</li> <li>- centrar a atenção dos alunos em atividades de planificação <i>pari passu</i> (num total de cinco atividades conducentes a um plano de texto);</li> <li>- levar os alunos a experimentarem a escrita como uma atividade de resolução de problemas que convoca simultaneamente leitura e reflexão sobre a língua;</li> <li>- desenvolver a consciência de que redigir um texto é, por um lado, uma consequência de um processo moroso e complexo de leitura, pesquisa, geração de ideias, seleção de informação, organização de dados, resposta a uma situação comunicativa específica (que inclui o conhecimento prévio relacionado com destinatário, género textual, objetivos comunicativos) e, por outro lado, um exercício de grande atenção à língua e ao seu funcionamento em texto;</li> <li>- exercitar a revisão metódica como processo de avaliação do texto pelo seu autor em função dos objetivos comunicativos para os quais ele foi construído de modo a proporcionar melhorias até uma versão considerada aceitável para dar o texto a ler a outros.</li> </ul>	

Fonte: elaboração própria.

A sequência de aprendizagem proposta comporta um trabalho orientado para o desenvolvimento da consciência textual e discursiva no processo de elaboração de textos argumentativos escritos. Na base desse

trabalho, está a assunção de que a aprendizagem da escrita argumentativa assenta implica atividades de ordem conceptual (como gerar ideias, selecionar informações) e linguística (planificar, ordenar e estruturar as ideias no texto, selecionar as formas e estruturas mais apropriadas ao que se pretende exprimir). Está também a conceção de que a consciência textual e discursiva implica “(...) (algum) controlo cognitivo do sujeito falante sobre a forma dos seus enunciados, o qual se concretiza na capacidade de: (i) selecionar os itens lexicais, as formas e as estruturas mais apropriadas ao que pretende exprimir; (ii) avaliar alternativas; (iii) adequar o estilo ao contexto e ao objectivo.” (Duarte 2010, 12).

O texto argumentativo monologal contém uma estrutura complexa. Para discernir as diversas relações argumentativas entre os enunciados, são fundamentais os marcadores discursivos e conetores, cuja interpretação permite decompor o texto como um todo em várias intervenções encaixadas, que apresentam sucessivos atos (principal e secundários) e intervenções subordinadas de apoio (justificação, exemplificação, contra-argumentação, entre outras). No contexto de ensino-aprendizagem a que se refere o presente artigo, destacou-se o ato de justificação, central nas sequências argumentativas, como objeto de ensino-aprendizagem num percurso orientado para o aumento de controlo cognitivo dos alunos sobre o conteúdo e as formas dos seus enunciados produzidos no âmbito da escrita argumentativa.

Na etapa 1, organizou-se o trabalho num duplo sentido: o conceptual, relacionado com as ideias ou informações que entre si possam relacionar-se por uma ligação argumentativa; o linguístico, relacionado com a textualização da justificação com recurso a diferentes modos de explicitar essa relação. Neste âmbito, foram considerados elementos linguísticos como conjunções e locuções conjuncionais coordenativas explicativas e conclusivas, conjunções e locuções conjuncionais subordinativas causais, conectores responsáveis por nexos coordenativos (como os conclusivos “por conseguinte”, por exemplo), numa perspetiva semântica e funcional, sem uma análise do comportamento sintático distinto que cada uma destas categorias manifesta.

Na etapa 2, agruparam-se as atividades que permitiam aos alunos desenvolver as aprendizagens da etapa anterior em atos de justificação que implicam três tipos de relação: justificar através da apresentação da consequência, de exemplos e de vozes autorizadas, isto é, socialmente reconhecidas como especializadas.

autoridade (possibilidade que este dá de trabalharmos os diferentes modos de relato do discurso, a citação académica, e.o.). Optou-se por estes três modos de justificar um ponto de vista por duas razões: os dois primeiros (consequência e exemplos) pelo facto de estarem muito presentes nos diálogos do quotidiano e permitirem uma aproximação ao universo dos alunos; o terceiro, porque abre oportunidade para aprendizagens relacionadas com as diversas formas de reprodução do discurso e de integração de citação em textos produzidos em contextos com diversos graus de formalidade).

A etapa 3, se bem que inscrita no âmbito da escrita compositiva, comporta uma abrangência maior do que as atividades das etapas anteriores, uma vez que se orienta para a elaboração de um texto argumentativo longo por parte dos alunos. O percurso que suporta esse processo de escrita que os alunos são levados a realizar revela uma particular atenção a atividades de planificação de texto. Este investimento em atividades



deste tipo é intencional e encontra explicação no facto de os alunos serem, por vezes, colocados perante a tarefa da planificação sem uma orientação ou uma explicitação das operações que lhe são subjacentes.

Embora não se inscreva no âmbito deste artigo a apresentação dos resultados da aplicação da sequência de aprendizagem em referência, não será despendida uma nota breve sobre a exequibilidade da proposta didática (testada em quatro turmas de diferentes níveis de escolaridade<sup>9</sup>) e sobre as melhorias verificadas em aprendizagens específicas da escrita argumentativa, sobretudo em capacidades específicas da composição de enunciados e de sequências textuais curtas.

## Considerações finais

Procurámos, neste trabalho, apresentar um percurso didático para desenvolver a escrita compositiva de textos argumentativos numa sequência com atividades que implicam a articulação de diferentes domínios (leitura, escrita, reflexão sobre a língua, oralidade), entendido como processo de resolução de problemas com vista ao desenvolvimento de competências.

Da implementação das atividades nas turmas mencionadas, resultaram constatações relevantes: os textos construídos pelos alunos mostram que foram bem sucedidos na aprendizagem de procedimentos como os que se relacionam com o da relação entre a opinião e a informação selecionada como argumento, o da exposição de argumentos numa sequência ordenada e coesa, o da justificação consistente de uma opinião ou perspetiva, com vocabulário mais preciso e dados mais concretos, entre outros. Mas é também verdade que o resultado das atividades de escrita revela fixidez na estrutura compositiva do texto, com repetição literal dos modelos textuais lidos e estudados. Este resultado mostra que o enfoque compositivo no desenvolvimento da escrita não prescinde de outras abordagens didáticas, como, por exemplo, as abordagens baseadas no género textual ou os projetos de escrita em situações reais e autênticas. Deve ser entendido como complementar e pode facilmente ser integrado em estratégias de ensino da escrita argumentativa como as já referidas, mais propícias a uma escrita em situação real de comunicação. Apesar disso, não invalidam a relevância de um trabalho didático como o que se exemplifica, fundamental para que os alunos consigam superar as dificuldades identificadas por Coirier, Andriessen & Chanquoy (1999) quando afirmam que «Composing argumentative texts presents specific difficulties for writers with respect to content, structure, textual organization, as well as linguistic coding (...).»

