ISSN: 2539-3804

Evidencialidade, argumentação e persuasão: articulação e implicações para o ensino do texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio1

Rebeca Emerich Alvarez
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil

Abstract

Evidentiality, Argumentation, and Persuasion: Articulation and Implications for Teaching Argumentative Writing in High School

This study examines the articulation between evidentiality, argumentation, and persuasion and draws implications for teaching argumentative essay writing in high school, with particular attention to the demands of the writing test of Brazil's National High School Exam (ENEM). The study is a theoretical, bibliographic, and propositional reflection grounded in Casseb-Galvão's (2022) evidential typology and in functional-discursive research on the expression of evidentiality in written genres of Brazilian Portuguese. On this basis, it analyses how the types of evidential strategy (reportative with a definite or an indefinite source, inferential, generic, and direct) relate to the development of arguments. The analysis is conducted in light of the New Rhetoric and of the official documents that regulate teaching and assessment in Brazil, namely the National Common Curricular Base and the ENEM Writing Reference Matrix. It is argued that marking the source and the mode of access to information operates simultaneously as a resource for enunciative (dis)commitment and as a technique for building *ethos* and *logos*, which is why its explicit teaching favours the transition from opinion to grounded argument. Finally, a set of didactic guidelines is

[1] Artigo de reflexão teórica, de natureza bibliográfica e propositiva. Marco institucional: Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLILP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Data de recepção:07/10/2025.Data de aceitação:30/09/2026. Data de publicação:1/11/2026.

proposed, integrating work on evidential strategies, argumentative techniques, and the writer's ethical formation.
Keywords: evidentiality; argumentation; persuasion; argumentative essay; ENEM; teaching of writing.

Resumen

La evidencialidad, la argumentación y la persuasión: articulación e implicaciones para la enseñanza del texto disertativo-argumentativo en la educación media

Este estudio examina la articulación entre evidencialidad, argumentación y persuasión y deriva de ella implicaciones para la enseñanza del texto disertativo-argumentativo en la educación media, con atención a las exigencias de la redacción del Examen Nacional de la Educación Media (ENEM) de Brasil. Se trata de una reflexión teórica de naturaleza bibliográfica y propositiva, anclada en la tipología evidencial de Casseb-Galvão (2022) y en los estudios discursivo-funcionales sobre la expresión de la evidencialidad en géneros escritos del portugués brasileño. A partir de esa base, se analiza cómo los tipos de estrategia evidencial (reportativa de fuente definida o indefinida, inferencial, genérica y directa) se relacionan con el desarrollo de los argumentos. El análisis se realiza a la luz de la Nueva Retórica y de los documentos oficiales que regulan la enseñanza y la evaluación en Brasil, a saber, la Base Nacional Común Curricular y la Matriz de Referencia de la redacción del ENEM. Se sostiene que la marcación de la fuente y del modo de acceso a la información opera simultáneamente como recurso de (des)compromiso enunciativo y como técnica de construcción del *ethos* y del *logos*, razón por la cual su enseñanza explícita favorece el paso de la opinión al argumento fundamentado. Por último, se propone un conjunto de orientaciones didácticas que integran el trabajo con estrategias evidenciales, técnicas argumentativas y formación ética del escritor.
Palabras clave: evidencialidad; argumentación; persuasión; texto disertativo-argumentativo; ENEM; enseñanza de la producción textual.

Résumé

Évidentialité, argumentation et persuasion : articulation et implications pour l'enseignement de la dissertation argumentative dans l'enseignement secondaire

Cette étude examine l'articulation entre évidentialité, argumentation et persuasion et en tire des implications pour l'enseignement de la dissertation argumentative au lycée, en portant une attention particulière aux exigences de l'épreuve de rédaction de l'Examen national du lycée (ENEM) au Brésil. Il s'agit d'une réflexion théorique de nature bibliographique et propositionnelle, ancrée dans la typologie évidentielle de Casseb-Galvão (2022) et dans les études discursivo-fonctionnelles sur l'expression de l'évidentialité dans les genres écrits du portugais brésilien. Sur cette base, l'étude analyse la manière dont les types de stratégie évidentielle (rapportée à source définie ou indéfinie, inférentielle, générique et directe) se rapportent au développement des arguments. L'analyse est menée à la lumière de la Nouvelle Rhétorique et des documents officiels qui régissent l'enseignement et l'évaluation au Brésil, à savoir la

Base nationale commune curriculaire et la Matrice de référence de la rédaction de l'ENEM. On soutient que le marquage de la source et du mode d'accès à l'information opère simultanément comme ressource de (dés)engagement énonciatif et comme technique de construction de l'*ethos* et du *logos*, raison pour laquelle son enseignement explicite favorise le passage de l'opinion à l'argument fondé. Finalement, on propose un ensemble d'orientations didactiques qui intègrent le travail sur les stratégies évidentielles, les techniques argumentatives et la formation éthique de l'auteur.
Mots-clés : évidentialité ; argumentation ; persuasion ; dissertation argumentative ; ENEM ; enseignement de la production écrite.

SOBRE A AUTORA

Rebeca Emerich Alvarez
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLILP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em Letras e Linguística pela Faculdade de Formação de Professores da mesma universidade (FFP/UERJ) e graduada em Letras pela Universidade Estácio de Sá. É Coordenadora Técnica de Linguagens da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), onde responde pelo Programa Estadual de Leitura e pelo Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Investiga a evidencialidade e a construção da autoridade discursiva em documentos de política educacional do Brasil e de Portugal, com interesse nas interfaces entre linguística funcional, sociocognição e ensino de produção textual.
Correio eletrônico: rebeca.alvarez@prof.educacao.rj.gov.br

COMO CITAR ESTE ARTIGO

Alvarez, R. E. (2026). Evidencialidade, argumentação e persuasão: articulação e implicações para o ensino do texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio. *Lenguaje, 54* (2S), e30215327. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v54i2s.15327

INTRODUÇÃO

No ensino de língua portuguesa no Ensino Médio brasileiro, a produção do texto dissertativo-argumentativo, gênero escolar consagrado pela prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exige do estudante a construção de argumentos consistentes, sustentados por dados, fatos e fontes cuja fiabilidade possa ser reconhecida pelo leitor avaliador. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescreve, entre as competências gerais da Educação Básica, a de "argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis" (Ministério da Educação [MEC], 2018, p. 9), com vistas a formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, sempre em respeito aos direitos humanos, à consciência socioambiental e a valores éticos e cidadãos. O documento, convém precisar, limita-se a prescrever o modo como a argumentação deve construir-se, ao determinar que a defesa de um ponto de vista se ancore em informações de origem confiável, prescrição que remete, ainda que sem nomeá-la, à categoria linguística que indica a fonte e o modo de obtenção do conhecimento enunciado.

Para que o estudante produza um texto argumentativo eficaz, contudo, não basta o domínio da estrutura dissertativo-argumentativa, entendida como a organização de tese, argumentos e proposta de intervenção; é necessário que ele compreenda de que maneira o leitor pode ser persuadido por meio de escolhas linguístico-discursivas adequadas ao gênero e à situação avaliativa. É nesse ponto que a evidencialidade, entendida como o domínio conceptual-funcional por meio do qual o produtor do texto indica a fonte e o modo de obtenção das informações que veicula (Casseb-Galvão, 2022; Silva, 2013), adquire pertinência didática. A hipótese que orienta este trabalho é a de que o emprego consciente de estratégias evidenciais, tais como a atribuição de um dado a uma instituição de pesquisa, a citação de um especialista ou a remissão a um documento normativo, fortalece a dimensão lógica da argumentação e amplia a sua força persuasiva, uma vez que desloca parte da responsabilidade enunciativa para instâncias legitimadas de saber e, ao mesmo tempo, projeta a imagem de um autor informado e intelectualmente honesto.

A necessidade dessa reflexão decorre de uma assimetria observável entre as prescrições oficiais e as práticas de ensino. Embora a BNCC explicite a exigência de fundamentar opiniões em fatos, dados e informações confiáveis, e embora a modalização figure entre os objetos de conhecimento nomeados nas habilidades de língua portuguesa, a evidencialidade não é mencionada nos documentos curriculares, e os estudos que a examinam em textos escolares registram a sua escassa tematização didática. Bernardo (2023), ao analisar quarenta e cinco redações que obtiveram nota máxima no ENEM entre 2013 e 2019, observa que os recursos evidenciais são mobilizados de modo funcional e adequado pelos participantes mais bem avaliados, mas assinala que modalização e evidencialidade permanecem pouco discutidas em sala de aula e nas coleções didáticas, por não figurarem entre os conteúdos habitualmente associados à preparação para o exame (Bernardo, 2023, pp. 16–17). Em direção convergente, Nascimento e De Chiaro (2015), ao examinarem redações de

jovens em preparação para o ENEM, verificam que os textos tendem a atender às exigências formais do gênero sem que a negociação entre posicionamentos e a fundamentação dos argumentos se realizem de maneira consistente. Configura-se, assim, uma lacuna de ordem didática, antes que descritiva, porquanto a relação entre evidencialidade e argumentação já foi objeto de investigação sistemática em textos acadêmicos (Carioca, 2005, 2009), em discursos políticos (Lucena, 2008, 2010), em artigos científicos (Lucena-Silva, 2016) e nas próprias redações do ENEM (Bernardo, 2023). O que resta por fazer, e a que este artigo se propõe, é converter esse acervo descritivo em objeto de ensino.

