

## **As emoções como núcleo do desenvolvimento da competência argumentativa. Um estudo com alunos chineses de PLE**

Emotions as the core of the development of argumentative competence. A study with Chinese PLE students

Sara Pita<sup>1</sup>

0000-0001-8429-4189 

<sup>1</sup> CELGA-ILTEC, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Portugal.

Autor correspondente: sara.pita@uc.pt

**Resumo.** A competência argumentativa pode ser definida como a capacidade de identificar e mobilizar argumentos para sustentar conclusões (Rapanta, 2018). O seu desenvolvimento é crucial no âmbito do ensino, uma vez que potencia a resolução de problemas do quotidiano e a tomada de decisões (Jonassen & Kim, 2010). Para tal, são propostas atividades pedagógicas orientadas para a exploração de posições, emoções e tópicos-tabu que exigem a exposição e a justificação de pontos de vista (Kuhn, 1991) por se entender que isso aumenta a motivação (Cavanagh, 2016; Trezise, 2017). Partindo deste contexto, desenvolveu-se um estudo no qual se pretendia analisar como os estudantes de Português Língua Estrangeira em contexto universitário argumentavam as emoções. Pretendia-se verificar se as emoções eram argumentadas (Micheli, 2010) ou se constituíam meros coadjuvantes, quais as emoções mais associadas a uma experiência de mobilidade e de que forma eram sustentadas. Para tal, analisaram-se as sequências argumentativas que apresentavam o esquema Toulmiano argumentativo ( $p \rightarrow q$ ) e que continham referências (diretas ou indiretas) a emoções. Os dados revelaram que as emoções serviram de núcleo da argumentação, observando-se uma tendência para a justificação das mesmas a partir da partilha do contexto que a espoletou.

**Palavras-chave:** Competência argumentativa. Emoções. Operadores argumentativos. Português língua estrangeira.

**Abstract.** Argumentative competence can be defined as the ability to identify and mobilise arguments to support conclusions (Rapanta, 2018). Its development is crucial in educational contexts, as it enhances everyday problem-solving and decision-making (Jonassen & Kim, 2010). To this end, pedagogical activities are often proposed that encourage the exploration of positions, emotions, and taboo topics—activities that require the articulation and justification of viewpoints (Kuhn, 1991)—on the assumption that such approaches increase learner motivation (Cavanagh, 2016; Trezise, 2017). The present study examines how university students of Portuguese as a Foreign Language formulated arguments about emotions. The study sought to determine whether emotions were themselves argued (Micheli, 2010) or merely functioned as supporting elements, which emotions were most frequently associated with a mobility experience, and how they were substantiated. The analysis focused on argumentative sequences exhibiting a Toulmin-style structure ( $p \rightarrow q$ ) that contained direct or indirect references to emotions. The findings indicate that emotions served as the core of the argumentation, with a clear tendency for students to justify them by sharing the contextual circumstances that had elicited them.

**Keywords:** Argumentative competence. Emotions. Argumentative operators. Portuguese as foreign language.

## 1. Introdução

Dentro do ambiente educativo, a argumentação é, consensualmente, tida como uma das ferramentas essenciais para o desenvolvimento de cidadãos críticos, bem como de cidadãos social e politicamente envolvidos, porque facilita a resolução de problemas do quotidiano e a tomada de decisões assentes em factos e não em perceções e/ou intuições (Jonassen & Kim, 2010). Ora, num momento em que o mundo precisa, urgentemente, de pensamento crítico, a capacitação dos alunos no que à competência argumentativa diz respeito reveste-se ainda de maior importância. Por isso, o confronto com atividades que exigem raciocínio e a construção de uma argumentação pode permitir que os estudantes passem de meros consumidores (acríticos) para produtores de conhecimento, tornando-se cidadãos capazes de pensar criticamente (Rapanta, 2024).

Ciente da importância desta competência, o Conselho da União Europeia (2018) inclui o pensamento crítico como uma das competências fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida. A competência argumentativa pode ser definida como a competência de identificar argumentos válidos, usar evidências para suportar/refutar argumentos e considerar argumentos alternativos ou contra-argumentos (Rapanta, 2018). No Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) (Conselho da Europa, 2001), a competência argumentativa está implícita, no nosso entender, na definição de competência comunicativa, que inclui as dimensões linguística, sociolinguística e pragmática. Com efeito, comunicar eficazmente, de acordo com diversas situações do quotidiano, significa ser capaz de interagir com outros, mostrando e defendendo os seus posicionamentos, quer em textos orais, quer em textos escritos.

Em virtude da transversalidade da argumentação, as instituições de ensino têm investido no desenvolvimento da competência argumentativa, dotando os alunos de ferramentas que os capacitem para a expressão de afirmações e de premissas (Plantin, 1996). De acordo com diversos estudos, a capacidade argumentativa está relacionada com o conhecimento complexo (Dawson & Venville, 2010), o pensamento crítico e reflexivo (Cross et al., 2008) e a qualidade do raciocínio (Kuhn, 1991). No ensino superior, em específico, desenvolvem-se atividades de resolução de problemas (Noroozi et al., 2012), por se entender necessário preparar os estudantes para o mercado de trabalho, onde serão confrontados com a necessidade de gerir diferentes opiniões e conflitos. Nestas atividades, orientadas para a partilha de posições e para a tomada de decisões, espera-se que os estudantes exponham e justifiquem as suas ideias (Kuhn, 1991).

Nas unidades curriculares de língua, a competência argumentativa é desenvolvida, por exemplo, em atividades de produção de texto, comumente em torno de temas sociais, culturais ou políticos. Nelas estimula-se a capacidade individual de construir a argumentação, apresentando uma tese e os argumentos em que esta se sustenta. O foco incide na compreensão e na aquisição dos esquemas argumentativos disponíveis, da estrutura argumentativa, dos mecanismos de textualização, entre outros. Na unidade

curricular de Língua Portuguesa II, lecionada na Universidade de Aveiro, e destinada especificamente a aprendentes chineses de Português como Língua Estrangeira, um dos objetivos traçados consistia no desenvolvimento de competências de comunicação e língua portuguesa que permitissem transmitir informações, ideias, problemas e soluções a públicos e interlocutores diferenciados, bem como construir argumentação própria. A fim de atingir este objetivo, foram propostas, ao longo do semestre, diversas atividades de produção textual e de debate que visavam o confronto de ideias, a defesa de posições e a apresentação de argumentos de sustentação. Os temas, recorrentemente, giravam em torno de questões objetivas, de pendor social e com alguma conexão cultural. Como refere Cavanagh (2016), the lay assumption seems to be that learning is a dry, staid affair best conducted in quiet tones and ruled by an unemotional consideration of the facts, and historically we have constructed our classrooms with this in mind (s.p.).

Assim sendo, a sala de aula atual tem evitado ser palco de discussões e de reflexões em busca de valores pessoais, como era preconizado pelo método socrático. Contudo, entende-se que a discussão de tópicos-tabu ou conflituantes, que estimulem as emoções, devem voltar a ser usados como uma ferramenta para a aprendizagem, pois estimulam o envolvimento do estudante, como apontam alguns estudos na área da Psicologia e da Neurociência (Cavanagh, 2016; Trezise, 2017). Os mesmos autores defendem que, quando os estudantes abordam um tema do seu interesse<sup>1</sup>, quando se sentem parte do processo de aprendizagem, quando veem as suas preocupações acolhidas, sentem-se motivados.