As atividades incluídas na sequência de aprendizagem em foco podem ser trabalhadas modularmente, sem necessidade de uma implementação integral ou consecutiva. Será o professor a gerir a flexibilização do nível de especificação das atividades, o ajustamento das instruções e dos temas, a duração da sequência didática, a partir do nível etário e do perfil das turmas.

---

<sup>9</sup> Parte da sequência de aprendizagem descrita na secção 2 deste texto foi implementada em diferentes turmas de várias escolas do ensino público, do concelho de Penafiel, distrito do Porto, no âmbito de uma formação de professores de Português do 8.º ano de escolaridade. Foram implementadas em turmas do 7.º, do 8.º e do 11.º ano de escolaridade: nalguns casos, foram utilizadas as fichas em anexo; noutros casos, houve adaptações em função do perfil das turmas, operadas pelos respetivos professores.

## Referências

- ANDRIESEN, Jerry, CHANQUOY, Lucile & COIRIER, Pierre. From planning to translating: The specificity of argumentative writing. In: RIJLAARSDAM, Gert, ESPERET, Eric, ANDRIESEN, Jerry & COIRIER, Pierre (eds.), **Studies in Writing: Foundations of argumentative text processing**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999, Vol V, p. 1-28.
- BRASSART, Dominique. Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans [Le discours argumentatif écrit (étude didactique)]. **Revue française de pédagogie**, v. 90, p. 31-41, 1990.
- BRITO, Ana Maria & LOPES, Helena Couto. Da linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. In: FONSECA, Fernanda Irene, DUARTE, Isabel Margarida & FIGUEIREDO, Olívia (orgs.), **A linguística na formação do professor de português**. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2001, p. 49-63.
- CASSANY, Daniel. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v. 6, 1990, p. 63-80.
- COIRIER, Pierre & GOLDER, Caroline. Writing argumentative text: a developmental study of the acquisition of supporting structures. **European Journal of Psychology of Education**, v. VIII, n. 2, 1993, p. 169-181.
- COIRIER, Pierre, FAVART, Monik & CHANQUOY, Lucile. Ordering and structuring ideas in text: from conceptual organization to linguistic formulation. **European Journal of Psychology of Education**, v. 17, n. 2, 2002, p. 157-175.
- COSTA, Ana Luísa. No limiar da escrita argumentativa: um estudo exploratório. **Revista da Associação Portuguesa de Linguística**, n. 2, 2016, p. 173-203.
- GOLDER, Caroline. Framed writing of argumentative monologues by sixteen-and seventeen-year-old students. **Argumentation**, v. 7, 1993, p. 343-358.
- GOLDER, Caroline. La production de discours argumentatifs : revue de questions. **Revue française de pédagogie**, v. 116, 1996, p. 119-134.
- GOLDER, Caroline, & COIRIER, Pierre. The production and recognition of typological argumentative text markers. **Argumentation**, v. 10, n. 2, 1996, p. 271-282.
- JORGE, Noémia, & COUTINHO, Antónia. Percursos (linguísticos) de leitura (literária). **Palavras**, v. 50-51, 2016-2017, p. 77-87.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARTINS, Guilherme de Oliveira; *et al.* **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017.
- MATEUS, Maria Helena Mira; *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003.
- PEREIRA, Luísa Álvares. **Para uma didáctica textual – tipos de texto / tipos de discurso e ensino do Português**. Aveiro: Universidade de Aveiro – CIFOP, 2001.
- PEREIRA, Luísa Álvares, & GRAÇA, Luciana. O trabalho do professor na aquisição da escrita do artigo de opinião: o caso da sequência didáctica. **Educação e Linguagens**, v. 4, n. 6, 2015, p. 15-32.

PERELMAN, Chaïm. A argumentação. **Enciclopédia Einaudi**, volume 11.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**. Coimbra: Rui Grácio Editor, 2010.

Van de POL, J., & ELBERS, E. Scaffolding student learning: A micro-analysis of teacher–student interaction. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 2, 2013, p. 32–41.

RODRIGUES, Sónia Valente. Produção escrita de textos refutativos no Ensino Secundário: uma experiência didáctica monitorizada. In: DUARTE, Isabel Margarida & FIGUEIREDO, Olívia (dir. e org.). **Português, Língua e Ensino**. Porto: Reitoria da Universidade do Porto, 2011, p. 311-326.

RODRIGUES, Sónia Valente. A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies** n.º 10, 397-411, 2014.

RODRIGUES, Sónia Valente & SILVANO, Purificação. O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo de escrita. Um estudo no âmbito do projecto IELP. **Textos Seleccionados do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, 2010, p. 437-451.

RODRIGUES, Sónia Valente & SILVANO, Purificação. O conhecimento linguístico na organização discursiva da escrita argumentativa no final do ensino secundário. **Textos seleccionados do XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, 2014.

SEBASTIÃO, Isabel. A ação planificadora dos enunciados instrucionais no ensino-aprendizagem da escrita. I **Jornada sobre Testes de Avaliação – Análise e construção de itens de testes: questões de linguagem**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2017.

SILVANO, Purificação & RODRIGUES, Sónia Valente. A expressão linguística de relações retóricas na escrita argumentativa: estudo comparativo entre estudantes do ensino secundário e do ensino superior. **Colloque International de Linguistique Ibéro-romane**. Rouen, 3-5/06/2015.

TEIXEIRA, Carla. O texto expositivo-argumentativo: reflexão sobre o género e o agir do aluno. **Eutomia. Revista de Literatura e Linguística**, v. 13, n. 1, 2014, p. 697-717.

## Anexo I – Aprender a argumentar: Ficha 1A – justificar um ponto de vista

Este guião tem por objetivo fazer com que:

- compreendas a relação entre argumento (motivo/razão) e opinião (ponto de vista);
- conheças diferentes elementos gramaticais de justificação em enunciados argumentativos.

