



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**



Sandra Regina Motta

**EMPREGO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Campo Grande -MS

2021

Sandra Regina Motta

**EMPREGO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos linguísticos

Linha de pesquisa: Língua, Discurso e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Elza Sabino da Silva Bueno

Bolsista: CAPES

Campo Grande -MS

2021

M876e Motta, Sandra Regina

Emprego de operadores argumentativos em livro didático de língua portuguesa/Sandra Regina Motta. – Campo Grande, MS: UEMS, 2021.

106p.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Elza Sabino da Silva Bueno

1. Estudos Sociolinguísticos 2. Falares regionais 3. Oralidade
4. Ensino de língua I Bueno, Elza Sabino da Silva II. Título

CDD 23. ed. - 410

Sandra Regina Motta

Dissertação aprovada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, pela banca examinadora composta pelos professores:

Aprovado em 25/11/2021

Profa. Dra. Elza Sabino da Silva Bueno – Orientadora
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Profa. Dra. Cristiane Schmidt – Membro Titular
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno – Membro Titular
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos, a quem já peço desculpas pela ausência durante este período. Meus filhos, que vocês tenham a coragem de gostar das coisas que gostam, e determinação de lutar por elas.

Isadora (in memoriam), Vinícius, Murilo e Fernanda.

AGRADECIMENTOS

A essa força, a qual chamo Deus, que me protege, enche meu coração de amor, paz e me impulsiona a ser uma pessoa justa, e tentar hoje ser melhor que ontem.

À UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul pela oportunidade de estudo gratuito e de qualidade.

À CAPES por me apoiar financeiramente e possibilitar a realização dessa etapa na minha formação profissional.

Ao Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da UEMS/Campo Grande e a todos os seus docentes pela formação acadêmica e profissional que me proporcionaram, meu muito obrigada.

À minha orientadora Professora Doutora Elza Sabino da Silva Bueno pela paciência, disponibilidade, dedicação, acolhimento e por ter me conduzido tão bem ao longo desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes, que foi a pessoa que me mostrou que chegar ao mestrado era possível, e não deixou de acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava.

À minha mãe que me deu o exemplo e a determinação necessária para chegar até aqui.

Ao meu marido que me deu tranquilidade emocional e financeira para realizar esta pesquisa e crescer profissionalmente.

A todos que de alguma maneira me ajudaram, deixo meus mais legítimos agradecimentos!

EPIGRAFE

“Há uma ciência, há um saber que se vai fazendo, que se vai tecendo na atividade de cada um, e as descobertas vêm com a própria determinação de querer”.

Antunes

“A língua é um dos bens sociais mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, qualquer povo e qualquer cultura”.

Marcuschi (2007)

“Quem escolheu a busca não pode recusar a travessia”.

Guimarães Rosa

RESUMO

Este texto apresenta enfoques em constantes discussões sobre o ensino-aprendizagem da linguística, diferente da linguística estruturalista, em que a frase era a unidade máxima, ou o texto era um aglomerado de frases. A evolução dos estudos deu um novo lugar à linguística textual cujas análises partem do texto e voltam para o texto. Esse viés tem uma abordagem interacional e pragmática, que leva em consideração os sentidos do texto como resultado de um processo interacional, ou seja, o leitor interage com o texto mediante o seu entendimento e conhecimento de mundo. Nesse ínterim, as abordagens de ensino mudaram, assim como os documentos prescritivos e normativos que, por sua vez, carecem de novos estudos sobre o texto. Assim, a proposta e estudo volta-se para compreender a relação do livro didático, com essa nova perspectiva de construção textual. O principal foco da nossa pesquisa é o de analisar o ensino dos operadores argumentativos em um livro didático de língua portuguesa voltado para o ensino médio, sendo esses operadores um dos responsáveis pela argumentação. Assim, faz-se necessário verificar como o livro didático relaciona o ensino dos operadores com gêneros voltados para os textos argumentativos. Para isso, escolhemos, como objeto de estudo, o livro didático Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso, da editora FTD cujo o recorte escolhido para análise foi a unidade 03, que trata dos operadores argumentativos e da construção dos argumentos. Sendo o livro didático o apoio e o suporte de ensino aos professores, é importante que ele de fato contribua com um ensino de qualidade, uma vez que um ensino sistemático pode tornar a aula desestimulante para o aluno. Nesse sentido, é necessário que o livro didático tenha uma abordagem contextualizada, de forma que o aluno veja sentido no que estiver estudando. Ao realizar as análises do livro didático, pudemos conferir que o livro analisado traz em seu cerne os estudos dos operadores sequencias, de modo a estabelecer sentidos com a linguística textual e os estudos dos gêneros textuais, além de ofertar uma gama diversificada de gêneros textuais como tirinhas, contos, anúncios, manchetes, propaganda, notícia, placas, conto, piada, dentre outros. Diante do exposto, a presente pesquisa tem como foco o paradigma funcional da linguagem, centrando-se na Linguística Textual apresentada por Koch (1993, 1997, 2000, 2004, 2008, 2010), Fávero (1993, 1998), Antunes (2005, 2007, 2014), Marcuschi (2007, 2008), dentre outros. Por orientar-se na exposição dos dados, esta é uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista em que as análises são de fundamental importância, no sentido de contribuir para o ensino dos operadores argumentativos em sala de aula.

Palavras-Chave: Linguística Textual; Gênero dissertativo; Coesão textual; Operador argumentativo; Livro didático.

ABSTRACT

This text focuses on constant discussions about the teaching-learning of linguistics, different from structuralist linguistics, in which the sentence was the maximum unit, or the text was a cluster of sentences. The evolution of studies gave a new place to textual linguistics whose analyzes start from the text and return to the text. This bias has an interactional and pragmatic approach, which takes into account the meanings of the text as a result of an interactional process, that is, the reader interacts with the text through their understanding and knowledge of the world. In the meantime, teaching approaches have changed, as have prescriptive and normative documents, which, in turn, lack new studies on the text. Thus, the proposal and study is aimed at understanding the relationship between the textbook and this new perspective of textual construction. The main focus of our research is to analyze the teaching of argumentative operators in a Portuguese language textbook aimed at secondary education, with these operators being one of those responsible for the argumentation. Thus, it is necessary to verify how the textbook relates the teaching of operators with genres focused on argumentative texts. For this, we chose, as an object of study, the Contemporary Portuguese textbook: Dialogue, Reflection and Use, by FTD, whose chosen section for analysis was unit 03, which deals with the argumentative operators and the construction of arguments. Since the textbook is the teaching support and support for teachers, it is important that it actually contributes to quality education, since systematic teaching can make the class unstimulating for the student. In this sense, it is necessary that the textbook has a contextualized approach, so that the student makes sense of what he is studying. When carrying out the analysis of the textbook, we could verify that the analyzed book has at its core the studies of sequential operators, in order to establish meanings with textual linguistics and the studies of textual genres, in addition to offering a diverse range of textual genres such as comic strips, stories, advertisements, headlines, advertisement, news, signs, short stories, jokes, among others. Given the above, this research focuses on the functional paradigm of language, focusing on Textual Linguistics presented by Koch (1993, 1997, 2000, 2004, 2008, 2010), Fávero (1993, 1998), Antunes (2005, 2007, 2014), Marcuschi (2007, 2008), among others. As it is guided by the exposition of data, this is an interpretive qualitative research in which the analyzes are of fundamental importance in order to contribute to the teaching of argumentative operators in the classroom.

Key-Words: Textual Linguistics. Argumentative operator. Textual cohesion. Essay genre. Textbook.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 01 – Capa do livro Português Contemporâneo.....	68
Figura 02 – Unidade 3 – livro Português Contemporâneo.....	70
Figura 03 – Introdução Manual do Professor.....	73
Figura 04 – Texto; a imigração no Brasil.....	77
Figura 05 – Atividades relacionadas ao texto imigração no Brasil.....	78
Figura 06 – Conceituando referenciação e operadores argumentativos.....	81
Figura 07 – Aplique o que aprendeu: texto desarticulado.....	83
Figura 08 – Atividade sobre referenciação e operadores argumentativos.....	84
Figura 09 – Atividade sobre operadores argumentativos.....	88
Figura 10 – Gênero textual: história em quadrinhos.....	89
Figura 11 – Atividades de argumentação no gênero HQ.....	90
Figura 12 – Conhecimentos referentes à argumentação.....	92
Quadro 01 – Propriedade da coesão do texto.....	31
Quadro 02 – Diferenças entre ensino de gramática e análise lingüística.....	65

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNLD- Comissão Nacional do Livro Didático

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL – Instituto Nacional do Livro Didático

LP - Língua Portuguesa

LDLP - Livro Didático de Língua Portuguesa

LDP1 - Livro Didático Português Contemporâneo

LT - Linguística Textual

MP - Manual do Professor

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetro Nacional Comum Curricular

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - APORTE TEÓRICO DA PESQUISA

1.1	Linguística textual.....	17
1.1.2	A textualidade do texto e as estruturas textuais globais.....	22
1.1.3	Critérios de textualidade: coesão textual, conexão sequencial.....	24
1.1.4	Operadores discursivos (argumentativos)	35
1.1.5	O sentido no texto.....	40
1.2	O gênero textual e as abordagens de ensino em LP.....	43
1.2.1	Breve história do livro didático.....	49
1.2.2	Algumas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa.....	53
1.2.3	A escrita no processo escolar.....	57

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1	Justificando a pesquisa.....	62
2.1.2	Apresentando o <i>corpus</i> : abordagem utilizada para a pesquisa e reflexões.....	63
2.1.3	A seleção do <i>corpus</i>	68
2.2.1	Livro Português Contemporâneo – Diálogo, Reflexão e Uso.....	69

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1	Metodologia da obra Português Contemporâneo.....	75
3.2	Análise dos dados do livro didático de Português: Português contemporâneo.....	77

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS.....	98
-------------------------	-----------

ANEXOS.....	102
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu da vontade de aperfeiçoamento da nossa prática didático-pedagógica em sala de aula, que vai ao encontro dos saberes de Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) ao ressaltar que:

O professor pesquisador não se vê apenas como usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática.

