



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**JADY MIRTIS DE ABREU GOMES SILVA**

**ANÁLISE DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2019**

**JADY MIRTIS DE ABREU GOMES SILVA**

**ANÁLISE DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras / Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nazareth de Lima Arrais**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

S586a Silva, Jady Mirtis de Abreu Gomes.  
Análise dos operadores argumentativos no Livro Didático do 9º ano do Ensino Fundamental / Jady Mirtis de Abreu Gomes Silva. - Cajazeiras, 2019.  
60f.: il.  
Bibliografia.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.  
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2019.

1. Linguística textual. 2. Operadores argumentativos. 3. Produção textual. 4. Livro didático. 5. Semântica argumentativa. I. Lima Arrais, Maria Nazareth de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 81'1

JADY MIRTIS DE ABREU GOMES SILVA

ANÁLISE DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia apresentada ao Curso de  
Letras – Licenciatura em Língua  
Portuguesa da Unidade Acadêmica de  
Letras do Centro de Formação de  
Professores da Universidade Federal de  
Campina Grande.

Aprovado em: 12/06/2019

BANCA EXAMINADORA

Maria Nazareth de Lima Arrais

Prof.ª Dr.ª Maria Nazareth de Lima Arrais

(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)

Ruthlana Dutra Nogueira

Prof.ª Ma. Ruthlana Dutra Nogueira

(EMEIEFJDP - Examinador 1)

Adriana de S. Corrêa

Prof.ª Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa

(UAL/CFP/UFCG – Examinador 2)

*A Jeová Deus, criador do universo.*  
*Ao meu pai, Jariocélio, e à minha mãe, Ana Maria, minhas inspirações diárias.*  
*À minha irmã, Jayne, minha amiga fiel.*  
*Ao meu esposo, Alex, minha fonte de apoio.*  
*Ao meu filho, Luís Miguel, meu motivo de me levantar todos os dias.*  
**PARA SEMPRE, DEDICO.**

## AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, por estar sempre me abençoando e me fortalecendo para não desistir em meio aos obstáculos encontrados no caminho.

Ao meu pai, Jariocélio, à minha mãe, Ana Maria, que são meus maiores exemplos de integridade e pessoas de caráter, que jamais me deixaram desanimar em meio as dificuldades.

À minha irmã, Jayne, por ser fiel, sempre estar disposta e pronta para me ajudar.

Ao meu esposo, Alex, que está comigo em todos os momentos; que cuidou do nosso filho e o colocava para dormir todas as noites enquanto eu me dedicava a esta pesquisa.

Ao meu filho, Luís Miguel, por me acordar todos os dias com seu sorriso lindo acariciando meus cabelos, lembrando-me a cada amanhecer o motivo do meu levantar.

Aos meus avós maternos, Inácio e Maria, e paternos, Francisco e Nilda, por todo amor demonstrado em cada gesto.

Aos amigos e familiares de modo geral, por todo apoio, carinho e amizade.

À minha querida orientadora, Maria Nazareth de Lima Arrais, pelo ser paciente, bondoso e amoroso que é, uma pessoa que consegue se colocar no lugar do outro em situações difíceis e que eu quero levar por toda minha vida.

Aos professores da Unidade Acadêmica de Letras, por todo conhecimento a nós proposto, pelo compromisso e responsabilidade com que conduzem as aulas para nossa formação acadêmica e profissional.

Aos funcionários em geral do CFP, que tanto se empenham para tornar o ambiente agradável para os estudantes.

Ao pessoal da cantina, por não ter deixado faltar meu pastel misto todos os dias, principalmente durante minha gravidez.

À equipe da xérox, pelo material que utilizamos em todas as aulas.

A todos que fazem a equipe da Biblioteca, por cuidarem tão bem da nossa riqueza, nossa fonte de pesquisas.

Aos colegas de ônibus, por terem tornado nossas viagens diárias mais divertidas e menos cansativas.

Aos motoristas que passaram pelo ônibus ao longo desses anos e nos levavam todos os dias para a Universidade, alguns que pareciam cansados e indispostos, mas que contribuíram para a realização desse sonho.

A Noábia e a Patrícia, por terem se tornado verdadeiras amigas com quem posso contar em qualquer situação.

Aos colegas de classe, por terem feito parte dessa trajetória e tornado nossas noites mais alegres.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram nessa árdua, mas prazerosa jornada.

**“A coesão não nos revela a significação do  
texto, revela-nos a construção do texto  
enquanto edifício semântico.”  
(HALLIDAY, s.n.t.).**



## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar como são abordados os operadores argumentativos para o trabalho de produção textual no Livro Didático do 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, elaboramos uma base teórica partindo de apontamentos sobre o Livro Didático, finalizando com os conceitos dos operadores argumentativos fundamentados em Koch (2012). Em seguida, verificamos se havia o trabalho com os operadores argumentativos em produções textuais no Livro Didático do 9º ano do Ensino Fundamental; posteriormente, descrevemos o tratamento dado pelo Livro Didático aos articuladores textuais em produções textuais. A fundamentação teórica foi a Linguística textual, com base nos trabalhos de Marcuschi (1981) e Fávero e Koch (1983), primeiros trabalhos sobre essa teoria publicados no Brasil. Além da Linguística Textual, fundamentamos nossa pesquisa também na Semântica Argumentativa através de estudiosos da teoria de Oswald Ducrot (1983) e ainda, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao pontuarmos sobre a coesão textual e os objetivos do ensino de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, considerando também os demais autores que nos auxiliaram nas teorias. Esta é uma pesquisa documental de abordagem quanti-qualitativa. O universo de pesquisa foram os quatro livros didáticos da coleção *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar. Dentre esse universo, selecionamos como *corpus* de análise o livro do 9º ano destinado aos alunos do ensino fundamental II. O resultado da análise apontou que 22% das atividades do Livro Didático trabalham os operadores argumentativos em produções textuais de forma *totalmente produtiva*, o que corresponde a 03 atividades, 14% são classificadas como *parcialmente produtivas*, o que corresponde a 02 atividades, e 64% como *pouco produtivas*, o que corresponde a 09 atividades, já que trabalham os operadores argumentativos em menos de 50% das questões das atividades analisadas. A partir desse resultado, consideramos que há um baixo percentual para um trabalho efetivo de argumentação textual.

**Palavras-chave:** Operadores argumentativos. Linguística textual. Semântica Argumentativa. Livro didático.

## ABSTRACT

The objective of this work is to analyze how argumentative operators are used to work with textual production in a textbook of the 9th year of Elementary School. For that, we elaborate a theoretical construction, first discussing about the textbook, then the concepts of argumentative operators based on Koch (2012) are presented. Next, we verified if there was the work with argumentative operators in textual productions from the textbook for 9th grade of Elementary School; later, we described the treatment given to textual articulators in textual productions of the same material. Textual Linguistics provided theoretical basis for this study. Some works of this area were used fundamentally, namely Marcuschi (1981) and Fávero & Koch (1983), which were the first researches published in Brazil on this theory. Beside Textual Linguistics, we also based our research on Argumentative Semantics, referring to scholars such as Oswald Ducrot (1983). In addition, the Parâmetros Curriculares Nacionais (CPN) [National Curriculum Parameters] and the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [National Curricular Common Base] were also consulted, as we focus on textual cohesion and the objectives of Portuguese language teaching in Elementary School, considering also other authors who have helped us with theoretical matters. This is a quantitative-qualitative documentary research. The universe of this research was four textbooks of *Português Linguagens* collection, by William Cereja and Thereza Cochar. Among this universe, we selected as corpus for the analysis the book of the 9th grade, as said before. The analysis result pointed out that 22% of the activities of the textbook work with argumentative operators in textual productions in a totally productive way, which corresponds to 03 activities, 14% are classified as partially productive, which corresponds to 02 activities, and 64% as little productive, which corresponds to 09 activities, since the argumentative operators are approached in less than 50% of the questions in the activities analyzed. From this result, we consider that there is a low percentage for an effective work of textual argumentation.

**Keywords:** argumentative operators. Textual linguistics. Argumentative Semantics. Textbook.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Universo de pesquisa.....	16
Figura 2	- <i>Corpus</i> de análise.....	16
Figura 3	- Atividade <i>totalmente produtiva</i> .....	48
Figura 4	- Atividade <i>parcialmente produtiva</i> .....	50
Figura 5	- Atividade <i>pouco produtiva</i> .....	54

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1	- Atividades que trabalham os operadores argumentativos nas produções textuais do LD.....	47
-----------	---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Conectores de cunho lógico-semântico.....	34
Quadro 2	- Operadores discursivo-argumentativos.....	35
Quadro 3	- Estrutura do LD.....	38

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Ênfase aos operadores argumentativos nas produções textuais do LD.....	44
Tabela 2	- Aproveitamento das atividades que trabalham os operadores argumentativos nas produções textuais do LD.....	46

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
FAE	- Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	- Instituto Nacional do Livro
LD	- Livro Didático
LDs	- Livros Didáticos
LDLP	- Livro Didático de Língua Portuguesa
LP	- Língua Portuguesa
LT	- Linguística Textual
MEC	- Ministério da Educação
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	- Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
SEF	- Secretaria de Educação Fundamental
TAL	- Teoria da Argumentação na Língua
TBS	- Teoria dos Blocos Semânticos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 METODOLOGIA.....	16
<b>2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO.....</b>	<b>19</b>
2.1 O LIVRO DIDÁTICO E O CONTEXTO HISTÓRICO.....	19
2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	22
2.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO .....	24
<b>3 TEORIZANDO A BASE DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....</b>	<b>28</b>
3.1 LINGÜÍSTICA TEXTUAL.....	28
3.2 SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA.....	31
3.3 OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS.....	34
<b>4 A ANÁLISE: OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO.....</b>	<b>38</b>
4.1 DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E A ABORDAGEM DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO LD.....	38
4.2 TRATAMENTO DADO AOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO.....	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>59</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Livro Didático (LD) é uma peça fundamental no apoio à prática docente. É peça-chave para o pontapé inicial do ensino que, além de nortear o professor sobre o que deve ser trabalhado, se torna um instrumento indispensável para adjuvar na aprendizagem. É nele que está contido todo o conteúdo programático das aulas para muitos professores. No entanto, salientamos que não deve ser a única ferramenta utilizada em sala de aula, mas deve servir de apoio ao professor, que deve buscar também outros meios para trabalhar os conteúdos.

Mesmo sendo o instrumento base e mais utilizado pelos professores, o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), em sua totalidade, ainda apresenta os conteúdos de forma restrita, ou seja, não aborda claramente os conteúdos em todos os aspectos, por exemplo, ao informar uma regra gramatical, apresenta-a apenas em trechos isolados, sem demonstrar para o aluno o contexto geral, ou como se aplicam nos mesmos, delimitando-se apenas à gramática em si.

Nessa direção, nossa preocupação é sobre como os operadores argumentativos são trabalhados pelo LD, tendo em vista as responsabilidades que esses recursos exercem numa argumentação. Para a construção da textualidade, os operadores argumentativos se mostram no processo de coesão.

A coesão é um dos critérios da textualidade e não se pode falar em operadores argumentativos fora desse critério. Os operadores argumentativos funcionam como estruturas encadeadoras de enunciados sucessivos, estabelecendo uma relação entre ambos, sendo divididas tais estruturas, segundo Koch (2012), em dois grupos: as de cunho lógico-semânticas, que encadeiam estados de coisas apresentadas nos enunciados anteriores; e as discursivo-argumentativas, que tratam de atos de fala, em que se constroem argumentos a favor de determinadas conclusões, que buscam persuadir os interlocutores, independentemente do tipo de persuasão que está sendo feita, seja na fala ou na escrita.

É comum nos depararmos com uma confusão de interpretação quando se trata dos processos que serão aqui debatidos, já que envolvem a construção textual e a estrutura sequencial adequada dos textos. É de suma importância o conhecimento dos operadores argumentativos, visto que a escrita coesa é relevante não apenas na LP, mas em todas as disciplinas do currículo escolar.

Com base nessa discussão, levantamos o seguinte questionamento: como são abordados os operadores argumentativos para o trabalho de produção textual no LD do 9º ano

do Ensino Fundamental? Partimos do pressuposto de que, apesar de o estudo dos operadores argumentativos já estarem presentes nas propostas de produção do texto nos LD, ainda existem lacunas quanto ao tratamento e reconhecimento da classificação como elementos da coesão.

Nessa direção, o objetivo geral dessa pesquisa é, pois, analisar como são abordados os operadores argumentativos para o trabalho de produção textual no LD do 9º ano do Ensino Fundamental. E os específicos são: construir o arcabouço teórico sobre operadores argumentativos, considerando a abordagem que deve ser dada pelo LD; investigar se o LD do 9º ano do Ensino Fundamental dá ênfase aos operadores argumentativos em produções textuais; e, por fim, descrever como o LD do 9º ano do Ensino Fundamental trabalha com operadores argumentativos em produções textuais.

Para respondermos ao questionamento de pesquisa e atendermos ao proposto pelos objetivos, a pesquisa está fundamentada na Linguística Textual (LT), teoria originada na Alemanha, na década de 1960, chegando ao Brasil apenas duas décadas depois, em 1980, onde teve como primeiro trabalho publicado, o artigo intitulado *Por uma gramática textual* do Prof. Ignácio Antônio Neiss, em 1981 (MAGNABOSCO, 2010).

Além da LT, fundamentamos nossa pesquisa também na Semântica argumentativa, ou Teoria da Argumentação na Língua (TAL), criada por Oswald Ducrot e colaboradores em 1983 e continuada atualmente por Marion Carel (1992) em colaboração a Ducrot. Nessa direção, nossa pesquisa se fundamenta na TAL de Oswald Ducrot, no entanto sob o olhar de estudiosos da teoria do referido autor.

A escolha do tema da pesquisa se deu pelo fato de que o estudo do processo de construção textual nos ajuda a compreender e a saber utilizar corretamente os elementos argumentativos que dão sentido e tornam os textos coesos, além de nos dar uma visão ampliada desta vasta classe de operadores argumentativos que usamos constantemente tanto na fala como na escrita. Outro ponto é que toda argumentação se utiliza desses elementos coesivos, na intenção de defender um ponto de vista.

Nesta direção, esta investigação está organizada em quatro capítulos: no primeiro, o que ora se apresenta, introduziremos o trabalho, fazendo uma breve apresentação do objeto de pesquisa, bem como os objetivos, justificativa e metodologia da nossa pesquisa.

O segundo traz algumas considerações importantes acerca do principal elemento constituinte dessa pesquisa, o LD, a exemplo do contexto histórico, exposições em relação ao LD de LP e, também, um breve debate sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até chegar às características que possui atualmente.