Partindo deste pressuposto, decidimos dar destaque às emoções dos alunos como forma de os estimular à escrita e à aplicação de conhecimentos linguísticos e textuais-discursivos adquiridos previamente, convocando-os a partilhar as suas experiências e sentimentos numa produção textual. O objetivo geral do estudo era compreender como se constrói a argumentação e, particularmente, se as emoções podem constituir o cerne do processo argumentativo, como defende Micheli (2010), e não funcionar, apenas, como coadjuvantes. As questões que nortearam o estudo foram:

- i) Como se constrói a argumentação das emoções?;
- ii) As emoções constituem meros coadjuvantes da argumentação ou são núcleo da argumentação?;
- iii) De que forma os conectores estão ao serviço da argumentação das emoções? e;
- iv) As emoções são verbalizadas ou são depreendidas?

Considera-se que os resultados do presente estudo podem capacitar os docentes para a elaboração de atividades de escrita argumentativa e para o desenvolvimento de materiais que fomentem o uso de diferentes relações argumentativas e de diferentes conectores.

Para realizar este trabalho exploratório constituiu-se um *corpus* composto por 44 produções escritas, realizadas em contexto de sala de aula, por alunos chineses a frequentar um programa de mobilidade inserido na Licenciatura em Português Língua

---

<sup>1</sup> Por “interesse” entende-se a atração de alguém em relação a algo que o faz sentir positivo (Knapp et. al, 1992).

Estrangeira, na Universidade de Aveiro, durante o segundo semestre do ano letivo 2023/2024. O *corpus* foi posteriormente submetido a uma análise de conteúdo, focando-se na identificação de sequências argumentativas (Adam, 2022), lexemas relacionados com emoções (Galati & Sini, 2000; Plantin, 2020) e conectores lógico-argumentativos (Ducrot, 1980; Bazzanella, 2006; Adam, 2022; Koch, 2010).

Antes de avançar para a exposição da investigação, apresentam-se conceitos fundamentais para o seu desenvolvimento, nomeadamente argumentação, sequência argumentativa e emoção.

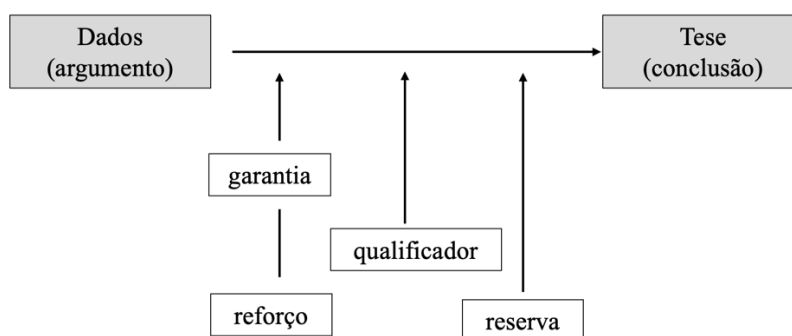
## 2. Argumentação e sequência argumentativa

A argumentação é uma atividade transversal que marca toda a vida humana, o que justifica a importância a ela atribuída desde a Antiguidade Clássica. Argumentar significa, no entender de Toulmin et al., “apresentar teses, desafiá-las, reforçá-las através de razões, criticar essas razões, refutar essas críticas, e por aí em diante” (1984, p. 14).

O processo argumentativo tem, portanto, uma lógica dialogante, na medida em que implica a existência de dois elementos (proponente e opositor) que discutem uma questão (Plantin, 1996). Coloca-se, então, uma dúvida: como se concretiza este diálogo no caso dos textos escritos, como os que constituem o *corpus* de análise deste trabalho? Mesmo nestas situações, existe uma interação entre as duas entidades, pois todo o texto é produzido para o outro e com o outro, ou seja, tendo sempre em mente a pessoa a quem se dirige, o que implica integrar os seus conhecimentos e valores aquando da produção. Tal como a argumentação, também o texto é co-construído.

Plantin (1989), Anscombe e Ducrot (1983) e Meyer (2005) apontam para o carácter justificativo e responsivo da argumentação, dado que a descrevem como um processo de apresentação de (boas) razões para validar ou justificar uma dada tese. Este posicionamento é natural, considerando o seu embasamento no esquema argumentativo proposto por Toulmin (1958) que ilustra, precisamente, este processo de justificação, uma vez que o proponente está a dar uma resposta a uma questão. Por outras palavras, são seleccionados argumentos que permitem responder a uma (eventual) contestação da tese.

**Figura 1.** Esquema argumentativo (adaptado de Toulmin, 1958)



Na Figura 1, que corresponde a uma complexificação do seu esquema inicial, Toulmin faz referência a outros elementos importantes no processo argumentativo, a

saber: garantia (estabelece a articulação entre os dados e a tese); reforço (reafirma a validade/credibilidade da garantia); qualificador (expressa a força relativa de um argumento); reserva (aponta uma limitação para a conclusão).

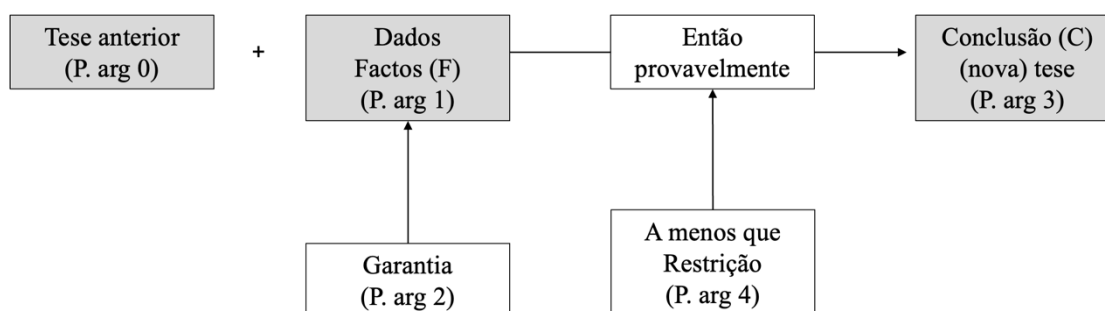
Para facilitar a compreensão do esquema, veja-se a próxima resposta hipotética:

Considerando que estou a estudar português na China para ter a possibilidade de encontrar um bom emprego, decidi vir para Portugal porque é importante para melhorar a minha fluência e contactar diretamente com a cultura. De acordo com os meus professores, esta é a melhor forma para desenvolver as minhas competências, pelo menos enquanto não houver mais professores portugueses na China.

Neste cenário, aponta-se um dado (estudar português na China), o qual é motivado pela possibilidade de encontrar um bom emprego. A garantia, que é inferida, corresponde à noção de que certas ações têm de ser tomadas para obter certos fins. Esta garantia é, por sua vez, reforçada pela opinião de especialistas (neste caso, os professores). O uso da expressão “esta é a melhor forma” serve de qualificador para aumentar a validade da conclusão (“vir para Portugal melhora a fluência e permite contactar diretamente com a cultura”). Há ainda margem para a apresentação de uma reserva (“enquanto não houver mais professores na China”).

O exemplo não só ilustra o movimento justificativo da argumentação (dados → conclusão), como mostra as unidades linguísticas que marcam os diferentes momentos (por exemplo, conectores como “porque” ou “enquanto”). Esta conceptualização da argumentação esteve na base da definição da sequência argumentativa de Adam (2011), de nível justificativo, cujas proposições são marcadas por uma relação argumentativa “dado-conclusão”, dentro da qual um argumento procura ancorar ou refutar uma determinada conclusão (Figura 2).