Em nossas aulas, observamos que os alunos quase nunca usavam os operadores argumentativos nas suas produções textuais, sendo assim, com esta pesquisa, podemos contribuir, especialmente, com a nossa prática de ensino acerca dos operadores argumentativos presentes no livro didático em análise, de forma a auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula.

Diante do exposto, cabe salientar que o aluno chega à escola sabendo usar a língua com efetividade, pois mesmo não conhecendo suas regularidades, faz-se entendível nas suas intercomunicações, pois conforme nos lembra Fávero (1993, p. 6) “todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado de palavras”, mas é na escola que ele aprende a usar os recursos da língua e suas normas gramaticais. Aprender a usar a língua de forma plena e eficiente é salutar, já que é na língua e pela língua que nos construímos na sociedade, esse pensamento é balizado por Drummond, quando diz, “entre palavras vivemos nascemos e morremos, portanto, palavras somos”. As palavras do poeta nos dão a dimensão da importância de tornar nossos alunos competentes textuais, levando em consideração que competência textual passa pela capacidade de o aluno desvendar os sentidos do texto, em um processo multissistêmico e multimodal.

A habilidade textual que se espera do aluno, é que ele possa transitar linguisticamente por todos os espaços, fazer-se respeitado, afinal saber usar a língua abre portas, e com essas portas abertas chegam também as oportunidades e, para que isso aconteça, é preciso que o

aluno possa pensar o uso da língua para se construir enquanto ser humano. Tudo isso mostra a reponsabilidade do professor em sala de aula que, além da formação acadêmica, precisa ser um agente social, que muitas vezes é portador da voz que será ouvida pelos alunos, voz que pode mostrar o quanto ele é capaz e que pode ser quem ele quiser.

A presente pesquisa se insere na Área de Concentração: Estudos linguísticos, na Linha de Pesquisa de Língua, Discurso e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande – MS.

Pensando em um estudo que pudesse contemplar a Linha de Pesquisa do Programa, que contribuísse para melhor compreensão da Linguística Textual, de modo especial os operadores argumentativos no ensino de língua portuguesa e sua importância no processo de ensino aprendizagem em livro didático, foi desenvolvida esta dissertação que apresenta uma proposta para discutir e analisar a abordagem de operadores argumentativos no livro didático de Língua Portuguesa, *Português Contemporâneo*, voltado para o terceiro ano do ensino médio, de autoria de William Roberto Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, publicado em 2016 e aprovado pelo PNLD/2018. Considerando que os alunos do terceiro ano do ensino médio realizarão uma redação dissertativa-argumentativa, que é uma das etapas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), sendo assim, farão uso desses operadores que, por sua vez, são responsáveis pela argumentação e pela construção do sentido do texto.

Os operadores argumentativos estabelecem uma relação semântica entre as partes do texto, desse modo, eles estão vinculados ao gênero dissertativo. Diante do exposto, faz-se importante discutir e analisar a abordagem de operadores argumentativos no livro didático. É importante que o livro didático voltado para esse público alvo, aborde os operadores de forma reflexiva, para que os alunos possam usá-los com efetividade em suas produções textuais. E, ainda, os façam refletir acerca do sentido dos conectivos argumentativos na perspectiva textual, para que esse conhecimento não se aplique apenas a uma prova, mas que seja um conhecimento para toda a sua vida.

Esta pesquisa se fundamenta na Linguística Textual (LT), teoria que aborda os estudos linguísticos sob uma perspectiva textual, ou seja, em que seu objeto de estudo é o texto e suas relações de sentido acerca do texto. Nessa continuidade, a relevância desse trabalho é a de jogar luz ao ensino de operadores argumentativos em sala de aula, de modo a contribuir para processo de ensino- aprendizagem mediante o olhar da LT, que leva em consideração não mais a frase de forma solta e isolada, dentro de uma concepção estruturalista, mas o texto dentro de uma forma viva, dinâmica e interacional.

A linguística textual toma como ponto de partida o texto, que na disciplina é entendido como um todo significativo, e não um aglomerado de frases e palavras que se inter-relacionam entre si. Nesse sentido, o texto é visto como uma atividade interativa que acontece entre produtor e receptor, que para Beaugrande *apud* Marcuschi (2007, p. 14), “[...] é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, sendo assim, é um ato de interlocução que coloca em evidência as intenções do produtor e o conhecimento de mundo do interlocutor, tornando-a uma disciplina de característica sociointerativa.

Sendo a LT um jogo coletivo de intenções e interações, a argumentação ocupa papel relevante nesse jogo de intenções e interações, sendo assim, faz-se essencial os estudos dos operadores argumentativos, pois são responsáveis pelos encadeamentos entre as partes do texto, formando um todo coerente e coeso. Assim, cabe à coesão a função de inter-relacionar os elementos linguísticos presentes no texto, no sentido de possibilitar a vinculação de sentidos com o uso adequado dos operadores argumentativos. A coesão textual viabiliza a amarração das ideias dentro da tessitura textual e vincula os sentidos, por isso, a importância de trazer para a nossa pesquisa a abordagem tão importante para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Todavia, as interpelações da educação precisam estar em conformidade com essa dinâmica de ensino das regularidades da Língua Portuguesa. Pois, sendo o livro didático um instrumento que baliza e apoia a *práxis* do professor em sala de aula, trata-se de um instrumento do qual o professor faz uso no seu fazer pedagógico, e analisar esse recurso tão

importante para a dinâmica do ensino de língua em sala de aula faz-se fundamental para a presente pesquisa, uma vez que esta é voltada aos estudos da Linguística Textual e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem com alunos do Ensino Médio em sala de aula, de modo especial, nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, para uma melhor visualização e caracterização dos assuntos tratados neste estudo e da importância para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula, a presente pesquisa está segmentada em três capítulos distintos, em que o primeiro traz o aporte teórico da pesquisa, e discorre sobre a linguística textual, os critérios de textualidade, o gênero textual, de modo especial, a coesão textual-conexão textual (operadores argumentativos). Além de questões ligadas à história do livro didático, ensino de Língua Portuguesa e a escrita no processo de ensino e aprendizagem escolar.

O segundo capítulo, apresenta o percurso metodológico da pesquisa, o *corpus* e a abordagem da Linguística Textual, com reflexões acerca do emprego de operadores argumentativos no livro didático de língua portuguesa, Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso, da editora FTD, voltado para o ensino médio de autoria de William Roberto Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, publicado em 2016 e aprovado pelo PNLD/2018.

E, finalmente, porém não menos importante, o terceiro e último capítulo que traz os resultados da pesquisa, tomando como base teórica as contribuições de estudiosos da linguagem como: Koch (1993, 1997, 2000, 2004, 2010, 2014), Fávero (1993, 1998), Antunes (2005), Azeredo (2007), Marcuschi (2007, 2008), dentre tantos outros que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO 1 - APORTE TEÓRICO DA PESQUISA

Este trabalho tem como objetivo discutir e analisar a abordagem de operadores argumentativos no livro didático de Língua Portuguesa, *Português Contemporâneo*, voltado para o terceiro ano do ensino médio, de autoria de William Roberto Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, publicado em 2016 e aprovado pelo PNLD/2018. Esta pesquisa se fundamenta na Linguística Textual, uma vez que nossa intenção neste capítulo é apresentar conceitos da Linguística Textual, seu percurso histórico, discutir os princípios de textualidade, sobretudo, a coesão textual. Para isso, tomamos como base teóricos da área dos estudos de linguagens como: Koch (1993, 1997, 2000, 2004, 2008, 2008), Fávero (1993, 1998), Antunes (2005, 2007, 2014), Marcuschi (2007, 2008), dentre tantos outros que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

1.1 Linguística Textual

De acordo com Koch (2004), a linguística é uma ciência que estuda a língua em todas as suas manifestações, e a Linguística Textual usa o texto como ponto de partida de análise linguística, desse modo, a unidade de sentido das análises da língua toma como ponto de partida e chegada o texto, levando em consideração as situações interacionais, sejam elas de escrita ou de fala dos sujeitos envolvidos na interlocução.