No terceiro capítulo, apresentamos a teoria que servirá de base para a análise do *corpus*, abordando os principais conceitos para a realização deste trabalho, como a Linguística textual, a Semântica argumentativa e os operadores argumentativos. É importante salientar que toda a análise tem fundamento nesses postulados teóricos.

O quarto capítulo foi construído para apresentar e discutir os resultados da pesquisa quanto à abordagem dos elementos coesivos no LD. Ao apresentar o resultado das análises, procuramos identificar pontos relevantes relacionados aos pilares que sustentaram nossa pesquisa: LD, coesão textual e os operadores argumentativos nesse processo.

Por último, elencamos os resultados, fazendo algumas considerações acerca da pesquisa realizada, no que respeita à resposta à pergunta de pesquisa, comprovando as hipóteses; à eficácia da metodologia; à abertura a novos questionamentos e aos resultados de como o LD trata os operadores argumentativos. Logo em seguida, constam as referências.

## 1.1 METODOLOGIA

De acordo com Severino (2007), compreendemos que o LD é a matéria-prima utilizada pelo pesquisador para o desenvolvimento do seu trabalho. Trata-se, portanto, de um documento oficial e, como mencionado pelo autor acima, é o principal elemento constituinte desta análise, por essa razão, esta é uma pesquisa documental. Neste tipo de pesquisa, são utilizados documentos como fonte de coleta de dados, escritos ou não, capazes de constituir as chamadas fontes primárias (LAKATOS, 2009).

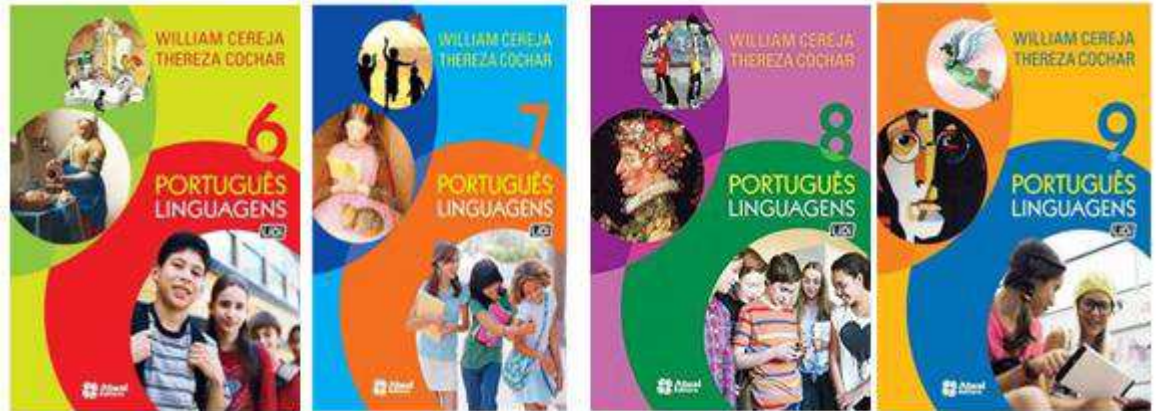
Considerando os objetivos desta investigação, a abordagem utilizada para a realização dela é a quanti-qualitativa. Segundo Lakatos (2009), a abordagem quantitativa compreende três traços bem definidos: objetividade, sistematização e quantificação. Emprega instrumentos estatísticos e os pesquisadores valem-se de amostras amplas e informações numéricas. A análise do conteúdo quantitativo não se preocupa com os aspectos semânticos do texto, mas dá ênfase à quantificação, ou seja, na frequência da utilização de certas palavras, frases, expressões, etc.

Já a abordagem qualitativa quase não há estruturação prévia, há apenas um mínimo de embasamento teórico geral e um planejamento elaborado para o pesquisador não se perder no contexto geral da investigação. Durante a análise dos dados, podem ir surgindo novas hipóteses e novos levantamentos (LAKATOS, 2009).



O universo de pesquisa é a coleção *Português Linguagens* (2015), dos autores William Cereja e Thereza Cochar, 9ª edição do professor, publicada pela editora Saraiva no ano de 2015.

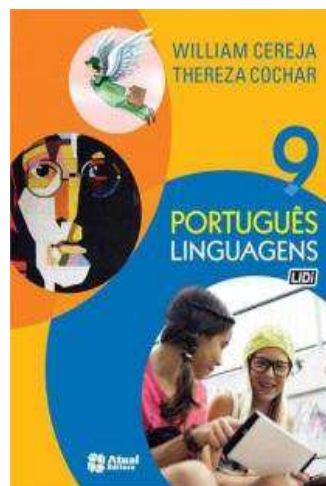
Figura 1 - Universo de pesquisa



Fonte: Cereja e Cochar (2015).

Desse universo, selecionamos, como *corpus*, o LD do 9º ano do Ensino Fundamental. O critério de seleção do livro levou em consideração o fato de a coleção ter sido avaliada e aprovada pelo PNLD. Vejamos a capa do livro, na **Figura 2**.

Figura 2 - *Corpus* de análise



Fonte: Cereja e Cochar (2015).

A escolha do LD na versão do professor se deu porque nele contém um caderno de orientações para o professor onde podemos observar como os autores sugerem ao docente a

exploração dos conteúdos, aqui especificamente, o critério de coesão textual através dos operadores argumentativos.

Considerando que as categorias de análise são os operadores argumentativos, seguimos os seguintes critérios de análise: a) o livro em análise explora os operadores argumentativos nas propostas de produção textual? e b) como é o tratamento dado aos operadores argumentativos pelo LD do 9º ano?

Após a apresentação do caminho que seguimos para atingir os objetivos propostos e responder à pergunta da investigação, apresentaremos, no capítulo seguinte, a base teórica que fundamenta todo o trabalho investigativo. Inicialmente discorreremos sobre o LD.

## 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Este capítulo intenta atender ao primeiro objetivo específico elabora para esta investigação: construir o arcabouço teórico sobre operadores argumentativos, considerando a abordagem que deve ser dada pelo LD. Para tanto, apresenta, de forma breve, como se deu a evolução do LD no Brasil ao longo dos anos, desde a suas primeiras impressões até os dias atuais, dando ênfase ao LDLP, bem como suas formas de utilização por professores e alunos nas escolas da rede pública de todo país e, também, uma breve apresentação do PNLD com seus principais objetivos.

### 2.1 O LIVRO DIDÁTICO E O CONTEXTO HISTÓRICO

Atualmente, o LD tem dividido o espaço no ambiente escolar com “diversos outros instrumentos como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, *softwares* didáticos, *CD-ROM*, *Internet*, dentre outros”, mas ainda assim, mantém seu papel fundamental e, por assim dizer, insubstituível para o ensino aprendizagem (FREITAS; RODRIGUES, 2007, p. 2).

Segundo as autoras, em 1929 foi criado um órgão específico para legislar sobre as políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), sendo o pontapé inicial para que os LD, dicionários, obras literárias e livros em *Braille* chegassem até as escolas. O órgão foi criado com o intuito de auxiliar no aumento da produção de LD e, principalmente, contribuir para que o LD se tornasse um material legítimo e reconhecido nacionalmente.

Como dito anteriormente, o primeiro passo havia sido dado, porém,

[...] apenas em 1934, no governo do presidente Getúlio Vargas, o INL recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas (FREITAS; RODRIGUES, 2007, p. 2-3).

De acordo com Freitas e Rodrigues (2007), o LD faz parte da cultura escolar e da memória visual que ultrapassa por várias gerações. É uma espécie de “sagradas escrituras” para a sociedade e, ao longo de tantas transformações e avanços tecnológicos, ele continua sendo fundamental para o processo de aprendizagem, especialmente para as crianças. Isto porque tem a função de mediador entre os saberes, os docentes e os alunos.

O fato de o LD ser “[...] um meio impresso, que exige atenção, intenção, pausa e concentração para refletir e compreender a mensagem” (FREITAS; RODRIGUES, 2007, p. 1),

torna-o indispensável na interação entre alunos e professores, o que não acontece com a utilização de recursos midiáticos como a televisão, o rádio etc., que não exigem/obrigam, necessariamente, que o sujeito se concentre e o faça exclusivamente. O uso do livro, por meio de seu conteúdo, e também de sua forma expressa graficamente, “[...] tem justamente a função de chamar a atenção, provocar a intenção e promover a leitura” (FREITAS; RODRIGUES, 2007, p. 1).

No Brasil, o LD não possui uma história própria, sendo composta por uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem a partir de 1930, período desde o qual houve no país o desenvolvimento de uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e almejando um fundamento científico (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1993).

Para Freitas e Rodrigues (2007), o livro é um material didático extremamente relevante na formação do aluno, simplesmente pelo fato de ser, muitas vezes e por diversas circunstâncias, o único livro com o qual a criança tem contato. Como já dito, apesar de todos os avanços conquistados, ele ainda é uma das ferramentas de aprendizagem mais utilizada e, em muitos casos, o único instrumento disponível para uso em sala de aula, especialmente no ensino fundamental quando, infelizmente, não há disponibilidade de outros materiais, e informações de outras fontes que também são relevantes no meio escolar.

É devido essa grande importância do LD no processo de aprendizagem, que pesquisas são constantemente realizadas ao longo dos anos acerca de diversos aspectos neles presentes, tais como pedagógicos, políticos, econômicos e culturais, já que as informações nele expressas mudam constantemente, deixando o livro “inválido” ou desatualizado, por assim dizer.

Segundo Santos (2007), o LD vem ganhando valor social, permanecendo ainda como “a principal fonte de informação impressa utilizada por grande parte dos professores e alunos” (p. 18) como apontam as recentes pesquisas nesta área. Santos (2007, p. 18) acrescenta ainda que “o livro didático desenvolve importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura” (BATISTA, 1999, p. 534 *apud* SANTOS, 2007, p. 18).

Vale salientar que o LD era de uso exclusivo no ambiente escolar, onde havia conteúdos monótonos acerca de valores sociais, além de fundamentar uma aprendizagem que visava a memorização. O que antes era algo estanque, hoje, o livro atua como ferramenta pedagógica na construção intelectual e social do indivíduo, uma vez que o autor busca estar

atento às mudanças e compreender as necessidades do público alvo, que é o alunado, trazendo modificações relevantes, como variedade de gêneros textuais – não apenas nos livros de LP – a exemplo dos anúncios publicitários, charges, histórias em quadrinhos, entre outros gêneros que despertam a curiosidade e o interesse do aluno leitor (MADEIRA, 2012).

O contato prévio e denso do professor com o LD durante sua formação na docência é de extrema importância, já que o livro é o instrumento mais utilizado – ou até mesmo o único – pelo professor em sala de aula, é interessante conhecê-lo bem para saber exatamente como utilizá-lo, explorando maneiras diversas de transmitir os conteúdos.

Apesar de o LD ter tido uma evolução significativa, ainda há muito a se fazer para que essa ferramenta se torne mais atrativa e dinâmica, contextualizando cada vez mais a realidade do alunado. Nessa direção, Madeira (2012, p. 49) diz que:

O LD é um veículo que transmite o conteúdo (informação), que precisa do professor para realizar a dinâmica ensino-aprendizagem na sala de aula, mas o que ocorre é que muitas vezes percebemos uma incompletude ou heterogeneidade nesta “ferramenta de ensino” tão utilizada e por tantos anos. O que mais se espera é que o LD acompanhe e atenda às necessidades recorrentes ou atuais do aluno que vem à escola buscando algo de novo ou que, pelo menos, desperte a sua atenção.

Quando se trata da própria realidade, de assuntos ligados ao próprio cotidiano, os alunos se sentem à vontade para expor suas opiniões, desenvolvendo senso crítico e tornando-se cidadãos reflexivos, que são capazes de sugerir ou contestar seus direitos. Não é algo que se alcança de uma hora para outra, mas em debates recorrentes em sala de aula, aulas dialogadas frequentemente. A importância do papel do professor nesse processo é essencial, já que deve, não apenas permitir a participação do aluno nas aulas, como também incentivá-la, instigá-la de forma que o aluno se sinta que tem liberdade para opinar.

O papel do LD neste processo é indispensável, visto que é o veículo pelo qual o professor aborda os conteúdos e, como já dito, deve ser um material atualizado, com informações contemporâneas e inseridas no cotidiano dos alunos, como uma forma de tornar o livro mais atrativo a estes.

Cotidianamente na escola, o LD torna-se um aliado na realização do processo de ensino-aprendizagem, que supre as necessidades básicas entre professor e alunos. No entanto, Ota (2009, p. 213) diz que:

Com a grande demanda das classes populares pela educação, o que se viu foi a escassez de professores que os cursos rápidos de formação tentaram suprir,

provocando uma formação profissional deficiente, resultado da falta de embasamento teórico, o que foi ocasionando a desvalorização do/a profissional da educação.

Para Ota (2009), o LD que deveria ser apenas um elemento adicional no processo de aprendizagem, acaba tornando-se uma espécie de “tábua de salvação” do professor, que, posteriormente, resultou na desvalorização do trabalho docente. Deve haver um certo cuidado por parte dos professores em relação a esse “exclusivismo” dado ao LD, uma vez que a maioria deles traz exercícios prontos, sugestões de planos de aula preparados. Tais aspectos negativos são consequências da falta ou deficiência de formações e capacitações para o professor, que, além disso, enfrenta, ainda, a falta de recursos em sala de aula.

O professor deve ser o mediador do conhecimento e, para isso, deve ter acesso a diversos tipos de leitura e bens culturais, conhecer a fundo o contexto no qual ele próprio e o alunado está inserido, explorar variadas formas de transmitir os conteúdos e, mais ainda, planejar suas próprias aulas, sem deixar se levar pelas aulas preparadas e atividades resolvidas nos LD, sendo um mero sujeito que reproduz apenas o que já está feito (OTA, 2009).

Após esse breve histórico apresentado acerca do LD no Brasil, bem como sua importância e pontos positivos e negativos, exporemos, no tópico seguinte, a evolução e a relevância do LDLP no processo de aprendizagem.

## 2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O LD, mais especificamente o LDLP, é um material didático fortemente aliado aos professores e alunos para as atividades escolares de ensino e aprendizagem de língua materna, podendo constituir-se, também, como um importante mediador entre o aluno e as atividades de produção escrita na escola.

Segundo Madeira (2012, p. 52), “o linguista aplicado teve a sua atuação ampliada estudando várias questões sobre ensino-aprendizagem, no caso do LDLP, em especial atenção para a linguagem.” A autora ressalta a importância do trabalho do autor do LD e do professor de língua materna, que não é voltado apenas em reproduzir e/ou transpor os conteúdos, mas agir e modificá-los quando necessário. Considerando a linguagem e o ensino, a educação possui um papel crucial na formação dos indivíduos quanto ao exercício da cidadania.