A partir de uma reflexão teórica acerca da articulação entre evidencialidade, argumentação e persuasão, este artigo visa, portanto, à proposição de uma didática do ensino do texto dissertativo-argumentativo exigido pelo ENEM. Para tanto, assume três objetivos específicos: explicitar o estatuto e a tipologia da evidencialidade adotados, de modo a fixar a terminologia com que se descrevem as estratégias evidenciais em textos argumentativos; analisar, com apoio nas categorias da Nova Retórica, o rendimento argumentativo e persuasivo de cada tipo de estratégia evidencial no gênero em foco; e derivar dessa análise orientações para o trabalho docente com produção textual no Ensino Médio.

O texto organiza-se em cinco seções, além desta introdução. A segunda apresenta a natureza metodológica do estudo e os fundamentos teóricos que o sustentam. A terceira consiste na revisão bibliográfica, que trata, sucessivamente, da evidencialidade, das estratégias de argumentação e persuasão e da caracterização do gênero exigido pelo ENEM em face dos documentos oficiais. A quarta analisa a atuação das estratégias evidenciais na construção argumentativa por meio de exemplos construídos para fins ilustrativos. A quinta expõe as repercussões para o ensino, e a sexta reúne as conclusões e aponta desdobramentos investigativos.

METODOLOGIA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este trabalho configura-se como reflexão teórica de natureza bibliográfica e propositiva. Não se trata, cumpre advertir desde logo, de investigação empírica que tenha submetido um grupo de estudantes a intervenção didática ou que tenha analisado um *corpus* de redações; trata-se de examinar, à luz de um quadro teórico explicitado, de que modo uma categoria linguística amplamente descrita pode ser convertida em objeto de ensino. Os exemplos apresentados na quarta seção foram construídos pela autora com finalidade ilustrativa e modelados sobre os padrões recorrentes documentados em duas fontes, a saber, o *corpus* de redações nota máxima analisado por Bernardo (2023) e os exemplares de redação divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nas *Cartilhas do Participante* (2020). Tais exemplos têm o estatuto de instâncias prototípicas dos usos que a literatura registra, jamais o de dados; a verificação empírica das proposições aqui formuladas é indicada, nas conclusões, como desdobramento necessário.

O quadro teórico articula três vertentes cujas contribuições específicas convém delimitar. Do funcionalismo linguístico, e em particular da linhagem que, no Brasil, descreveu a evidencialidade em gêneros escritos e orais sob a orientação da Gramática Funcional e da Gramática Discursivo-Funcional (Bernardo, 2023; Carioca, 2009; Casseb-Galvão, 2001, 2022; Dall'Aglio-Hattnher, 2001; Gonçalves, 2003; Lucena, 2008; Lucena-Silva & Nogueira, 2017; Silva, 2013), provêm a definição da categoria, a tipologia das estratégias evidenciais e a noção de (des)comprometimento do enunciador com o conteúdo asseverado. Da linguística textual de orientação sociocognitiva (Koch, 2004, 2011; Koch & Cunha-Lima, 2004; Koch & Elias, 2016; Marcuschi, 2007) provêm a concepção de argumentatividade como orientação constitutiva do texto, o tratamento da referência a fontes como operação de construção textual e a compreensão do escritor como sujeito que planeja o texto em função de um leitor-modelo e de um contexto de produção específico, o que fundamenta, na quinta seção, a defesa de um ensino processual da escrita. Da retórica clássica e da Nova Retórica (Amossy, 2005, 2018; Aristóteles, 2012; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005) provêm as categorias com que se descreve o rendimento persuasivo das estratégias evidenciais, em especial as provas retóricas, a noção de auditório, a distinção entre convencer e persuadir e a tipologia dos argumentos. A perspectiva sociocognitiva, tal como formulada por Salomão (1999), e Koch e Cunha-Lima (2004), opera como princípio integrador, uma vez que concebe a linguagem como prática social situada e cognitivamente orientada, em que a construção do texto dissertativo-argumentativo se dá no entrecruzamento de contextos de produção, repertórios culturais e escolhas linguístico-discursivas.

Completam o *corpus* bibliográfico os documentos oficiais que orientam o ensino e a avaliação no Brasil, isto é, a BNCC (MEC, 2018) e a Cartilha do Participante da redação do ENEM (INEP, 2020), na qual se encontra a Matriz de Referência com as cinco competências avaliadas.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Evidencialidade: estatuto, tipologia e terminologia

No âmbito dos estudos linguísticos, a evidencialidade diz respeito aos meios pelos quais o falante ou o escritor sinaliza como sabe aquilo que diz. Casseb-Galvão (2022, p. 23) define-a como a "expressão da fonte do conhecimento (do conteúdo) enunciado pelo locutor", o que abrange a indicação do modo pelo qual o locutor tomou conhecimento da informação que partilha com o interlocutor. Silva (2013, p. 56), na mesma direção, concebe-a como "um domínio conceptual-funcional que pode manifestar-se nas línguas naturais" por meio de itens lexicais, gramaticais ou em processo de gramaticalização, cuja função é indicar a fonte da informação e o modo como ela foi adquirida. Ambas as definições convergem em dois pontos que interessam diretamente a este estudo. O primeiro é o de que a evidencialidade constitui um domínio funcional, e não uma classe de formas, razão pela qual se

manifesta em qualquer língua, ainda que apenas algumas a codifiquem gramaticalmente.[2] O segundo é o de que a categoria compreende tanto a fonte quanto o modo de obtenção da informação, distinção que Lucena (2008) operacionaliza ao separar o tipo de fonte, própria ou alheia, definida ou indefinida, do tipo de acesso, direto ou indireto, e que Bernardo (2023) retoma ao analisar as redações do ENEM sob os parâmetros de tipo de acesso e tipo de fonte.

O estatuto categorial da evidencialidade não é consensual, e a literatura registra ao menos três posições. A primeira, representada por Palmer (1986), inclui os evidenciais no interior da modalidade epistêmica, como um de seus subtipos, na medida em que indicar a fonte de uma informação implicaria qualificar o grau de compromisso do falante com a sua verdade. A segunda, de que são exemplos Chafe (1986) e, no plano da descrição tipológica, Willett (1988) e Aikhenvald (2004), toma a evidencialidade como categoria distinta, definida pela indicação da origem do conhecimento; Aikhenvald restringe, contudo, o rótulo de evidencial às formas gramaticalizadas cujo significado nuclear é a fonte da informação, com o que exclui as expressões lexicais características de línguas como o português. A terceira, que este trabalho assume, reconhece a evidencialidade como domínio conceptual-funcional independente da modalidade epistêmica, mas articulado a ela em relação de escopo. De Haan (1999) estabelece as fronteiras entre as duas categorias ao mostrar que os evidenciais asseveram a existência de uma fonte, ao passo que os modais epistêmicos avaliam a proposição; Nuyts (2001) demonstra que a qualificação evidencial precede, na estrutura hierárquica do enunciado, a qualificação epistêmica; Boye e Harder (2009) definem a evidencialidade como domínio de substância conceptual-funcional que se manifesta em um contínuo léxico-gramatical; e a Gramática Discursivo-Funcional (Hengeveld & Hattnher, 2015; Hengeveld & Mackenzie, 2008) situa a reportatividade no Nível Interpessoal, com escopo sobre o Conteúdo Comunicado, e os demais tipos de evidencialidade no Nível Representacional, o que formaliza a relação de escopo entre a marca evidencial e a avaliação modal. No Brasil, essa terceira posição foi sustentada, entre outros, por Casseb-Galvão (2001, 2022), que a reconhece como recurso cognitivo primário, por Gonçalves (2003), que propôs um equacionamento escalar entre evidencialidade e modalidade epistêmica no português do Brasil, por Carioca (2005, 2009) e por Silva (2013), cujos trabalhos descrevem a manifestação da categoria em gêneros escritos.