**Figura 2.** Sequência argumentativa (adaptado de Adam, 2011, p. 174)



Conforme explicitado pelo autor, as macroproposições acima definidas não têm de estar, necessariamente, presentes, nem de seguir a ordem pré-estabelecida. Contudo, no seu entender, quando a estrutura argumentativa comporta apenas P. arg 1 + P. arg 2 + P. arg 3, o interlocutor tem um papel menos interventivo, pretendendo-se acentuar o carácter justificativo da argumentação, o que se verifica nos exemplos do *corpus* de análise.

### 3. Emoções

Neste artigo, as emoções são entendidas como elementos constitutivos do processo discursivo e argumentativo. Por outras palavras, as emoções não são uma consequência da argumentação, mas uma forma de argumentação, tal como Micheli (2010) afirma no seguinte excerto:

It is analytically fruitful to treat emotional appeals as forms of argumentation and not merely as adjuncts to argumentation. ...Speakers appeal to emotions in order to enhance cogency of an argumentation which seeks to establish the validity of an opinion or the opportunity of an action. ...Speakers argue in favor of or against an emotion: they give reasons supporting why they feel (or do not feel) this emotion and why it should (ou should not) be legitimately felt. (p. 12)

No presente artigo, analisam-se as emoções partilhadas, explícita ou implicitamente (Kerbrat-Orecchioni, 2000), pelos alunos nos seus textos e as razões por eles apresentadas para sentirem tais emoções, porque toda a emoção é ancorada numa vivência ou numa razão, que pode contribuir para a “força” da emoção perante os outros. Cigada (2008) afirma que:

L’émotion ne surgit pas de manière accidentelle, comme un moment de folie qui s’insère dans la linéarité d’une conduite exclusivement rationnelle: un mouvement de joie ou de colère, de peur ou de peine, a toujours une raison, une cause, qu’il est possible de comprendre. (p. 27)

Perante um determinado estímulo (real ou percebido), pode surgir uma emoção, cuja justificação constitui aquilo a que Micheli chama de “emoção argumentada” (2010).

### 4. Metodologia

O trabalho com o texto argumentativo, em contexto académico, gira em torno de temas concretos, mas nem sempre estes são situados em relação às experiências, vivências ou necessidades dos estudantes. Para romper com esta realidade, propôs-se a redação de um texto relacionado com um momento de vida dos estudantes, particularmente a sua deslocação para um país estrangeiro, sabendo que a este tema podiam estar associadas questões mais sensíveis, como xenofobia e discriminação. A redação implicava uma conjugação do aluno com aquilo que discutia, pois tinha de explorar e de partilhar as suas experiências e emoções, conjugação essa que se acredita contribuir para o aumento da motivação. Tal como apontado previamente, pretendia-se compreender como era construída a argumentação, nomeadamente se as emoções podiam ter um papel central.

Para realizar este trabalho exploratório, constituiu-se um *corpus* composto por 44 produções escritas, realizadas em contexto de sala de aula, por alunos chineses a frequentar um programa de mobilidade inserido na Licenciatura em Português Língua Estrangeira, na Universidade de Aveiro, no segundo semestre do ano letivo 2023/2024. A cada texto foi atribuído um código alfanumérico (TxtEMO<sub>1</sub>). Os respondentes tinham

o nível B1/B1+, tendo iniciado o estudo da língua portuguesa há três anos na China. Na altura da realização da atividade encontravam-se em Portugal, inseridos num programa de imersão linguística, há nove meses. Todos os alunos dominavam o mandarim (língua materna) e o inglês (L2).

A atividade proposta consistia na redação de um texto, com uma extensão equivalente a 12–15 linhas, sobre a experiência individual de mobilidade. O enunciado proposto era o seguinte: “Escreva um texto falando sobre a sua experiência em Portugal. Partilhe as suas emoções, os seus sentimentos sobre este tempo em Portugal.”. Antes de lançar a atividade, explorou-se um texto no qual se partilhava a experiência de um estudante Erasmus, dando aos alunos um modelo textual similar ao que lhes era pedido (Dolz et al., 2004).

Os textos foram produzidos manualmente e, posteriormente, transcritos pela investigadora, mantendo-se fiel ao original (não foram corrigidos erros ortográficos ou de sintaxe). O acesso a tradutores foi vetado, sendo apenas permitida a consulta de dicionários bilingues (Chinês-Português) e monolingues (Português). A tarefa teve a duração de 45 minutos.

Uma vez recolhidos os textos, o processo de análise dividiu-se em cinco etapas. Num primeiro momento, identificaram-se as sequências argumentativas (Adam, 2022) existentes no *corpus*, e registaram-se os conectores lógico-argumentativos (Ducrot, 1980; Koch, 2010; Bazzanella, 2006; Adam, 2022) (cf. secção 4.1). Nesta etapa, foi possível registar a ocorrência de sequências argumentativas sobre emoções em textos de 29 alunos.

Posteriormente, identificaram-se as palavras de emoção presentes nos textos, usando como referência uma lista de termos definidos nos trabalhos de Galati et al. (2008) e de Plantin (2020) (cf. secção 4.2.). Depois do cruzamento dos dados obtidos nestas duas etapas, procedeu-se à análise e discussão do processo argumentativo, orientado pelas perguntas de investigação previamente apresentadas. Todas as tarefas foram desenvolvidas com recurso ao *software* de análise qualitativa WebQDA.

#### 4.1. Conectores

Os conectores têm um papel fundamental na segmentação e articulação entre ideias, bem como identificação das relações argumentativas estabelecidas entre os vários elementos. Ducrot, no seu trabalho *Les mots du discours* (1980), defende que a tarefa principal da língua é argumentar, ou seja, deve apresentar uma relação entre argumento(s) e conclusão, e que os conectores promovem a ligação entre essas entidades. Nas palavras de Anscombre e Ducrot (1983, p.8), “um locutor realiza uma argumentação quando apresenta um enunciado E1 (ou um conjunto de enunciados) como destinado a fazer admitir um outro (ou um conjunto de outros) E2<sup>2</sup>”.

Ducrot (1980) também postula que a relação argumentativa ocorre, por exemplo, quando um enunciado visa justificar outro, ou seja, quando um primeiro argumento é usado para produzir determinada conclusão. Contudo, importa dizer que o autor não

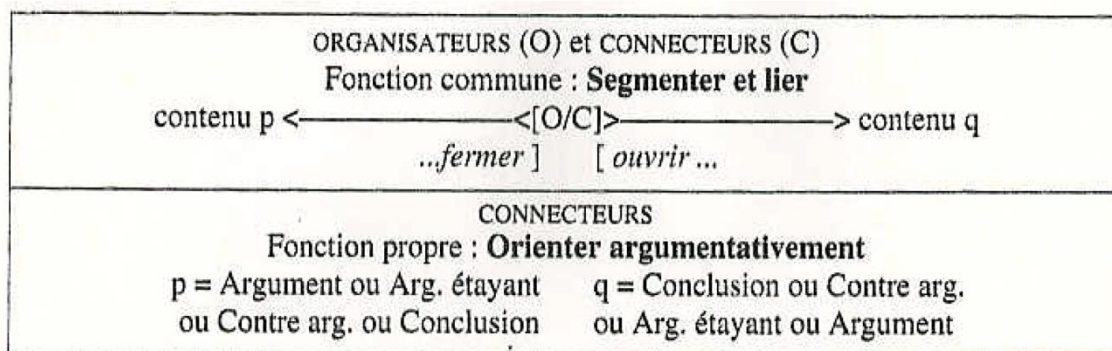
---

<sup>2</sup> Versão original: “un locuteur fait une argumentation lorsqu’il présente un énoncé E1 (ou un ensemble d’énoncés) comme destiné à en faire admettre un autre (ou un ensemble d’autres) E2.”

considera imperativo que todos os elementos desta cadeia argumentativa estejam explicitados, uma vez que é possível mobilizar argumentos de natureza não linguística ou chegar a conclusão de modo inferencial.