Madeira (2012) diz que os LD mais antigos não traziam temas atuais da época, nem acompanhavam as mudanças sociais no que se refere aos textos, priorizando sempre os

clássicos da literatura. No que tange à evolução do LDLP para o aspecto em que se apresenta hoje, com o seguinte olhar, segundo Ota:

O LD de Língua Portuguesa, nos moldes em que se apresenta hoje – com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração – surgiu no fim dos anos 60, consolidando-se na década de 70. Segundo a autora, nos anos 60, a concepção de texto subjacente limitava-se ao texto literário, por visar à expressão do belo, cabendo aos estudantes imitar, na escrita, os modelos consagrados. (BEZERRA, 2001 *apud* OTA, 2009, p. 217).

De acordo com Bezerra (2001), constataram-se mudanças significativas nesse sentido, especialmente em relação à diversidade de gêneros textuais que são abordados e explorados detalhadamente, além de estarem sempre acompanhando as evoluções sociais que, inclusive, como professora atuante, reforço a presença dessas mudanças constantes ainda hoje nos LDs.

A instituição, o professor e o aluno, são os três públicos/ consumidores a quem o LD se direciona. O aluno como principal alvo, caso não consiga encontrar em seu livro as respostas para os seus questionamentos, simplesmente não terá muita curiosidade ou disposição para abri-lo ou até mesmo fazer pesquisas em outros meios.

A constatação feita com base nos livros didáticos da época foi bastante melancólica ao descobrirmos que, em sua maioria, esses exercícios não passavam de uma descomprometida “atividade de cópiação” e, na melhor das hipóteses, se prestavam como exercícios de caligrafia, mas não estimulavam a reflexão crítica (MARCUSCHI, 2008, p. 266).

No que diz respeito aos exercícios didáticos, especificamente encontrados nos livros mais antigos, Marcuschi (2008) deixa claro que não passavam de exercícios de transcrição, ou até mesmo para trabalhar caligrafia, deixando de lado qualquer estímulo para o desenvolvimento de senso crítico dos alunos.

A compreensão textual é uma atividade que deve ser trabalhada diariamente e não deve ser vista apenas como um trabalho de decodificação, deve ser levada mais a fundo, causar reflexões críticas. O fato de ser um exercício fundamental nas aulas de LP para interpretações textuais e reflexões críticas, não torna a compreensão desnecessária em outras áreas de conhecimento, pelo contrário, deve ser trabalhada pelos professores de todas as disciplinas, pois é um exercício essencial para resolver e interpretar qualquer questão.

Marcuschi (2008, p. 28 *apud* MADEIRA, 2012, p. 54), destaca alguns “comandos” que acompanham diversos enunciados de exercícios no LD, tais como “copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, identifique, reescreva... partes do texto”, que não causam reflexão e

não faz com que o aluno interprete ou pesquise sobre o assunto, distanciando o aluno e o processo de compreensão, porém, não descarta esses exercícios ou torna-os desnecessários.

Percebe-se que no dia a dia em sala de aula, o LD acaba se tornando uma peça chave no processo de ensino-aprendizagem, capaz de suprir as necessidades do professor e dos alunos, que vem buscando algo inovador. Como ressaltado acima, os LDLP encontram-se mais diversificados, abordando assuntos voltados para os gêneros textuais, além do LD em geral, ser um material de apoio interdisciplinar. Entretanto, vale lembrar o que diz Madeira, (2012, p. 54): “O cuidado que se deve ter é que este instrumento pedagógico não seja um ‘exemplário’”, que não seja o mesmo com apenas uma nova roupagem, pois, assim, não haveria evolução ou critério e, sim, mudanças de exemplos”.

Após estes comentários sobre o LDLP, no tópico a seguir abordaremos alguns pontos importantes relacionados ao PNLD, sua criação, propostas e modificações ocorridas no programa desde seus projetos iniciais.

### 2.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Executado pelo Governo Federal, promovido pelo Ministério da Educação e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD foi criado a partir da promulgação do decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985, ocupando o lugar do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), e é responsável pelas escolhas dos livros a serem analisados, estabelecendo princípios e critérios (MANTOVANI, 2009).

No início da década de 1980, o governo decidiu passar a gerência do PLIDEF para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). A política adotada na época era centralizadora e assistencialista, o que acabou ocasionando alguns problemas relacionados ao prazo de entrega dos LDs, entre outras deformidades do antigo programa. Foi aí que surgiu a proposta de adicionar a participação do professor na escolha do LD, além de incluir as demais séries do Ensino Fundamental, que o PLIDEF não abrangia, surgindo, a partir daí, uma nova proposta de ampliação do programa (MANTOVANI, 2009).

O PNLD foi criado com os seguintes objetivos:

- a) contribuir para socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes



- públicas do ensino fundamental de todo o País, cadastrados no censo Escolar;
- b) mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão nas diferentes regiões do País;
- c) possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa; e
- d) promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos (BRASIL, 2001, p. 83).

Para explicar de forma breve, o PNLD tem como foco a rede pública de ensino, entre as categorias, o Ensino Fundamental, as classes de alfabetização infantil, garantindo a gratuidade dos livros. De acordo com as regras do programa “cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, que serão estudadas durante o ano letivo” (FREITAS; RODRIGUES, 2007, p. 4). Além disso, também é destinada uma cartilha de alfabetização para os alunos do primeiro ano.

Em relação às mudanças que sucederam a criação do PNLD, Mantovani (2009) lista algumas, tais como: a escolha do livro pelos professores; o fato de o livro não ser mais um material descartável, em que a partir daí, passou a ser mais utilizado, obtendo maior durabilidade; a oferta do LD que se estendeu aos alunos de 1ª e 2ª séries de escolas públicas e comunitárias; o repasse do controle de decisão dos estados para a FAE, eliminando a participação financeira dos mesmos, além de trazer a garantia do critério de escolha do livro pelos professores.

De acordo com Mantovani (2009), o PNLD, a partir do decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985, passou a integrar a política pública para a educação, visando principalmente, adquirir e distribuir, universal e gratuitamente, LD para todos os alunos que fazem parte da rede pública de ensino brasileiro.

A criação do PNLD foi um passo relevante para a educação, visto que, através dele, a distribuição de LDs para o Ensino Fundamental ficou sob responsabilidade do Estado. Mantovani (2009, p. 33) diz que a partir da participação dos professores na escolha do LD, “a qualidade didático-pedagógica dos livros distribuídos pelo Ministério passou a ser relevante”, já que é um dos principais usuários do livro, além de ser o indivíduo que mais conhece e sabe das necessidades do alunado.

Santos (2007, p. 31) explica que em 1996, o PNLD passou por uma série de modificações, “passando a ter como principais objetivos avaliar, adquirir e distribuir LDs para todo o Ensino Fundamental público”. Começa a ser realizada, a partir daí, a obtenção e

distribuição de livros de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, através do FNDE e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), órgãos ligados ao MEC.

Visando se adequar aos PCN, a partir de 2004, o PNLD passa a comprar livros de História e Geografia, que ocuparam o lugar dos livros de Estudos Sociais. Com essa aquisição, o alunado não só obteria conhecimento do país como um todo, como também houve distribuição de livros regionais de História e Geografia, direcionados às terceiras ou quartas séries do Ensino Fundamental, com o objetivo de fornecer obras que acatem aos currículos dessas disciplinas no que tange o estudo do município e do estado (SANTOS, 2007).

De acordo com Santos (2007, p. 32), cabe destacar que as últimas décadas têm sido caracterizadas por variações e transformações na educação brasileira: “[...] reformas curriculares, mudanças metodológicas, PCN, LDs construtivistas e propostas diversas de formação de professores”.

No que tange os processos de discussão curricular e suas relações com as práticas escolares, Garcia e Schmidt (2001, p. 139-146 *apud* SANTOS, 2007, p. 32) dizem que:

Nas últimas décadas, as escolas brasileiras têm sido envolvidas – com diferentes perspectivas - em reformas curriculares que pretendem reorganizá-las, propondo conjuntos de saberes a serem ensinados aos alunos. Alternativas consideradas inovadoras são tomadas como referência para a organização de materiais cuja finalidade explícita é, boa parte das vezes, orientar as práticas escolares dentro de determinado sistema de ensino. Na última metade da década de 90, por iniciativa do MEC, foram produzidos e divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais que devem, de alguma forma, estar repercutindo na construção dos planos, projetos, programas das escolas brasileiras - parâmetros, diretrizes, não têm esta finalidade, a de orientar? [...].

O PNLD buscou cada vez mais incorporar os LDs aos PCN, adaptando-os às novas propostas que surgem. O PNLD foi um passo extremamente relevante para a educação brasileira, em que, através e a partir dele, todos os alunos das escolas públicas brasileiras passaram a receber LD gratuitamente, além de estar sempre buscando melhorias para a educação.

É pertinente enfatizar, mesmo que brevemente, ao atual documento que serve de base para o trabalho dos conteúdos na Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este é o documento em que os LDs devem se basear para o trabalho com os conteúdos, embora não saibamos o que espera pela Educação no cenário político atual.

Esse novo documento base da educação do país, vem trazendo propostas inovadoras no ensino da língua, como por exemplo, um foco maior nos textos e nos gêneros textuais, visando à preparação do indivíduo para a participação direta em sociedade, de forma crítica e construtiva, além das diversas utilizações da linguagem.

Na proposta da BNCC para a disciplina, estão presentes também textos multimodais, sobretudo pelo avanço da tecnologia, além das questões de multiculturalismo, um assunto de extrema importância no cenário político e social, especialmente nos últimos anos.

Vale salientar que muitas conquistas educacionais estão sendo vulnerabilizadas pelo atual governo, a começar pela desvalorização docente. Ele maquina não só a ausência de incentivo financeiro, mas também o constante ataque à qualidade do trabalho do professor, o que incentiva o descrédito à docência pela população.

Após essa síntese apresentada acerca do LD e seu contexto histórico no Brasil, especificamente o LDLP como guia principal utilizado por professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem para as aulas de língua materna, bem como o PNLD e sua criação e objetivos, abordaremos no capítulo seguinte, a teoria cuja pesquisa está fundamentada, a Linguística textual, juntamente com os principais pontos que dá ênfase ao contexto gramatical de interesse da investigação.

### 3 TEORIZANDO A BASE DE ANÁLISE DO *CORPUS*

Na intenção de ainda atender o que exige o primeiro objetivo específico desta investigação, neste capítulo serão abordados os pontos cruciais para a realização da análise, a base teórica para a análise do *corpus*, que serão apresentados sequencialmente: a Linguística textual, que é a teoria fundamental da nossa análise, a semântica argumentativa e, por fim, os operadores argumentativos.

#### 3.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual originou-se na Europa, mais especificamente na Alemanha, na década de 1960, como decorrência de insatisfações em torno das perspectivas teórico-metodológicas até então utilizadas para a análise de frases/textos (MAGNABOSCO, 2010).

Segundo Fávero (2012, p. 226), o surgimento da LT na Alemanha ocasionou “um verdadeiro “boom””. A prova disso foi um levantamento bibliográfico feito em 1973 por Dressler e Schmidt que documentava quase 500 títulos, além de números especiais, monográficos, de várias revistas. Grande repercussão se deu pelo fato dessa nova perspectiva de análise atender às ideias de muitos estudiosos insatisfeitos com as perspectivas analíticas adotadas até então (FÁVERO, 2012). A partir daí o texto passou a ser estudado numa “perspectiva interacional”, diferentemente de antes da LT, quando a análise se dava apenas por meio de frases isoladas (ROCHA; SILVA, 2017).

Como diz Fávero (2012) no Brasil, a LT inicia-se na década de 1980. O autor explica que o Prof. Ignácio Antônio Neiss publicou o primeiro trabalho em 1981 intitulado *Por uma gramática textual*; a este se sucederam: *Linguística textual: o que é e como se faz*, do Prof. Luiz Antônio Marcuschi e *Linguística textual: introdução*, de Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch, ambos publicados em 1983.

Fávero (2012, p. 228) destaca dois fatores mencionados por Neiss, em seu artigo *Por uma gramática textual*, que marcaram essa fase inicial da LT, que foram a “construção de gramáticas do texto e a importância dada por ele à coerência, vista então como propriedade do texto”. O prof. Neiss apresenta em seu trabalho, a ligação das tentativas iniciais da linguística textual com as gramáticas estruturais e gerativas.

Ainda de acordo com Fávero (2012, p. 229), ao partir do teórico Van Dijk (1972), Neiss destaca a gramática gerativo-transformacional como a teoria linguística que melhor representa uma teorização para a LT, acrescentando ainda que:

A gramática textual não só está diretamente interessada nos aspectos discutidos pela gramática gerativa, pressuposição, tema/rema, mundos possíveis, etc., como também sustenta que eles não podem ser descritos adequadamente por uma gramática frasal. De qualquer forma, é na linguística gerativa que se encontra um conjunto de procedimentos metodológicos e de descrições empíricas que servirão de base sólida para se proceder à extensão da gramática frasal para uma gramática textual.

Para Fávero (2012), a gramática gerativa possui aspectos metodológicos eficazes e meios adequados para estender-se do estudo da frase para o estudo do texto. Segundo ela, através da linguística gerativa a probabilidade de estudar a gramática textual é mais elevada.

O texto passa a ser então o foco dessa nova linha de estudos, como aponta Koch (2004, p. 11):

A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa.

A partir dessa perspectiva, passou-se a ser estudado o que faz com que um texto seja denominado como tal, ou seja, a LT passou a analisar os critérios e fatores da textualidade. O texto é semanticamente ancorado pelos critérios de textualidade que atuam como pilares para essa estrutura significativa, são eles: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, conforme nos mostra Marcuschi (2008), desses, a coesão é nosso alvo para a pesquisa. Portanto, o texto trata-se de uma estrutura dotada de sentido, que possui objetivos e intenções ao realizar-se, ou seja, o indivíduo materializa-o através da língua, em que engloba valores, culturas, situações e, sobretudo, uma perspectiva ideológica.

De acordo com Koch (1997, p. 68) na década de 1970, Conte (1977) já apontava três momentos fundamentais na evolução da “[...] teoria da frase à teoria do texto: a análise transfrástica, as gramáticas textuais e a teoria ou linguística do texto”, em que se percebeu a princípio, a necessidade de derrubar as barreiras que se limitavam unicamente à frase, visando explicar elementos como “[...] referenciação, seleção do artigo, concordância de tempos

verbais, relação semântica entre frases não ligadas por conectivo, vários fatos de ordem prosódica”, entre outros pontos importantes. Buscou-se, então, definir normas para a conexão entre sentenças e sequências maiores de frases, através da análise sentencial, método utilizado até então.