A adoção dessa terceira posição tem consequência direta para a descrição do português. Como a língua não dispõe de sistema morfológico obrigatório para a marcação evidencial, a indicação da fonte realiza-se por meios lexicais, sintáticos e discursivos, tais como verbos encaixadores de dizer e de percepção, locuções prepositivas do tipo *segundo* e *de acordo com*, adjuntos adverbiais, construções com

[2] Dispõem de marcação gramatical obrigatória da evidencialidade, por exemplo, o tariana e o tuyuca, línguas da região do Vaupés descritas por Aikhenvald (2004), além do quéchua e do turco, examinados por Willett (1988). Hengeveld e Hattnher (2015) descrevem quatro tipos de evidencialidade gramaticalmente codificada em línguas indígenas brasileiras.

sujeito genérico, aspas e discurso citado. Silva (2013) e Lucena-Silva e Nogueira (2017) demonstram que a seleção e a distribuição desses recursos variam em função do gênero textual e de seus propósitos comunicativos, razão pela qual preferem falar em estratégias evidenciais, e não em marcas, para designar os meios de que o produtor do texto se vale, em cada gênero, para indicar a origem do que enuncia. Adota-se aqui essa terminologia, com a ressalva de que a expressão *estratégia evidencial* designa a escolha textual-discursiva, e a expressão *recurso evidencial*, a forma linguística que a realiza.

Importa fixar, ainda, uma distinção terminológica que perpassa todo o artigo. O termo *evidência*, na tradição retórica e no uso escolar corrente, designa o dado, o fato ou a prova que sustenta um argumento; a *evidencialidade*, por seu turno, designa a indicação da fonte e do modo de acesso a esse dado. Chafe (1986) chega a conceber a evidencialidade como o conjunto das fontes de evidência (*sources of evidence*) de que o falante dispõe, o que aproxima os dois termos, mas a definição aqui assumida, na esteira de Silva (2013) e Casseb-Galvão (2022), é mais estrita, e um dado estatístico pode figurar num texto sem qualquer indicação evidencial, assim como uma indicação evidencial pode introduzir uma opinião, e não um dado. Ao longo do texto, reserva-se o termo *evidência* ao sentido retórico de prova, e as expressões *estratégia evidencial*, *recurso evidencial* e *indicação da fonte* ao sentido linguístico.

Quanto à tipologia, adota-se a proposta de Casseb-Galvão (2022, pp. 54–55), que organiza as funções evidenciais segundo o envolvimento do falante com a situação, a experiência cognitiva envolvida e o grau de diretividade da evidência, e distingue, entre outras, as funções direta, citativa, reportativa, inferencial e assumida. Para os fins deste estudo, essa proposta é cruzada com os parâmetros de tipo de fonte e tipo de acesso empregados por Lucena (2008) e Bernardo (2023), de que resulta o seguinte conjunto de estratégias evidenciais relevantes para o texto dissertativo-argumentativo. A estratégia direta ou perceptual indica que o conhecimento provém da experiência sensorial ou vivencial do próprio autor. A estratégia inferencial indica que o conteúdo resulta de raciocínio a partir de indícios, textuais ou situacionais. A estratégia reportativa de fonte definida atribui o conteúdo a uma terceira pessoa identificada, seja por citação de suas palavras, seja por relato de seu dizer, e corresponde ao que Bernardo (2023) denomina reportatividade com fonte de terceira pessoa definida; nela se incluem, por conseguinte, tanto a atribuição de um dado a um organismo internacional quanto a remissão a um texto legal, uma vez que ambas identificam a instância de que o conhecimento provém. A estratégia reportativa de fonte indefinida atribui o conteúdo a terceiros não identificados, como em construções do tipo *dizem que* ou *comenta-se que*, e aproxima-se das funções de boato e ouvir-dizer da tipologia de Casseb-Galvão. A estratégia genérica ou assumida, por fim, apresenta o conteúdo como conhecimento partilhado pela comunidade, sem fonte individualizada, como em *como se sabe* ou *é voz corrente que*.

A escolha entre essas estratégias traz implicações para o grau de comprometimento do enunciador com o conteúdo enunciado, e é nesse ponto que a descrição linguística se abre à reflexão argumentativa. Lucena (2010), ao analisar trinta

discursos proferidos na Assembleia Legislativa do Ceará, verifica que, na construção da argumentação política, predomina a estratégia reportativa de fonte definida, justamente porque o orador prefere não se comprometer integralmente com a informação, delegando ao interlocutor a avaliação de sua validade com base na reputação da fonte expressa. Carioca (2009) constata, em monografias, dissertações e teses, que a fonte externa, indireta e reportada é a mais frequente e que os meios de expressão da evidencialidade colaboram para que a atenuação da responsabilidade se faça de forma discreta. Lucena-Silva (2016), em artigos científicos, descreve o discurso reportado como estratégia textual-discursiva por meio da qual as vozes citadas se convertem em instrumento de construção de significados interpessoais e argumentativos. Bernardo (2023), nas redações nota máxima do ENEM, identifica que os recursos evidenciais mais recorrentes são os verbos encaixadores empregados na reportatividade com fonte de terceira pessoa definida, com o propósito de conferir credibilidade à informação apresentada, e que tais recursos se concentram nos parágrafos de desenvolvimento, onde a argumentação se constrói. Esses resultados, obtidos em gêneros distintos, indicam uma regularidade que a proposta didática deste artigo toma como ponto de partida, a saber, a de que a atribuição do conteúdo a uma fonte definida e de não primeira mão, nos termos de Willett (1988), constitui a estratégia evidencial de maior rendimento argumentativo nos gêneros em que o enunciador precisa persuadir sem dispor, ele próprio, de autoridade sobre o tema.

Convém, por último, precisar a relação entre evidencialidade e modalidade epistêmica no plano do enunciado. A modalidade epistêmica expressa o grau de certeza, de dúvida ou de crença do falante em relação ao conteúdo proposicional, ao passo que a evidencialidade focaliza a origem desse conteúdo; ambos os domínios contribuem para a posição enunciativa do autor, porquanto sinalizam, respectivamente, quanto ele se responsabiliza pela informação e como ele a obteve (Nuyts, 2001). Um enunciador pode combinar as duas qualificações, mas, conforme demonstram Nuyts (2001) e Lucena (2008), a qualificação evidencial tem escopo sobre a modal, o que se reflete na organização sintática preferencial do enunciado. Assim, em uma formulação como *Segundo especialistas, os efeitos da mudança climática serão provavelmente irreversíveis nas próximas décadas*, a locução *segundo especialistas* realiza uma estratégia reportativa de fonte definida, embora não nomeada individualmente, e tem escopo sobre todo o conteúdo comunicado, ao passo que *provavelmente* expressa modalidade epistêmica de possibilidade e incide sobre a proposição. No texto dissertativo-argumentativo, compreender e saber empregar essas qualificações significa dotar o estudante da capacidade de calibrar o comprometimento com o que diz e de fundamentar as suas afirmações de maneira adequada ao gênero.

Argumentação e persuasão: estratégias discursivas

A argumentação pode ser entendida, de modo geral, como a atividade discursiva de organizar razões, fatos e raciocínios com o propósito de sustentar uma tese e de obter a adesão do interlocutor. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 50), o

objetivo de toda argumentação é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam ao seu assentimento, o que retira a argumentação do terreno da demonstração lógica, em que a validade independe de quem a recebe, e a inscreve no terreno da interação com um auditório. Essa distinção responde a uma imprecisão frequente, que consiste em identificar argumentação com raciocínio lógico; na perspectiva da Nova Retórica, o raciocínio lógico é objeto da lógica formal, e a argumentação, objeto de uma teoria da adesão, que considera os argumentos em função daqueles a quem se dirigem. Desse princípio decorre a centralidade da noção de auditório, entendido como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar, e é em relação a ele que os autores propõem a distinção entre convencer e persuadir. Convencer é obter a adesão de um auditório universal, composto por todos os seres racionais, por meio de argumentos que se pretendem válidos para qualquer um; persuadir é obter a adesão de um auditório particular, com recurso a meios que incluem a dimensão afetiva e subjetiva dos interlocutores (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, pp. 29–34). Oliveira (2012), ao comentar essa distinção, caracteriza a persuasão como o componente pragmático da argumentação, responsável por aproximar os interesses subjetivos do argumentador e do interlocutor, ao passo que o convencimento se ligaria à dimensão lógico-racional. No processo argumentativo concreto, razão e afeto entrelaçam-se, e a persuasão efetiva costuma conjugar ambos os aspectos.