É no texto que as interações humanas acontecem de forma holística, nesse ponto de vista, os linguistas na década de 60 como: Beaugrande & Dressler, Weinrich, Van Dijk e muitos outros, passaram a refletir sobre a possibilidade de análises voltadas para o texto, com um olhar interdisciplinar, adotando uma perspectiva pragmática. Sobre isso Koch (2004, p.4) argumenta que “o texto é a unidade básica de comunicação / interação humana”. As análises do tipo sintática ou semântica, já não respondiam a todas as situações que eram postas nesta chamada virada pragmática.

Essas primeiras reflexões nascem com uma nova proposta perante as correntes linguísticas já existentes. A LT, começou a se desenvolver na década de 60, na Europa,

especialmente na Alemanha, como resultado das insatisfações das gramáticas voltadas para as análises voltadas, exclusivamente, para a frase, que deixavam lacunas nos estudos sobre referenciação, das relações entre as sentenças não ligadas por conjunções, da ordem das palavras no enunciado, da concordância dos tempos verbais, as quais exigiam uma abordagem para uma organização textual que fosse responsável pela construção de sentidos (FÁVERO, 1993).

Com a chegada da LT, vista como uma unidade básica de comunicação/ interação humana, as pesquisas no funcionamento dos processos comunicativos ganham uma nova roupagem, os textos em funções, dentro de uma atividade hermética (KOCH, 2004). Nesse sentido, a abordagem interacionista rompe com as pesquisas voltadas puramente para as questões sintático-semânticos e linguistas alemães, franceses, holandeses ingleses dentre outros compreenderam a necessidade de expansão das análises para além da frase, com um olhar do ponto de vista cognitivo.

De acordo com Koch (2004), a obra de Beaugrande & Dressier (1981) constitui um dos marcos da LT, seus trabalhos mostram que caberia à LT desenvolver modelos processuais de descrição textual, que traduzissem as interações e intenções entre os parceiros da comunicação, suas estratégias de produção e compreensão textual.

Outro linguista responsável pela propagação da LT é o holandês Van Dijk, com uma abordagem cognitiva que traz reflexões sobre as capacidades que os indivíduos têm de reconhecer textos bem formados e aceitáveis sobre o plano de uma organização formal, autor do conceito macro ato da fala, Dijk relaciona frase, texto e gramática textual gerativa (SOUZA, 2012).

As primeiras mudanças aconteceram na virada pragmática, em que surgiram as teorias da base comunicativa, tomando o texto como base, buscam por conexões entre textos e seus contextos comunicativo-situacional. Assim, explica Koch (2004, p.28):

Na metade da década de 1970, passa a ser desenvolvido um modelo de base que compreendia a língua como uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não linguísticas) do ser humano.

A pragmática linguística estuda os signos, seu contexto, os falantes que participam da comunicação e fatores extralinguísticos, como o contexto sócio histórico cultural e econômico e a relação afetiva dos falantes, colocando a pragmática como a teoria do uso linguístico e a linguagem como atividade. Van Dijk, *apud*, Koch (2004, p. 32) contribui ao verificar que “as sequências de ações são realizadas sob o controle efetivo de uma macrointegração ou plano, encaixado numa macrofinalidade, para um ou mais atos globais”. Dito de outra forma, as ações linguísticas são o resultado de elementos constitutivos de atividades complexas, permeado pela comunicação e intenções sociais.

A virada pragmática teve a contribuição de autores como: Wunderlich (1976), Isenberg (1976), Schmidt (1973), Motsch (1983), Motsch & Pasch (1987), Van Dijk (1980).

À medida que os estudos da linguagem foram avançando, surgiram necessidades, orientações e percepções e, na década de 80, os estudos da LT passaram a ser determinados pela produção e recepção, ou seja, como o texto pode ser processado mediante aspectos interacionais e conhecimentos sociais. De acordo com Koch (2004, p. 34):

Delineia-se uma nova orientação nos estudos do texto, a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, e quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações.

Assim, as análises linguísticas estavam voltadas para as situações comunicativas e interacionais e essa nova direção na LT, é conhecida como virada cognitiva, segundo a qual as interações são marcadas por motivações e estratégias de comunicação. Nessa ordem, aponta Koch (2004, p. 34) “os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, e têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso”. Nessa ordem, o

texto passa a ser visto como um processo de ordem cognitiva que está, de certa forma, submetido aos conhecimentos intelectuais de seus participantes.

Os estudos da linguística, enquanto ato social, são reafirmados pelos postulados de Bakhtin, entre os séculos XX e XXI, ao trazer para as discussões o caráter dialógico da língua, que concebe o texto como um processo que envolve não só os eventos falados e escritos, mas também os demais signos do meio social (imagens, sinais, elementos gráficos, pictóricos e maneios de cabeça), ou seja, as análises linguístico-discursivas abrangem, além dos elementos linguísticos, os fatores sociais e ideológicos envolvendo as diversas linguagens que são postas na sociedade.

Bakhtin (1997) introduz à conversa a situacionalidade do texto, de modo que, concebe a linguagem como um organismo vivo, munido de situações histórico-ideológicas inseridas na comunicação verbal. Assim, assevera Bakhtin:

[...] comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar (BAKHTIN, 1997, p. 124).

Desse modo, a linguagem, segundo o autor, é uma atividade eminentemente social, advinda de práticas discursivas.

A LT tem um olhar interdisciplinar com abordagem sociointeracionista, ela rompe com um olhar tradicional que se limita a estrutura da frase e análise frasal. As análises linguísticas passam a ser consideradas dentro de uma atividade complexa, levando em conta as intenções comunicativas e sociais dos falantes, em detrimento das análises em unidades isoladas como fonemas e morfemas, e, sim, com caráter multidisciplinar (HEINEMANN (1982) *apud* KOCH, (2004).

A LT apresentou muitas tendências em diferentes países, apesar de não se desenvolver homogeneamente, existe um consenso em definir três fases, que não são postas de forma cronológica, elas vão se diluindo, se modificando à medida que os estudos, referentes aos conceitos do texto, vão se intensificando sob uma perspectiva de interação social e dialógica, em que o texto passa a ser o próprio lugar de interações e eventos comunicativos.

A primeira fase denominada de análise transfrástica, que é a análise de fenômenos sintático-semânticos para além da frase, ou seja, as relações que se estabelecem nos períodos e entre os períodos, formando uma unidade com sentido próprio, que irá levar em consideração, ainda de maneira não muito clara, a coesão e a coerência. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 73) argumenta que “[...] certas propriedades linguísticas de uma frase só eram explicáveis na sua relação com outra frase. Só assim se explicaria a anáfora, as propriedades textuais do artigo e também o problema da elipse e repetição, entre outros”.

Na análise transfrástica, o texto era a soma de frases bem organizadas. Com o tempo, as análises transfrásticas vão caindo em desuso e dando lugar às gramáticas textuais. Os estudos das gramáticas textuais foi o segundo momento da LT, em que se apresenta uma reconstrução do texto como um sistema uniforme, estável e abstrato cuja análise era voltada para a competência textual do falante. Segundo Koch (2010, p. 7), “[...] tais gramáticas têm por objetivo apresentar os princípios de constituição do texto em dada língua”.

Nesses estudos sobre gramática textual, temos o texto como um produto pronto e acabado, temos um ouvinte e um produtor idealizado que prega a existência de diferença entre texto e discurso, essa teoria não prosperou, já que na linguística de texto, de acordo com Koch (2010, p. 16), “os linguistas estavam ainda muito presos à gramática gerativa, e voltados para os fenômenos linguísticos inexplicáveis pelas gramáticas da frase”.

Nessa continuidade, Marcuschi (2008, p.76) aponta que “o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedade puramente componenciais e intrínsecas”. Nesse momento não se observou as interações comunicativas, e essa limitação fez surgir a terceira fase dos estudos linguísticos, a teoria do texto.

A teoria do texto surge a partir de 1980 cuja língua é abordada em situações interacionais, com abordagens sociointeracionistas e dialógica. Veja o que diz Koch (2010, p. 10) sobre o assunto:

A linguística do Texto pode ser vista como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.

A LT passa a ser uma disciplina de caráter multidisciplinar, funcional, dinâmica e processual. Nessa perspectiva, não existe apenas um sentido, o texto admite muitos sentidos e são resultados de interações entre atividades verbais. A ação verbal se realiza na forma de produção e recepção de textos. Os textos são, portanto, resultantes de ações verbais / complexos de ações verbais, estruturas ilocucionais que estão intimamente ligadas com a estrutura proposicional dos enunciados (HEINEMANN (1982) *apud* KOCH, (2004).