Koch (1997, p. 68) aponta que essa, dentre tantas outras tentativas de levar adiante uma linguística textual vista como “[...] uma linguística da frase ampliada ou corrigida”, revelaram-se falhas e insatisfações, o que resultou em abandono dessa perspectiva. Buscaram, então, construir as *gramáticas* textuais, visando explicar fenômenos não abrangidos pela gramática sentencial. Notou-se, então, uma diferença entre frase e texto, não de ordem quantitativa, mas qualitativa. Koch (1997, p. 68-69) diz o seguinte:

Contudo, tem-se claro que a segmentação e a classificação só poderão ser realizadas, desde que não se perca a função textual dos elementos individuais, tendo em vista que o texto não pode ser definido simplesmente como uma sequência de cadeias significativas.

De acordo com Koch (1997), passa a ser utilizado, a partir de então, um novo método, no qual tem como objeto inicial a unidade mais altamente hierarquizada - o texto - e a partir dele, através da segmentação, chegar às unidades menores, para, então, classificá-las.

Ainda nesta linha de pensamento, Koch (1997, p. 69) continua:

Por considerar-se o texto muito mais que uma simples soma de frases, postula-se que a compreensão e a produção de textos depende de uma capacidade específica dos falantes - a competência textual - que lhes permite, por exemplo, distinguir um texto coerente de um aglomerado aleatório de palavras e/ou sentenças, bem como parafrasear um texto, perceber se está completo ou não, resumi-lo, atribuir-lhe um título ou produzir um texto a partir de um título dado.

Através desta perspectiva, é a competência linguística quem capacitará o sujeito a falar e compreender uma língua, segundo Magnabosco (2010, p. 32) a competência linguística é uma “capacidade mental humana”.

Rocha e Silva (2017) explica que, além de fatores linguísticos, o texto possui uma diversidade de aspectos multiculturais que o configuram, pois o falante necessita de uma série de fatores (questões sociais, cognitivas e interacionais) para produzi-lo de forma escrita ou oral. Tais fatores estruturam o texto da seguinte maneira: processo – ação – interação.

Nesta direção, Marcuschi (2012, p. 26) destaca que a LT trata da “[...] descrição da correlação entre a produção, a constituição e a recepção de textos”, sendo a LT, a corrente responsável por dar ao leitor o instrumento que vai capacitá-lo para a compreensão dos textos.

Ao fazermos esse estudo acerca da LT, chegamos à conclusão de que, segundo Rocha e Silva (2017), o indivíduo se comunica através de textos, e não de frases isoladas como era abordado em pesquisas de décadas anteriores. Percebeu-se que a gramática da frase, tida como objeto principal de estudos da linguística até então, não tinha capacidade para analisar a materialidade textual, ou seja, não deu conta de estudar o texto como um todo, no entanto, não podemos deixar de vê-los como avanços significativos na forma de abordagem dos conteúdos.

Após, esta seção inicial sobre a teoria de apoio à análise do LD, no tópico seguinte relataremos um pouco sobre a semântica argumentativa, partindo de estudiosos que tiveram como base o teórico Oswald Ducrot e mesmo do próprio Ducrot.

### 3.2 SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA

A Teoria da Argumentação na Língua TAL, ou Semântica Argumentativa, foi criada por Oswald Ducrot e colaboradores na École de Hautes Etudes Sociales de Paris, sendo continuada atualmente por Marion Carel em colaboração ao teórico citado, desenvolvendo a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), fase atual da TAL, que afirma que “o sentido de uma expressão é constituído pelos discursos que essa expressão evoca” (HÜBNER, 2016, p. 115).

Segundo Hübner (2016), o objetivo da TAL é esclarecer o sentido construído pelo linguístico no emprego da língua, sendo assim, o linguista semanticista possui a função de explicar o sentido da fala, num determinado contexto, analisando também, as relações existentes com outras unidades da língua envolvidas na interação.

De acordo com Barbisan (s.d.), Oswald Ducrot relata que o seu olhar para a pesquisa linguística acerca da Semântica argumentativa despertou através de sua leitura no capítulo que trata do *valor* linguístico no *Curso de linguística geral* de Ferdinand de Saussure. Neste capítulo, Saussure faz uma reflexão acerca do signo e suas faces constituintes, significante e significado, tratando-as como inseparáveis. Acrescenta ainda que o signo necessita de relações paradigmáticas e sintagmáticas para obter sentido, já que faz parte de um sistema. Portanto, para Saussure, a noção de valor, resulta da noção de relação, já que o valor linguístico resulta das relações entre os signos (BARBISAN, s.d.).

Sob mesmo olhar, Lunardi (2010, p. 184, grifos do autor) diz que:

A ADL é uma aplicação do estruturalismo saussureano, uma vez que comprova que o sentido de uma entidade linguística não é um conceito apenas, mas sim *um conjunto de relações com outras entidades da língua*. Ou, dito de outro modo, para a TBS o sentido de uma expressão (seja uma palavra ou enunciado) está constituído pelos discursos que essa expressão evoca, denominados de *encadeamentos argumentativos*.

Barbisan (s.d., p. 21, grifo do autor) diz que, na semântica argumentativa, o instrumento de estudo é “o sentido linguístico que se produz, não na língua, mas no discurso, ou seja, no *emprego da língua*”. O autor também esclarece que, para Ducrot, existem dois tipos básicos de relação nos discursos: “os *normativos* – ligados pelo conector *DC (donc)*, articulados por conectores como “portanto”, “por isso”, “consequentemente” etc., e os *transgressivos* – ligados pelo conector *PT (pourtant)* – como “no entanto”, “apesar de”, “mesmo assim” e outros””. Para Ducrot (2009), esses dois tipos de argumentação não podem ser compreendidos sem uma relação entre enunciados, ou seja, são resistentes ao extralinguístico.

Hubner (2016, p. 117) explica essa relação entre esses encadeamentos da seguinte maneira:

Para a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), o sentido de uma expressão é dado pelos discursos argumentativos que essa expressão evoca. Esses discursos são chamados encadeamentos argumentativos e são esquematizados pela fórmula X CONECTOR Y, ou seja, dois segmentos unidos por um conector. É preciso ressaltar que cada um dos segmentos encadeados somente forma um sentido em relação com o outro, o que a teoria denomina interdependência semântica.

A TBS defende a ideia de que o discurso depende de outro para ter sentido, e para isso ocorrer, a expressão deve dialogar com os discursos argumentativos invocados por ela, ou seja, deve haver uma ligação semântica entre os enunciados, através do uso de conectores.

Através das pesquisas do teórico Oswald Ducrot (2009), Barbisan descreve um breve conceito para a Semântica argumentativa e do que essa teoria trata:

Em síntese, é do modo de explicar o sentido essencialmente pela noção de relação que decorrem o objeto de estudo e as características da teoria: a de ser uma semântica, porque vai em busca da explicação do sentido; a de ser uma semântica linguística, porque explica o sentido construído pela relação entre palavras, enunciados, discursos; a de ser uma semântica linguística do discurso, isto é, do emprego da língua, não da palavra ou da frase isoladas; a de ser uma teoria explicativa do sentido do discurso, sempre olhando a



linguagem a partir das bases epistemológicas que a sustentam (BARBISAN, s.d., p. 21-22).

A TAL, semanticamente, postula que a expressão linguística possui a decisão de permitir ou impedir o encadeamento dos enunciados, ou seja, é o discurso que irá dizer se será necessário continuções no enunciado. O sentido surge através da sequência de palavras, na medida em que essas continuções são realizadas.

Lunardi (2010, p. 184) explica que a noção de argumentação proposta por Carel e Ducrot (2008): de que a base de todo significado está nas relações entre os signos, uma associação de encadeamentos à sequência de enunciados ou “encadeamentos argumentativos”, ou seja, uma sequência de dois enunciados aliados por um conector permite que a construção semântica de um texto possa decorrer pelas noções conclusivas e concessivas causadas por ele.

Hübner (2016) diz que Ducrot aponta a linguagem como um meio utilizado pelo locutor para expor sua opinião sobre o mundo, sendo assim, é expressa por aspectos subjetivos e intersubjetivos – ambos possuem sentido figurado (conotativo). Para o teórico o locutor utiliza a língua, não para representar a realidade, mas para se posicionar diante dela, no entanto, havendo a descrição da realidade, ainda assim, é realizada por meio desses dois aspectos, através de um contexto linguístico.

Tais aspectos constituem, então, o valor argumentativo do enunciado, que se trata das possibilidades de encadeamentos a sequências de enunciados na continuação do discurso, para o alcance do sentido (HÜBNER, 2016). Nesta mesma linha de pensamento, Lunardi (2010, p. 184) menciona uma definição do teórico Ducrot que trata “o valor argumentativo como nível principal da descrição semântica, além de constituir o desempenho da palavra no discurso”, sendo a argumentação, linguisticamente, discursiva, e não retórica. A TBS é firmada nesse conceito do teórico.

Percebemos neste tópico, que a Semântica argumentativa desenvolvida por Oswald Ducrot e colaboradores analisa o sentido do discurso, utilizando-se do próprio aspecto linguístico do texto, sem buscar elementos extralinguísticos, evidenciando que uma expressão alcança o sentido através das relações dessa expressão com outras (HÜBNER, 2016).

Após essa breve exposição sobre a TAL, delimitaremos os recursos linguísticos que nos interessam perceber no LD que constitui o *corpus* da análise. Serão, portanto, apresentados os conectores, a que chamamos de operadores argumentativos, utilizados no encadeamento de enunciados, como são apresentados nos LDP, bem como suas classificações e exemplos.

### 3.3 OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Quando tratamos de *Operadores argumentativos* do período composto, mais conhecidos como *conjunções* de variados tipos nas gramáticas tradicionais, só conseguimos imaginar uma pequena parte de palavras dessa classe, em relação à grande quantidade existente. Além disso, considerando o que nos traz essa gramática, o estudante fica mais apto a decorar do que compreender e empregar em seus textos tais operadores.

Segundo Koch (2012), a utilização desses termos se dá por meio de encadeamentos de enunciados, da relação entre os discursos, a justaposição de orações, de conexões com algo mencionado anteriormente, formando esse encadeamento através desses “conectores”. Para haver compreensão nos textos e até mesmo em nossas falas cotidianas, devemos conhecer e saber usar esses conectivos que dão sentido e são itens fundamentais na estrutura argumentativa.

Seguindo o mesmo olhar, Marcuschi (2008) declara que a coesão é a parte da Linguística textual que determina um subconjunto importante de requisitos que para construção textual e a estruturação da sequência superficial do texto se dá por meio de seus mecanismos, sejam eles recursos conectivos ou referenciais. É justamente nessa parte onde estão inseridos os operadores argumentativos, ou conectores de enunciados. Acrescenta ainda que, para muitos estudiosos, a coesão é uma espécie de gramática do texto, porém, considera uma ideia incabível, já que não há como analisar o texto com noções usadas para análise da frase.

Koch (2012) mostra que essa variedade de conectores estabelece encadeamento por conexão, em que as relações estabelecidas entre os enunciados podem dividir-se em dois grupos, as de cunho lógico-semântico ou as discursivo-argumentativas.

Dentre os operadores argumentativos ou conectores que desempenham o papel de interconectar enunciados, porém, com diferentes funções, de cunho lógico-semântico, estão, segundo Koch (2012):

Quadro 1 – operadores de cunho lógico-semântico

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Causalidade</i>, que expressa dois elementos, a causa e a consequência, as quais diferem apenas de ordem sintática, ex.<sup>1</sup>: Meu irmão foi demitido <u>porque</u> houve um desfalque na empresa; ex.<sup>2</sup>: Choveu <u>tanto que</u> acabou alagando as ruas. A relação de causalidade compreende dois elementos, a causa e a consequência, ambos diferem apenas de ordem sintática;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mediação</i>, que diz respeito à causalidade intencional, ou seja, é uma espécie de plano premeditado, ex.: Faremos o possível <u>para que</u> nossa família permaneça unida;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Condicionalidade</i>, como o próprio nome já adianta, trata de uma condição: <u>Se</u> conseguirmos uma boa colocação no concurso, poderemos comprar uma casa melhor;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Temporalidade</i>, engloba os conectores referentes à ideia de tempo, ex.<sup>1</sup>: <u>Quando</u> você estiver pronta, avise-me, que virei buscá-la. (Tempo pontual); ex.<sup>2</sup>: <u>Depois que</u> você almoçar, vamos ao mercado. (Tempo posterior); ex.<sup>3</sup>: <u>Antes que</u> você saiba a verdade, vou te dar um último abraço. (Tempo anterior); ex.<sup>4</sup>: <u>Enquanto</u> você faz o jantar, vou tomar um banho. (Tempo simultâneo); ex.<sup>5</sup>: <u>À proporção</u> que os recursos forem chegando, daremos início às obras. (Tempo progressivo);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conformidade</i>, que indica concordância, aceitação, ex.: <u>Conforme</u> o que eu havia dito, não viajarei;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Disjunção</i>, refere-se à proposição de alternativas diferentes que dizem respeito ao mesmo sujeito, trata da disjunção <u>ou</u>, ex.: Iremos ao parque <u>ou</u> ao cinema?;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Modo</i>, indica modalidade, ou seja, a maneira que o enunciador se expressa em relação ao conteúdo da frase, ao grau de intensidade que ele deseja proferir a frase, ex.: Ele chegou carinhoso, <u>como</u> querendo amenizar o clima tenso.</li> </ul>

Fonte: Koch (2012, grifos nossos).

Koch (2012) diz que os operadores argumentativos de cunho lógico-semânticos têm a função de encadear estados de coisas ou situações apresentadas nos enunciados anteriores, visto que o discurso é quem dirá se há necessidade de continuções no enunciado, podendo ou não aceitar essa sequenciação, que, quando aceitas, dão sentido na proporção são materializadas na língua.