Adam (2008) alinha-se com os postulados de Ducrot (1980) e considera que os conectores, para além de terem uma função de ligação, também orientam argumentativamente os enunciados (Figura 3).

**Figura 3.** Função dos organizadores e conectores (Adam, 1999, p. 59)



Os conectores apresentam, portanto, uma informação como “um argumento, seja como uma conclusão, seja, ainda, como um argumento encarregado de sustentar ou de reforçar uma inferência, ou como um contra-argumento” (Adam, 2008, p. 189). Por outras palavras, os conectores potenciam diversas combinações argumentativas, nomeadamente:

- p (com valor de argumento) → q (com valor de conclusão);
- p (com valor de argumento) → q (com valor de argumento);
- p (com valor de conclusão) → q (com valor de argumento).

Isto demonstra a produtividade dos conectores, na medida em que permitem diferentes relações argumentativas e níveis de complexidade distintos. A título ilustrativo, veja-se a Tabela 1:

**Tabela 1.** Exemplificação de relações argumentativas dos conectores

|                         |                                                                       |                               |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| O Manuel não foi à aula | <b>PORQUE</b>                                                         | estava doente.                |
| <b>p</b>                | <b>Introdutor de argumento<br/>com valor causal /<br/>explicativo</b> | <b>q</b>                      |
| O Manuel não foi à aula | <b>PORTANTO</b>                                                       | não fez o teste de português. |
| <b>p</b>                | <b>Introdutor de conclusão</b>                                        | <b>q</b>                      |



Como é possível verificar, a mesma oração inicial pode ter valor de argumento ou de conclusão, dependendo da informação nela contida e da relação argumentativa existente entre as diferentes orações. Ainda que se concorde com este ponto de vista de Adam (2008), entende-se que a atribuição de diferentes valores a **p** e **q**, em termos expositivos, pode ser confuso, pelo que se convencionou, neste artigo, o uso de **p** para elementos com valor de argumento e **q** para elementos com valor de conclusão.

No que diz respeito aos conectores usados para introduzir argumentos e conclusões, Adam (2008) divide-os, de acordo com a sua intencionalidade, em:

- a) Marcadores de argumento: porque, já, uma vez que, pois, com efeito, como, mesmo, aliás, por sinal...
- b) Marcadores de conclusão: portanto, então, em consequência, ...
- c) Marcadores contra-argumentativos de argumento forte: mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, ...
- d) Marcadores contra-argumentativos de argumento fraco: certamente, embora, apesar de, ainda que, ...

Uma outra estudiosa da coesão textual, Ingidore Koch (2010) advoga a existência de elementos linguísticos que operacionalizam relações de ordem argumentativa, organizados em função de diferentes objetivos (Tabela 2).

**Tabela 2.** Operadores argumentativos (Koch, 2010, pp. 53–57)

| Relação argumentativa          | Objetivo                                                                                     | Operador argumentativo                                                                |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conjunção</b>               | Apresentar argumentos em direção a uma conclusão                                             | e, também, não só...<br>mas também, tanto... como,<br>além de, além disso, ainda, nem |
| <b>Contrajunção</b>            | Contrapor argumentos                                                                         | mas, porém, todavia, contudo,<br>embora, ainda que, apesar de...                      |
| <b>Explicação/justificação</b> | Justificar ou explicar                                                                       | que, pois...                                                                          |
| <b>Comprovação</b>             | Comprovar uma asserção prévia                                                                | tanto que, de tal maneira que,<br>de modo que...                                      |
| <b>Conclusão</b>               | Introduzir uma conclusão a partir de argumentos previamente apresentados                     | portanto, pois, logo, por<br>consequente                                              |
| <b>Comparação</b>              | Estabelecer relações de comparação, de modo a chegar a uma conclusão a favor/contra uma tese | tanto, tal... como,                                                                   |

|                               |                                         |                                               |
|-------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>Generalização/Extensão</b> | Generalizar ou ampliar a ideia anterior | aliás, de facto, na verdade, realmente...     |
| <b>Especificação</b>          | Particularizar ou exemplificar          | por exemplo, especificamente, nomeadamente... |
| <b>Reformulação</b>           | Reformular o conteúdo de um enunciado   | isto é, ou seja, por outras palavras...       |

Pelo que se pode observar na enumeração de Adam (2008) e Koch (2010), os marcadores de argumento ou operadores argumentativos integram palavras pertencentes a diferentes categorias gramaticais e regem-se pela intencionalidade argumentativa. Ora, atendendo aos textos que constituíam o nosso *corpus*, a análise incidiu sobre os elementos que denotavam valores de causa, explicação/justificação, concessão ou confirmação. Em particular, observou-se o recurso aos operadores:

- a) Concessivos (ou contrajuntivos): mas, no entanto, entretanto, porém, embora, mesmo que, ...
- b) Explicativo-justificativos: pois, porque, já que, ...
- c) Conclusivos: portanto, pois, logo, por conseguinte, ...
- d) Aditivo-retificativo: até mesmo, aliás, por sinal, além do mais, não apenas, ...
- e) Especificadores: por exemplo, nomeadamente, especificamente, ...

#### 4.2. Palavras de emoção

Em termos gerais, a emoção constitui uma resposta física ou psíquica a uma determinada circunstância. Nesta definição, estão apresentados, implicitamente, os critérios para a identificação de palavras de emoção:

- i) têm de espelhar uma condição interna e mental;
- ii) têm de refletir um estado mental transitório; e
- iii) têm de retratar modificações físicas e psicológicas que acompanham emoções.

Portanto, as palavras de emoção não se limitam a referências diretas, mas também a indiretas, conforme dizia Plantin (2004), o que significa considerar termos fisiológicos ou comportamentais associados a determinadas emoções. Por exemplo, na frase “*Suores frios percorriam-lhe o corpo ao pensar no exame que se aproximava*”, é possível identificar o nervosismo a partir da referência à reação física expressa por “*suores frios*”. Naturalmente, a identificação destes termos está dependente de fatores extralinguísticos, exigindo um processo de interpretação e de recuperação do conhecimento do mundo e dos estereótipos culturais e sociais (Micheli, 2014).

Para a definição dos termos de emoção (Tabela 3), partiu-se da proposta de Galati e Sini (2000) sobre o léxico das emoções em francês, que resultou na identificação de 143

lexemas. Na tabela seguinte, apresenta-se uma tradução dos termos apresentados nesse trabalho.