O texto é visto como um processo sociointerativo, pois temos uma atividade verbal que vai ser consciente e interacional, já que há o autor, o texto e o contexto. Nessa ordem, aponta Marcuschi (2008, p. 77) que “um dos aspectos centrais do processo interlocutivo é a relação dos indivíduos com a situação discursiva, estes aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem com a articulação dos seus textos”, pois o ser discursivo irá preocupar-se com uma pluralidade de operações cognitivas interligadas. Por meio da textualidade, que vemos a seguir, as articulações e intenções na realização textual vão se construindo.

1.1.2 A Textualidade do texto e as estruturas textuais globais

Ao falar de textualidade, trouxemos para o nosso trabalho a voz da linguista Costa Val (1991, p. 13) que diz, “chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. Nesse sentido, é por meio da

textualidade que os textos são reconhecidos pelos seus usuários. É a textualidade que concretiza as realizações textuais, como um conjunto de valores. Acrescenta Costa Val (1991, p. 3) que:

Um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções linguísticas que falam, escrevem, ouvem ou leem, um conjunto de fatores capazes de textualizar essas produções. Explicando melhor: não a vamos entender a textualidade como algo que está nos textos, mas como um componente do saber linguístico.

Assim, a textualidade compreende um processo de construção de sentido, que envolve o produtor e receptor, e os orienta para a produção e recepção de um evento comunicativo, envolvendo os quatro grandes sistemas, postulados por Heinemann & Viehweger (1991) *apud* Koch (2004), o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente, que, segundo a autora, competem às estruturas complexas de conhecimentos, envolvendo os aspectos socioculturalmente vivenciados.

Sendo o texto um jogo de intenções e interpretações, Koch (1997) traz a fórmula de Motsch & Pasch (1989) $al = (e, int., cond., cons.)$ “e” é a enunciação, “int” as intenções do enunciador, “cond” as condições necessárias para atingimento do objetivo. Essa fórmula traz embutido em seu frame todo um jogo ilocucional entre os interactantes de atividades linguístico-cognitivo, de modo a assegurar que todos os objetivos sejam atingidos, ou seja, que o processo comunicativo seja efetivo.

Dentro desses jogos de valores altamente complexos e atuantes, Koch (1997) acrescenta que o texto é construído pelas ativações de processos e estratégias cognitivas e interacionais, e que os objetivos da textualidade são submetidos a estruturas textuais globais. Pois o texto é construído mediante um sistema estruturado e nas próprias relações, e é esse jogo de interações que vai construindo a textualidade do texto.

Antes de mais nada, para um texto ser entendível e decifrável, o interlocutor precisa ter domínios interpretativos, pois muitas vezes um texto tem diversas inadequações ortográficas, e nem por isso deixa de cumprir seu objetivo comunicativo, sobre isso Koch (1997) fundamenta que, “não importa o quanto de problemas ortográficos ou sintáticos tenham

um texto, ele produzirá os efeitos desejados se estiver em uma cultura e circular entre os sujeitos que dominam a língua em que ele foi escrito”.

O texto como representação da atividade verbal é visto pela LT interacional como uma prática sociointerativa que tem como pêndulo o contexto histórico-social, nessa dinâmica, a língua é um processo aberto, interativo, dinâmico e construído pelos seus falantes mediante a necessidade comunicativa. Essas afirmações ganham respaldo em Marcuschi (2008, p.61) ao ressaltar que, “a língua/texto é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções aos objetivos de cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples”.

Sendo assim, a LT está de certa forma imbricada com os pensamentos de Chomsky - gerativismo (1965) acerca da competência linguística. Sobre esse assunto ressalta Fávero (1993, p.6) que “qualquer falante é também capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de atribuir-lhe um título, de produzir um texto a partir de um título dado e de distinguir um texto segundo os vários tipos de texto”. É justamente a competência textual dos interactantes que vai construindo os sentidos, os processos significativos, o dito e não dito. Pois trata-se, de acordo ainda com a autora, “de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade” (FÁVERO, 1993, P.6). Fatores que serão melhor explanados a seguir.

1.1.3 Critérios de textualidade: coesão textual, conexão sequencial

São os fatores de textualidade que fazem que um texto cumpra o seu papel comunicativo, que não seja uma sequência sem uma ordem cadenciada. Os fatores de textualidade foram definidos por Beaugrande e Dressler (1981) no livro *Introduction to text linguistic* de 1981, (SOUZA, 2012), como explicitado anteriormente: coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade, somando, assim, sete fatores com suas importâncias na construção e na interpretação do texto.

Apesar desses fatores serem cruciais para o entendimento textual, não são determinantes. Sobre isso fala Marcuschi (2008) que o texto não deve ser pautado, apenas, pela boa formação, uma vez que não se deve concentrar a visão de texto na primazia do código e na forma. Na produção de um texto não entram apenas fenômenos estritamente linguístico. A seguir traremos uma explanação desses fatores semânticos e pragmáticos, que não são determinantes, mas cruciais para a função dialógica do texto.

Coesão e coerência

A nossa pesquisa está voltada para o critério da coesão, todavia, fez-se necessário abordar, mesmo que brevemente sobre a coerência, no entanto, ofereceremos a coesão, especificamente, um tópico inteiro, visto que, nossa dissertação diz respeito à forma como os operadores discursivos são abordados em um livro didático voltado para o ensino médio. Vamos aos conceitos sobre coesão e coerência.

A coesão é marcada, linguisticamente, por recursos coesivos, assim, o texto torna-se fluido e coeso. Nesse sentido, ela é responsável pela harmonização textual e o entrelaçamento das palavras, frases e parágrafos. Esses elementos conjuntivos chamados por Hailiday & Hasan de concatenação frásicas lineares, são: conjunções, preposições, advérbios ou locuções verbais. Existem dois tipos de coesividade, observa, ainda, Koch (2010) a conexão referencial (voltada para aspectos semânticos do texto) e a conexão sequencial (voltada para elementos conectivos).

Esses elementos vão se unindo e estabelecendo sentidos, indicando um jogo de interpretações. Dentro desse movimento Koch (2010, p.13) ressalta que a coesão “[...] são mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido”, de modo a formar entre os elementos linguísticos do texto elos coesivos, assim, as sentenças vão se interligando.

Já a coerência para Koch (2010) “[...] é a continuidade dos sentidos no texto, não se apresenta, pois, como mero traço dos textos, mas como o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional”. Já Marcuschi, (2008, p. 21) a vê como,

“[...] uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada”. Podemos dizer que ambos compreendem a coerência como um fator de textualidade que traz à compreensão do texto por meio de uma cadeia de ideias e significados.

A década de 80 chegou com a premissa e ampliar o conceito de coerência, já que com os estudos majoritários das análises transfrásticas, o objeto principal de análises era a coesão. Sendo assim, a coerência passou a ser vista, na perspectiva pragmático-enunciativa, como um fenômeno amplo que se constrói nas situações de interação entre o texto e seus usuários, e é o resultado das configurações dos conceitos e relações implícitas à superfície textual (COSTA VAL, 1991).

A coerência é marcada pela interpretação e pelo sentido do texto, estabelecendo sentidos que formam uma unidade a partir das relações entre elas. Assim expõe Costa Val (1991, p. 33):

O texto precisa em primeiro lugar respeitar princípios lógicos elementares. Não pode, por exemplo, afirmar A e o contrário de A. Suas ocorrências não podem se contradizer, têm que ser compatíveis entre si, não só no que trazem explícito como também no que deles se pode concluir.

A noção de coerência contribui para os processamentos cognitivos textuais, ou seja, a concatenação das ideias, de modo a construir uma relação lógica, conferindo significados globais ao texto. Sobre isso postula Fávero (1993, p. 59) que “a coerência se caracteriza como o nível de conexão conceitual e estruturação do sentido, manifestado, em grande parte, macrotualmente”, atribuindo significados inteiros e ativos.

Esses significados ativos são o resultado de conhecimentos ativados dentro de uma perspectiva sociocultural diversa. Segundo Beaugrande e Dressler (1981) *apud* Fávero (1993, p.59) “o texto coerente é aquele em que há uma unidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto”.

E continuam os autores relatando que, “incoerente é aquele em que o leitor/alocutário não consegue descobrir nenhuma continuidade, entre as relações expressas e o conhecimento

anterior de mundo dos receptores”. Sendo assim, podemos dizer que a falta de coerência compromete a relação com o interlocutor e a continuidade da compreensão textual, tornando o texto incoerente e sem unidade de sentido.

Concluindo a literatura acerca dessa temática vale recorrer ao entendimento de Marcuschi (2008, p.120) quando se trata da textualidade da coesão e da coerência, compreende ele que, “[...] coesividade e coerência não se esgotam nas propriedades léxico-gramaticais imanentes à língua enquanto código”, acrescentando a esta ideia a importância das pistas que a coesão e coerência oferecem ao leitor para interpretar textos, pois “isto exigirá uma noção de língua que ultrapasse esse patamar e que permita a construção de sentidos partilhados, ou, pelo menos, deem pistas para seu acesso”.

Por todo o exposto, a coerência não se realiza apenas no texto ou no usuário, mas em uma contínua relação de compartilhamento cognitivo entre texto e alocutário, pois a coerência é, antes de mais nada, um princípio de interpretabilidade e compreensão textual.