Koch (2012) destaca os também os conectores discursivo-argumentativos:

Quadro 2 – operadores discursivo-argumentativos

<p>• <i>Conjunção (soma) de argumentos</i>, que visa não só concordar com o que foi dito, mas acrescentar, reforçar o argumento: O professor de português ganhará o título de melhor do ano. <u>Não só</u> porque ensina muito bem, <u>como também</u> é um dos mais competentes. <u>Além disso</u>, tem ajudado bastante os alunos e está sendo apontado pelos mesmo como favorito.;</p>
<p>• <i>Disjunção argumentativa</i>, possui uma ideia de provocação do interlocutor a uma concordância, ex.: Você vai fazer o que é certo? <u>Ou</u> vai continuar prejudicando outras pessoas?;</p>
<p>• <i>Justificação ou explicação</i>, por meio de um novo ato de fala, busca-se justificar ou explicar a própria enunciação de uma fala anterior, e não simplesmente seu conteúdo proposicional, ex.: Roberto vai trabalhar, <u>pois</u> precisa de dinheiro.;</p>
<p>• <i>Comparação</i>, estabelece-se um confronto entre dois elementos, visando uma meta específica a ser alcançada por ambas partes envolvidas, podendo favorecer um lado ou não, ex.: Vamos colocar Luísa no lugar de Joana, uma é <u>tão</u> competente <u>quanto</u> à outra.;</p>
<p>• <i>Conclusão</i>, se dá a partir da junção de duas premissas, em que a premissa maior geralmente está implícita e a premissa menor explícita, podendo a maior conter um sofisma, que pode levar o interlocutor a aceitá-la sem ao menos refletir, ex.: Paulo tira notas baixas e trata mal os professores, <u>portanto</u> não é um bom aluno.;</p>
<p>• <i>Comprovação</i>, ocorre quando o locutor apresenta provas de que sua declaração é verídica, ex.: O seminário foi muito demorado, <u>tanto que</u> não assisti até o final.;</p>
<p>• <i>Generalização</i>, indica o englobamento de grande parte de pessoas a uma ação dita anteriormente, ex.: Márcio foi acometido pela dengue. <u>Aliás</u>, é o que está acontecendo com a maior parte da população.;</p>
<p>• <i>Modalização da força ilocucionária</i>, indica o tipo de ato que ocorre quando se realiza o enunciado – promessa, juramento, pergunta, conselho etc., ex.: Entregarei hoje os resultados das provas. <u>Ou melhor</u>, farei o possível.;</p>
<p>• <i>Correção</i>, o locutor corrige uma fala anterior, ex.: A diretora não parece ser gentil. De fato, (<u>na verdade pelo contrário</u>), acho que é muito antipática.;</p>
<p>• <i>Reparação</i>, o falante repara, imediatamente, algo que disse no primeiro ato de fala, ex.: Irei à sua festa de casamento. <u>Isto é</u>, se eu for convidada.;</p>
<p>• <i>Especificação ou exemplificação</i>, dá exemplo de alguém ou de um fato que se relaciona com sua fala anteriormente mencionada, ex.: Algumas de minhas primas estão sendo convocadas por agências de modelos. <u>Por exemplo</u>, Júlia fez um desfile para a c&amp;a e Cláudia fotografou para a Marisa;</p>
<p>• <i>Contrajunção</i>, possui efeito de oposição, podendo estabelecer-se em fatos sucessivos, e também entre sequências mais distantes uma da outra, possui a mesma função dos <i>articuladores adversativos e concessivos</i> (embora, apesar), ex.: Gabriel fez um bom trabalho, <u>mas</u> não foi promovido pela empresa.</p>

Fonte: Koch (2012, grifos nossos).

Koch (2012) profere que as relações discursivo-argumentativas, tratam de atos de fala, em que se constroem argumentos a favor de determinadas conclusões, que buscam persuadir os interlocutores, independentemente do tipo de persuasão que está sendo feita, seja na fala ou

na escrita. Os discursos argumentativos ocorrem após um ato de fala independente, falado ou escrito, sendo sempre realizados com o intuito de justificar, explicar, atenuar, contrariar etc.

Como já citado, os instrumentos coesivos são responsáveis pela estruturação argumentativa do texto (MARCUSCHI, 2008), exercendo uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde a análise se dá por meio do uso dos padrões formais para transmitir conhecimentos e construir sentidos com recursos linguísticos.

Os operadores argumentativos são um dos pilares que sustentam essa pesquisa, uma vez que os utilizaremos diretamente na análise, observando sua abordagem no *corpus*, visto que são elementos essenciais para a textualidade e possuem grande importância para a força argumentativa dos textos.

Após termos conhecido sobre como se dá a coesão textual através da semântica e dos operadores argumentativos, levando em conta as propostas da BNCC para a disciplina de LP, no tópico a seguir, analisamos um exemplar de LD que está inserido na sala de aula, para, assim, confrontarmos as teorias apresentadas até aqui.

## 4 A ANÁLISE: OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO

Este capítulo apresenta a análise empreendida do *corpus* selecionado. Está composta de duas partes: a primeira apresenta informações detalhadas sobre o LD, caracterizando-o e enfatizando a presença dos operadores argumentativos. Segue o primeiro critério de análise: o livro em análise explora os operadores argumentativos nas propostas de produção textual? Para tanto, classificaremos as atividades analisadas a partir dos seguintes critérios: *totalmente produtivas*, *parcialmente produtivas* e *pouco produtivas*; E, dessa forma, intenta atender ao segundo objetivo específico elaborado para esta investigação: investigar se o LD do 9º ano do Ensino Fundamental dá ênfase aos operadores argumentativos em produções textuais.

A segunda parte apresenta o trabalho com os operadores no LD, a partir dos critérios textuais e encadeamentos de enunciados de Koch (2012). Segue o segundo critério de análise: como é o tratamento dado aos operadores argumentativos pelo LD do 9º ano? E, dessa forma, visa atender ao terceiro objetivo específico elaborado para esta investigação: descrever como o LD do 9º ano do Ensino Fundamental trabalha com operadores argumentativos em produções textuais.

### 4.1 DESCRIÇÃO DO *CORPUS* E A ABORDAGEM DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO LD

O volume destinado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental é composto por 320 páginas e estruturado em quatro unidades: *Caia na rede!*; *Amor*; *Ser jovem*; *Nosso tempo*. Cada unidade é composta por quatro capítulos, que são subdivididos em seções e subseções como mecanismos para a distribuição apropriada dos conteúdos, conforme podemos acompanhar no Quadro 3.

Quadro 3 - Estrutura do LD

UNIDADES	CAPÍTULOS	SEÇÕES DOS CAPÍTULOS
Unidade 1: Caia na rede!	Capítulo 1: O registro de mim mesmo	<b>Painel de imagens.</b> <b>Produção de texto.</b> ✓ A reportagem <b>Para escrever com expressividade.</b> ✓ O discurso citado nos textos jornalísticos. <b>A língua em foco.</b> ✓ As orações subordinadas substantivas. ✓ Classificação das orações substantivas. ✓ Orações substantivas reduzidas. ✓ As orações substantivas na construção do texto. ✓ Semântica e discurso. <b>De olho na escrita.</b> ✓ Plural dos substantivos compostos <b>Divirta-se.</b>
	Capítulo 2: Posto... Logo, existo!	<b>Selfies, Marcelo Coelho.</b> <b>Estudo do texto.</b> ✓ Compreensão e interpretação. ✓ A linguagem no texto. ✓ Trocando ideias. <b>Produção de texto.</b> <b>A língua em foco.</b> ✓ O pronome relativo. ✓ Como analisar sintaticamente o pronome relativo. ✓ O pronome relativo <i>cujo</i> . ✓ O pronome relativo <i>onde</i> . ✓ O pronome relativo na construção do texto. ✓ Semântica e discurso. <b>De olho na escrita.</b> ✓ Plural dos adjetivos compostos. <b>Divirta-se.</b>
	Capítulo 3: Eu: entre o real e o ideal	<b>Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos.</b> <b>Estudo do texto.</b> ✓ Compreensão e interpretação. ✓ A linguagem no texto. ✓ Leitura expressiva do texto. ✓ Cruzando linguagens. ✓ Trocando ideias. ✓ Ler é reflexão. <b>Produção do texto.</b> ✓ O editorial. <b>A língua em foco.</b> ✓ As orações subordinadas adjetivas. ✓ Classificação das orações adjetivas. ✓ Orações adjetivas reduzidas. ✓ As orações adjetivas na construção do texto. ✓ Semântica e discurso. <b>Divirta-se.</b> <b>Passando a limpo.</b>
	Capítulo 4	<b>Projeto: Jovem: o que você quer?</b>
		<b>Felicidade clandestina, Clarice Lispector.</b> ✓ Compreensão e interpretação. ✓ A linguagem do texto. ✓ Trocando ideias. <b>Produção de texto.</b> ✓ O conto (I). <b>Para escrever com expressividade.</b>

<b>Unidade 2: Amor</b>	<b>Capítulo 1: O primeiro amor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O discurso citado: o discurso indireto livre.</li> <li><b>A língua em foco.</b></li> <li>✓ As orações subordinadas adverbiais.</li> <li>✓ Classificação das orações adverbiais.</li> <li>✓ Orações adverbiais reduzidas.</li> <li>✓ As orações adverbiais na construção do texto.</li> <li>✓ Semântica e discurso.</li> </ul> <p><b>Divirta-se.</b></p>
	<b>Capítulo 2: Amar não tem idade</b>	<p><b>Painel de imagens.</b> <b>Cruzando linguagens.</b> <b>Produção de texto.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O conto (I).</li> <li>✓ O tempo e o espaço.</li> </ul> <p><b>A língua em foco.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O período composto por coordenação: as orações coordenadas.</li> <li>✓ Classificação das orações coordenadas sindéticas.</li> <li>✓ As orações coordenadas na construção do texto.</li> <li>✓ Semântica e discurso.</li> </ul> <p><b>De olho na escrita.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Adjetivos pátrios.</li> <li>✓ Adjetivos pátrios compostos.</li> </ul> <p><b>Divirta-se.</b></p>
	<b>Capítulo 3: O verdadeiro presente</b>	<p><b>A visita, Walcyr Carrasco.</b> <b>Estudo do texto.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreensão e interpretação.</li> <li>✓ A linguagem do texto.</li> <li>✓ Leitura expressiva do texto.</li> <li>✓ Trocando ideias.</li> <li>✓ Ler é diversão.</li> </ul> <p><b>Produção de texto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O conto (III).</li> </ul> <p><b>A língua em foco.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Figuras de sintaxe.</li> <li>✓ As figuras de sintaxe na construção do texto.</li> <li>✓ Semântica e discurso.</li> </ul> <p><b>De olho na escrita: tem ou têm? vem ou vêm?</b> <b>Divirta-se.</b> <b>Passando a limpo.</b></p>
	<b>Capítulo 4</b>	<p><b>Projeto: quem conta um conto aumenta um ponto.</b></p>
	<b>Capítulo 1: O brilho do consumo</b>	<p><b>Banhos de mar, Clarice Lispector.</b> <b>Estudo do texto.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreensão e interpretação.</li> <li>✓ A linguagem do texto.</li> <li>✓ Leitura expressiva do texto.</li> <li>✓ Cruzando linguagens.</li> <li>✓ Trocando ideias.</li> <li>✓ Ler é reflexão.</li> </ul> <p><b>Produção de texto.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O debate regrado público.</li> </ul> <p><b>Para escrever com expressividade.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O verso e seus recursos musicais.</li> <li>✓ Verso e estrofe.</li> <li>✓ Métrica.</li> <li>✓ Rima.</li> <li>✓ Ritmo.</li> </ul> <p><b>A língua em foco.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estrutura e formação das palavras.</li> <li>✓ Estrutura das palavras.</li> </ul>



Unidade 3: Ser jovem		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formação das palavras.</li> <li>✓ Estrutura e formação das palavras na construção do texto.</li> <li>✓ Semântica e discurso.</li> </ul> <b>Divirta-se.</b>
	Capítulo 2: Ser jovem é...	<b>Painel de imagens.</b> <b>Produção de texto.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O debate regrado público: o papel do moderador.</li> </ul> <b>A língua em foco.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Concordância – A concordância nominal.</li> <li>✓ Concordância nominal.</li> <li>✓ A concordância na construção do texto.</li> <li>✓ Semântica e discurso.</li> </ul> <b>De olho na escrita: c, ç ou ss?</b> <b>Divirta-se.</b>
	Capítulo 3: De frente para a vida	<b>Para Maria da Graça, Paulo Mendes Campos.</b> <b>Estudo do texto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreensão e interpretação.</li> <li>✓ A linguagem do texto.</li> <li>✓ Leitura expressiva do texto.</li> <li>✓ Trocando ideias.</li> </ul> <b>Produção de texto.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O artigo de opinião.</li> </ul> <b>A língua em foco.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A concordância verbal.</li> <li>✓ Regra geral.</li> <li>✓ Concordância do verbo com o sujeito simples.</li> <li>✓ Concordância do verbo com o sujeito composto.</li> <li>✓ Concordância do verbo <i>ser</i>.</li> <li>✓ Casos especiais de concordância.</li> <li>✓ Semântica e discurso.</li> </ul> <b>De olho na escrita: e ou i?, o ou u?</b> <b>Divirta-se.</b> <b>Passando a limpo.</b>
	Capítulo 4	<b>Projeto: Jovem: cadê sua opinião?</b>
	Capítulo 1: “Mais louco é quem me diz...”	<b>Psicopata ao volante, Fernando Sabino.</b> <b>Estudo do texto.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreensão e interpretação.</li> <li>✓ A linguagem do texto.</li> <li>✓ Leitura expressiva do texto.</li> <li>✓ Cruzando linguagens.</li> <li>✓ Trocando ideias.</li> </ul> <b>Produção de texto.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O texto dissertativo-argumentativo.</li> </ul> <b>Para escrever com coerência e coesão.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A articulação (I).</li> </ul> <b>A língua em foco.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sintaxe de regência – Regência verbal e nominal.</li> <li>✓ Regência verbal.</li> <li>✓ Regência nominal.</li> <li>✓ A regência na construção do texto.</li> <li>✓ Semântica e discurso.</li> </ul> <b>Divirta-se.</b>
		<b>Cartum, Quino.</b> <b>Produção de texto.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A informatividade e a qualidade dos argumentos.</li> </ul> <b>Para escrever com coerência e coesão.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A articulação (II).</li> </ul> <b>A língua em foco.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A regência – A crase.</li> </ul>

<b>Unidade 4: Nosso tempo</b>	<b>Capítulo 2: O igual que é diferente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Casos especiais.</li> <li>✓ Semântica e discurso.</li> </ul> <b>De olho na escrita.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Emprego do pronome demonstrativo (I).</li> <li>✓ Emprego dos pronomes demonstrativos em relação ao espaço.</li> </ul> <b>Divirta-se.</b>
	<b>Capítulo 3: Ciranda da indiferença</b>	<b>No trânsito, ciranda das crianças, Ignácio de Loyola Brandão.</b> <b>Estudo do texto.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreensão e interpretação.</li> <li>✓ A linguagem do texto.</li> <li>✓ Trocando ideias.</li> <li>✓ Ler é reflexão.</li> </ul> <b>Produção de texto.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O texto dissertativo-argumentativo: continuidade e progressão.</li> </ul> <b>A língua em foco.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Colocação: A colocação pronominal.</li> <li>✓ Colocação pronominal.</li> <li>✓ A colocação pronominal na construção do texto.</li> <li>✓ Semântica e discurso.</li> </ul> <b>De olho na escrita.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Emprego do pronome demonstrativo (II).</li> <li>✓ Emprego dos pronomes demonstrativos em relação a elementos do texto.</li> <li>✓ O pronome demonstrativo em relação ao tempo.</li> </ul> <b>Divirta-se.</b> <b>Passando a limpo.</b>
	<b>Capítulo 4</b>	<b>Projeto: No nosso tempo.</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>		
<b>MANUAL DO PROFESSOR – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS</b>		

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No Quadro 3, podemos perceber como é sintetizada a estrutura do LD. Vemos como as quatro unidades que o compõem estão subdivididas, bem como os conteúdos propostos em cada um dos capítulos e seções. Note que o LD não menciona os operadores argumentativos explicitamente em nenhuma das subdivisões das unidades.