A tradição retórica clássica já reconhecia a complexidade do ato de persuadir pelo discurso. Aristóteles, na *Retórica* (2012, I, 2, 1356a), identifica três provas artísticas, isto é, três meios de persuasão que dependem da arte do orador. O *logos* refere-se aos apelos lógicos, ou seja, à estrutura racional dos argumentos, ao encadeamento das ideias e às provas factuais que sustentam a tese. O *ethos* diz respeito à construção da imagem de credibilidade do orador, à confiança e à autoridade que ele projeta no discurso por meio da postura, do conhecimento demonstrado e do uso adequado da linguagem. O *pathos* concerne aos apelos emocionais, à capacidade do discurso de afetar os sentimentos do auditório e de incliná-lo à concordância. Amossy (2005, 2018) atualiza a noção de *ethos* ao mostrar que toda tomada de palavra implica a construção de uma imagem de si pelo enunciador, imagem que se elabora no próprio discurso, para além da reputação prévia do orador, o que torna o conceito especialmente produtivo para a análise da escrita escolar, em que o estudante, desprovido de autoridade prévia sobre o tema, precisa construí-la textualmente.

No contexto da produção escrita dissertativo-argumentativa, esses conceitos traduzem-se do seguinte modo. O *logos* aparece na qualidade lógica dos argumentos, na pertinência das razões apresentadas, na organização coerente das ideias e no uso de dados, fatos e informações confiáveis para embasar as afirmações, tal como a BNCC prescreve. O *ethos* manifesta-se na voz que o estudante constrói no texto, ao adotar um tom seguro e formal, ao demonstrar domínio do assunto e ao referir fontes respeitáveis, o que sinaliza conhecimento e honestidade intelectual. O *pathos* pode surgir na capacidade do texto de envolver o leitor por meio de exemplos concretos de forte apelo, de analogias que despertem empatia ou de escolhas lexicais que

carreguem valorações adequadas, sem descair para o apelo puramente emocional que comprometa a objetividade esperada do gênero. Embora a redação do ENEM deva prezar pela impessoalidade e pela formalidade, o que limita os apelos emotivos diretos, ainda assim é possível mobilizar o *pathos* de forma sutil, por exemplo ao tratar de questões sociais urgentes de maneira humanizada, desde que o tom se mantenha dentro do esperado para um texto dissertativo.

A Nova Retórica oferece, ademais, uma tipologia dos argumentos de que este estudo se vale para descrever o rendimento persuasivo das estratégias evidenciais. Interessam aqui, sobretudo, três técnicas. A primeira é o argumento de autoridade, que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, pp. 348–353) classificam entre os argumentos baseados na estrutura do real e descrevem como o uso de atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova em favor de uma tese; a sua força depende inteiramente do prestígio da autoridade invocada perante o auditório. A segunda é a distinção, formulada pelos autores no interior das ligações que fundamentam a estrutura do real, entre o argumento pelo exemplo e a ilustração (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, pp. 399–415): o exemplo é um caso particular que se apresenta para fundamentar uma regra ou generalização, ao passo que a ilustração reforça uma regra já admitida, tornando-a presente à consciência do auditório. A terceira é a noção de acordo prévio, que compreende, de um lado, os acordos relativos ao real, isto é, fatos, verdades e presunções, e, de outro, os acordos relativos ao preferível, isto é, valores, hierarquias e lugares-comuns (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, pp. 73–112); a invocação de um texto legal, por exemplo, apoia-se simultaneamente num fato, a existência da norma, e num valor partilhado, o respeito ao direito.

Outra estratégia argumentativa relevante é a consideração de contra-argumentos e a sua refutação. Ao antecipar objeções à tese e refutá-las, o autor demonstra consciência crítica e reforça a solidez de sua posição, o que contribui para o seu *ethos* de articulador racional e justo (Koch & Elias, 2016). Além disso, o uso eficaz dos marcadores discursivos de argumentação, tais como os conectores causais, conclusivos, adversativos e exemplificativos, garante coesão e clareza e permite ao leitor acompanhar o encadeamento das ideias (Koch, 2011), aspecto avaliado explicitamente na correção da redação do ENEM, pois a Competência IV afere o "conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação" (INEP, 2020, p. 8).

Ainda vale mencionar, à luz de Amossy (2005), a importância da construção do *ethos* discursivo do estudante-autor. Embora ele não seja uma autoridade no assunto, pode construir um *ethos* responsável e informado ao adotar um registro formal adequado, competência avaliada na Competência I do exame, ao evitar generalizações apressadas ou argumentos falaciosos e, principalmente, ao demonstrar que se apoia em conhecimento válido para embasar as suas posições. Esse último ponto conecta-se diretamente ao uso de estratégias evidenciais, pois, quando um candidato menciona relatórios de um organismo internacional ao tratar de meio ambiente, ou cita um artigo da Constituição ao tratar de direitos humanos, ele dá suporte concreto ao

argumento e, ao mesmo tempo, mostra ao leitor que possui repertório, o que contribui para um *ethos* de alguém bem informado e comprometido com a verdade. A seguir, examina-se como essas estratégias se materializam, especificamente, no gênero dissertativo-argumentativo trabalhado no Ensino Médio e exigido pelo ENEM.

O texto dissertativo-argumentativo do ENEM: tipologia, gênero e documentos oficiais

O texto solicitado na prova de redação do ENEM é designado, nos documentos oficiais e na prática escolar, como texto dissertativo-argumentativo, expressão que remete à tradição das tipologias textuais. Convém distinguir, contudo, tipos textuais de gêneros textuais. Na concepção de Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por cada esfera de utilização da língua e caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional; Marcuschi (2002), ao retomar essa concepção, define os gêneros como entidades sociodiscursivas e formas de ação social que ordenam as atividades comunicativas, e reserva a designação *tipo textual* às sequências teoricamente definidas por sua natureza linguística, a saber, narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Marcuschi (2002, p. 22) observa, todavia, que essas sequências vêm sendo ensinadas e solicitadas pela escola há mais de um século, o que as converte em "gêneros escolares, que somente na escola circulam". A dissertação escolar e a redação do ENEM são, nessa acepção, gêneros escolares constituídos a partir da sequência argumentativa dominante.

Esse ponto merece explicitação, porque a caracterização da redação escolar como gênero não é pacífica. Na Teoria de Gênero e Registro de base sistêmico-funcional (Martin & Rose, 2008), os gêneros são definidos como processos sociais orientados a um propósito e realizados em etapas, e a redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo é tratada como gênero em si, com estrutura esquemática própria. No Brasil, uma linha de estudos desenvolvida no interior da linguística funcional caracteriza a redação do ENEM como gênero textual escolar institucionalizado, a partir de seus elementos externos, isto é, as condições de produção, de circulação e de recepção impostas pelo exame, e de seus elementos internos, tais como o conteúdo temático de relevância social, a construção composicional que associa a dissertação escolar à proposta de intervenção e o estilo próprio da modalidade escrita formal; tal é a posição de Oliveira (2016), Sá (2018) e Calabria (2020), conforme a síntese de Bernardo (2023, pp. 31–40), que igualmente assume a redação do ENEM como gênero textual socialmente constituído. Este trabalho alinha-se a essa posição e, em consequência, emprega a expressão *texto dissertativo-argumentativo* para designar o gênero escolar exigido pelo exame, cuja sequência dominante é a argumentativa, e não para sugerir que se trate de um tipo textual desprovido de ancoragem social. Assim, na escola dissertamos sobre um tema dado; na vida social, lemos e escrevemos artigos de opinião, editoriais, ensaios e manifestos, gêneros que pertencem à mesma família argumentativa, e a redação do

ENEM ocupa, entre uns e outros, a posição de gênero de passagem, cujo domínio deve preparar o estudante para os gêneros públicos da argumentação.

A BNCC, ao propor o ensino por gêneros, prescreve que o estudante transite por diversos gêneros argumentativos, tais como o artigo de opinião, a carta argumentativa, a resenha crítica, o debate regrado e o ensaio, para desenvolver a competência argumentativa de forma aplicada (MEC, 2018). No Ensino Fundamental, espera-se que os alunos produzam artigos de opinião simples, aprendendo a defender pontos de vista com argumentos e articuladores de coesão adequados; no Ensino Médio, essa habilidade aprofunda-se, e o campo de atuação da vida pública abriga habilidades de produção de textos argumentativos voltados à esfera cidadã, que discutem problemas sociais, propõem soluções e consideram a diversidade de perspectivas, com posicionamento fundamentado, respeitoso e ético diante da defesa de opiniões (MEC, 2018). A BNCC ressalta, ademais, a contribuição de todas as áreas do conhecimento para a competência argumentativa, uma vez que as ciências, a matemática e a história fornecem os dados, os conceitos e os fatos que podem ser mobilizados em argumentos.