Situacionalidade

Chamada por Marcuschi (2008) de um “critério de adequação textual”, a situacionalidade são os fatores que tornam um texto adequado para determinadas situações de comunicação. Beaugrande e Dressler (1981) orientam que o texto está relacionado à situação/contexto no qual ele será introduzido, sendo assim, o autor precisa adequar o texto ao gênero escolhido, para que assim ele possa ser percebido como uma unidade geradora de sentido. Em certa medida, esse critério podemos entender como definidor da situação para o texto e do texto para a situação.

A situacionalidade irá adequar o texto à situação sociocomunicativa, ajustando os elementos que são significativos para a compreensão textual e para a situação comunicativa em que o evento textual está inserido (COSTA VAL, 1991). Desse modo, é o contexto que irá definir a narrativa, orientando o produtor e o receptor a determinados discursos. Assim, o interlocutor, antes de mais nada, precisa adequar o seu discurso a dada situação comunicativa e

aos conhecimentos de mundo do seu interlocutor. Costa Val (1991, p.13), fala que, “a comunicação se efetiva quando se estabelece um contrato de cooperação entre os interlocutores, desse modo, determinados textos servem para determinados contextos”. Nessa perspectiva, a competência do falante passa, também, pela capacidade de tornar seus textos adequados a determinadas situações comunicativas, o que pode ser proposto a partir do processo de intertextualidade.

Intertextualidade

Em algumas situações o texto precisa de um contexto para fazer sentido. O texto será contextualizado mediante o conhecimento de outro texto por parte do interlocutor. Assim, comenta Azeredo (2007, p. 133) que, “a nossa memória textual atua no tecido de nossos discursos, ligando os contextos históricos e impregnando de sentido os textos que produzimos”.

Todo texto dialoga com outros textos, são justamente esses diálogos que colocam os textos em uma relação dialógica entre texto/contexto. Sobre isso discorre Koch & Travaglia (2000, p. 46) que, “todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e desse exterior, fazem parte outros textos, que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe”. Dito de outra forma, esse critério coloca o texto em uma relação de dependência a textos previamente existentes, dessa forma, essas questões influenciam de maneira direta o processo de produção e o de compreensão textual, que passa também pela informativa e intencionalidade.

Informatividade / Intencionalidade

Todo texto transmite algum significado, isso não quer dizer que ele seja entendível por todos, pois configura diferentes graus de entendimentos. Os sentidos vão se construindo mediante o que é oferecido e o que é interpretado. A informatividade diz respeito às informações veiculadas e distribuídas no interior do texto, bem como a compreensão do interlocutor. O interactante apesar de relacionar as informações dadas e as novas, o texto deve dar pistas a que veio. Quando a informação contida no texto é compreendida, significa dizer

que tem um alto grau de informatividade. Conforme Marcuschi (2008, p. 132), “a rigor, a informatividade diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido”. Sendo assim, o critério da informatividade está relacionado, também, ao nível de conhecimento de mundo e repertório cultural do leitor/ouvinte.

De acordo com Fávero (1993, p.20), a informatividade “exerce relevante papel na seleção e arranjo de alternativas no texto, constituindo-se, assim, em um importante controle na limitação e motivação do uso dessas alternativas”, dentro desse pensamento, ainda de acordo com a autora, “o autor utiliza elementos linguísticos para orientar o receptor em um determinado sentido”. E é justamente essa direção de sentido que diz respeito aos aspectos de intencionalidade, pois ele se ocupa dos modos como os textos são construídos por seus autores, quais são as intenções que os autores pretendem alcançar e a aceitabilidade do leitor/ouvinte.

Nas palavras de Fávero (1993, p. 32), “a intencionalidade é a intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize em sua totalidade, especialmente na conversação usual”. Nessa continuidade, é importante que locutor e interlocutor estejam sintonizados para que as manifestações linguísticas sejam bem recebidas, pois a informatividade do texto, de acordo com Koch (2004, p.42) “[...] precisa estar adequada às intenções comunicativas”. Podemos, assim, inferir que informatividade e intencionalidade estão tuteladas às intenções do autor e à receptividade e ao repertório cultural do interlocutor para que haja compreensão da informação dada e aceitabilidade por parte do autor.

Aceitabilidade

A aceitabilidade refere-se à recepção e ao entendimento do interlocutor em relação ao texto. Nesse sentido, está voltada para o entendimento, ativações de memórias, conhecimentos armazenados do leitor / ouvinte do texto. Segundo Koch (2004), os elementos de textualidade se relacionam com as atitudes dos usuários, com o contexto de produção e a recepção desse

texto. A aceitabilidade é voltada para a forma como o leitor recebe o texto e sua capacidade de fazer inferências no processo de leitura.

Um texto, às vezes, possui inadequações no sentido gramatical, no entanto, ele é aceitável pois se faz entendido. Como nos esclarece Marcuschi (2008, p. 128) a seguir:

- *Hoje levantei cedo e tomei um banho, um café e um táxi para a universidade.* “Seria um enunciado malformado e inaceitável do ponto de vista gramatical, mas em certos contextos para finalidades específicas, este enunciado é aceitável” (MARCUSCHI, 2008, p. 128). O exemplo mostra que a aceitabilidade sai do plano da conformação para o da interpretação / entendimento / conhecimento de mundo e capacidade interpretativa.

A seguir vamos falar sobre coesão, que é justamente o critério de textualidade escolhido para pautar nosso trabalho de pesquisa. Como estamos vendo ao longo desta dissertação, existem diversos mecanismos que podem proporcionar a coesão textual.

A coesão textual enquanto critério de textualidade

A coesão textual diz respeito às conexões linguísticas presentes no texto que movimentam a integração das ideias no corpo textual. Quando bem utilizada ela permite que o texto seja recíproco, no nível de entendimento, entre o produtor e o interlocutor do texto, seja fluido e tenha um encadeamento das ideias. Assim, ela está ligada ao nexos na construção do texto e propicia a ligação de elementos de natureza lexical, como reiteram Koch & Travaglia (2000, p.12) ao ressaltarem que:

A coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto. É nitidamente sintática e gramatical, mas é também semântica, pois, como afirma Halliday e Hasan (1976), a coesão é a relação semântica entre um elemento que é crucial para sua interpretação. A coesão é, então, a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional.

Em se tratando de elementos conectivos, há conexão referencial que estabelece vínculos entre os elementos do texto, fazendo referência a eles, seja retomando o que foi dito (anáfora), seja anunciando algo que ainda será dito (catáfora). Conforme Fávero (1993, p. 18) “há certos itens na língua que têm a função de estabelecer referência, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária à sua interpretação”, podendo a conexão referencial ser obtida por reiteração e/ou substituição.

Importante compreender as ideias de Antunes (2005) que apontam a coesão como uma encadeadora entre as partes do texto, já que o texto é constituído no todo cujos elementos vão se construindo e constituindo, de modo a promover uma continuidade, criando uma tessitura textual; algo dito se liga a outro já mencionado anteriormente, mantendo toda uma unidade de sentidos que vai ao encontro do entendimento dos interlocutores, promovendo as articulações e interações acerca do texto.

Esses fenômenos de continuidade acontecem, segundo a autora, por utilizar de relações de reiteração, associação e conexão que são viabilizadas em 29 procedimentos, no sentido de que desenvolvem diferentes recursos os quais são expostos no quadro a seguir, tomado por empréstimo de Antunes (2005) para tratar os procedimentos, relações e recursos coercivos.

**QUADRO 1: PROPRIEDADE DA COESÃO DO TEXTO: RELAÇÕES,
PROCEDIMENTOS E RECURSOS**

A COESÃO DO TEXTO	Relações textuais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campo 3)		
	1. REITERAÇÃO	1.1 Repetição	1.1.1 Paráfrase		
			1.1.2 Paralelismo		
			1.1.3 Repetição propriamente dita	- de unidades do léxico - de unidades da gramática	
			1.2 Substituição	1.2.1 Substituição gramatical	Retomada por: - pronomes - advérbios
				1.2.2 Substituição lexical	Retomada por: - sinônimos - hiperônimos - caracterizadores situacionais
	1.2.3 Elipse	Retomada - elipse			
2. ASSOCIAÇÃO	2.1 Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	- por antônimos - por diferentes modos de relações de parte/todo		
3. CONEXÃO	3.1 Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores	- preposições - conjunções - advérbios - respectivas locuções		

Fonte: Antunes (2005, p.51).

Antunes traz no quadro 1 primeiramente a relação de reiteração, que é o primeiro tipo de coesão. Antunes (2005, p. 52) diz que, “a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados, criando-se um movimento constante de volta aos segmentos prévios [...], como se um fio repasse do início ao fim”. Dito de outra forma, o sentido do texto vai se construindo por meio dos encadeamentos dos movimentos dos segmentos textuais, podendo esses procedimentos se relacionarem por repetição e substituição. utilizam-se de

recursos como: substituição gramatical, substituição lexical e elipse e aquele da paráfrase, do paralelismo e da repetição, usando pronomes e advérbios ou sinônimos e hiperônimos.