Em várias situações do quotidiano, és certamente confrontado(a) com determinadas afirmações, opiniões ou decisões em relação às quais tens uma posição específica: ou estás de acordo (a favor) ou estás em desacordo (contra). Acontece também frequentemente fazeres determinadas afirmações que precisas de justificar com argumentos, isto é, com razões válidas e consistentes.

Esta ficha vai ajudar-te a compreender melhor a relação entre argumento (razão, motivo) e conclusão (opinião) e a experimentar vários modos de expressares uma opinião fundamentada.

### I – Para compreender a noção de argumento

Lê o diálogo que Calvin tem com a mãe na tira de Banda Desenhada que encontras de seguida.



BILL WATTERSON, *Calvin e Hobbes*, GRADIVA, p. 122

A tira que acabaste de ler representa uma situação que te é familiar – Calvin pede autorização à mãe para algo que quer muito. Vamos ver como é que a mãe responde.

1. Qual é a resposta da mãe em relação ao pedido do filho?

---

2. Que razão/motivo/argumento a mãe apresenta para justificar a sua posição perante o filho?

---

Vamos, então, refletir sobre o diálogo entre Calvin e a mãe. Observa o esquema a seguir apresentado.

Calvin – Posso ir brincar à chuva com o Hobbes, mamã?  
Mãe – Não.

Pedido de autorização

Recusa (= proibição)

Calvin – Mas porquê?  
Mãe – Vais ficar ensopado.

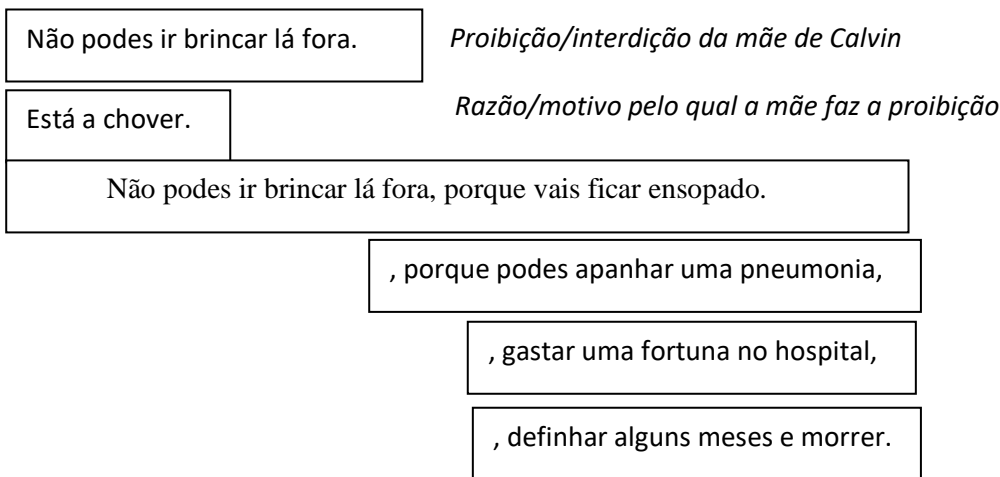
Pedido de justificação/explicação

Resposta com a razão/motivo

Calvin – E que mal tem isso?  
Mãe – Podias apanhar uma pneumonia, gastar uma fortuna no hospital, definhar e morrer.

Pergunta (pedido de esclarecimento)

Resposta com as razões/motivos



c  
o  
n  
s  
e  
q  
u  
ê  
n  
c  
i  
a  
s

Para justificar a sua decisão (proibição), a mãe do Calvin usa **ARGUMENTOS** que mostram as **CONSEQUÊNCIAS** de uma determinada ação.

Conheces bem, com certeza, outras proibições/interdições que os pais costumam fazer aos filhos. A seguir, tens algumas delas.

- a) Tens teste na segunda-feira, não podes sair este fim-de-semana.
- b) O jantar é daqui a meia hora, não podes comer gelado.
- c) Já comeste um chocolate, hoje não te dou mais doces.

**3. Escolhe** um dos exemplos dados (a, b ou c) e **apresenta os argumentos** que poderão sustentar tal proibição, seguindo o esquema da frase da mãe do Calvin.

Como vês, para que possamos convencer alguém da justeza da nossa opinião, decisão ou convicção, é necessário saber apresentar argumentos. Muitas vezes, utilizamos elementos gramaticais para ligar os argumentos à opinião que pretendemos defender.

É sobre formas diferentes de ligação que iremos trabalhar ais um pouco. Segue as indicações que te são apresentadas de seguida.

II – Para articular o discurso<sup>1</sup>

Reparaste certamente que a frase da mãe do Calvin é composta por duas partes: uma a que chamámos *motivo* e outra que designámos por *proibição/interdição*. Estás recordado?

Está a chover, não podes ir brincar lá fora.

*motivo*                      *proibição/interdição*

Como podes ver, entre *Está a chover* e *não podes ir brincar lá fora*, há apenas uma vírgula; não há qualquer conjunção a ligar o *motivo* (razão, argumento) usado para justificar a *proibição* da mãe.

No entanto, a ligação entre estas duas partes da frase (“está a chover” e “não podes ir brincar lá fora”) pode ser feita de outro modo: com recurso a palavras e/ou expressões cuja função é ligar.

1. Observa atentamente as frases da caixa seguinte. Repara que, além da vírgula, existem outros elementos de ligação entre as duas partes (orações) da frase.

Não vais brincar lá fora, porque está a chover.  
 Está a chover, logo não vais brincar lá fora.  
 Como está a chover, não vais brincar lá fora.  
 Está a chover, por conseguinte não vais brincar lá fora.  
 Não vais brincar lá fora, dado que está a chover.  
 Está a chover, portanto não vais brincar lá fora.  
 Não vais brincar lá fora, visto que está a chover.

1.1. Sublinha os elementos gramaticais (conjunções, locuções conjuncionais, conectores) de cada uma das frases.

1.2. Agrupa as conjunções e locuções conjuncionais que parecem ter função idêntica nos espaços deixados em branco nas frases abaixo transcritas.

A1) Não vais brincar lá fora,  está a chover.

A2)  está a chover, não vais brincar lá fora.