O ENEM consagra na prática essa orientação ao exigir do candidato uma redação dissertativo-argumentativa sobre tema de relevância social, na qual deve apresentar uma proposta de intervenção para o problema abordado. A Matriz de Referência da redação explicita cinco competências de avaliação (INEP, 2020, p. 8), das quais duas se ligam diretamente à argumentação e ao uso de fontes. A Competência III avalia a capacidade de "selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos" em defesa de um ponto de vista, e a Competência IV afere o domínio dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação, isto é, a coesão do texto, o encadeamento lógico e o uso adequado de conectivos e de outros elementos que estruturam o discurso argumentativo. A Competência II, por sua vez, exige a compreensão da proposta e a aplicação de conceitos das várias áreas do conhecimento para o desenvolvimento do tema, o que, conforme observa Bernardo (2023, p. 30), direciona o participante a apresentar as fontes das informações que mobiliza. Em suma, para atingir pontuação elevada, o participante deve demonstrar que sabe construir um texto argumentativo consistente, com ideias fundamentadas em fatos e dados, organizadas de forma coerente e respeitosas dos direitos humanos, aspecto avaliado na Competência V.

Cabe notar a menção explícita, tanto na BNCC quanto na Matriz do ENEM, ao uso de fatos, dados e informações confiáveis como base da argumentação. Isso indica um reconhecimento institucional de que a qualidade da argumentação está ligada à incorporação de conteúdo fundamentado, e a exigência de um repertório sociocultural produtivo, disseminada pelas orientações preparatórias para o exame, alinha-se a essa prescrição. Embora não seja necessário, nem possível, apresentar citações formais ou referências bibliográficas na prova, o candidato é avaliado por sua capacidade de usar informações de domínio público de forma crítica e conectada à tese, e, em termos evidenciais, ele estará fazendo uso estratégico de fontes externas de conhecimento, ainda que memorizadas ou parafraseadas, para dar maior peso aos seus argumentos.

As Cartilhas do Participante reforçam essa orientação ao divulgarem redações que obtiveram a pontuação máxima, nas quais se observa, conforme a análise sistemática de Bernardo (2023), a recorrência de enunciados introduzidos por verbos encaixadores e locuções que atribuem o conteúdo a organismos internacionais, institutos de pesquisa e pensadores, estratégia que reflete a compreensão, por parte do participante, da importância de ancorar as suas afirmações em fontes reconhecidas.

ANÁLISE

Estratégias evidenciais na construção argumentativa

Argumentar bem implica, em grande medida, fundamentar as proposições apresentadas, e a evidencialidade, entendida como a indicação da fonte e do modo de acesso ao conteúdo enunciado, é um dos componentes dessa fundamentação no gênero em foco. Ao elaborarem seus textos, os estudantes enfrentam o desafio de tornar convincentes os argumentos, e uma forma efetiva de fazê-lo consiste em apoiar cada argumento em alguma evidência, no sentido retórico de prova, seja um dado estatístico, um exemplo factual, uma citação de autoridade ou um precedente histórico, e em sinalizar, por meio de uma estratégia evidencial, de onde essa evidência provém. Ao fazê-lo, o escritor convida o leitor a avaliar a fonte indicada em lugar de confiar tão somente na palavra de quem escreve.

Os exemplos a seguir foram construídos pela autora, conforme se esclareceu na segunda seção, e modelam padrões recorrentes documentados por Bernardo (2023) nas redações nota máxima e nos exemplares das Cartilhas do Participante. Cada um é analisado em três dimensões, a evidencial, a argumentativa e a persuasiva, com as categorias fixadas na revisão bibliográfica.

(1) De acordo com a Organização das Nações Unidas, mais de 800 milhões de pessoas no mundo sofrem de fome crônica.

Do ponto de vista evidencial, a locução *de acordo com* realiza uma estratégia reportativa de fonte definida, com acesso indireto, na qual o conteúdo é atribuído a uma terceira pessoa institucional identificada. Do ponto de vista argumentativo, o enunciado fornece uma evidência de fato que sustenta uma premissa, por exemplo a de que existe um grave problema social a ser enfrentado, e configura, nos termos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), um argumento de autoridade, cuja força depende do prestígio da instituição perante o auditório. Do ponto de vista persuasivo, a estratégia reforça o *ethos* de quem escreve, que demonstra conhecer relatórios internacionais, e potencializa o *logos*, por ser difícil refutar um dado aceito internacionalmente; ao mesmo tempo, o autor resguarda-se quanto à veracidade do número, transferindo parte da responsabilidade à fonte citada, o que Lucena (2010) descreve como a preferência do enunciador por não se comprometer integralmente com a informação reportada.

(2) A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, define a alimentação adequada como direito social de todo cidadão.

Do ponto de vista evidencial, este exemplo instancia a mesma estratégia que o anterior, isto é, a reportativa de fonte definida, com a diferença de que a fonte é um texto normativo, e não uma instituição de pesquisa, e de que o verbo encaixador *definir* assume função reportativa. A distinção entre (1) e (2) é, portanto, de natureza retórica, permanecendo idêntica a estratégia evidencial. Enquanto (1) se apoia no acordo relativo ao real, por invocar um fato atestado por instância competente, (2) apoia-se simultaneamente num fato, a existência da norma, e num valor partilhado, o respeito ao direito, o que o inscreve também entre os acordos relativos ao preferível. Argumentativamente, a referência à Constituição pode servir para sustentar que a situação de fome fere um direito garantido, dando base jurídica e moral à tese; persuasivamente, evoca um valor de amplo consenso e contribui para a adesão do leitor tanto no nível lógico quanto no nível ético.

(3) Pesquisas do Instituto XYZ indicam que o acesso à educação de qualidade amplia em 70% as chances de inserção no mercado de trabalho formal.

Do ponto de vista evidencial, o verbo *indicar*, empregado como encaixador de um conteúdo atribuído a uma instância de pesquisa, realiza função reportativa de fonte definida, e Bernardo (2023) registra exatamente esse padrão, verbos encaixadores com fonte de terceira pessoa definida, como o mais recorrente nas redações nota máxima. Argumentativamente, o dado quantitativo sustenta uma premissa causal, a de que investir em educação contribui para reduzir o desemprego. Do ponto de vista persuasivo, é preciso resistir à ideia de que os números convencem por si mesmos; os números nada dizem por si, e o efeito persuasivo advém da interpretação que o autor lhes confere ao integrá-los ao raciocínio, combinada com a confiança depositada na entidade pesquisadora. É a leitura do dado, muito mais do que o próprio dado, que argumenta.

(4) No caso do Holocausto, a disseminação de discursos de ódio desumanizou grupos inteiros, o que demonstra o poder letal da retórica de intolerância.

Este exemplo ilustra um caso limítrofe, que convém analisar com precisão terminológica. Do ponto de vista argumentativo, trata-se de um argumento pelo exemplo, nos termos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), pois um caso histórico particular é apresentado para fundamentar uma generalização acerca dos perigos do discurso de ódio; descarta-se a hipótese de ilustração, uma vez que a regra se estabelece a partir do caso, em lugar de ser dada como previamente admitida. Do ponto de vista evidencial, contudo, o enunciado não contém estratégia evidencial em sentido estrito, porquanto não indica fonte nem modo de acesso ao conhecimento; o fato histórico é apresentado como pertencente ao acordo sobre o real. Uma indicação evidencial só surgiria se o autor acrescentasse um recurso genérico, como *como se sabe* ou *é notório que*, o qual assinalaria que o conteúdo é conhecimento partilhado pela comunidade. A distinção importa para o ensino, porque o estudante precisa compreender que nem toda evidência retórica é marcada evidencialmente e que a marcação genérica, embora aceitável para fatos de domínio público, não substitui a indicação de fonte quando o conteúdo é controverso ou específico. Persuasivamente,

exemplos históricos podem evocar forte resposta emocional, mobilizando o *pathos*, além de exibirem o repertório cultural do autor.

(5) É voz corrente que prevenir é melhor que remediar, e, no sistema de saúde, isso se traduz em maior ênfase na atenção básica.

Do ponto de vista evidencial, a expressão *é voz corrente que* realiza uma estratégia genérica ou assumida, na qual o conteúdo é apresentado como saber partilhado sem fonte individualizada, o que Casseb-Galvão (2022) denomina função assumida. Argumentativamente, o dito popular funciona como lugar-comum, no sentido da Nova Retórica, isto é, como premissa de ordem geral admitida pelo auditório a partir da qual se pode raciocinar, e o autor a aplica a um domínio específico. Persuasivamente, apela a uma sabedoria já aceita pelo leitor e a apresenta sob nova luz. Deve-se ter presente, contudo, que esse tipo de premissa é menos forte que um dado atribuído a fonte definida, e que, no contexto do ENEM, um uso moderado de conhecimentos gerais pode enriquecer o texto, ao passo que o excesso de generalidades sem indicação de fonte tende a fragilizar a argumentação.