**Tabela 3.** Nomes de emoção

|                 |                  |                      |                |
|-----------------|------------------|----------------------|----------------|
| aborrecimento   | crença           | êxtase               | pânico         |
| admiração       | deceção          | estupefação          | pavor          |
| aflição         | deleite          | euforia              | paz            |
| agitação        | delírio          | exaltação            | perplexidade   |
| agressividade   | depressão        | exasperação          | prazer         |
| alarme          | desânimo         | exultação felicidade | preocupação    |
| alegria         | desapontamento   | frustração           | prostração     |
| alívio          | descontentamento | fúria                | quietude       |
| angústia        | desdém           | hilaridade           | raiva          |
| ansiedade       | desencantamento  | horror               | relaxamento    |
| apreensão       | desencanto       | humilhação           | repulsa        |
| autossatisfação | desespero        | indignação           | saudade        |
| aversão         | desespero        | insatisfação         | satisfação     |
| baço            | desgosto         | ira                  | serenidade     |
| beatitude       | desmoralização   | irritação            | sofrimento     |
| bem-estar       | desolação        | júbilo               | superexcitação |
| bondade         | despeito         | júbilo               | surpresa       |
| calma           | desprezo         | languidez            | susto          |
| colapso         | divertimento     | lassidão             | tédio          |
| cólera          | dor              | mal-estar            | tensão         |
| confusão        | embaraço         | medo do palco        | ternura        |
| consolação      | embriaguez       | medo                 | terror         |
| consolo         | entusiasmo       | melancolia           | tormento       |
| consternação    | espanto          | nervosismo           | tranquilidade  |
| contentamento   | esperança        | opressão             | transe         |
| contrariedade   | excitação        | paixão               | tremor         |
|                 |                  |                      | tristeza       |
|                 |                  |                      | triunfo        |

**Fonte:** adaptado de Galiti e Sini (2000)

Em 2008, Galati et al. desenvolveram um estudo sobre a estrutura lexical da emoção nas línguas neolatinas e definiram 32 adjetivos portugueses que exprimem emoções, a saber: *acanhado, aflito, agitado, agressivo, alegre, apaixonado, arrependido, calmo, chateado, ciumento, contente, culpado, desanimado, desconsolado, desgostoso, encantado, envergonhado, espantado, excitado, feliz, furioso, impaciente, infeliz, magoado, medo, nervoso, orgulhoso, preocupado, satisfeito, saudoso, triste e zangado*. Para além de nomes e adjetivos, também foram considerados todos os verbos que expressam estas emoções, como “temer”, “recrear” ou “afligir-se”, apenas para elencar alguns.

Em síntese, para este trabalho, consideram-se “palavras de emoção” todos os termos referidos previamente, bem como outros que com eles se relacionem diretamente. Além destes, incluem-se também os termos indiretos.

## 5. Resultados

A presente secção visa apresentar a análise de sequências textuais que registam argumentação em torno das emoções. Dos 44 textos recolhidos, 36 apresentavam excertos que faziam referência a emoções. Para facilitar a compreensão dos dados, especialmente no que diz respeito à construção da argumentação, optou-se por apresentar uma versão corrigida do excerto nas tabelas e quadros ilustrativos.

A análise permitiu determinar a referência a diversas emoções, normalmente expressas de forma direta. A tabela seguinte (Tabela 4) indica a emoção e exemplos de termos usados nas produções textuais dos alunos (patentes nos excertos analisados em seguida).

**Tabela 4.** Exemplos de palavras de emoção

| EMOÇÃO         | Exemplo de termo presente no <i>corpus</i> |
|----------------|--------------------------------------------|
| Curiosidade    | “curiosidade”                              |
| Alegria        | “alegria”                                  |
| Satisfação     | “satisfeita”                               |
| Tristeza       | “tristes”                                  |
| Desconforto    | “desconfortáveis”, “estranho”              |
| Ânimo          | “animado”                                  |
| Agrado         | “agradável”                                |
| Saudade        | “saudade”, “sinto falta de”                |
| Maravilhamento | “maravilhosa”                              |
| Receio         | “receava”                                  |
| Gratidão       | “grata”                                    |

As emoções mencionadas situam-se maioritariamente no polo positivo, o que indica uma apreciação positiva em relação à experiência vivida. No entanto, não se descarta a possibilidade de esta prevalência se dever à reserva da intimidade ou respeito, o que só poderia ser totalmente compreendido a partir de entrevistas com os inquiridos. Além disso, os dados revelam a prevalência de emoções argumentadas, procedendo-se à exposição da situação que as desencadeou. Porém, também há casos de emoções usadas como coadjuvante da argumentação, ou seja, como uma justificação de dada conclusão. No que diz respeito aos operadores argumentativos, o valor de causa é, indubitavelmente, o dominante, o que corrobora a afirmação precedente sobre a emoção argumentada. A exposição que se inicia de seguida está orientada para demonstrar, precisamente, estes factos.

O primeiro excerto representa uma sequência argumentativa prototípica ( $p \rightarrow q$ ), na qual se explica a origem de duas emoções, a saber: curiosidade e alegria. Para a argumentação, são convocados os conectores POR ISSO, EMBORA, POR EXEMPLO, MAS e AINDA, exprimindo, respetivamente, valores de causa, concessão, exemplificação, contraste e adição.

[TxtEMO<sub>1</sub>] Quando era criança, sempre tinha curiosidade sobre o mundo fora da China, gostava de viver num país estrangeiro e ter uma experiência especial na minha vida. Por isso, quando cheguei a Portugal, estava cheia da curiosidade e alegria, 9 meses passaram, ainda sinto-me feliz mas mais complicado. ...Embora a experiência fosse satisfeita geralmente, existiram algumas memórias desconfortáveis e tristes. Por exemplo, fui discriminada por outros colegas portugueses do apartamento que me apercebeu nem todos os portugueses gostava de ter interesse em saber sobre a sua pátria.

As emoções veiculadas alicerçam-se na garantia do tempo, fornecida na oração subordinada adverbial temporal com que tem início o excerto. De facto, ao remeter para os sonhos de infância e ao usar o qualificador “sempre”, o aluno está a mostrar a longevidade e a constância das emoções (quase as racionalizando) (Tabela 5).

**Tabela 5.** Quadro explicativo da relação argumentativa (excerto 1)

|                                                             |                                                                                                                                                     |                                                     |                                                                          |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Quando era criança,                                         | tinha sempre <b>curiosidade</b> sobre o mundo fora da China, sonhava em viver num país estrangeiro e em ter uma experiência especial na minha vida. | <b>POR ISSO,</b>                                    | quando cheguei a Portugal, estava cheia de <b>curiosidade e alegria.</b> |
| <b>Oração temporal com objetivo de reforço do argumento</b> | <b>p</b>                                                                                                                                            | <b>Introdutor de argumento com valor conclusivo</b> | <b>q</b>                                                                 |

O segmento seguinte abre espaço a uma restrição, que denota uma mudança emocional. Com a oração concessiva, rebate-se a ideia de que a felicidade é sinónimo de tranquilidade e/ou facilidade (Tabela 6).

**Tabela 6.** Quadro explicativo da relação argumentativa (cont.) (excerto 1)

|                                                          |                                                              |                                                                |                   |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------|
| 9 meses passaram.                                        | <b>AINDA</b> me sinto <b>feliz</b>                           | <b>MAS</b>                                                     | é mais complicado |
| <b>Adjunto adverbial que indica período transcorrido</b> | <b>p</b><br><b>Introdutor de argumento com valor aditivo</b> | <b>Introdutor de argumento com valor opositivo-contrastivo</b> | <b>não-q</b>      |
| <b>EMBORA</b>                                            | a experiência fosse satisfeita geralmente,                   | existiram algumas memórias desconfortáveis e tristes.          |                   |

| <b>Introdutor de argumento com valor concessivo</b>      | <b>p</b>                                                       | <b>não-q</b> |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>POR EXEMPLO,</b>                                      | fui discriminada por outros colegas portugueses do apartamento |              |
| <b>Introdutor de argumento com valor exemplificativo</b> | <b>p</b>                                                       |              |

A mudança emocional é observável na própria adjetivação (“mais complicado”, “desconfortáveis e tristes”, “satisfeita”), o que representa um caso de construção indireta da emoção. O operador exemplificativo (POR EXEMPLO) apresenta o contexto que motivou as emoções anteriormente expostas, evidenciando, uma vez mais, a necessidade de justificar e contextualizar a emoção como forma de a credibilizar e de garantir que a imagem do enunciador é corretamente reconstruída pelo leitor.