O LD de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães apresenta uma mensagem motivacional no início do livro, direcionada especialmente ao alunado que irá utilizá-lo, dirigindo-se a eles no início de cada parágrafo da apresentação, utilizando definições a respeito dos alunos – tais como: curioso, gosta de aprender, é dinâmico, é sentimental, bem-humorado, “[...] que gosta de ler, de criar, de falar, de rir, de criticar, de participar, de argumentar, de debater, de escrever [...]” –, que são os estudantes das mais diversas personalidades, jeitos e saberes (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, s.p.).

Em relação às seções e capítulos que compõem o livro, percebemos que há uma estrutura padrão que acompanha cada unidade. Antes das seções relacionadas à língua e à escrita, ao iniciar cada capítulo é apresentado um texto – verbal ou não verbal – de variados

gêneros, com intuito de estimular à leitura inicialmente, bem como a desenvoltura dos alunos ao compreender e interpretar o texto através de atividade de “Compreensão e Interpretação” que há em dois dos quatro capítulos de cada unidade, além da seção exclusiva para a produção textual que está presente em três dos quatro capítulos das quatro unidades.

Na seção “Produção textual” os autores dão ênfase aos gêneros textuais (orais e escritos), propondo as produções de textos a partir deles. Para Cereja e Magalhães (2015, p. 279), o ensino de produções textuais com foco nos gêneros, “[...] amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos [...]”, além de aperfeiçoar na capacidade de leitura dos alunos, ou seja, na capacidade de compreender e interpretar os textos. No final de cada seção de Produção textual, estão as subseções “Planejamento do texto” e “Revisão de escrita” que servem de auxílio para os alunos revisarem seus textos linguisticamente.

Após a seção voltada para a gramática em cada capítulo, há ainda, a seção “Divirta-se”, que traz em sua abordagem atividades lúdicas que estimulam o raciocínio do aluno, como charadas, brincadeiras, adivinhas, tiras e textos de humor. Para encerrar cada unidade, no quarto capítulo, constituído apenas pela seção “Intervalo” os autores propõem um tema que retoma e aprofunda o tema principal de cada unidade para realização de um projeto de forma coletiva, que vai proporcionar aos alunos um momento de socialização, trazendo passo a passo e sugestões para a sua realização.

Além da seção “Intervalo” ao final de cada unidade, também há a seção “Passando a limpo” que é uma espécie de revisão da unidade, composta por 10 questões de múltipla escolha construídas com gêneros variados e “concebidas a partir dos descritores indicados pela Matriz de Referência da Prova Brasil” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 306). Essa seção tem o objetivo de avaliar o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos.

No decorrer da análise, no que diz respeito aos textos presentes nas atividades, observamos que funcionam apenas como um mecanismo para se estudar gramática, ou seja, não são apresentados nem estudados em sua totalidade, sendo abordados apenas trechos isolados, sem nem mesmo mencionar indicações ou referências para os discentes pesquisarem a obra a fundo. Portanto, em vez de serem trabalhados os assuntos de maneira ligada, conjunta, costumam-se trabalhá-los em sala de aula de maneira isolada.

Nessa direção, os autores afirmam que o conceito de gramática atualmente é diferente do que prega a linguística textual, em que não é estudado o texto como unidade de sentido, mas tem apenas o papel de “suporte”, um “[...] mero pretexto para a exemplificação teórica ou

para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 288).

Ainda em relação aos textos, constatamos que o LD apresenta apenas algumas perguntas relacionadas ao tema do capítulo, não havendo sugestões para rodas de conversa ou debates, que são de grande relevância para ser feita uma investigação do conhecimento prévio e leitura de mundo dos alunos antes de abordar a temática. Detectamos, ainda, que o LD não abre um espaço para inserir o contexto e realidade do alunado, e também não fornece estratégias de leitura.

No que diz respeito ao Manual do Professor apresentado no LD analisado, além dos conteúdos que são abordados também no manual do estudante, possui o guia ou manual do professor, onde são abordadas orientações didáticas referentes à leitura, produção e diversidade dos gêneros textuais. Essas orientações têm o intuito de auxiliar o professor no processo de ensino, percebem-se orientações destinadas a cada seção da unidade do LD, além de instruções voltadas à realização de projetos, que são sugeridos ao final de cada unidade, e ainda questões sobre os gêneros orais.

Partindo para o tema *avaliação*, Cereja e Magalhães (2015) defendem que a avaliação é um processo, não deve ser um instrumento de promoção ou retenção do aluno, em que todas as atividades executadas pelos alunos sejam avaliadas constantemente, visto que o objetivo da avaliação deve ser observar se as atividades propostas atingiram ou não o objetivo esperado. Em relação à avaliação de produções textuais, cada atividade deve ser avaliada, observando os critérios textuais do gênero em questão, já que as atividades de produções textuais atualmente, levam em conta não mais os critérios gramaticais e literários, mas os critérios específicos de cada gênero textual.

Ainda no manual do professor, os autores também sugerem um cronograma do número de aulas distribuído para cada capítulo. Para tanto, como exemplo, trazem um quadro com uma demonstração para auxiliar os professores no momento da distribuição dos conteúdos em sala de aula, cabendo aos docentes adaptar os cálculos efetuados de acordo com os números de dias letivos ou aulas semanais pertinentes.

Ainda no manual do professor, no final das instruções, estão os planos de curso de cada unidade, onde os autores apresentam os objetivos específicos e os conteúdos capazes de auxiliar o trabalho dos educadores. Nos planos de curso observados no manual do professor, percebe-se que as conjunções ou operadores argumentativos não recebem um tratamento particular, sendo apenas percebidos implicitamente através de sugestões como “desenvolver técnicas de argumentação oral e escrita [...]”, “[...] Produzir o texto dissertativo-

argumentativo, observando a [...] qualidade dos argumentos”, “Exercitar os princípios de articulação textual [...]”, entre outras (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 309-310).

Os autores apresentam ainda, sugestões e estratégias para servirem de auxílio aos educadores no processo de ensino-aprendizagem, trazendo opções didáticas detalhadamente para a realização das atividades de acordo com o tema principal de cada unidade e, ainda, propostas de desenvolvimento particular a cada seção que constituem os capítulos, além disso, propõem ainda algumas atividades de leitura extraclasse, com intuito de “estimular o contato com os livros e promover a interação das impressões de leitura” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 314).

Após essa síntese da estrutura do LD, podemos observar a maneira como os autores distribuem os conteúdos adequados para a série, bem como os assuntos que têm mais ênfase e os que não são trabalhados de forma direta, como é o caso do instrumento de análise dessa pesquisa, os operadores argumentativos, que é trabalhado de forma discreta e rasa no LD, visto que não há menções específicas para este caso, ou seja, não são conceituados, nem trabalhados de forma completa, com suas classificações e funções.

A partir de agora, apresentaremos de maneira detalhada através dos dados que serão mostrados a seguir, a análise através de números, ou seja, mostraremos na Tabela 1 abaixo apenas as seções do LD que trabalham com base no estudo e produção de textos, bem como os assuntos gramaticais nas construções textuais, definindo o total de atividades trabalhadas em cada seção e quais dessas atividades trabalham com os operadores argumentativos, mesmo que indiretamente.

Tabela 1 – Ênfase aos operadores argumentativos nas produções textuais do LD

UNIDADES	CAPÍTULOS	SEÇÕES	Quantidade de atividades	Quantidade que trabalha com operadores
Unidade 1: Caia na rede!	Capítulo 1	Produção de texto	1	0
		Para escrever com expressividade	2	0
		As orações substantivas na construção do texto	1	0
		Semântica e discurso	1	0
	Capítulo 2	Estudo do texto	3	0
		Produção de texto	1	0
		O pronome relativo na construção do texto	1	1
		Semântica e discurso	1	0
	Capítulo 3	Estudo do texto	5	1

		Produção de texto	2	0	
		As orações adjetivas na construção do texto	1	1	
		Semântica e discurso	2	1	
Unidade 2: Amor	Capítulo 1	Estudo do texto	3	1	
		Produção de texto	2	0	
		Para escrever com expressividade	2	1	
		As orações adverbiais na construção do texto	1	1	
		Semântica e discurso	1	1	
	Capítulo 2	Produção de texto		2	0
			As orações coordenadas na construção do texto	1	1
			Semântica e discurso	1	1
	Capítulo 3	Estudo do texto		4	0
			Produção de texto	1	0
			As figuras de sintaxe na construção do texto	1	0
			Semântica e discurso	1	0
	Unidade 3: Ser jovem	Capítulo 1	Estudo do texto	5	0
Produção de texto			2	0	
Para escrever com expressividade			4	0	
Estrutura e formação de palavras na construção do texto			1	0	
Semântica e discurso			1	0	
Capítulo 2		Produção de texto		1	0
			A concordância na construção do texto	1	0
			Semântica e discurso	1	0
Capítulo 3		Estudo do texto		4	0
			Produção de texto	2	0
			Semântica e discurso	1	0
Capítulo 1	Estudo do texto		4	0	
		Produção de texto	2	0	
		Para escrever com coerência e coesão	2	2	
		A regência na construção	1	0	

Unidade 4: Nosso tempo		do texto		
		Semântica e discurso	1	0
	Capítulo 2	Produção de texto	3	0
		Para escrever com coerência e coesão	1	1
		Semântica e discurso	1	0
	Capítulo 3	Estudo do texto	3	0
		Produção de texto	2	1
		A colocação pronominal na construção do texto	1	0
		Semântica e discurso	1	0
	<b>TOTAL</b>			<b>86</b>

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Com base na Tabela 1, podemos notar que das 86 atividades que compõem as seções que trabalham através do texto no LD, 14 delas apresentam os operadores argumentativos ou conectivos. Entre essas atividades, a abordagem se dá de forma discreta, na maioria dos casos em que se apresenta.

Ao analisarmos a importância dos operadores argumentativos, suas classificações e funções no processo de coesão textual, investigamos sua abordagem nas atividades presentes nas seções mencionadas na tabela acima, para obtenção dos dados da Tabela 2, que será apresentada a seguir:

Tabela 2 – Aproveitamento das atividades que trabalham os operadores argumentativos nas produções textuais do LD

COMO AS ATIVIDADES TRABALHAM OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	QUANTIDADE
<b>Totalmente produtiva(s)</b> <b>(100% das questões)</b>	<b>03</b>
<b>Parcialmente produtiva(s)</b> <b>(Superior a 50% das questões)</b>	<b>02</b>
<b>Não produtiva(s)</b> <b>(Inferior a 50% das questões)</b>	<b>09</b>
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

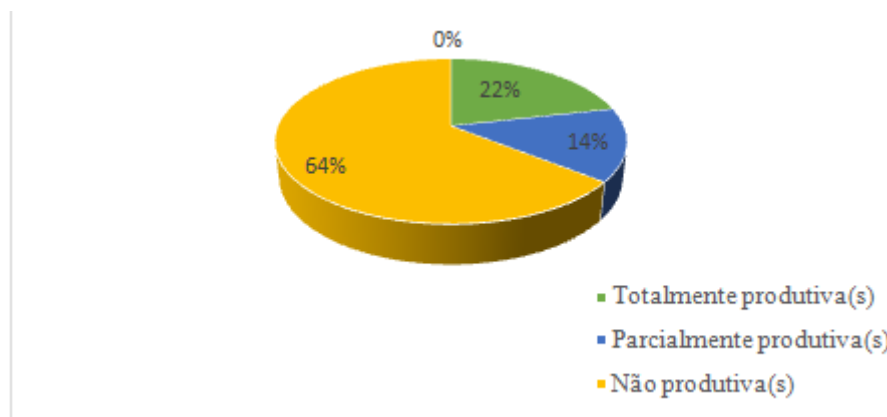
Para alcançar os resultados acima, criamos os critérios de observação que estão explícitos na Tabela 2, dividindo-os da seguinte forma: para as atividades serem *totalmente produtivas*, devem abordar os operadores argumentativos em todas as questões presentes; as atividades *parcialmente produtivas*, devem apresentar os operadores em, pelo menos, 50%

das questões; e as atividades *pouco produtivas*, que apresentam os operadores argumentativos, em menos de 50% das questões.

Observando os dados da Tabela 2, que destaca a distribuição das atividades que compõem as seções que trabalham produções textuais no LD, podemos perceber que dos 14 exercícios que abordam os operadores, 03 deles são *totalmente produtivos*, visto que trabalham a temática em todas as questões, 02 são *parcialmente produtivos*, e 09 são classificadas como *pouco produtivos*, pois apresentam os operadores argumentativos, em menos de 50% das questões.

Para melhor visibilidade, veja a conversão dos dados obtidos da Tabela 2 no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 - Atividades que trabalham os operadores argumentativos nas produções textuais do LD



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

De acordo com o Gráfico 1, 22% das atividades que trabalham produções textuais no LD que contemplam as conjunções ou operadores argumentativos são *totalmente produtivas*, o que corresponde a 03 atividades; 14% são *parcialmente produtivas*, o que corresponde a 02 atividades; e 64% das atividades apresentadas classificam-se como *pouco produtivas*, já que abordam os operadores numa quantidade abaixo de 50% das questões. Com base nos resultados apresentados acima, consideramos um percentual baixo para uma temática tão pertinente em produções textuais, como é o uso dos conectivos para o processo argumentação textual, quando os alunos mostram a defesa de uma ideia.

No tópico seguinte, passaremos para a análise do tratamento dado aos operadores argumentativos nas atividades de produções textuais no LD.