(6) Conforme defendeu o filósofo Jean-Jacques Rousseau, o homem nasce livre e por toda parte se encontra acorrentado.

Do ponto de vista evidencial, este exemplo instancia a estratégia citativa, subtipo da reportativa de fonte definida em que o autor reproduz, de modo direto ou próximo do direto, as palavras de outrem, o que Casseb-Galvão (2022) distingue como função citativa. Argumentativamente, a citação introduz uma autoridade intelectual para dialogar com a tese, e o seu rendimento depende da pertinência com que o autor a articula ao tema da redação. Persuasivamente, agrega valor estético ao texto e demonstra repertório, mas deve ser usada com parcimônia, sob pena de soar forçada ou desviada do foco; a citação que não é comentada nem integrada ao raciocínio converte-se em ornamento, esvaziada de valor argumentativo.

A análise dos seis exemplos permite algumas generalizações. Em primeiro lugar, a estratégia reportativa de fonte definida, realizada por verbos encaixadores e por locuções prepositivas, é a que oferece maior rendimento argumentativo e persuasivo no gênero, o que coincide com os resultados de Bernardo (2023) para as redações nota máxima e com os de Lucena (2010) e Carioca (2009) para outros gêneros argumentativos. Em segundo lugar, a mesma estratégia evidencial pode servir a técnicas argumentativas distintas, como mostram (1) e (2), razão pela qual a análise didática deve separar a dimensão evidencial da dimensão retórica. Em terceiro lugar, há evidências retóricas sem marcação evidencial, como em (4), e marcações evidenciais que introduzem premissas frágeis, como em (5), o que demonstra que a evidencialidade não coincide com a prova e que o estudante precisa aprender a avaliar, para cada conteúdo, qual estratégia é adequada.

Um ponto de importância decisiva é que a indicação da fonte deve vir acompanhada de análise. Não basta acumular dados ou citações; é preciso integrá-los à linha do argumento, interpretando-os e explicitando a sua relevância para a tese. Se um estudante escreve que, segundo o IBGE, parcela expressiva dos brasileiros não dispõe de saneamento básico adequado, ele deve conectar essa informação à discussão

em curso, argumentando, por exemplo, que o dado revela a dimensão do problema de infraestrutura sanitária e que políticas públicas efetivas são urgentes para garantir saúde e dignidade à população. Assim, o dado reportado põe-se a serviço do ponto de vista do autor, em vez de figurar isolado. Essa integração reflexiva entre evidência retórica, estratégia evidencial e comentário argumentativo é, segundo Bernardo (2023), um dos traços que distinguem as redações de maior nota, nas quais os recursos evidenciais se concentram nos parágrafos de desenvolvimento e cumprem função argumentativa efetiva.

A linguística textual de orientação sociocognitiva (Koch, 2004; Koch & Elias, 2016) permite examinar, ainda, o quanto a escolha de certas estratégias evidenciais influencia a posição enunciativa do estudante e a percepção do leitor. Compare-se a abertura de um parágrafo argumentativo com *Acredito que a redução da maioridade penal não reduziria a criminalidade* e com *Estudos na área de segurança pública indicam que a redução da maioridade penal não reduziria a criminalidade*. No primeiro caso, *acredito que* é um verbo epistêmico de crença que apresenta o próprio autor como fonte da informação, e o argumento pode soar frágil por parecer fundado apenas em opinião individual. No segundo, a referência a estudos da área realiza uma estratégia reportativa que desloca a fonte para uma instância externa, ainda que não nomeada individualmente, e confere ao conteúdo a aparência de conhecimento empiricamente respaldado, com o que o argumento ganha objetividade e força persuasiva; convém notar, todavia, que se trata de fonte indefinida, e que a versão com fonte nomeada, do tipo *segundo levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*, seria a de maior rendimento. Em textos argumentativos formais, sobretudo em contexto de exame, recomenda-se evitar o excesso de marcas de pessoalidade, preferindo-se construções impessoais ou estratégias reportativas de fonte externa, prática que produz um texto mais impessoal e objetivo, adequado ao gênero, e que sustenta o *ethos* de um autor imparcial e informado.

Recapitulando, a articulação entre evidencialidade e argumentação no texto dissertativo-argumentativo ocorre quando o autor seleciona estrategicamente informações de fonte definida e de não primeira mão para sustentar cada ponto de sua defesa, ao mesmo tempo em que maneja essas informações de maneira integrada ao seu projeto de texto, mantendo coesão, pertinência temática e adequação ao posicionamento exigido. Essa articulação é também uma articulação com a persuasão, uma vez que argumentos bem fundamentados são mais persuasivos porque apelam à racionalidade do leitor de forma respaldada e porque aumentam a confiança do leitor no autor, que se mostra conhecedor e honesto ao atribuir fontes aos dados apresentados. Indicar a fonte é, em grande medida, persuadir pelo prestígio da instância que se cita, razão pela qual, do ponto de vista pedagógico, é fundamental ensinar os estudantes a utilizarem adequadamente esses recursos.

REPERCUSSÕES PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Diante do exposto, formar bons produtores de texto dissertativo-argumentativo implica abordar, em sala de aula, muito mais do que a estrutura fixa de introdução, desenvolvimento e conclusão. É preciso desenvolver nos estudantes uma consciência sobre como os argumentos são construídos e fortalecidos, e é aqui que entram explicitamente os conceitos de evidencialidade e as estratégias de persuasão. A seguir, apontam-se as implicações pedagógicas decorrentes dessa compreensão teórica, organizadas em seis frentes de trabalho.

Ensino explícito da distinção entre fonte, dado e argumento

A dificuldade de diferenciar opinião pessoal de argumento fundamentado, que Nascimento e De Chiaro (2015) documentam em redações de jovens pré-universitários e que Leitão (2011) reconhece como obstáculo recorrente à construção do conhecimento argumentativo em sala de aula, pode ser enfrentada por atividades de leitura nas quais os estudantes identifiquem, em artigos de opinião ou editoriais, quais enunciados veiculam opiniões do autor, quais veiculam dados atribuídos a fontes externas e quais apenas afirmam sem indicar origem. O professor pode apresentar a noção de evidencialidade de forma simplificada, falando em indicação de fonte, e explicitar que, em um texto argumentativo, as opiniões devem vir acompanhadas de justificativas e que uma justificativa forte geralmente assume a forma de um dado ou de uma referência cuja fonte é indicada. As expressões que realizam a estratégia reportativa de fonte definida, tais como *segundo a pesquisa X*, *de acordo com Y* e *conforme Z*, podem ser listadas e exercitadas em frases argumentativas de autoria dos próprios estudantes, o que requer, inclusive, o domínio das orações subordinadas e da pontuação correspondente. Esse treino fixa na prática o hábito de sustentar afirmações e permite ao professor mostrar que a mesma estratégia evidencial serve a técnicas argumentativas distintas, como se viu nos exemplos (1) e (2).

Desenvolvimento do repertório e avaliação crítica das fontes

Para que o estudante tenha o que atribuir a uma fonte, é fundamental que tenha acesso a informações e referências sobre diversos assuntos. As aulas de produção textual podem e devem dialogar com conteúdos de outras áreas e com temas da atualidade, e projetos interdisciplinares são bem-vindos; ao trabalhar o tema do desenvolvimento sustentável, por exemplo, o professor de língua portuguesa pode articular-se com os de geografia e de biologia para fornecer dados e leituras de suporte, o que responde à orientação da BNCC quanto à contribuição de todas as áreas para a competência argumentativa. O professor pode organizar, com a turma, um acervo de fontes e dados sobre temas frequentes, com estatísticas básicas, citações e resumos de casos históricos relevantes, que os estudantes consultem para uso nas redações. Mais importante do que memorizar números, porém, é ensinar a avaliar criticamente a confiabilidade das fontes, algo alinhado à prescrição da BNCC de fundamentar a argumentação em informações confiáveis; discutir em aula por que uma pesquisa acadêmica ou um

dado oficial têm mais peso do que uma publicação em rede social faz parte da formação do letramento crítico, e a tipologia evidencial fornece, para essa discussão, um vocabulário preciso, pois permite distinguir a fonte definida da indefinida e o conhecimento partilhado do boato.