O segundo tipo de coesão se dá pela relação de associação que Antunes (2005, p. 53) define como: “o tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre as diversas palavras presentes”. Essas relações são estabelecidas por meio de palavras que fazem parte de um mesmo campo semântico, podendo ser antônimos, que vão progredindo e mantendo o sentido, de modo a se interconectar com o todo textual.

A terceira parte é a coesão por conexão, que segundo Antunes (2005, p.54) “corresponde ao tipo de relação semântica que acontece especificamente entre as orações e, por vezes, entre períodos, parágrafos ou blocos supra paragrafícos”. Neste tipo de coesão que é a que nos propomos a investigar, as ligações textuais são feitas por conectores que podem ser preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções, de modo a estabelecer as relações de sentidos presentes na tessitura textual.

Como estamos vendo ao longo desse capítulo, as relações de coesão são estabelecidas de diversas formas, no entanto, para este trabalho, optamos pela relação de conexão, precisamente os operadores discursivos, presentes nas conexões sequenciais. Assim, a coesão sequencial é a ligação de termos e de orações por conectores. Nosso trabalho se fundamenta na conexão sequencial e, por isso, esse assunto será tratado mais detalhadamente a seguir. Dessa forma, segue o próximo tópico tratando do tipo de conexão sequencial, da qual faz parte a coesão por conexão.

A conexão sequencial

A conexão sequencial é um recurso utilizado para fazer o texto progredir, auxiliando nas articulações das palavras e frases dentro de um texto, de modo a colaborar com a sua estrutura textual. E o nosso estudo, como já dito anteriormente, se propõe a pesquisar, também, os elementos coesivos de maturação sequencial, que segundo Fávero (1993, p.33) aponta que:

Qualquer sequência textual só é coesa e coerente se a sequencialização dos enunciados satisfizer as condições conceptuais sobre localização temporal e ordenação relativa que sabemos serem características dos estados de coisas no mundo selecionado pela referida sequência textual.

Nessa sequência, esse tipo de relações coesivas sequenciais traz para o entendimento do texto um encadeamento de ideias e sentidos. Assim pensa Koch (2010, p.40) ao salientar que “a coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de relações semânticas ou pragmáticas, à medida que faz o texto progredir”. Assim como Fávero (1993, p.35) explica que “são os que têm por função fazer progredir o texto, fazer caminhar o fluxo informacional”. A progressão textual se faz importante dentro do tecido textual para a melhor compreensão do interlocutor/leitor.

O critério de coesão textual estudado por Koch (2010) divide-se em dois tipos: a conexão referencial e a coesão sequencial. Em relação a coesão sequencial a autora (2010, p. 53) compreende como “os procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto [...] diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que faz o texto progredir”. Essas conexões fazem com que o texto seja entendido clara e objetivamente. Os elementos coesivos estabelecem as devidas relações semânticas que levam à compreensão textual.

A conexão sequencial estabelece a organização do texto, por meio de progressão das ideias. Ela ocorre tanto por uma sequência de tempo e de espaço como também por conexões. Assim, um dos principais mecanismos de coesão sequencial é a ligação de termos e de orações por conectores. Nosso trabalho se fundamenta na conexão sequencial e, por isso, esse assunto é tratado mais profundamente neste tópico.

A sequenciação traz a compreensão aos enunciados que estão subordinados a outros, ou seja, coloca marcas linguísticas no texto para interligar um enunciado antecedente e um subsequente, unindo-os pela relação de sentido que vai se estabelecendo ao longo do texto. Dentro do frame de elementos coesivos sequenciais, temos denominada por Koch (2010, p. 53) as relações discursivas ou argumentativas que, segundo a autora, são “os encadeadores de tipo

discursivo e responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, sendo cada enunciado resultante de um ato de fala distinto”. Esses atos de fala são distintos, mas, de certo modo, são subordinados a outros pelas relações que vão se estabelecendo no interior do texto.

Esses encadeamentos são os responsáveis por introduzir uma relação de argumentação, já que são, também, os responsáveis pela estruturação de enunciados diferentes, introduzindo ao texto uma relação de argumentação. Para Koch (2010, p.53) “esses conectores, ao introduzirem um enunciado, o orienta para a argumentação”. Fávero (1993, p. 35), por sua vez, acrescenta que “os operadores discursivos têm por função estruturar, através de encadeamentos, os enunciados em textos, dando-lhes uma direção argumentativa, isto é, orientando o seu sentido em dada direção”.

Esse tipo de conexão depende da ordem sequencial das frases e da entonação (ou pontuação), como no exemplo a seguir: [Ele estava muito feliz: começou a pular]. Por sua vez, a conexão é suportada por expressões de valor coeso, que explicitam o tipo de relacionamento lógico-semântico que existe entre os elementos conectados, classifica as formas de conexão sindética por seu significado em cinco tipos: conexão aditiva (expressa por conjunções como [e], disjuntiva [o], adversativa [mas], causal [portanto] e temporal [mais tarde]. Destaca a variedade de expressões que podem indicar um certo tipo de conexão, da mesma forma, a mesma expressão pode indicar diferentes tipos de relação lógica, dependendo de seu contexto de uso: o caso mais típico é o da conjunção cuja interpretação depende do significado das sentenças que são conectas (RAFAEL, 2001).

A relação entre os enunciados produz sentidos com os chamados recursos linguísticos, que são os operadores do discurso. Como o nosso trabalho pauta-se em verificar a abordagem dos operadores argumentativos em um manual didáticos do Ensino Médio, para que o aluno possa construir a argumentatividade nas suas produções textuais, vamos aprofundar mais o estudo acerca dos morfemas responsáveis pela argumentação, que são chamados, por Koch (2010), de operadores discursivos ou operadores argumentativos.

1.1.4 Operadores discursivos (argumentativos)

A comunicação é antes de mais nada um lugar de construção social, é nela e por ela que os indivíduos se relacionam, constroem significados e negociam espaços. Existem aspectos na linguagem que os homens utilizam para estruturar suas vidas, esses aspectos estão voltados para a capacidade de entender e se fazer entendido por meio de um ato comunicativo. Nesse sentido, as redes de relações humanas são pautadas na capacidade de argumentar e não constitui apenas algo acrescentado ao uso linguístico, e sim constituído na própria linguagem (KOCH, 1993).

Sobre o poder dos atos discursivos, acrescento o entendimento de Hanna Arendt, (1991, p.34) na obra *A condição humana*.

De todas as atividades necessárias e presentes nas comunidades humanas, somente duas são consideradas políticas e constituintes do que Aristóteles chamava de *bios politikos*: a ação (práxis) e o discurso (lexis), dos quais surge a esfera dos negócios humanos.

O pensamento da filósofa alemã contribui para o entendimento da importância da argumentação nos nossos atos ilocucionais.

A argumentação é uma característica pertencente à condição humana, as interações linguísticas são, na verdade, permeadas pelas nossas intenções de fala, o falante seleciona determinadas estruturas linguísticas, com o intuito de que seus objetivos sejam alcançados, nesse sentido, a teoria de Ducrot, reafirmada por Koch, de que a argumentação está construída e intrínseca na língua, se confirma. Nas determinadas estruturas linguísticas escolhidas pelos falantes, encontramos os operadores discursivos, conectivos (conexão), que são responsáveis por evidenciar os caminhos discursivos tomados pelos falantes.

Conexão é entendida como a relação lógico-semântica que se estabelece entre as várias unidades de um texto (palavras, frases, parágrafos, frases), garantindo, assim, a sua coesão. A conexão geralmente é feita por meio de conectores e marcadores do discurso. A conexão constitui um dos mecanismos linguísticos fundamentais para vincular ideias na

linearidade textual, junto à referência e à progressão temática (KOCH, 1993). Sendo assim, os conectores marcam as intenções do discurso, de modo a relacionar os enunciados na macrossintaxe do discurso.

Essas conexões podem ser pensadas como um recurso linguístico em que o usuário da língua pode apropriar-se para realizar suas intenções comunicativas, seja de escrita, seja de fala. Pois elas estabelecem as conexões das frases, períodos e parágrafos, e vai estabelecendo os sentidos postos no texto. Transpondo a teoria para o contexto de sala de aula, as práticas pedagógicas precisam atender a uma metodologia de ensino que faça sentido ao aluno, de modo que, ao conhecer esses recursos persuasivos, ele passe a usá-los a seu favor nas construções textuais e na compreensão dos atos comunicativos do outro.