<sup>1</sup> A proposta didática que se apresenta nesta secção, que consiste em trabalhar, em simultâneo e não em etapas distintas do percurso, as orações coordenativas conclusivas e as orações subordinativas causais, encontra justificação em Ana Maria Brito e Helena Couto Lopes (2001): «Em síntese: adversativas e conclusivas, por um lado, e conclusivas e causais, por outro, apresentam semelhanças semânticas fortes mas comportamentos sintáticos distintos. Os paralelismos semânticos justificam que possam ser lecionadas paralelamente na aula de Português e não em etapas distintas do percurso escolar (...). Semelhanças e diferenças sugerem aulas experimentais de gramática (...)» (Brito e Lopes 2001, 62)

B) Está a chover, 

_____
_____

 não vais brincar lá fora.

2. Depois de observares cuidadosamente a composição das frases, **indica**, nas colunas **A** e **B**, as conjunções que correspondem às estruturas apresentadas:

		Que conjunções ou locuções conjuncionais se poderão utilizar?	
<b>Proibição,</b>	+ conjunção/locução conjuncional + motivo/razão/causa		causal
	<b>proibição</b>		causal
	Conjunção + motivo/causa, +		causal
<b>Motivo/razão/causa,</b>	+ conjunção/locução conjuncional + proibição		conclusiva

3. Constrói três frases em que utilizes diferentes conjunções causais e três frases que contenham três diferentes conjunções conclusivas.

## Anexo II – Aprender a argumentar: Ficha 1B – Justificar um ponto de vista

Este guião tem por objetivo:

- *ajudar-te a tomar posição (a favor ou contra) sobre uma questão controversa, justificando o teu ponto de vista.*

*Muitas vezes, quando fazemos uma afirmação que traduz uma opinião ou um ponto de vista, é necessário explicar ou justificar. Para isso, adicionamos razões ou argumentos que têm de ser válidos e consistentes para que o interlocutor os aceite como relevantes.*

*Através desta ficha, ficarás a conhecer alguns exercícios que são úteis quando necessitamos de selecionar informação para a argumentação de um ponto de vista.*


**1.** Lê com muita atenção as informações que estão contidas na caixa seguinte, todas relacionadas com a Coca-Cola.

- |  |
|--|
| <p><b>A.</b> Em muitos estados dos Estados Unidos da América, a Patrulha das Estradas transporta duas garrafas de Coca-Cola no seu automóvel para remover o sangue que, na sequência dos acidentes, cai na estrada.</p> <p><b>B.</b> A Coca-Cola tem um alto teor de açúcar, elevada acidez e aditivos como corantes e conservantes e não tem qualquer valor nutritivo (vitaminas e minerais).</p> <p><b>C.</b> Se está com dificuldades na limpeza da sanita, vaze uma lata de Coca-Cola e deixe-a atuar durante uma hora antes de despejar a água. O ácido cítrico da Coca-Cola tira as manchas da porcelana.</p> <p><b>D.</b> Para saborear uma boa bebida, experimente Coca-Cola, cujo borbulhar na garganta constitui uma sensação única.</p> <p><b>E.</b> Alguns dos efeitos da Coca-Cola no organismo são o aumento de peso, a aceleração do ritmo cardíaco, a alteração da mucosa estomacal e, muitas vezes, a desidratação do corpo.</p> <p><b>F.</b> Para remover as manchas de óxido do cromado do para-choques, esfregue o cromado com um pedaço de papel de alumínio da cozinha embebido em Coca-Cola. Também serve para limpar o para-brisas dos automóveis.</p> <p><b>G.</b> Para limpar a corrosão nos terminais da bateria do seu automóvel, verta sobre eles uma lata de Coca-Cola.</p> <p><b>H.</b> A Coca-Cola é uma bebida doce, gaseificada, de sabor inconfundível, extremamente refrescante e saborosa.</p> <p><b>I.</b> Para soltar um parafuso oxidado, pode aplicar sobre ele durante alguns minutos um pano embebido em Coca-Cola.</p> <p><b>J.</b> Para tirar manchas de gordura da roupa, coloque as peças engorduradas dentro da máquina de lavar, verta em cima uma lata de Coca-Cola, adicione o detergente e lave o ciclo completo. A Coca-Cola soltará as manchas de gordura.</p> <p><b>K.</b> A Coca-Cola é um "refresco" que destrói o organismo com ingredientes nocivos para o corpo como a cafeína, ácido fosfórico e pedaços de folhas de coca – todas substâncias perigosas.</p> <p><b>L.</b> O ingrediente ativo na Coca-Cola é o ácido fosfórico, um ácido corrosivo de uso industrial. O seu pH é de 2.8. O ácido fosfórico dissolve um prego em 4 dias. O ácido fosfórico é prejudicial para o cálcio dos ossos e é um dos fatores que mais contribui para o aumento da osteoporose.</p> <p><b>M.</b> Um dos efeitos nocivos da Coca-Cola é a criação de dependência física.</p> |
|--|





1.1. Cada uma das afirmações que acabaste de ler diz respeito a uma característica da Coca-Cola. Liga cada uma dessas afirmações à característica correspondente, preenchendo a tabela seguinte de acordo com o exemplo dado.


	Característica positiva	Característica negativa
Composição química		
Propriedades químicas (corrosividade, solvência)		
Efeitos na saúde		
Sensações gustativas		

 Se tiveres dificuldade em resolver o exercício consulta a **caixa A** e segue o caminho que te é indicado.

2. Distingue, a partir das informações anteriores, os argumentos que são a favor e os que são contra a ingestão de Coca-Cola.

Razões para continuar a beber Coca-Cola		Razões para deixar de beber Coca-Cola	

3. E tu preferes beber água ou Coca-Cola, quando tens sede? Dá agora a tua opinião devidamente fundamentada.

 Se tens dificuldade em estruturar devidamente a tua resposta, segue as indicações sugeridas na **caixa B**.

Voltando ao objetivo da ficha presente, achas que a noção de argumento a favor ou contra determinada afirmação, opinião ou decisão ficou mais clara? Se ficaste com alguma dúvida, pergunta ao teu professor de língua materna ou consulta o material de referência a seguir indicado. Se ficaste suficientemente esclarecido, estás apto a resolver as fichas de trabalho sobre a construção de uma argumentação escrita e de uma refutação escrita. Experimenta!

## CAIXA A

A. Para resolveres o exercício 1, é necessário percorrer um caminho que contém várias etapas. Vamos ver.

**1º** Certifica-te de que conheces o significado de todas as palavras de que precisa: "Composição química", "Propriedades químicas", "efeitos na saúde", "sensações gustativas". Se houver alguma cujo significado desconheças, consulta o dicionário, seleciona o significado mais ajustado ao contexto e anota-o ao lado do termo desconhecido.