Práticas de escrita com revisão focada na fundamentação

Na correção das produções, os professores podem incluir critérios claros relacionados à fundamentação dos argumentos, verificando se cada parágrafo de desenvolvimento contém algum dado, exemplo ou referência que apoie a ideia central, destacando os trechos em que faltou fundamentação e valorizando aqueles em que o estudante trouxe uma informação externa relevante e indicou a sua fonte. Essa orientação formativa conscientiza gradativamente o estudante de que argumentar consiste em estruturar um caso com elementos de prova devidamente atribuídos, para além da mera exposição do que pensa. Podem-se propor exercícios específicos, como fornecer aos estudantes um conjunto de dados sobre um tema e desafiá-los a escrever um parágrafo argumentativo que integre alguns deles, indicando a fonte e comentando a sua relevância, com o que aprendem a ligar dado, estratégia evidencial e comentário. Outra estratégia é a reflexão sobre textos-modelo, que consiste em apresentar uma redação de pontuação máxima divulgada pelo INEP e, em grupo, dissecá-la identificando tese, argumentos, dados mobilizados, estratégias evidenciais empregadas, conectivos e estratégia de conclusão, de modo que os estudantes visualizem na prática o que é um texto persuasivo bem construído; os resultados de Bernardo (2023) podem orientar o professor nessa tarefa, ao indicar onde e como os recursos evidenciais se distribuem nas redações mais bem avaliadas.

Debate oral e construção do *ethos* argumentativo

A oralidade pode ser aliada no desenvolvimento da argumentação. Promover debates ou rodas de discussão sobre temas polêmicos faz os estudantes exercitarem, em tempo real, o uso de argumentos e contra-argumentos e de estratégias persuasivas, como selecionar quais dados mencionar para rebater o colega. O professor pode orientar os estudantes a sustentarem as suas falas indicando a fonte do que afirmam e a colocarem-se no lugar do interlocutor, considerando o impacto do que dizem sobre quem ouve. Essa prática dialogal, quando bem conduzida, favorece a transferência dessas habilidades para o texto escrito. Ademais, em debates pode-se trabalhar o *ethos* e o *pathos*, comentando, após a atividade, quais falas soaram mais convincentes e por que, talvez porque um estudante falou com segurança ao citar um dado, o que fortaleceu o seu *ethos*, ou porque outro relatou um caso comovente, o que mobilizou o *pathos*, e relacionando essas observações aos textos escritos, para mostrar que também no papel se constrói uma voz confiável e se engaja o leitor dentro do adequado ao gênero.

Consciência da finalidade e ética argumentativa

Tanto a BNCC quanto o ENEM enfatizam a dimensão ética da argumentação, isto é, o respeito aos direitos humanos e à diversidade e o posicionamento propositivo e responsável. Ensinar argumentação envolve, por conseguinte, formar a atitude dialógica e cidadã, tarefa que excede a transmissão de técnicas de convencer. O professor pode incentivar os estudantes a refletirem sobre as consequências e as premissas dos seus argumentos e, se um deles defende na redação medidas que violam direitos, cabe problematizar e apresentar contrapontos, educando para a responsabilidade argumentativa. Discutir falácias e manipulações é igualmente válido, e a tipologia evidencial oferece, nesse ponto, um instrumento de análise, pois permite reconhecer o argumento de autoridade falso, em que a fonte invocada não tem competência sobre o tema, a generalização indevida, em que um caso isolado é apresentado como regra, e a atribuição vaga, em que a estratégia reportativa de fonte indefinida encobre a ausência de fonte. Essa reflexão ética envolve também a originalidade e a autoria, o que implica combater a prática de decorar textos prontos e incentivar a elaboração pessoal a partir de conhecimentos adquiridos, garantindo que o estudante construa as suas argumentações de forma autêntica e consciente, em vez de reproduzir fórmulas.

Ensino processual e *feedback* individualizado

Por fim, as implicações didáticas dessas questões apontam para a necessidade de um ensino processual da produção de texto, tal como o concebe a perspectiva sociocognitiva da escrita (Koch & Elias, 2016). Não basta distribuir uma lista de conectivos ou determinar que os estudantes incluam dados nas redações; trata-se de um trabalho contínuo de construção de repertório, de prática de escrita e reescrita, de retorno avaliativo e de ampliação da consciência linguística. O professor deve atuar como orientador durante o processo, instigando o estudante, na etapa de planejamento, com perguntas sobre que dado ele pode usar para sustentar determinada ideia e a que fonte pode atribuí-lo, e, ao devolver as redações corrigidas, incluindo comentários que apontem trechos eficazes de fundamentação e trechos problemáticos, em que uma afirmação ficou vaga e poderia ser fortalecida pela indicação de uma fonte ou por uma explicação mais detida. Tais orientações pontuais, ao longo do tempo, consolidam no estudante a habilidade de autoavaliar criticamente os seus argumentos e de buscar fortalecê-los, atendendo assim às exigências tanto acadêmicas quanto sociais da argumentação escrita.

Em síntese, as práticas pedagógicas voltadas ao ensino do texto argumentativo devem integrar o ensino de técnicas argumentativas, tais como estruturar, encadear e conectar ideias, com o ensino de recursos linguísticos, tais como as estratégias evidenciais, os modalizadores e a referência a fontes, e, ainda, com a formação de uma postura crítica e ética no argumentar. Somente essa abordagem integrada permitirá que os estudantes alcancem os objetivos delineados pelos documentos oficiais e, mais amplamente, que se tornem usuários maduros da língua, capazes de persuadir pelo texto de maneira responsável e fundamentada.

CONCLUSÕES

A articulação entre evidencialidade, argumentação e persuasão revela-se central no processo de ensino e aprendizagem da produção textual dissertativo-argumentativa no Ensino Médio. Ao longo deste artigo, sustentou-se que a evidencialidade, entendida como a indicação da fonte e do modo de acesso ao conteúdo enunciado, constitui elemento constitutivo, longe de acessório, da construção de argumentos sólidos e da obtenção da persuasão no gênero em foco. As estratégias evidenciais fornecem lastro ao que se afirma, regulam o grau de comprometimento do autor com as suas asserções e contribuem para a construção de um *ethos* de credibilidade. A argumentação, por sua vez, foi compreendida, na esteira da Nova Retórica, como ação discursiva orientada à adesão de um auditório, cuja eficácia depende de técnicas bem manejadas, tais como a estruturação lógica, o uso de conectores, a consideração de contra-argumentos e a seleção adequada dos tipos de argumento, e que visa, em última instância, à persuasão do leitor, entendida como componente pragmático da argumentação que engloba tanto os apelos racionais quanto os recursos capazes de envolver o interlocutor em nível subjetivo, emocional e axiológico.

A fixação de um quadro terminológico preciso constitui, a nosso ver, a principal contribuição do estudo para o ensino. A distinção entre *evidência*, no sentido retórico de prova, e *evidencialidade*, no sentido linguístico de indicação da fonte, bem como a tipologia das estratégias evidenciais, permitiram mostrar que a mesma estratégia pode servir a técnicas argumentativas distintas, que há evidências retóricas sem marcação evidencial e que a estratégia reportativa de fonte definida, realizada por verbos encaixadores e locuções prepositivas, é a de maior rendimento no gênero, conclusão que converge com os resultados empíricos obtidos por Lucena (2010), Carioca (2009) e Bernardo (2023) em *corpora* distintos. É esse quadro que confere ao professor um vocabulário com que nomear, para os estudantes, aquilo que as orientações preparatórias para o exame designam vagamente como *repertório*.

No contexto específico do ENEM e das orientações curriculares brasileiras, constatou-se uma forte ênfase em formar estudantes capazes de formular opiniões fundamentadas em dados confiáveis, de debater com respeito e de propor soluções embasadas, diretrizes que convergem para a valorização de um texto argumentativo que seja ao mesmo tempo coerente, persuasivo e eticamente responsável. Desenvolver tal habilidade requer que a escola trabalhe simultaneamente os saberes linguísticos, entre os quais as estruturas sintáticas que realizam as estratégias evidenciais, o vocabulário avaliativo e os gêneros argumentativos, e os saberes de mundo, isto é, os conteúdos das diversas áreas, as atualidades e as referências culturais, inserindo-os num quadro de reflexão crítica sobre o que torna uma fonte confiável e sobre os valores que sustentam a persuasão.