O excerto seguinte distingue-se de outros casos pela forma como está disposta a informação. Os dados iniciais, nomeadamente desconhecimento do país e diferença cultural, que são claramente negativos, pressuporiam uma emoção situada no polo negativo; contudo, o que se verbaliza é o oposto (cf. “muito animado”).

[TxtEMO<sub>4</sub>] Portugal, o país que era tão desconhecido para mim, nunca pensava que vou estudar cá, uma vez que é completamente diferente para mim, e o ambiente de vida, estava muito animado quando tinha chegado a Lisboa.

Ao longo deste parágrafo, a tese que parece estar a ser desenvolvida inicialmente, sustentada por dois factos, é refutada (ainda que implicitamente), dando lugar a uma nova conclusão (Tabela 7).

**Tabela 7.** Quadro explicativo da relação argumentativa (excerto 2)

|                                    |                                                      |                                                                  |
|------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Portugal, um país que era          | <b>TÃO</b>                                           | desconhecido para mim                                            |
| <b>p</b>                           | <b>Introdutor de argumento com valor comparativo</b> | <b>p</b>                                                         |
| Nunca pensei que viesse estudar cá | <b>UMA VEZ QUE</b>                                   | é completamente diferente para mim e o estilo de vida (também é) |

| <b>q</b>                                            | <b>Introdutor de argumento com valor causal</b> | <b>p</b>                |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------|
| <b>(APESAR DISSO,)</b>                              | estava muito animado                            | quando cheguei a Lisboa |
| <b>Introdutor de conclusão com valor concessivo</b> | <b>não-q</b>                                    |                         |

A argumentação começa por estar assente na comparação entre Portugal e China, que fortalece a conclusão (q). E os argumentos apresentados, que recorrem a lexemas de valor negativo (“desconhecido” e “completamente diferente”), poderiam conduzir a uma emoção negativa (o receio). Porém, contrariando o que seria expectável, a emoção verbalizada é o ânimo (através do adjetivo “animado”). O que se observa, neste caso, é a omissão do operador concessivo “apesar disso”, sendo que o pronome “isso” retomaria toda a argumentação precedente. Assim, a emoção contida no segmento “estava muito animado” apresenta-se como uma não-conclusão, ou seja, uma conclusão que contrasta com a expectativa inicial.

O excerto (3) também situa a ação no tempo, iniciando com o período transcorrido, em jeito de validação. Depois, apresenta um argumento (“para mim, é muito diferente viver em Portugal”), que justifica o que vai ser dito posteriormente. Vejamos o excerto com detalhe:

[TxtEMO\_Al<sub>5</sub>] Eu já vivo em Portugal para 10 meses. Para mim, é muito diferente viver em Portugal e na China. Assim que chegue a Portugal, sento-me muito estranho. Porque todas as pessoas ao lado estão a falar português. No início, é muito estranho para mim, porque já vivo na China para 20 anos, estou habituado os meus famílias, colegas, amigos falam mandarim. Na primeira aula na Universidade de Aveiro, o professor falou português mas não possava aprender todo, tenha medo de que não possava estudar bem...

A emoção, veiculada através da expressão “sento-me [sinto-me] muito estranho”, pode corresponder, dado o contexto, a “desconforto”. Importa aqui referir que, embora o adjetivo “estranho” não seja um dos lexemas identificados por Galati e Sini (2000), o conhecimento linguístico e extralinguístico permite considerar o adjetivo como um quase-sinónimo de “desconfortável” ou “deslocado”. Este excerto, ao contrário dos anteriores, corresponde a um caso em que a emoção não é dita abertamente, mas depreendida por via da argumentação (Tabela 8).

**Tabela 8.** Quadro explicativo da relação argumentativa (excerto 3)

|                                                |                               |                                                 |                                                                                                        |
|------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Para mim, é muito diferente viver em Portugal. | (...) senti-me muito estranho | <b>PORQUE</b>                                   | todas as pessoas ao lado estavam a falar português.                                                    |
| <b>p</b>                                       | <b>q</b>                      | <b>Introdutor de argumento com valor causal</b> | <b>p</b>                                                                                               |
| No início, era muito estranho para mim         |                               | <b>PORQUE</b>                                   | já vivo na China há 20 anos; estou habituado aos meus familiares, colegas, amigos, que falam mandarim. |
| <b>q</b>                                       |                               | <b>Introdutor de argumento com valor causal</b> | <b>p</b>                                                                                               |

À medida que a exposição continua, o desconforto evolui para medo, especialmente quando se centra na questão linguística. Repare-se que os argumentos se referem às línguas das pessoas que o rodeiam em cada um dos países e como isso é um fator de desestabilização, a qual é exponenciada “na primeira aula na Universidade de Aveiro”. O exemplo fornecido justifica a emoção verbalizada em **q** (Tabela 9). Portanto, toda a argumentação é construída para fundamentar o medo.

**Tabela 9.** Quadro explicativo da relação argumentativa (cont.) (excerto 3)

|                                            |                             |                                                     |                                         |
|--------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Na primeira aula na Universidade de Aveiro | o professor falou português | <b>MAS</b>                                          | não conseguia aprender/compreender tudo |
|                                            | <b>p</b>                    | <b>Introdutor de argumento com valor concessivo</b> | <b>p</b>                                |
|                                            |                             | <b>(POR ISSO)</b>                                   | tive medo de não poder estudar bem      |
|                                            |                             | <b>Introdutor de conclusão com valor concessivo</b> | <b>q</b>                                |



O excerto seguinte apresenta conectores causais, mas também conclusivos, que visam justificar as emoções. O trecho inicia-se com uma oração subordinada adverbial temporal, que contextualiza a situação e que denuncia a perspectiva positiva da experiência (repare-se no adjetivo qualificativo “lindo”), comprovada pela emoção agrado (patente em “muito agradável”) (Tabela 10).

[TxtEMO\_Al<sub>10</sub>] Quando cheguei a este lindo país, fiquei muito agradável. Porque gostei muito do mar. As praias são muito bonitas. Conheci as pessoas fantásticas e tornam-se os amigos. Gostei da cultura portuguesa e da comida. ...No entanto, também houve tempos difíceis. Sentia cada vez mais a falta a minha família. A escola é mais longa da minha família.

**Tabela 10.** Quadro explicativo da relação argumentativa (excerto 4)

|                                       |                                                 |                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| fiquei muito agradável<br>[agradado], | <b>PORQUE</b>                                   | gostei muito do mar, as praias são muito bonitas, conheci pessoas fantásticas que se tornaram amigos. Gostei da cultura portuguesa e da comida. |
| <b>q</b>                              | <b>Introdutor de argumento com valor causal</b> | <b>p</b>                                                                                                                                        |

A emoção verbalizada é justificada mediante a apresentação de cinco motivos: mar, praias, pessoas, cultura e comida. Todavia, o operador NO ENTANTO introduz uma mudança nesse paradigma, fazendo saber que nem tudo foi positivo. Neste caso, a emoção verbalizada em **p** serve como um coadjuvante da argumentação, ao contrário do que se tem vindo a observar (Tabela 11).