**2º** Analisa as afirmações apresentadas no quadro da página 3, uma a uma, para que compreendas a que categoria pertencem. Vamos exemplificar.

*A. Em muitos estados da União Norte-Americana, a Patrulha das Estradas transporta duas garrafas de Coca-Cola no seu automóvel para remover [= fazer desaparecer, afastar] o sangue que, na sequência dos acidentes, cai na estrada.*

↳ Que produto é utilizado para fazer desaparecer o sangue da estrada?

↳ Por que razão é utilizado esse produto e não outro mais específico (como um detergente, por exemplo)?

↳ Que característica/qualidade/propriedade terá, então, esse produto para ser capaz de tal acção?

Então, já és capaz de identificar a categoria a que pertence esta afirmação? Diz respeito a:

- a) Composição química?
- b) Propriedades químicas?
- c) Efeitos na saúde?
- d) Sensações gustativas?

**3º** Aplica o procedimento acima exemplificado aos restantes itens. Se continuares com dificuldades, pede ajuda a um professor.

## CAIXA B

Para expressares a tua preferência apresentando uma razão que a sustente, podes recordar os modos de ligação da Ficha 1. Relê as possibilidades de articulação através de conjunções e/ou locuções conjuncionais subordinadas causais (por exemplo, *porque, uma vez que, dado que, como*) ou coordenativas conclusivas por exemplo, (*portanto, logo, por conseguinte*).

Se pretendes apresentar mais do que uma razão que fundamente a tua preferência, podes organizar o teu discurso de outro modo. Por exemplo, podes recorrer a um modo de organizar uma série de razões (numa enumeração ou lista). Por exemplo:

*Quando tenho sede, prefiro beber \_\_\_\_\_ principalmente por três razões.*

*Em primeiro lugar, \_\_\_\_\_.*

*Em segundo lugar, \_\_\_\_\_.*

*Finalmente, \_\_\_\_\_.*

*Por isso/Portanto/Logo, a minha preferência vai para a \_\_\_\_\_.*

**Soluções da Ficha 1B**

1.

B, K, L 1. Composição química

A, C, F, G, I, J 2. Propriedades químicas do líquido (corrosividade, solvência)

E, M 3. Efeitos na saúde

D, H 4. Sensações gustativas

2. Argumentos a favor da ingestão de Coca-Cola: sensações gustativas (D, H)

Argumentos contra a ingestão de Coca-Cola: composição química (B, K, L); propriedades químicas (A, C, F, G, I, J); efeitos na saúde (E, M)

**3. A** - Quando tenho sede, nunca bebo Coca-Cola, porque contém propriedades químicas perigosas para o organismo, como se pode comprovar com determinadas aplicações domésticas de limpeza e desinfecção e porque são conhecidos e estudados os efeitos nocivos da Coca-Cola no organismo (ver exemplos E e M). Em síntese, não é uma bebida saudável.

**3. B** - Quando tenho sede, bebo Coca-Cola, porque/já que/visto que é uma bebida agradável ao paladar, devido a várias características como o sabor doce, o borbulhar na garganta; é um refrigerante refrescante, que nunca se consegue enjoar; tem um sabor único, inconfundível e inimitável. É, portanto/por isso, a minha bebida preferida.

### Anexo III – Aprender a argumentar: Ficha 2A – Justificar um ponto de vista recorrendo a exemplos

*Este guião tem por objetivo:*

*- ajudar-te na construção de um texto argumentativo escrito, explicitando um modo específico de justificação de um ponto de vista (com recurso a exemplos).*

*A apresentação de argumentos para defender uma ideia (tese, conclusão) está orientada por, pelo menos, dois propósitos:*

*1 – convencer o interlocutor de algo (fazer mudar uma crença, um ponto de vista, uma opinião, um comportamento);*

*2 – mostrar que é lógico/razoável adotar uma determinada crença (ponto de vista, decisão, atitude, comportamento, etc.).*

*OU SEJA, o argumento é exposto a avaliação. O interlocutor pode questionar se a razão (motivo) dada como boa é boa ou válida ou forte. Pode avaliar, portanto, a qualidade dos argumentos. (Plantin 2010)*

*Muitas vezes, para justificarmos uma afirmação (ponto de vista, tese, opinião), recorremos a exemplos. As atividades que propomos de seguida vão mostrar como funciona esta técnica.*

**Lê atentamente o texto “Cidades digitais”, de Carlos Fiolhais, sublinhando as expressões que mostram a opinião do autor sobre a influência dos computadores na vida das pessoas.**

É hoje lugar comum afirmar que os computadores, ou melhor as redes de computadores, estão a mudar as vidas dos cidadãos. De facto, o comércio eletrónico, o acesso à informação para trabalho ou lazer, o ensino e a aprendizagem assistidos por computador, novas formas de administração pública e novos modos de participação democrática são apenas algumas das inúmeras possibilidades que estão hoje a ser exploradas e que, para proveito geral, ainda o vão ser mais no futuro. O mundo já não é o que era e, a continuar a revolução digital, dentro de pouco tempo estará irreconhecível (leia-se, por exemplo, "Ser Digital", de Nicholas Negroponte, publicado na Caminho).

Vejamos alguns exemplos, com particular ênfase no que é nacional e bom.

Para obter livros estrangeiros dispomos dessa estação central do comércio eletrónico que é a Amazon.com, a maior livraria do mundo, com sede em Seattle (um arranha-céus em Seattle, Estados Unidos, teve um grande cartaz publicitário: "Amazon.com would not fit here!"), mas com ramos na Europa e "sucursais" onde quer que haja um computador em rede.

Mas temos, entre outras, uma simpática livraria eletrónica, com sede ao Campo Pequeno, em Lisboa, e acessível de qualquer PC do país ou do mundo - a ArcoÍris ([www.liv-arcoiris.pt](http://www.liv-arcoiris.pt)).

Para simplesmente mirarmos as novidades ou encomendarmos qualquer obra portuguesa disponível, basta clicar (um novo verbo que pegou!) com o dedo. Pelo menos para os livros, já não há desculpas para o isolamento cultural.