## 4.2 TRATAMENTO DADO AOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO

A partir da análise que responde ao critério: O livro em análise explora os operadores argumentativos nas propostas de produção textual?, com base nos critérios de análise das atividades classificadas como: *totalmente produtivas*, *parcialmente produtivas* e *não produtivas*, seguiremos analisando uma atividade classificada como *totalmente produtiva*; outra *parcialmente produtiva*; e outra *pouco produtiva*.

O primeiro exemplo analisado corresponde a uma atividade classificada como *totalmente produtiva*, de acordo com os critérios estabelecidos na Tabela 2, encontra-se presente no capítulo 1 da Unidade 4, nas páginas 217-218 e é composta por 4 questões.

Vejam a atividade na Figura 3.

Figura 3 - Atividade *totalmente produtiva*

**EXERCÍCIOS**

Professor: Prevemos dificuldades da parte do aluno neste tipo de exercício, que envolve a percepção da estrutura de todo o texto. Apesar disso, é um exercício indispensável para sanar dificuldades quanto à compreensão sobre o que é coerência e coesão. Sugerimos que peça aos alunos mais de uma leitura do texto.

Leia o texto a seguir, produzido por uma aluna do 1º ano do ensino médio a propósito do tema cidadania. O texto foi transcrito sem nenhum tipo de correção. Por isso, é normal que haja desvios gramaticais e inadequação de alguns termos.


**A cidadania brasileira é inacessível**

A cidadania no Brasil está se tornando cada vez mais difícil, a conveniência rege a moral do brasileiro para que ele só exerça sua cidadania em momentos oportunos. Assim, ele fica propenso a desrespeitar leis e regras e, conseqüentemente, tornar-se amoral.

O brasileiro ainda não percebe que o processo de conscientização social para a prática da verdadeira cidadania é individual e não apenas conjunta. É claro que a ação da massa é importante e, geralmente, mais significativa; porém, com uma forte motivação pessoal, o resultado torna-se melhor. E, como cidadão, o brasileiro cresce.

No entanto, o povo segue um exemplo de cidadão que, a seu ver, lhe é superior. Mas, se somos governados por pessoas corruptas, que outro exemplo nos é propício a seguir? Não temos escolhas. Temos acesso apenas à corrupção dos administradores do nosso país, que não deixam espaço para a honestidade no governo. Ao povo só resta segui-los, pois é constantemente desmotivado a ser política e socialmente correto.

Não obstante isso, as punições aos infratores não são devidamente aplicadas, seja por um papel jogado no chão, seja por um homicídio. A lei é proposta de acordo com o poder aquisitivo do seu transgressor, inversamente, eu diria. Visto isso, o brasileiro não encontra meios que o impeçam de continuar a desrespeitar as regras do país, embora o faça.



Roberto Weigand

A cidadania no Brasil é, pois, inacessível, já que não encontramos como frear a demasiada corrupção do governo, a "proteção" aos infratores e a visão debilitada de grupos e individualismo do brasileiro que, agindo assim, nunca será um verdadeiro cidadão.

(D. C. D. — 1º ano do ensino médio)

1. Observe no 3º parágrafo do texto o emprego de articuladores no nível da frase.
    - a) A que termo anterior se refere a palavra **lhe**? O pronome *lhe* se refere ao termo *o povo*, ou seja, superior a ele próprio (o povo).
    - b) No 2º período, é feita referência a "outro exemplo". Por que se emprega a palavra **outro**? Porque, na frase anterior, é feita referência a um exemplo de cidadão que é seguido pelo povo.
    - c) A que termo anteriormente expresso se refere o pronome **los**? Refere-se ao termo *administradores do nosso país*.
    - d) Identifique dois exemplos de conjunções que estabelecem articulação entre frases. *mas e pois*
  2. Observe que o 3º parágrafo é introduzido pela conjunção **no entanto**, que, no contexto, tem o papel de articulador no nível do texto. Essa conjunção é adversativa e seu papel é estabelecer uma relação de oposição. Entre quais ideias é estabelecida essa oposição? Entre a ideia de que a motivação pessoal é indispensável para a formação do cidadão e a ideia de que o povo acaba seguindo o exemplo dos políticos.
  3. O 4º e o 5º parágrafos também apresentam articuladores lógicos no nível do texto. Quais são eles? *não obstante e pois*
  4. No 5º parágrafo, a conjunção **pois** introduz a ideia de conclusão.
    - a) Que outras palavras teriam o mesmo sentido de **pois**, no contexto? *portanto, logo*
    - b) A ideia de conclusão se dá apenas no interior do parágrafo em que é empregada a palavra **pois** ou em relação a todo o texto? Justifique. Em relação a todo o texto, já que retorna a ideia inicial, que é a de que está se tornando cada vez mais difícil ser cidadão no Brasil.
- Professor: Essa atividade procura desenvolver a noção de articulação do ponto de vista teórico.

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 217-218).

Na Figura 3, podemos perceber que atividade aborda os operadores argumentativos, mesmo que o LD não usa essa nomenclatura, referindo-se a eles como conjunções. Através dos estudos da LT, e, especificamente da TAL, vimos que o texto precisa de elementos articuladores entre uma frase e outra, ou seja, os conectivos. Esses elementos que dão sentido ao texto, pelo fato de serem essenciais para articulação de ideias e encadeamentos de enunciados, fazem parte da semântica argumentativa, sendo indispensáveis no processo de coesão, que é um critério da textualidade.

Como podemos ver, o exercício presente na Figura 3 aborda os operadores argumentativos nas quatro questões apresentadas, deixando nítido o objetivo desses elementos, que é articular ideias e estabelecer relações entre as frases.

Confirmando as afirmações acima, observemos a alternativa *d* da questão 1, em que é pedido para identificar dois exemplos de conjunções que estabelecem articulações entre as frases. Para resolverem essa questão, o aluno deve compreender o texto, destacando os conectivos presentes no texto. Ao encontrar esses conectivos, o aluno conseguirá perceber que sem eles, o texto não terá sentido, nem haverá relação entre um discurso e outro. (KOCH, 2012)

Na questão 2 do exercício, é mencionada a conjunção *no entanto*, que inicia o 3º parágrafo do texto em questão, em que o próprio enunciado da questão traz uma breve

explicação a respeito desse conectivo, explicando que se trata de uma conjunção adversativa com a função de estabelecer uma relação de oposição.

Nas palavras de Koch (2012) e observando o Quadro 2, percebemos que se trata de uma *contrajunção*, com efeito de oposição “[...] possui a mesma função dos *articuladores adversativos e concessivos* (embora, apesar) [...]”. Essa é uma questão que trabalha bem com a função dos operadores argumentativos, tendo em vista que a conjunção *no entanto* pode estabelecer-se em fatos sucessivos, e também entre sequências mais distantes uma da outra, como podemos observar no Quadro 2.

As questões 3 e 4 também trazem a temática em sua abordagem, trabalhando a conjunção *pois*, como articulador lógico no nível do texto estudado e também como introdutor da conclusão. Ainda sobre a questão 4, a letra *a* pede que os alunos identifiquem outras conjunções que possuem o mesmo sentido do articulador *pois* no contexto, e a letra *b*, que questiona se a conjunção *pois* usada para iniciar a conclusão do texto trata-se da ideia de conclusão voltada para o interior do parágrafo ou em relação ao texto como um todo.

Esse exercício foi classificado na Tabela 2 como uma atividade *totalmente produtiva* em relação aos processos de argumentação, pelo fato de trabalharem os operadores em todas as questões, fazendo com que o aluno reflita a importância e aprenda a usá-los de forma correta.


O segundo exemplo a ser analisado diz respeito à atividade classificada como *parcialmente produtiva*, e encontra-se no Capítulo 3 da Unidade 2, da página 102 à 104.

Vejamos a proposta na Figura 4.

Figura 4 - Atividade *parcialmente produtiva*

**SEMÂNTICA E DISCURSO**

· Leia a placa do anúncio abaixo e responda às questões de 1 a 4.



**1.** A placa faz parte de uma campanha agressiva e irônica que alerta sobre o perigo de dirigir após a ingestão de bebida alcoólica.

a) A que perigo a campanha se refere? *Ao perigo de provocar acidentes e causar mortes.*

b) Qual é a intenção do anunciante ao publicar um anúncio como esse? *Sensibilizar as pessoas por meio de um apelo chocante.*



2. No enunciado principal da placa, há dois períodos compostos.
- a) Qual deles é um período composto por coordenação? *Bebeu e está dirigindo?*
- b) O outro período é composto por subordinação. Como se classificam suas orações?  
*Se o carro pegar fogo, oração subordinada adverbial condicional; vai ser cremado, oração principal*
3. A conjunção **e** normalmente apresenta o valor semântico de adição. Em alguns casos, entretanto, ela pode ter outros valores semânticos. Compare as duas situações em que a conjunção **e** foi empregada:

"Bebeu e está dirigindo?"  
"Dirigir e beber é suicídio."

- a) Em qual frase a conjunção **e** tem valor aditivo? *Na segunda.*
- b) Que valor semântico a conjunção **e** tem na outra frase? Justifique sua resposta.  
*Na primeira frase, a conjunção e tem o sentido de oposição, pois equivale a mas ou porém; logo, ela tem valor adversativo.*
4. Na parte inferior da placa, há duas frases cujos sentidos se complementam: "Dirigir e beber é suicídio. Não brinque no trânsito".
- a) Que conjunção poderia unir as duas frases, sem modificar o sentido? *portanto*
- b) Qual é o valor semântico dessa conjunção? Como se classificaria a oração iniciada por essa conjunção? *Tem valor de conclusão, de consequência lógica / oração coordenada conclusiva*
5. Fazer a distinção entre uma oração coordenada explicativa e uma oração subordinada adverbial causal nem sempre é fácil, porque ambas podem ser introduzidas pelas conjunções **que** e **porque**. Em alguns casos, para eliminar a dúvida, você deve fazer estas considerações:
- A oração coordenada explicativa explica a razão da afirmação feita na oração anterior:

O sol estava muito forte, **porque as flores estão murchas.**

- A oração subordinada adverbial causal tem o papel de advérbio em relação à oração principal, isto é, indica a causa do efeito expresso pelo verbo da oração principal:

Fomos ao passeio **porque houve algumas desistências.**

- A oração coordenada explicativa é frequentemente empregada depois de orações imperativas e optativas:

Não fique muito tempo diante do computador, **que a sua coluna pode sentir.**  
Deus te guie, **porque você merece!**

Agora compare estas frases:

O varal arrebentou **porque o fio não era bom.**

Deve ter chovido, **porque o quintal está todo molhado.**

Ambas as orações destacadas são introduzidas pela conjunção **porque**, porém uma é coordenada explicativa e a outra é subordinada adverbial causal. Com base nas informações dadas, classifique as orações e justifique sua resposta do ponto de vista lógico.

*Na primeira frase, a oração destacada é subordinada adverbial causal, pois a feita de um bom fio constitui a causa de o varal ter arrebentado. Na segunda frase, não há relação de causa e efeito entre a chuva e o quintal molhado; a oração destacada explica a razão da afirmação feita na oração anterior e, portanto, é coordenada explicativa.*



6. A conjunção **mas** só pode ser empregada no início de orações. Já outras conjunções adversativas, como **porém** ou **entretanto**, admitem mais de uma posição. Veja:

Ninguém respeita a Constituição, **entretanto** todos acreditam no futuro da nação.  
Ninguém respeita a Constituição; todos, **entretanto**, acreditam no futuro da nação.  
Ninguém respeita a Constituição; todos acreditam, **entretanto**, no futuro da nação.

Reescreva os períodos a seguir, empregando a conjunção adversativa em outras posições possíveis.

- a) Sempre gostei de esportes, **porém** não tenho praticado nenhuma modalidade ultimamente.  
*Sempre gostei de esportes, não tenho, porém, praticado... / Sempre gostei de esportes, não tenho praticado, porém, nenhuma...*
- b) Pretendíamos ajudá-lo, **contudo** não há recursos para isso.  
*Pretendíamos ajudá-lo; não há, contudo, recursos para isso. / Pretendíamos ajudá-lo, não há recursos para isso, contudo*

7. A palavra **nem** é resultado da união da conjunção aditiva **e** e do advérbio **não**. Veja:

Não vou ao cinema **e não** vou ao teatro hoje.

Não vou ao cinema **nem** vou ao teatro hoje.

Observe agora esta frase:

Ele não visitou nossa casa até hoje **e nem** telefonou!

Com base na informação acima, responda:

a) A conjunção **e** é necessária nessa frase? *Não.*

b) Para você, por que então é comum o emprego de **e nem** em situações como essa? *Para enfatizar a ideia.*

8. A conjunção **pois** geralmente é coordenativa explicativa. Porém, quando posta depois do verbo, torna-se conclusiva. Veja:

Chegamos tarde demais, **portanto** é melhor ir embora.

Chegamos tarde demais, é melhor, **pois**, ir embora. (pois = logo, portanto)

Agora compare o sentido destes dois enunciados:

Quero estar sempre contigo, pois eu te amo.

Quero estar sempre contigo; amo-te, pois.

Explique a diferença de sentido entre um enunciado e outro e a intenção do locutor ao empregar uma ou outra forma.

*No 1º enunciado, a segunda oração é explicativa: o locutor pretende explicar a razão da afirmação "Quero estar sempre contigo". No 2º enunciado, a segunda oração é conclusiva: o locutor conclui que ama a pessoa com quem fala pelo fato de querer estar sempre com ela.*

9. Leia estes enunciados:

Eu não arrumei meu quarto **porque estava com febre**.

Eu não arrumei meu quarto, **mas arrumei a sala**.

No primeiro enunciado, a oração destacada é subordinada adverbial causal; no segundo, a oração destacada é coordenada adversativa.

Empregar um enunciado ou outro depende da imagem que o falante faz de seu interlocutor. Suponha que o interlocutor desse falante seja a mãe dele, uma pessoa severa, brava. Levante hipóteses:

a) Em que situação ele empregaria o período que contém a subordinada causal?

*Em uma situação em que ele deseja se justificar para não ser punido, ou para ser gentil, pressupõe que a mãe não sabia que ele tivera febre.*

b) Em que situação ele empregaria o período que contém a coordenada adversativa?

*Nesse caso, o falante pressupõe ou sabe que ideia a mãe tem a seu respeito (ele é preguiçoso, malandro, etc.) e cria uma oposição argumentativa, possivelmente para rebater o que a mãe pode ter-lhe dito ou para negociar.*

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 102-104).

Na Figura 4, constatamos que não são trabalhados os operadores em todas as questões, que é um critério para esta pesquisa, sendo assim, o exemplar acima trata-se de uma atividade *parcialmente produtiva*, já que são abordados em 6, de um total de 9 questões.