**Tabela 11.** Quadro explicativo da relação argumentativa (cont.) (excerto 4)

|                                                     |                               |                                                 |                                                  |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <b>NO ENTANTO,</b>                                  | também houve tempos difíceis. | <b>(PORQUE)</b>                                 | Sentia cada vez mais a falta [d]a minha família. |
| <b>Introdutor de conclusão com valor concessivo</b> | <b>q</b>                      | <b>Introdutor de argumento com valor causal</b> | <b>p</b>                                         |

No excerto (5), que também contém um conector conclusivo, a emoção referida no argumento concessivo (saudades) constitui uma restrição à conclusão, na qual se denuncia um certo maravilhamento (Tabela 12).

[TxtEMO<sub>5</sub>] Em conclusão, mesmo que estou falta da minha terra natal, a vida em Portugal é tão maravilhosa, eu nunca vai se esquecer esta período no estrangeiro, é uma experiência excelente para mim.

**Tabela 12.** Quadro explicativo da relação argumentativa (excerto 5)

|                                |                                                     |                                           |                                     |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>EM CONCLUSÃO,</b>           | <b>MESMO QUE</b>                                    | estou [sinto] falta da minha terra natal, | a vida em Portugal é maravilhosa... |
| <b>Introdutor de conclusão</b> | <b>Introdutor de argumento com valor concessivo</b> | <b>p</b>                                  | <b>q</b>                            |

O excerto apresenta uma oração subordinada adverbial concessiva, inserida na conclusão, contrastando duas emoções. Os dados que deram origem a **q** foram apresentados previamente, indicando, uma vez mais, que os alunos procuram, sempre, justificar as suas emoções.

No próximo excerto, que é muito profícuo em termos argumentativos, explicitam-se os motivos que promoveram a ocorrência de duas emoções – receio e saudade –, ambas diretamente mencionadas (forma verbal “receava”, nome “saudade” e expressão “sinto falta de”).

[TxtEMO<sub>15</sub>] Como a minha primeira viagem exótica, receava no início, quase tudo que iria acontecer: língua, comida, alojamento, etc. ...Embora a gastronomia portuguesa seja deliciosa, às vezes, tenho saudade da comida da minha terra natal. Aliás, devido à distância, não é de fácil acesso voltar para China, portanto, sinto falta do meu país e dos meus pais, especialmente nas férias e nas festivais tradicionais chinesas.

Analisando o excerto (Tabela 13), verifica-se que o conector argumentativo **COMO** introduz um argumento (**p**) que justifica a primeira emoção (**q**); repare-se que foram elencados todos os fatores promotores dessa emoção, nomeadamente língua, comida e alojamento.

**Tabela 13.** Quadro explicativo da relação argumentativa (excerto 6)

|                                                               |                                                   |                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>COMO</b>                                                   | [era/se tratava d]a minha primeira viagem exótica | <b>receava</b> no início, quase tudo [o] que iria acontecer: língua, comida, alojamento, etc. |
| <b>Introdutor de argumento com valor causal / explicativo</b> | <b>p</b>                                          | <b>q</b>                                                                                      |

Em seguida, uma nova emoção é apresentada, a qual é contraposta com um dado positivo sobre o país de acolhimento (Tabela 14); tal opção revela cuidado na exposição dos sentimentos, possivelmente numa procura por não ferir a face (própria e de outros).

**Tabela 14.** Quadro explicativo da relação argumentativa (cont.) (excerto 6)

|                                             |                                                               |                                                                   |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| <b>EMBORA</b>                               | a gastronomia portuguesa seja deliciosa,                      | às vezes, tenho <b>saudade[s]</b> da comida da minha terra natal. |
| <b>Introdutor de contraste (concessivo)</b> | <b>p</b><br><b>(q → não tenho saudades da comida chinesa)</b> | <b>não-q</b>                                                      |

O quadro acima procura demonstra que o conector concessivo introduz um argumento que conduz a uma conclusão (q) não verificada; na verdade, a conclusão (não-q) contrapõe, em absoluto, o que seria esperado.

Por fim, a sequência mais complexa do excerto, dado que contém diversos operadores, continua a explorar a mesma emoção, como indica o operador ALIÁS. A justificação da emoção surge por meio do operador causal DEVIDO A, da oração intermédia e do operador com valor de especificação ESPECIALMENTE. Três argumentos sustentam e justificam a emoção expressa diretamente em **q**, mostrando que, quanto mais argumentada for uma emoção, mais forte parece ser (Tabela 15).

**Tabela 15.** Quadro explicativo da relação argumentativa (cont.) (excerto 6)

|                                                  |                                                                              |                                                  |                                            |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <b>ALIÁS,</b>                                    | <b>DEVIDO À</b>                                                              | distância,                                       | não é de fácil acesso voltar para a China, |
| <b>Introdutor de argumento com valor aditivo</b> | <b>Introdutor de argumento com valor causal</b>                              | <b>p</b>                                         | <b>p</b>                                   |
|                                                  | <b>PORTANTO,</b>                                                             | <b>Sinto falta do meu país e dos meus pais</b>   |                                            |
|                                                  | <b>Introdutor de conclusão</b>                                               | <b>q</b>                                         |                                            |
|                                                  | <b>ESPECIALMENTE</b>                                                         | Nas férias e nos festivais tradicionais chineses |                                            |
|                                                  | <b>Introdutor de argumento com valor exemplificativo ou de especificação</b> | <b>p</b>                                         |                                            |

O último excerto que se traz para a discussão é, talvez, o mais complexo no que às relações argumentativas diz respeito, mas aquele que sumaria a diversidade de emoções, bem como a experiência de mobilidade. Leia-se, assim, que

[TxtEMO<sub>20</sub>] Embora a tecnologia tenha encurtado a distância, sinto muito a falta deles. Finalmente, a minha experiência em Portugal é um “roller coaster” de emoções. Os aspetos positivos superem os negativos, mas a distância do meu país e dos meus pais ainda existe. No entanto, estou grata por ter tido a oportunidade de aprender e viver num país tão bonito e acolhedor como Portugal.

O testemunho começa com um operador que introduz uma restrição à conclusão (a saudade da família); essa restrição permite que o leitor reconstrua o argumento que justifica a emergência dessa emoção. Mais uma vez, a emoção é argumentada. Em seguida, e por via do operador conclusivo FINALMENTE, resume-se a experiência através da metáfora *roller-coaster*, em português “montanha-russa”, que exprime a diversidade e a intensidade das emoções.

Aquilo que se destaca neste trecho é a repetição do argumento, demonstrando a necessidade de explicar de onde emergem os sentimentos e as memórias. Estes argumentos contrariam as conclusões das frases 3 e 4, uma vez que indiciam que os aspetos negativos foram mais marcantes do que os positivos. Repare-se que os operadores usados marcam um contraste entre duas situações, sendo que o efeito da distância é o denominar comum entre estas duas conclusões (Tabela 16).