Ao examinar essa interface, delineou-se também um campo fértil para pesquisas futuras, a começar pela verificação empírica das proposições aqui formuladas. Estudos de intervenção poderiam submeter turmas do Ensino Médio a um trabalho didático explícito com a tipologia evidencial e comparar as produções

anteriores e posteriores quanto à frequência, à distribuição e à funcionalidade das estratégias evidenciais, bem como quanto à pontuação obtida nas Competências II e III; tal desenho responderia, com dados, à questão de saber se a integração do conceito de evidencialidade ao ensino aprimora a construção da argumentação, questão que este artigo, por sua natureza teórica, apenas formula. Estudos descritivos poderiam mapear, em *corpora* de redações de níveis diversos de desempenho, quais estratégias evidenciais e quais tipos de recurso argumentativo, tais como dados estatísticos, alusões culturais e exemplos históricos, se correlacionam com a qualidade do texto, ampliando o trabalho de Bernardo (2023) para além das redações nota máxima. Outra vertente consistiria em examinar se há diferenças no emprego de estratégias evidenciais entre gêneros argumentativos distintos, como a carta aberta, a redação escolar e o artigo de opinião jornalístico, na linha aberta por Silva (2013), e como o ensino pode abordar essas nuances. Igualmente, vale aprofundar a comparação entre abordagens do ensino de argumentação no Brasil e em Portugal, identificando convergências e especificidades.

Como implicação prática imediata, este trabalho reforça, para o professor de língua portuguesa, a importância de orientar o olhar do estudante para além do nível superficial do texto, incorporando à didática momentos de análise metalinguística e metadiscursiva, isto é, de reflexão sobre a linguagem e sobre o próprio ato de argumentar. Ensinar um jovem a escrever bem um texto dissertativo-argumentativo não se resume a fornecer um esqueleto padronizado; envolve discutir a finalidade comunicativa do texto, o leitor-modelo a quem se dirige e as escolhas linguísticas mais adequadas para atingir esse leitor. Um estudante que aprende a apoiar os seus pontos de vista em dados cuja fonte indica, a encadear as suas ideias com lógica e clareza e a considerar os possíveis efeitos de suas palavras sobre o outro estará apto a obter uma boa avaliação na redação do ENEM e, sobretudo, preparado para participar dos debates da sociedade como agente reflexivo e persuasivo, capaz de transformar conhecimento em argumento e argumento em ação.

Financiamento

Este estudo não contou com financiamento de agências de fomento ou de outras instituições.

Contribuição da autora

Rebeca Emerich Alvarez concebeu o estudo, realizou a revisão bibliográfica e a análise, redigiu o manuscrito e aprovou a versão final submetida à publicação.

Conflitos de interesse

A autora declara não possuir interesses financeiros, profissionais ou pessoais que possam ter influenciado a elaboração ou a submissão deste manuscrito.

Implicações éticas

O estudo é de natureza teórico-bibliográfica e não envolveu a participação de seres humanos nem a coleta de dados pessoais. Os exemplos analisados foram construídos pela autora, e os documentos oficiais examinados são de acesso público, citados em conformidade com os direitos autorais.

Agradecimentos

A autora agradece aos pareceristas e à equipe editorial da revista Lenguaje pelas contribuições à versão final do texto.

Declaração sobre o uso de inteligência artificial

A autora declara que ferramentas de inteligência artificial generativa foram empregadas exclusivamente como apoio à revisão linguística e à formatação do manuscrito, sob sua supervisão e responsabilidade integral. Nenhuma ferramenta dessa natureza foi utilizada na concepção do estudo, na análise ou na elaboração do conteúdo científico.

REFERÊNCIAS

Aikhenvald, A. Y. (2004). *Evidentiality*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780199263882.001.0001

Amossy, R. (Org.). (2005). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Contexto.

Amossy, R. (2018). *A argumentação no discurso* (E. L. Piris e M. Olímpio-Ferreira, Trads.). Contexto.

Aristóteles. (2012). *Retórica* (M. Alexandre Júnior, P. F. Alberto e A. N. Pena, Trads.). WMF Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (P. Bezerra, Trad.; 4ª ed.). Martins Fontes.

Bernardo, K. S. (2023). *O uso dos recursos linguísticos de modalidade epistêmica e evidencialidade na construção discursiva das redações de nota máxima do ENEM* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da UFC. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/72486

Boye, K. e Harder, P. (2009). Evidentiality: Linguistic categories and grammaticalization. *Functions of Language*, *16*(1), 9–43. https://doi.org/10.1075/fol.16.1.03boy

Calabria, V. F. S. (2020). *O ensino e a aprendizagem do gênero textual redação do Enem: os mecanismos enunciativos na construção da autoria na argumentação* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da UFC. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55535

Carioca, C. R. (2005). *A manifestação da evidencialidade nas dissertações acadêmicas do português brasileiro contemporâneo* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da UFC. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3608

Carioca, C. R. (2009). *A evidencialidade em textos acadêmicos de grau do português brasileiro contemporâneo* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da UFC. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/5898

Casseb-Galvão, V. C. (2001). *Evidencialidade e gramaticalização no português do Brasil: os usos da expressão diz que* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Estadual Paulista.

Casseb-Galvão, V. C. (2022). *O que é evidencialidade? Uma resposta interlinguística*. Cegraf UFG.

Chafe, W. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. Em W. Chafe e J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: The linguistic coding of epistemology* (pp. 261–272). Ablex.

Dall'Aglio-Hattnher, M. M. (2001). *Evidencialidade e modalidade: forma e função* [Relatório de pesquisa]. FAPESP.

De Haan, F. (1999). Evidentiality and epistemic modality: Setting boundaries. *Southwest Journal of Linguistics*, *18*(1), 83–101.

Gonçalves, S. C. L. (2003). *Gramaticalização, modalidade epistêmica e evidencialidade: um estudo de caso no português do Brasil* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Estadual de Campinas.

Hengeveld, K. e Hattnher, M. M. D. (2015). Four types of evidentiality in the native languages of Brazil. *Linguistics*, *53*(3), 479–524. https://doi.org/10.1515/ling-2015-0010

Hengeveld, K. e Mackenzie, J. L. (2008). *Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199278107.001.0001

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *A redação no Enem 2020: cartilha do participante*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf

Koch, I. V. (2004). *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. Martins Fontes.

Koch, I. V. (2011). *Argumentação e linguagem* (13ª ed.). Cortez.

Koch, I. V. e Cunha-Lima, M. L. (2004). Do cognitivismo ao sociocognitivismo. Em F. Mussalim e A. C. Bentes (Orgs.), *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos,* Vol. 3 (pp. 251–300). Cortez.

Koch, I. V. e Elias, V. M. (2016). *Escrever e argumentar*. Contexto.

Leitão, S. (2011). O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. Em S. Leitão e M. C. Damianovic (Orgs.), *Argumentação na escola: o conhecimento em construção* (pp. 13–46). Pontes.

Lucena, I. L. (2008). *A expressão da evidencialidade no discurso político: uma análise da oratória política da Assembleia Legislativa do Ceará* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da UFC. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6100

Lucena, I. L. (2010). Evidencialidade e construção de sentido em discursos políticos. *Revista do GELNE*, *12*(1/2), 138-152. https://doi.org/10.21680/1517-7874.2010v12n1/2ID11475

Lucena-Silva, I. L. (2016). Os efeitos interpessoais da evidencialidade reportativa na construção da argumentação em artigos científicos. *Intersecções*, *9*(1), 293–312.

Lucena-Silva, I. L. e Nogueira, M. T. (2017). A expressão da evidencialidade no contexto de gêneros textuais. *Entrepalavras*, *7*(1), 130–147.

Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Em A. P. Dionísio, A. R. Machado e M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais & ensino* (pp. 19–36). Lucerna.

Marcuschi, L. A. (2007). *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Lucerna.

Martin, J. R. e Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.

Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Nascimento, J. L. e De Chiaro, S. (2015). Análise da produção argumentativa em redações de jovens pré-acadêmicos. *Tópicos Educacionais*, *21*(1), 189–225. https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22413

Nuyts, J. (2001). *Epistemic modality, language, and conceptualization: A cognitive-pragmatic perspective*. John Benjamins. https://doi.org/10.1075/hcp.5

Oliveira, E. C. (2012). Persuasão: o componente pragmático da argumentação. *Caderno CRH*, *25*(n. esp. 2), 97–104. https://doi.org/10.1590/S0103-49792012000500007

Oliveira, F. C. C. de. (2016). *Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da UFC. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/17042

Palmer, F. R. (1986). *Mood and modality*. Cambridge University Press.

Perelman, C. e Olbrechts-Tyteca, L. (2005). *Tratado da argumentação: a nova retórica* (M. E. A. P. Galvão, Trad.; 2ª ed.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1958).

Sá, K. B. de. (2018). *Coerência e articulação tópica: uma análise a partir de redações do Enem* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da UFC. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/34458

Salomão, M. M. M. (1999). A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas*, *3*(1), 61–79.

Silva, I. L. L. (2013). *A expressão da evidencialidade no português escrito do século XX no contexto dos gêneros textuais* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da UFC. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8248

Willett, T. (1988). A cross-linguistic survey of the grammaticization of evidentiality. *Studies in Language*, *12*(1), 51–97. https://doi.org/10.1075/sl.12.1.04wil