Na maior parte das questões que os abordam, são apresentados de forma discreta, ou seja, é pedido que os alunos identifiquem algumas conjunções no texto trabalhado, indiquem o tipo de conjunção, substituam e movimentem-nas dentro das frases. As questões que abordam, mesmo que discretamente, os operadores argumentativos são 3, 4, 5, 6, 7, e 8.

A questão 3 trabalha os valores semânticos que podem conter a conjunção *e*, em que são apresentadas duas orações que têm a conjunção mencionada presente, e pede para os alunos identificarem o sentido que esse articulador argumentativo agrega em cada frase.

A questão 4 apresenta a oração: “Dirigir e beber é suicídio. Não brinque no trânsito”, em que é pedido, na letra *a*, para que os alunos unam as duas frases através de uma conjunção, sem alterar o sentido da mesma e, na letra *b*, pede que os alunos expliquem o valor semântico da conjunção escolhida.

Na questão 5, são apresentados os operadores argumentativos, mais acentuadamente, no nível da frase, ou seja, são abordados apenas em frases isoladas, em que é proposto que os alunos classifiquem as orações em destaque em *oração coordenada explicativa* ou *oração subordinada adverbial causal*.

A questão 6 propõe que os alunos movimentem as conjunções adversativas *porém* e *contudo* no eixo sintagmático, ou seja, empregá-las em outras posições possíveis.

A questão 7 traz a contração da conjunção aditiva *e* e do advérbio *não*, que resultam a palavra *nem*, exemplificando através de frases e questionando a necessidade da conjunção *e* como antecedente da palavra *nem* e o motivo desse uso em muitas situações.

E a questão 8 apresenta valores semânticos da conjunção *pois*, que pode ter valor explicativo ou conclusivo, apresentando exemplos em orações, e propondo aos alunos que expliquem a diferença entre os sentidos existentes nas orações apresentadas.

Apesar de haver uma parcela relevante de questões que abordem a temática, percebemos que a abordagem dos conectivos no exercício da Figura 4 não é feita a partir de textos, mas em frases isoladas, o que torna uma atividade descontextualizada e fora do padrão de atividades totalmente produtivas que buscamos em nossa pesquisa. Diante disso, constatamos ainda no exercício acima, que os operadores argumentativos não são trabalhados com função de encadear estados de coisas ou situações apresentadas nos enunciados anteriores, como definido por Koch (2012).

A terceira proposta de exercício que será explorada apresenta uma atividade *pouco produtiva* de acordo com os critérios da Tabela 2. A atividade encontra-se presente no Capítulo 3 da Unidade 1, nas páginas 61 e 62.

Figura 5 - Atividade *pouco produtiva*



## SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia o anúncio ao lado e responda às questões 1 e 2.

1. No enunciado principal do anúncio, há uma oração subordinada.

- a) Identifique-a e classifique-a.  
que meus filhos se tornarão / oração subordinada adjetiva restritiva
- b) Qual é o antecedente do pronome relativo **que**?  
adulto
- c) Qual é a função sintática do pronome relativo **que**?  
objeto direto

2. A propósito do anúncio, responda:

- a) Qual é o produto que ele promove? *A revista Claudia.*  
Di Ao público feminino, pois a mulher está grávida, e, além disso, a revista é voltada ao público feminino.
- b) Considerando-se a linguagem não verbal, a que público o produto se dirige, preferencialmente?  
voltada ao público feminino.
- c) Que efeito de sentido resulta do fato de a palavra **filhos** estar grafada com letras grandes e em negrito?  
O efeito de dar destaque à maternidade e a preocupação com o futuro e a formação dos filhos, adultos de amanhã. Além disso, produz o efeito de chamar a atenção das mulheres que são mães.
- d) Por que a imagem da mulher reforça o conteúdo da mensagem verbal?  
Porque a mulher está grávida e, simbolicamente, representa todas as mulheres que se preocupam com o futuro de seus filhos.



(Veja, 2/10/2013.)

Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai:



3. No primeiro quadrinho, ao sugerir que Aline faça uma festa de aniversário, a mãe emprega uma oração adjetiva.

- a) Identifique e classifique essa oração. que você namorou: oração adjetiva restritiva
- b) A oração adjetiva acompanha um antecedente, um substantivo anteriormente expresso. Qual é o antecedente da oração **que você namorou**? rapazes
- c) Por que não consideramos o substantivo **bairro** como antecedente da oração adjetiva?  
Porque Aline não namorou o bairro, e sim os rapazes do bairro.

4. No segundo quadrinho, a mãe, surpresa, reclama do número de convidados.

- a) Analisando a fala da mãe de Aline no primeiro quadrinho, você diria que ela tem razão em reclamar? Justifique sua resposta. Sim, pois ela empregou uma oração adjetiva restritiva com a finalidade de restringir o número de rapazes convidados.
- b) A ênfase dada à palavra **só**, no segundo quadrinho, reforça o que ela pretendia dizer? Por quê?  
Sim, pois a palavra só também tem o sentido de restrição.
- c) Caso a intenção dela fosse sugerir à filha que convidasse todos os rapazes do bairro, de que forma o texto do primeiro balão deveria ser escrito? Como essas alterações seriam marcadas na fala?  
A oração adjetiva deveria estar entre vírgulas, que na fala seriam marcadas com pausas.

5. O humor da tira está na reação da mãe de Aline diante da quantidade de namorados da filha.

- a) Que avaliação ela fazia a respeito dos namoros de Aline? Ela achava que a filha havia tido poucos namorados.
- b) O que ela descobre nessa festa? Descobre que a filha já teve muitos namorados.

6. Considerando-se que a finalidade de uma tira é criar humor, qual é a importância das orações adjetivas na construção desse texto?

As orações adjetivas são responsáveis pela relação de generalização (o todo) e restrição (a parte), em torno da qual o humor da tira foi construído.

7. Você já aprendeu que podemos evitar repetições e explicar as ligações entre ideias por meio do emprego de pronomes e conjunções. Outro recurso para construir textos com coesão é fazer uso das orações adjetivas.

Reescreva o texto seguinte, tornando-o claro, coeso e enxuto. Para isso elimine as repetições, empregando orações adjetivas, pronomes e outros elementos que achar adequados.

Eu conheci um garoto e uma garota. Eles são irmãos. O garoto e a garota mudaram-se para nossa cidade recentemente. Eles estão na minha classe. No começo, ninguém deu muita atenção para o garoto e a garota. O garoto e a garota são tímidos, magrelos e meio desajeitados. Hoje, na aula de computação, o garoto e a garota deram um *show*. Eles são feras no teclado! A turma ficou boquiaberta e eu fiquei caído pela garota. Ai, meu Deus! Tomara que eu seja correspondido!



Respostas pessoais. Sugestão: Conheci dois irmãos, um garoto e uma garota, tímidos, magrelos e meio desajeitados, que se mudaram recentemente para a nossa cidade e estão na minha classe. No começo, ninguém lhes deu muita atenção. Hoje, na aula de computação, eles (que entendem muito do assunto/que são feras) deram um *show* e deixaram a turma toda boquiaberta. E eu fiquei caído pela garota. Ai, meu Deus! Tomara que eu seja correspondido!

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 61-62).

Com base na proposta de atividade da Figura 5, podemos destacar que é um modelo de atividade baseado em estudo ou produção textual que não trabalha os operadores argumentativos de forma produtiva, sendo classificada como uma atividade *pouco produtiva*, já que são mencionados apenas na questão 7, quando a questão pede para que os alunos reescrevam um pequeno texto que não possui elementos articuladores entre as frases, propondo o emprego de conectivos ou outros elementos adequados.

A proposta dessa questão é relevante para o trabalho com os operadores argumentativos, visto que os alunos irão identificar os conectivos que melhor se adequam às frases, porém, para um exercício que possui 7 questões, que tem a *Semântica e discurso* como título, abordar os operadores argumentativos em apenas uma questão é irrelevante para a aprendizagem da temática.

Concluimos que, diante da análise realizada, constatamos que poucos exercícios do LD que trabalham textos, abordam os operadores argumentativos. Percebemos ainda que não são trabalhados de forma conjunta nas atividades que o compõem, ou seja, são trabalhados de forma isolada, descontextualizada e em pequena quantidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do avanço da tecnologia, bem como os instrumentos midiáticos, o LD continua sendo a ferramenta-chave no processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, deve receber atenção das leis e decretos criados pelo governo e voltados exclusivamente para suas avaliações e melhorias. Essa melhoria do material didático, a exemplo do LD, deve abarcar a competência comunicativa de que faz parte a competência gramatical.

Do estudo teórico, pudemos reconhecer que, diante dos avanços dos estudos linguísticos nas últimas décadas, bem como as propostas da BNCC em conformidade com os PCN, a gramática deve ser ensinada de forma contextualizada, a partir dos textos em sua totalidade, fugindo da velha roupagem com palavras e frases isoladas e descontextualizadas. Deve-se estudar o texto como o que realmente ele é, uma unidade de sentido, capaz de concretizar a interação em sociedade. Dentre esses conhecimentos, o estudo dos operadores argumentativos em produções textuais é um ponto crucial para que o texto adquira um valor semântico.

Com base na análise realizada nesta investigação sobre como LD do 9º ano do ensino fundamental trata os operadores argumentativos em produções textuais, verificamos que 22% das atividades do LD trabalham os operadores argumentativos em produções textuais de forma *totalmente produtiva*, o que corresponde a 03 atividades, 14% são classificadas como *parcialmente produtivas*, o que corresponde a 02 atividades, e 64% como *pouco produtivas*, o que corresponde a 09 atividades, já que não trabalham os operadores argumentativos em produções textuais.

Da análise qualitativa, voltada para as quatro propostas de atividades do LD, constatamos que a primeira trabalha os operadores argumentativos em todas as questões, sendo classificadas como *totalmente produtiva*; a segunda que apesar de apresentar os operadores argumentativos em mais de 50% das questões não aborda em toda a atividade, sendo classificada como *parcialmente produtivas*; E a terceira trabalha os operadores argumentativos em apenas uma das questões, sendo classificada como *pouco produtiva*.

A partir desse resultado, consideramos que há um baixo percentual para um trabalho efetivo de produção textual com o uso dos articuladores textuais adequadamente, necessitando de uma reformulação para que consiga atender a essa questão, capaz de possibilitar aos alunos o melhor desenvolvimento de suas competências linguísticas, levando em consideração as orientações expressas nos documentos oficiais.

Diante disso, afirmamos que conseguimos responder satisfatoriamente à pergunta da pesquisa: *O livro em análise explora os operadores argumentativos nas propostas de produção textual?*, considerando que foram alcançados os objetivos do trabalho. Vale salientar, ainda, que a metodologia adotada conseguiu atender ao propósito estabelecido inicialmente, uma vez que ofereceu informações suficientes para chegarmos aos resultados.

As referências utilizadas para construção de nosso trabalho foram suficientes, visto que nos permitiram compreender a presença e a importância do LD no contexto escolar, bem como analisar o tratamento dos operadores argumentativos, sendo assim, conseguimos contemplar a nossa proposta de análise, por meio desses conhecimentos.

Por meio da pesquisa, ampliamos nossa compreensão em relação ao processo de coesão textual através do uso de conectivos ou operadores argumentativos trabalhados em sala de aula, compreendendo que é de suma importância que o professor busque outros meios de aprofundar seu conhecimento e mediá-lo ao alunado, de forma coerente e abrangente aos discentes, além de observar as propostas apresentadas no LD acerca da temática. Para tanto, o professor deve se apropriar dessas gramáticas visando contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do alunado além de poder utilizar-se positiva e produtivamente do discurso do seu aluno a respeito de tais processos de argumentação textual, para, assim, haver a interação e a troca de conhecimentos.

Finalizadas as discussões, pontuamos para a necessidade de mais e constantes pesquisas sobre o LD de Língua Portuguesa e também sobre a abordagem gramatical no referido instrumento, uma vez que este é um dos materiais de maior destaque em sala de aula, que deve ser avaliado e reformulado constantemente para proporcionar um aprendizado adequado que preconize as diretrizes dos documentos oficiais. Sobretudo, esperamos que esta pesquisa possa contribuir como orientação e fonte de estudos para o estudante e o profissional de língua portuguesa, e também para aqueles que buscam respostas de como é trabalhada, através do LD, a língua em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BAIRRO, C. C. **Livro didático**: Um olhar nas entrelinhas da sua história. s/d, p. 1-19.
- BARBISAN, L. B. **Semântica Argumentativa**. s/d, p. 19-30.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental –Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2018** – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2017. 120 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 6º ano**. 9. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.
- COSTA, W. F.; FREITAG, B.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 1, jan./mar. 2009.
- FÁVERO, L. L. **Linguística textual**: memória e representação. São Paulo: Universidade de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
- FREITAS, N. K. RODRIGUES, M. H. **O livro didático ao longo do tempo**: a forma do conteúdo. Santa Catarina, 2007.
- HÜBNER, Larissa Pontes. Contribuições da Semântica Argumentativa na compreensão de questões do Enem. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 107-125, jul./dez. 2016.
- KOCH, Ingedore Villaça. Linguística Textual: retrospecto e perspectivas. **Alfa**, São Paulo, 41: 67-78, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (Orgs.). 3. ed., 7. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi (Orgs.). 5. ed. 3. Reimpr. São Paulo : Atlas, 2009.

- LUNARDI, G. R. *Donc e pourtant*: Um estudo da Semântica Argumentativa para encontrar as maneiras de argumentar em redações. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TEXTO, ENUNCIÇÃO E DISCURSO, 2010, Porto Alegre- RS. **Anais...**Porto Alegre: Núcleo de Estudos do Discurso – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. p. 183-192.
- MADEIRA, M. S. **Livros didáticos de língua portuguesa**: o ensino de gêneros textuais. Duque de Caxias: Universidade do Grande Rio, 2012.
- MAGNABOSCO, G. G. Contribuições da Linguística Textual para a análise da coerência em hipertextos. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Minas Gerais, v. 3, n. 1, p. 29-46, 2010. Disponível em <<http://periódicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>>. Acesso em: 4 jan. 2019.
- MANTOVANI, Katia Paulino. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**: Impactos na qualidade do ensino público. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. \_\_\_\_\_ (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OTA, I. A. S. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. n. 35, Curitiba: Editora UFPR, 2009. p. 211-221.
- ROCHA, M. S.; SILVA, M. M. P. A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**. Feira de Santana, v. 18, n. 2, p. 26-44, maio-agosto 2017.
- RODRIGUES, P. C. **Características do Livro didático de Língua Portuguesa na mediação da produção textual escrita**. Paraná: Universidade Estadual de Maringá. 2007.
- SANTOS, C. M. C. **O livro didático do ensino fundamental**: as escolhas do professor. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 2007.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.