O espaço escolar tem ainda a função de formar indivíduos capazes de ler, captar e dominar o sentido da superfície textual, no sentido de identificar aquilo que está explícito e implícito. Para isso, muitos pesquisadores têm pautado suas pesquisas a desmistificar a cultura da LP (Língua Portuguesa) dentro de uma abordagem tradicionalista, e defendido o ensino contextualizado, de forma a sinalizar que estudar LP, e suas camadas, passe a fazer sentido para o aluno nas suas relações sociais, no sentido de entender a língua, e saber usá-la de modo competente nas muitas situações comunicativas, que lhe serão ofertadas ao longo da vida. E esse ensino contextualizado está imbricado pelo uso do texto, pois entendê-lo como objeto de estudo da LP é uma das condutas dos (Parâmetros Nacionais Curriculares) PCN (BRASIL, 1998, p.25), que ressaltam:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

E ainda acrescentam os PCN (BRASIL, 1998, p. 29):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

Trazer os PCN para o nosso estudo faz todo sentido, já que este trabalho tem como objeto de estudo, justamente, o texto sob o olhar da Linguística Textual, expondo como culminância a abordagem desses marcadores em um livro didático.

Aos conectores ficam a função de compor a tessitura textual dentro de um compêndio de orações e parágrafos. Sobre isso Koch (2010, p. 53) salienta que “os encadeadores de tipo discursivo são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, sendo cada enunciado resultante de um ato de fala distinto”. Sendo assim, por meio desses encadeamentos, as orações vão se entrelaçando e fazendo sentido para o todo textual.

Neste trabalho sobre os operadores do discurso, também, elucidamos os estudos de Koch (2010) e Fávero (1993). Em seu livro Fávero denomina os operadores de conjunção, disjunção, contra junção, explicação, conclusão e comparação. Assim traz Fávero (1993, p. 39).

➤ **Conjunção:** designa o tipo de conexão cujos conteúdos se adicionam. Baseia-se na relação semântica de compatibilidade.

➤ **Disjunção:** trata-se da disjunção de enunciados que têm orientações discursivas diferentes.

➤ **Contrajunção:** designa o tipo de conexão que articula sequencialmente frases cujos conteúdos se opõem. Por exemplo:

porém

Jogou muito bem, contudo
todavia não conseguiu o título almejado
Entretanto

➤ **Explicação** ou justificção: introduz-se uma explicação de um ato anteriormente realizado:

➤ **Conclusão**: o autor não trouxe maiores explicações sobre o operador discursivo.

➤ **Comparação**: a autora não trouxe exemplos sobre esse operador.

Já Koch (2010, p. 53) aventa que:

➤ **Conjunção** – pode ser efetuada por meio de operadores como e, também, não só...

mas também, tanto... como, além de, além disso, ainda, nem (= e não).

➤ **Disjunção** argumentativa – trata-se da disjunção de enunciados que possuem orientações discursivas diferentes e resultam de dois atos de fala distintos, em que, por meio do segundo, procura-se provocar o leitor/ouvinte para levá-lo a modificar sua opinião ou, simplesmente, aceitar a opinião expressa no primeiro.

➤ **Contrajunção** – através da qual se contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador, mas (porém, contudo, todavia etc.).

➤ **Explicação** ou **justificativa** – quando se encadeia, sobre um primeiro ato de fala, outro ato que justifica ou explica o anterior.

➤ **Comprovação** – em que, através de um novo ato de fala, acrescenta-se uma possível comprovação da asserção apresentada no primeiro.

➤ **Conclusão** – por meio de operadores como: portanto, logo, por conseguinte, pois etc., introduz-se um enunciado de valor conclusivo em relação a dois (ou mais) atos de fala anteriores que contêm as premissas, uma das quais permanece implícita, por tratar-se de algo que é voz geral, de consenso em dada cultura, ou verdade universalmente aceita.

➤ **Generalização/extensão** – em que o segundo enunciado exprime uma generalização do fato contido no texto.

➤ **Contraste** – quando o segundo enunciado apresenta uma declaração que contrasta com a do primeiro, produzindo um efeito retórico: gosto muito de esporte. Mas luta-livre, faça-me o favor!

➤ **correção/redefinição** – quando, através de um segundo enunciado, se corrige, ou redefine o conteúdo do primeiro, se atenua o comprometimento com a verdade do que nele foi veiculado ou, ainda, se questiona a própria legitimidade de sua enunciação.

As relações de conexões que as autoras trouxeram, serviram de parâmetro para a nossa pesquisa. Essas relações serão mais detalhadas no terceiro capítulo. A seguir, depois de falar sobre os critérios de textualidade, falamos sobre os sentidos que esses critérios trazem para o texto.

1.1.5 O sentido no texto

A LT preocupa-se com o contexto pragmático, em que todos os aspectos interacionais são levados em consideração, pois um mesmo leitor pode ler um texto de diferentes formas, ocasionando significados diversos, já que ela lida com um domínio empírico e o funcionamento efetivo da língua é carregado de significados, e que vem no seu escopo de significados, o conhecimento de mundo do leitor ou ouvinte. Nessa lógica, a língua é um sistema sociointerativo carregado de significados e de sentidos que operam para a construção textual, que é o assunto que vamos discorrer a seguir.

São as relações de sentidos que se estabelecem entre o texto, propriamente dito, e o constructo social que irá definir se um texto é realmente um texto. Podemos dizer que o texto se ancora na relação em um autor e na interpretação de um leitor, um processo dialógico carregado de elementos integradores de práticas discursivas e sociais.

O texto pode ser visto como um agrupamento de vários elementos, nessa perspectiva, o enfoque linguístico, na chamada Linguística Textual, sai da parte para o todo, com domínios flutuantes e dinâmicos que para Beaugrande (1997) trabalham com a concatenação de enunciados, a produção de sentidos, a pragmática, a bagagem cultural, conhecimento enciclopédico, os processos de compreensão, as operações cognitivas e os aspectos sociais.

Nesse entendimento, o processamento textual se dá de várias formas, no entanto, o sentido do texto é formado culturalmente, e isto significa dizer que um texto é atravessado por outros textos, um texto se remete a outros textos e formam, em certo sentido, relações heterogêneas, em que sua construção é organizada em torno do que já está culturalmente estabelecido e enraizado no nosso inconsciente coletivo e aquilo que é posto. Isto é, estamos a todo momento nos mobilizado para um bom entendimento do texto, mediante a nossa vivência e conhecimento de mundo.

Para Koch (1997, p.28) as referências semânticas distribuem-se na informação dada e na informação nova. “A informação dada, é aquela que se encontra no horizonte de consciência dos interlocutores, e que tem por função estabelecer os pontos de ancoragem para o aporte da informação nova”. Por esse ângulo, o interlocutor, para o entendimento daquilo que lhe é falado/escrito, aciona referências que desaguam nos entendimentos interpretativos e processamentos textuais.

À medida que essas situações de interpretação começam a ser estabelecidas, ocorre um funcionamento efetivo e interativo da língua, e o texto começa a ser processado. No entanto, para que o processamento do texto seja concreto, Koch (1997, p. 32) diz que: “existem três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional”. E explana:

O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo o responsável, por exemplo, pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos ou sequenciações textuais. O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, que são socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência. O conhecimento sócio-interacional é conhecimento sobre as ações verbais, isto é sobre as formas de interação através da linguagem.

O sentido do texto é estabelecido pelas relações internas e externas. Os aspectos cotextuais, são as conexões que se estabelecem nas configurações linguísticas, nos elementos internos do texto, nas relações sintático-semânticas e morfológicas. Assim, Marcuschi (2008, p. 67) contribui ao salientar que, “as relações cotextuais se dão entre os próprios elementos internos, como ocorre com boa parte das anáforas, concordância verbo-nominal, na regência, e em todos os aspectos sintáticos e morfológicos e as relações entre os enunciados”. O autor traz ainda os aspectos situacionais, pois sem a inserção cultural não há como interpretar o texto, já que o texto é um processo dialógico que se ampara em relações, trazidas pelo autor, como contextuais, ou seja, o conhecimento que envolve os conhecimentos individuais e coletivos.

Como já falado, anteriormente, a LT analisa mediante as condições de produção, sob um viés não autônomo, já que ela respeita as normas de regras gramaticais como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica. Nessa continuidade, segundo Marcuschi (2008, p.81) “o texto é construído em uma orientação de multissistemas, ou seja, envolve tantos aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento, ele torna-se em geral multimodal”, e assim o texto vai construindo seus sentidos.

Os sentidos dos textos são resultados de um processo interacional determinado historicamente, mediante os processos de significação, constituindo fenômenos linguísticos que estabelecem as condições em que os sentidos são produzidos. Por esse ângulo, os sentidos são caracterizados por uma trama estruturada, em que essas condições abrangem o contexto histórico-social, ideológico e a situação dos interlocutores do texto. Os sentidos que estão no texto podem ser melhor explorados, quando em sala de aula, o professor usa os muitos gêneros que usamos no dia a dia como veículo de ensino, sobre esse assunto falamos mais a seguir.

1.2 Gênero textual e as abordagens de ensino em LP

As discussões sobre as dificuldades de realização do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, neste caso específico, a Língua Portuguesa, têm gerado, entre os educadores, a necessidade de buscar alternativas e/ou estratégias que os ajudem na melhor compreensão da língua, na aprendizagem dos alunos, ou seja, que a aprendizagem seja ativa. Diante disso, torna-se cada vez mais relevante a necessidade de repensar as práticas pedagógicas que norteiam o trabalho dos educadores em sala de aula, para que se encontrem perspectivas e se definam novos rumos quanto ao estudo e aprendizagem da linguagem.