Que informação enciclopédica está hoje, na forma digital, ao alcance dos nossos dedos já não é hoje apenas uma metáfora. A melhor enciclopédia do mundo ([www.britannica.com](http://www.britannica.com)) está já gratuitamente "online". Em Portugal, temos a "Diciopédia" da Porto Editora que teima em não entrar "em linha", não entendendo que os CD-ROMs perderam para a Internet. Jornais como o "New York Times" ou o "El País" estão virtualmente disponíveis, podendo ser consumidos com o café e as torradas. Em Portugal, o melhor serviço jornalístico em linha é o do "Público" ([www.publico.pt](http://www.publico.pt)), que há pouco tempo abriu uma secção de última hora, numa intuição feliz do que vai ser o jornalismo do futuro. Os museus do mundo estão também

importáveis para um ecrã (por exemplo, basta premir [www.exploratorium.edu](http://www.exploratorium.edu) e o famoso museu interativo de ciência de S. Francisco pode ser desfrutado no conforto do lar). Os atuais museus têm já na Internet uma componente indispensável do seu programa e alguns dos principais museus do futuro poderão até não ter espólio material. Isto é, pode-se ir ao museu sem lá ir. Poder-se-á ir cada vez mais ao museu sem lá ir. Um bom exemplo em Portugal é o Museu de Física da Universidade de Coimbra, que tem uma página na Internet espetacular que inclui uma visita virtual por todas as salas, aparelhos em movimento, catálogo ilustrado, obras de ciência do século XVIII. Basta clicar em [www.fis.uc.pt/museu](http://www.fis.uc.pt/museu). Não se pode mexer nos aparelhos antigos, mas pode-se mexer e à vontade nos aparelhos virtuais que são uma cópia autêntica dos autênticos.

A escola também já está a mudar os seus hábitos. Há teses de mestrado ou doutoramento que se apresentam "on-line" (ver, por exemplo, [nautilus.fis.uc.pt/Read\\_c/destaque/teseind.htm](http://nautilus.fis.uc.pt/Read_c/destaque/teseind.htm)), com evidente dispensa de papel e economia de tempo na distribuição. As dúvidas podem ser tiradas, os trabalhos de casa liceais podem ser feitos e corrigidos "on-line". Em Portugal, o projeto "Softciências" das Sociedades Portuguesas de Física, Química e Matemática produziu "software" que permite aos professores conceber e corrigir testes automaticamente ([nautilus.fis.uc.pt/softc/programas](http://nautilus.fis.uc.pt/softc/programas)), poupando-lhes um tempo precioso que podem dedicar aos alunos. Bem, ainda há um longo caminho a percorrer entre nós: em algumas universidades ainda se escrevem ofícios de um gabinete para o outro em vez de "e-mails" (essa designação de ofício faz lembrar o Santo Ofício quer no nome quer no percurso kafkiano de despachos!); em certas escolas básicas ainda o telefone é uma miragem, quanto mais o computador ligado ao telefone.

A propósito de ofícios, a administração pública já não tem que ser necessariamente o que era, no tempo do papel selado. Requerimentos não só podem ser feitos em papel A4 normalíssimo como, melhor ainda, podem ser feitos sem papel nenhum. Uma norma governamental equipara uma mensagem de correio eletrónico a um ofício. Já não há desculpas para atrasos de correios e dispensam-se as volumosas pastas de arquivo. Põe-se termo a séculos de processos burocráticos e notariais (para que serve, afinal, um notário num mundo sem papéis?) Claro que os funcionários públicos conseguem adaptar-se e sobreviver: a forma moderna de retardar processos consiste em dizer que o "computador está em baixo" (é quase sempre mentira, trata-se tão só de uma nova forma da velha desconsideração pelo público) ou dizer que "a mensagem se perdeu no servidor" (é sempre mentira, o funcionário é que não serve).

Finalmente, no que respeita a novas formas de participação democrática, nada melhor do que o recente exemplo da campanha por Timor, em que a campanha massiva na Internet teve decerto uma influência não despreciable para a intervenção das Nações Unidas. Talvez no futuro referendos eletrónicos possam substituir as votações tradicionais e presenciais e possamos assim diminuir a nossa abstenção, abstermo-nos de nos abster.

Carlos Fiolhais, «Cidades digitais», *O Primeiro de Janeiro*, 1999/11/02, disponível em [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/arquivo/Carlos%20Fiolhais/textos\\_3/19991102Cidades%20digitais.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/arquivo/Carlos%20Fiolhais/textos_3/19991102Cidades%20digitais.pdf), acedido a 29 de maio de 2019. (texto adaptado)

Carlos Fiolhais assume a seguinte constatação:

*O mundo já não é o que era, porque os computadores  
(ou as redes de computadores) estão a mudar a vida dos cidadãos.*

Para comprovar a opinião (ponto de vista, tese) assumida, o autor recorre a **exemplos**.

1. Identifica no texto cada um dos exemplos apresentados pelo autor para justificar a sua opinião. Preenche a tabela seguinte com as informações solicitadas.

Exemplo apresentado	Localização no texto (n.º do parágrafo)	Área de atividade humana a que se refere o exemplo	Elementos concretos de uso dos computadores
1.º	3.º §	Aquisição de livros	Existência de livrarias eletrónicas: Amazon (no plano internacional) e Arco-Íris (no plano nacional)
2.º			
3.º			
4.º			
5.º			

2. Responde a cada uma das perguntas seguintes para averiguares se os exemplos apresentados se adequam à afirmação que se pretende comprovar.

- A vida das pessoas mudou por causa do que está descrito no 1.º exemplo?
- a vida das pessoas mudou por causa do que está descrito no 2.º exemplo?
- a vida das pessoas mudou por causa do que está descrito no 3.º exemplo?
- a vida das pessoas mudou por causa do que está descrito no 4.º exemplo?
- a vida das pessoas mudou por causa do que está descrito no 5.º exemplo?

3. Qual a tua opinião acerca dos exemplos apresentados pelo autor para sustentar a constatação de que “os computadores, ou melhor as redes de computadores, estão a mudar as vidas dos cidadãos”. Apoia-te na informação que encontras na caixa a seguir apresentada para organizares a tua resposta.

**Inferência (ou salto argumentativo)**

**Se** o que está descrito em cada um dos cinco exemplos são casos particulares que estão relacionados com atividades ligadas a redes de computadores e

**Se** esses casos particulares mudaram a vida dos cidadãos,

**Então,**

Os argumentos são válidos e são consistentes com a afirmação inicial de que as redes de computadores mudaram a vida dos cidadãos.