Tabela 16. Quadro explicativo da relação argumentativa (excerto 7)

|   |                                                             |                                                                        |                                                      |
|---|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| 1 | EMBORA                                                      | a tecnologia tenha encurtado a distância                               | sinto muito a falta deles.                           |
|   | Introdutor de argumento com valor de contraste (concessivo) | p                                                                      | não-q                                                |
| 2 | FINALMENTE,                                                 | a minha experiência em Portugal é um <i>roller-coaster</i> de emoções. |                                                      |
|   | Introdutor de conclusão                                     | q                                                                      |                                                      |
| 3 | Os aspetos positivos superam os negativos                   | MAS                                                                    | a distância do meu país e dos meus pais ainda existe |
|   | q                                                           | Introdutor de contraste (concessivo)                                   | p                                                    |

|   |                         |                                                                                                            |  |
|---|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 4 | NO ENTANTO,             | estou grata por ter tido a oportunidade de aprender e viver num país tão bonito e acolhedor como Portugal. |  |
|   | Introdutor de conclusão | q                                                                                                          |  |

Em suma, os exemplos seleccionados do *corpus* do presente estudo demonstram que as emoções funcionam maioritariamente como núcleo da argumentação e não como elemento coadjuvante e que são justificadas, normalmente a partir do operador PORQUE.

## 6. Conclusões finais

A competência argumentativa apresenta-se como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social dos cidadãos, dado que os capacita para a expressão e resolução de problemas. No ensino, particularmente no ensino superior, estimula-se a capacidade argumentativa por meio de diferentes estratégias pedagógicas, como debates, apresentações de temas ou produções de textos pertencentes a diferentes géneros.

O presente estudo decorreu, precisamente, do desenvolvimento de uma atividade de escrita que promovia a partilha sobre a experiência de mobilidade. Os resultados mostraram que os alunos, ao falarem sobre a sua vivência, convocam emoções, que constituem o núcleo da argumentação. Efetivamente, os argumentos apresentados conduzem a uma emoção, cumprindo o esquema *toulmiano* de exposição de dados para uma conclusão.

As emoções foram maioritariamente verbalizadas, o que talvez se deva ao nível de proficiência linguística dos alunos (B1/B1+). De facto, a construção indireta das emoções é sempre mais complexa e mais exigente em termos linguísticos e, portanto, porventura menos acessível a alunos que ainda estão numa fase intermédia do desenvolvimento linguístico.

Em virtude do carácter justificativo/explicativo dos argumentos, detetou-se uma predominância de operadores causais; no entanto, também se identificaram operadores com valor concessivo como forma de indicação de restrições às conclusões. Não se registou grande diversidade de operadores, o que, mais uma vez, se pode dever ao nível linguístico dos alunos. No geral, o estudo demonstrou que partir de uma situação real, de interesse para os alunos, constitui um bom ponto de partida para a construção da argumentação.

**Contribuição dos autores:** Sara Pita realizou a conceptualização, desenho de metodologia, recolha de dados e respetiva análise, escrita do artigo e revisão crítica.

**Financiamento:** O trabalho de Sara Pita é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto estratégico do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada - CELGA-ILTEC, UIDB/04887/2020.

**Disponibilização de dados:** A totalidade dos dados de apoio aos resultados deste estudo não está disponível ao público. No artigo, estão disponibilizados excertos dos textos recolhidos.

## Referências

- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Nathan.
- Adam, J.-M. (2008). *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos* (M. das G. S. Rodrigues et al., Trans.). Cortez.
- Adam, J.-M. (2011). *Les textes: types et prototypes*. Armand Colin Éditeur.
- Adam, J.-M. (2022). *A noção de texto* (M. das G. S. Rodrigues, J. G. da S. Neto & L. Passeggi.). Edufrn.
- Anscombre, J.-C., & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. P. Mardaga éd.
- Bazzanella, C. (2006). Discourse markers in Italian: towards a “compositional” meaning. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to discourse particles*. Elsevier.
- Cavanagh, S. (2016). *The spark of learning: energizing the college classroom with the science of emotion (teaching and learning in higher education)*. West Virginia University Press.
- Cigada, S. (2008). *Les émotions dans le discours de la construction européenne*. Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Asa.
- Conselho da União Europeia. (2018). *Recomendação do conselho de 22 de maio de 2018, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Jornal Oficial da União Europeia C 189/1. <https://share.google/QRU5EeF1EZBaNlyJJ>
- Cross, D., Taasooobshirazi, G., Hendricks, S., & Hickey, D.T. (2008). Argumentation: a strategy for improving achievement and revealing scientific identities. *International Journal of Science Education*, 30(6), 837–861. <https://www.learntechlib.org/p/71633/>.
- Dawson, V. M., & Venville, G. (2010). Teaching strategies for developing students' argumentation skills about socioscientific issues in high school genetics. *Research in Science Education*, 40, 133–148. <https://doi.org/10.1007/s11165-008-9104-y>
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81–108). Mercado de Letras.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Les Editions de Minuit.
- Galati, D., & Sini, B. (2000). Les structures sémantiques du lexique français des émotions. In C. Plantin, M. Doury, & V. Traverso, *Les émotions dans les interactions* (pp. 75–87). Presses Universitaires de Lyon.
- Galati, D., Sini, B., Tinti, C. & Testa, S. (2008). The lexicon of emotion in the neo-Latin languages. *Social Science Information*, 47(2), 205–220. <https://doi.org/10.1177/0539018408089079>
- Jonassen, D. H., & Kim, B. (2010). Arguing to learn and learning to argue: design justifications

- and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 58(4), 439–457. <http://www.jstor.org/stable/40929365>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XX<sup>e</sup> siècle? Remarques et aperçus. In C. Plantin, M. Doury, & V. Traverso, *Les émotions dans les interactions* (pp. 33–74). Presses Universitaires de Lyon.
- Knapp, A., Hidi, S., & Renninger, K.A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Lawrence Erlbaum and Associates.
- Koch, I. V. (2010). *A coesão textual*. Editora Contexto.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571350>
- Meyer, M. (2005). *Qu'est-ce que l'argumentation?* Vrin.
- Micheli, R. (2010). *L'émotion argumentée. L'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français*. Éd. du Cerf.
- Micheli, R. (2014). *Les émotions dans les discours, modèle d'analyse, perspectives empiriques*. De Boeck Supérieur.
- Noroozi, O., Weinberger, A., Biemans, J. A., H., Mulder, M., & Chizari, M. (2012). Argumentation-based computer supported collaborative learning (abcscl): a synthesis of 15 years of research. *Educational Research Review*, 7(2), 79–106. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.006>.
- Plantin, C. (1989). *Argumenter. De la langue de l'argumentation au discours argumenté*. CNDP.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Seuil.
- Plantin, C. (2004). On the inseparability of emotion and reason in argumentation. In E. Weigand, *Emotion in dialogic interaction* (pp. 269–280). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/cilt.248>
- Plantin, C. (2020). Une méthode d'approche de l'émotion dans le discours et les interactions. *SHS Web of Conferences*, 81, 1–15. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208101001>
- Rapanta, C. (2018). Teaching as abductive reasoning: the role of argumentation. *Informal Logic*, 38(2), 293–311. <https://doi.org/10.22329/il.v38i2.4849>
- Rapanta, C. (2024). Ensino baseado em argumentos: uma prática pedagógica necessária no século XXI. *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1–24. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.741>
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Toulmin, S., Rieke, R., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning*. Macmillan Publishing Company.
- Trezise, K. (2017). *Emotions in classrooms: the need to understand how emotions affect learning and education*. Research Communities-Springer Nature. <https://communities.springernature.com/posts/emotions-in-classrooms-the-need-to-understand-how-emotions-affect-learning-and-education>

[recebido em 30 de abril de 2025 e aceite para publicação em 23 de novembro de 2025]