Anexo IV – Aprender a argumentar: Ficha 2B – Justificar um ponto de vista recorrendo a exemplos

*Este guião tem por objetivo:*

*- ajudar-te a verificar se compreendeste o funcionamento específico da justificação de um ponto de vista com recurso a exemplos, num texto argumentativo.*

**Lê atentamente a notícia da *Visão online* que a seguir apresentamos.**

**Ted Williams, o ex-sem-abrigo da voz de ouro, um ano depois**

10/00 | 16.01.2012 às 17h45



Há cerca de um ano, o vídeo que havia de mudar a vida de um sem-abrigo do Ohio, EUA, foi colocado no YouTube. Vários milhões de visualizações e um ano depois, Ted Williams vive da sua voz de rádio, numa casa com que nem sequer tinha sonhado. VEJA O VÍDEO

**H**á um ano, Ted Williams vivia na rua. Todos os seus pertences cabiam numa caixa. Todos, menos um: uma voz "de ouro", como foi rapidamente apelidada, que lhe valeu fama no YouTube e que lhe mudou a vida.

Agora, o antigo sem-abrigo vive numa casa espaçosa, "com lareira", como sublinha o proprietário, entre sorrisos. É a voz oficial do New England Cable News e também já emprestou a voz ao mundo da publicidade.

Neste ano que marca a diferença radical na vida deste homem coube ainda a luta para se tratar do alcoolismo e da dependência de drogas.



Há cerca de um ano, o vídeo que havia de mudar a vida de um sem-abrigo do Ohio, EUA, foi colocado no YouTube. Vários milhões de visualizações e um ano depois, Ted Williams vive da sua voz de rádio, numa casa com que nem sequer tinha sonhado. Há um ano, Ted Williams vivia na rua. Todos os seus pertences cabiam numa caixa. Todos, menos um: uma voz "de ouro", como foi rapidamente apelidada, que lhe valeu fama no YouTube e que lhe mudou a vida.

Agora, o antigo sem-abrigo vive numa casa espaçosa, "com lareira", como sublinha o proprietário, entre sorrisos. É a voz oficial do New England Cable News e também já emprestou a voz ao mundo da publicidade.

Neste ano que marca a diferença radical na vida deste homem coube ainda a luta para se tratar do alcoolismo e da dependência de drogas.

*Visão online.* Disponível em <http://aeiou.visao.pt/ted-williams-o-ex-sem-abrigo-da-voz-de-ouro-um-ano-depois=f642800#ixzz1jhMgiEIF>, consultado a 17 de janeiro de 2012

1. O caso do norte-americano que é notícia da *Visão* constitui um exemplo relevante na discussão em torno das potencialidades da Internet. Selecciona, da lista a seguir apresentada, a afirmação à qual pode estar associado.

- I. A Internet permite divulgar por todo o mundo talentos, currículos e capacidades, que abrem possibilidades de emprego e de mudanças na vida pessoal e profissional dos indivíduos.
- II. A Internet expõe a privacidade dos indivíduos tornando-os vulneráveis ao oportunismo, ao crime, à exploração.
- III. A Internet permite o acesso a informação privilegiada acerca de abertura de concursos, oferta de emprego, acesso a formação relevante.



2. O exemplo apresentado poderia fazer parte de um texto de defesa ou de crítica da Internet? Explica o teu ponto de vista.

3. Encontra exemplos relevantes para a defesa dos dois pontos de vista a seguir indicados.

- A – A Internet altera a vida dos indivíduos na medida em que constitui uma fonte de oportunidades.
- B – A Internet fragiliza os indivíduos na medida em que os deixa vulneráveis a riscos, perigos e crimes.

Anexo V – Aprender a argumentar: Ficha 2C – Justificar um ponto de vista recorrendo a autoridades

*Este guião tem por objetivo:*

*- ajudar-te a verificar se compreendeste o funcionamento específico da justificação de um ponto de vista com recurso a autoridades, num texto argumentativo.*

**Lê atentamente o parágrafo que te apresentamos, extraído de um texto intitulado «Os malefícios do tabaco», de João Lobo Antunes.**

Permito-me sublinhar que o tabagismo é uma doença pediátrica. Um estudo do Conselho de Prevenção do Tabagismo no âmbito do projeto ESFA (*European Smoking Prevention Framework Approach*) que abrangeu 3102 crianças no 7.º ano apurou que entre 5 % e 7 % eram fumadores regulares, 5 % estavam em fase de experimentação ou iniciação e 18 % tinham deixado de fumar. 5,5 % das raparigas e 4,5 % dos rapazes são, pois, fumadores regulares e a maior parte tinha-se iniciado antes dos 12 anos! Um estudo norte-americano revelou ainda que 82 % dos fumadores começaram antes dos 18 anos e mais de metade eram fumadores regulares nessa idade.

João Lobo Antunes, «Os malefícios do tabaco»,  
in *Sobre a mão e outros ensaios*, Lisboa, Gradiva, 2005, p. 71 (adaptado)

João Lobo Antunes assume a seguinte constatação:

*O tabagismo é uma doença pediátrica.*

1. Transcreve as frases de que o autor se serve para convencer o leitor de que a sua tese é válida.
2. Refere os elementos que, nessas frases, revelam tratar-se de um argumento de autoridade.
3. Mostra se o texto a seguir transcrito contém um argumento de autoridade que comprove uma dada afirmação. Apoiar-te na informação que encontras na caixa a seguir apresentada para organizares a tua resposta.

Grande parte dos incêndios em Portugal tem uma causa humana, seja ela negligente ou intencional. De acordo com o comandante nacional operacional da Proteção Civil, cerca de um terço dos incêndios florestais deflagram entre as oito da noite e as oito da manhã. Dados deste Verão relativos ao distrito de Braga, o terceiro com mais ocorrências e mais área ardida, comprovam-no: em Julho, 40% das ignições começaram à noite.

#### **Inferência (ou salto argumentativo)**

Se X diz que P é verdadeiro,

(Se “O comandante operacional... afirma que...”)

Então,

P é verdadeiro.

(“Logo/Por isso é verdade que grande parte dos incêndios têm causa humana”)

[Neste caso, X corresponde a uma pessoa cujo conhecimento ou reputação seja socialmente reconhecida como especialista ou irrepreensível no assunto em debate. Pode corresponder também a uma instituição ou uma investigação científica.]

Anexo VI – Aprender a argumentar: Ficha 3 – Construir um texto argumentativo por etapas

Este guião tem por objetivo:

- ajudar-te a construir um texto argumentativo acompanhando cada uma das etapas desse processo.

Por vezes, temos necessidade de defender por escrito as nossas opiniões ou convicções. Nesse caso, as ideias articulam-se de modo argumentativo, com base na apresentação de argumentos (motivos, razões) que tornem uma dada afirmação (opinião, constatação, ponto de vista, apreciação) válida e aceitável. É um processo que implica preparação.



Vamos, então, apresentar-te um percurso para construíres uma argumentação consistente. Segue as várias etapas. Se estiveres com dificuldades, pede ajuda ao teu professor.

### Atividades de planificação

**Fase 1** – Procura informar-te, da forma mais neutra possível, acerca da questão que suscita discussão.

⇒ A questão deve ser formulada em forma interrogativa, apontando já para a divisão de opiniões.

Exemplo: "És a favor ou contra os trabalhos de casa escolares?"

⇒ Se não conheces os dois lados da questão, procura ler textos ou assistir a documentários que te ajudem na formulação do problema.

*Se a questão te é dada previamente podes avançar esta fase. Passa para a FASE 2.*

**Fase 2** – Define agora uma posição concreta em função da questão levantada, explicitando-a.

Exemplo:

A – Defendo a existência dos trabalhos de casa escolares.

*Ou* Os trabalhos de casa são um valioso complemento de estudo.

B – Sou contra os trabalhos de casa escolares.

*Ou* Os trabalhos de casa são fator de desequilíbrio familiar.

**Fase 3** – Faz uma lista, tão vasta quanto possível, das razões pelas quais sustentas a posição que escolheste no ponto anterior.

⇒ Reflete bem sobre as razões (= argumentos) com que justificarás a tua opinião; estas serão fortes se forem difíceis de rebater pelo(s) teu(s) adversário(s).

⇒ Se não conseguires encontrar razões suficientes, lê os textos que estão em anexo. Se defendes a posição A, lê o texto 3; se defendes a posição B, lê os textos 1 e 2.

⇒ Ao elaborares a tua lista, não te esqueças de colocar as razões numa determinada ordem: da menos para a mais importante ou vice-versa.

Preenche o quadro seguinte, sistematizando os argumentos contra ou a favor dos T.P.C.

Argumento	Contra	A favor
Desigualdade social	<p><b>1.</b> A existência de t.p.c. acentua a desigualdade social</p> <p><u>Exemplo 1:</u> os meninos com pais com habilitações literárias superiores podem ajudar os filhos</p> <p><u>Exemplo 2:</u> as famílias com mais poder económico colocam os filhos em centros de estudo onde fazem os t.p.c. com apoio especializado</p>	<p><b>1. A.</b> A existência de t.p.c. não implica sempre a intervenção direta de apoio especializado de adultos (pais ou centros de estudo)</p> <p><u>Exemplo 1:</u> fazer a leitura integral de um livro em casa não implica mais do que o próprio aluno</p> <p><u>Exemplo 2:</u> fazer exercícios que consolidam o conhecimento aprendido em aula</p> <p><u>Exemplo 3:</u> fazer revisão para um exercício de avaliação</p> <p><b>1. B.</b> A inexistência de t.p.c. não resolve a desigualdade social</p>
Tempo despendido	<p><b>2.</b> A existência do t.p.c. invade tempo próprio da família.</p>	
Autonomia do aluno		
Consolidação de conhecimentos		
Consciência das consequências da nossa opção		
Treino na tomada de decisão		

**Fase 4** – Procura agora planificar o texto que vais construir para apresentares e defenderes a tua opinião acerca da questão em causa.

⇒ Relembra a posição que definiste na **fase 2**.

⇒ Organiza os argumentos que consideras suficientemente fortes para a defesa da tua opinião, na tabela seguinte, ordenando-os de 1 a 5 conforme o grau de importância que lhes atribuir (1.º o mais importante, 5.º o menos importante). Podes utilizar a informação obtida na **fase 3** e/ou acrescentar outra que consideres relevante.

Ordem	Explicitação breve do argumento a usar
1.º	
2.º	
3.º	
4.º	
5.º	

⇒ Esboça num parágrafo (que poderá vir a ser o parágrafo de abertura do teu texto) o teu ponto de vista sobre a questão em debate. Lembra-te de que podes formular perspetivas diversas (vê alguns exemplos).

Perspetivas favoráveis aos t.p.c.	Perspetivas desfavoráveis aos t.p.c.
Os trabalhos de casa contribuem para o sucesso escolar.	O hábito de estudar não depende dos trabalhos de casa.
Os trabalhos de casa contribuem para o desenvolvimento de predisposição para o estudo.	Os trabalhos de casa perturbam o equilíbrio pessoal e familiar.
Os trabalhos de casa possibilitam o diálogo e a proximidade entre os elementos da família.	Os trabalhos de casa são fator de desestabilização e conflito familiar.

### Atividade de textualização

**Fase 5** – Redige o teu texto numa folha de rascunho, tendo em atenção o modo como irás articular os diferentes parágrafos, assegurando a coerência e a coesão do discurso.

### Atividades de revisão

**Fase 6** – Faz agora a revisão do rascunho antes de escreveres a versão definitiva do texto.

⇒ Relê o texto, tendo em mente o teu principal objetivo (defender, de modo válido, o teu ponto de vista). Lê o teu texto em voz alta para um colega e pede-lhe que te ajude a identificar as fragilidades (as repetições, as incoerências, os argumentos menos convincentes, entre outros aspetos).

⇒ Certifica-te de que incluíste todos os aspetos que tinhas em mente quando elaboraste o plano.

⇒ Revê os organizadores de discurso, averiguando se a sua aplicação corresponde às diferentes relações que ligam as ideias/períodos do texto: de concessão (*é certo que/embora/ apesar de haja/haver quem defenda que*), de refutação (marcada, por exemplo, pelas conjunções coordenativas adversativas *mas, contudo, no entanto, porém*), organização de elementos (*em primeiro lugar, em segundo, por último/finalmente*) e conclusão (*é fácil concluir que, parece que, portanto, logo, assim*).

⇒ Verifica a pontuação, a ortografia e a acentuação.