Dentre as inúmeras perspectivas que visam a sistematizar os procedimentos de ensino da língua materna, a inserção dos gêneros textuais como objeto de ensino tem se mostrado um importante aliado neste processo, pois acredita-se que eles colaboram para o desenvolvimento da linguagem e que tais atividades ampliam a competência de leitura, a capacidade de produção textual e o conhecimento gramatical da língua (COSTA, 2018). Isso mostra a importância da abordagem dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

O gênero textual é estudado de longa data, nessa perspectiva, vem desde Platão e Aristóteles, este com uma visão retórica e aquele com uma visão poética. Apesar dos estudos serem antigos, nunca estiveram tão em foco quanto nos dias atuais. Marcuschi (2008) traz algumas tendências sobre esses estudos. Conforme observa o autor, existem hoje quatro tendências estudadas no Brasil:

- 1) Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygostskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra [...]
- 2) Perspectiva ‘swalesiana’, na linha norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de John Swales (1990)
- 3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola Australiana de Sidney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday[...]
- 4) Uma quarta perspectiva, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart, Charles Bazerman, Caroly

Essas perspectivas afirmam que os estudos de gêneros estão cada dia mais em voga, e mostram consideráveis conceitos sobre o que é gênero, que segundo o autor, cada perspectiva tem um olhar específico sobre seu objetivo de estudo, de forma que não são homogêneas e nem aplicadas de modo generalizado. Apesar das perspectivas teóricas citadas, todo texto se estrutura de acordo com as convenções impostas pelo contexto em que aparece, e os tipos de texto são concebidos como modos de organização do discurso.

A noção de gêneros textuais para Koch & Elias (2008, p. 113), respalda-se nas “práticas sociais e em saberes socioculturais”, não sendo “instrumentos rígidos e estanques”, pois sendo dinâmico, está submetido as realizações sociais e culturais dos autores. E continuam as autoras ressaltando que “[...]os gêneros não se definem por sua forma, mas por sua função”, podendo haver uma “hibridização ou mescla deles”, que elas entendem que para fins de comunicação, um gênero passa a se apropriar da forma de outros gêneros.

As relações de ensino-aprendizagem são validadas pelas contribuições de disciplinas, que compartilham interesses em comum com a ciência do texto, como a Pragmática, a Análise do Discurso, a Teoria da Enunciação, a Etnografia da Comunicação e Linguística Funcional, configuraram uma nova forma de nos aproximar do estudo da linguagem como atividade sociocultural, reconhecendo a relação que existe entre a linguagem e o contexto, dando a este último um papel central no estudo da linguagem em uso. Os textos, como se sabe, são sempre usados em determinados contextos sociais e, portanto, cumprem funções comunicativas. São precisamente o contexto em que são criados e a função que cumprem, os dois principais fatores que determinam o gênero discursivo ao qual pertencem (MOTTA-ROTH, 2010).

Segundo Costa (2018, p.22) “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”, dessa forma, a questão do gênero tem um alcance inesgotável. Diante dessa premissa, podemos afirmar que os gêneros textuais se fundem, de certa forma, com a própria linguagem, daí a importância de estudá-lo na sala de aula como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem, e essa afirmação converge com a proposta dos PCN da Língua Portuguesa

(BRASIL, 1998), ao apresentar os gêneros textuais como um caminho didático para a prática de leitura e produção de textos no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Nesse sentido, a metodologia de aprendizagem precisa distanciar-se das metodologias meramente normativa e conceitual. Porém, como afirma Coscarelli (2007) o ensino por meio dos gêneros textuais não deve impedir o ensino dos elementos gramaticais; pelo contrário, é preciso aproveitar o potencial dos gêneros textuais para facilitar a compreensão de tais elementos. Assim, de acordo com a autora, o gênero deve apresentar diversas estratégias de leitura e produção textual, nesse sentido, dar relevância a essa importante ferramenta didática, amparada nas propostas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), transforma os textos/gêneros textuais em elos de interação e formação do sujeito na sociedade.

Sendo submetido as nossas realizações do dia a dia, sejam de escrita ou fala, os gêneros textuais são infinitos e se adequam a sequências de tipos textuais, eles se organizam de acordo com Marcuschi *apud* Koch & Elias (2008, p. 119) como “[...] tipos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos ou injutivos”. E acrescentam as autoras que “um gênero textual, pode conter dois ou mais gêneros”.

Assim como seres sociais, somos também seres textuais, uma vez que estamos a todo momento criando situações comunicativas e de interações. Nesse sentido, seja qual for o ambiente em que estamos, ou as muitas situações comunicativas que nos colocamos, estamos a todo momento criando textos, e para Bakhtin (1997) os gêneros textuais e suas estruturas contribuem para o entendimento e interpretação dos textos que estamos produzindo e recebendo a todo momento. Para o autor, em se tratando dos gêneros discursivos, estes estão presentes em todo ato comunicativo feito por meio da fala e da escrita, sendo assim, eles estão inseridos no dia a dia dos falantes de uma dada língua.

Escolhemos trabalhar o enfoque na coesividade, que está presente no texto dissertativo usado para construir a argumentação, já que os PCN elegeram o texto como objeto de ensino para efetivar a construção de elementos linguísticos, para assim operar sua participação social. Escolhemos destacar um conhecimento ligado a argumentatividade, devido a observação, na

nossa prática pedagógica, da dificuldade dos alunos em utilizar esses recursos, tanto nos textos orais, como nos textos escritos, nesse sentido, caberia um olhar mais afunilado para esse tipo de recurso textual.

Os gêneros discursivos são classificados por Bakhtin (1997), como primários e secundários. Os primários estão ligados aos atos comunicativos, já os secundários são mais complexos e podem ser incluídos: a redação escolar, textos publicitários, textos científicos, romance, crônica, artigo de opinião, manuais de instrução, poemas e muitos outros.

Talvez a primeira coisa que devemos ter clareza, seja sobre o conceito de gênero discursivo explorado sob diferentes perspectivas, a partir da redefinição proposta por Lousada e Barricelli (1982) e o que esse conceito pode contribuir para o ensino-aprendizagem de uma língua, uma vez que pode ser considerado tanto o gramatical (estilo, sintaxe, léxico), o discursivo (estrutura, registro), o pragmático (interlocutores, finalidade, contexto) e o sociocultural (história, organização social, poder).

Em segundo lugar, devemos ter em mente que existem muitos textos dissertativos que variam de acordo com a esfera de atividade, a comunidade e as situações específicas, e, portanto, uma única classificação é impossível; uma vez que, são dinâmicos, ou seja, se desenvolveram ao longo da história, estão situados, são atribuídos a um lugar geográfico e a uma esfera cultural. Eles têm um propósito; são organizados em forma e conteúdo, delimitam comunidades discursivas com suas normas, saberes e práticas sociais. Assim como Rojo e Barbosa (2015), nessa ordem, podemos dizer que eles constroem e reproduzem estruturas sociais.

Assim, para tratá-los em sala de aula, além de uma compreensão clara quanto à concepção a ser adotada, é necessário definir os objetivos a serem alcançados e estabelecer critérios de seleção para a escolha dos tipos textuais mais adequados ao trabalho a ser desenvolvido, a partir do perfil dos alunos e suas necessidades de aprendizagem. E pensando nessa necessidade de aprendizagem, como falado anteriormente, é que escolhemos dar atenção

aos elementos coesivos dentro de um texto, sob o viés de aprendizagem no livro didático de português.

O livro didático precisa contemplar os gêneros textuais em sua diversidade para que o aluno possa reconhecer e vivenciar essas práticas linguísticas em seu cotidiano. Que a prática de ensino de Língua Portuguesa parta de uma “situação real” e não “fictícia”, desse modo, por meio da linguagem, os alunos vão se construindo enquanto cidadão, aproximando, assim, do indivíduo que o mundo espera que ele seja (ALMEIDA 2016).

É preciso que o ensino de Língua Portuguesa não só desvende os códigos de alfabetização, mas que, também, desenvolva habilidades de leitura e escrita, para que a alfabetização vá além da funcionalidade para que o aluno possa interpretar com assertividade e possa ler o mundo e suas contradições para que ele transite nos espaços sociais com consciência crítica. E o livro didático precisa estar alinhado com essas novas perspectivas de ensino-aprendizagem da língua (ALMEIDA 2016).

No final dos anos oitenta e início dos anos noventa, no quadro de reformas educacionais que preconizavam o ensino do uso da língua em oposição à transmissão de conteúdos gramaticais (morfologia, sintaxe, léxico), o interesse surge no campo da didática pelos trabalhos sobre tipologias textuais a partir da linguística do texto. Foi acertadamente considerado que um melhor conhecimento, pelos professores, de como são os textos, que padrões organizacionais podem ser distinguidos neles, que formas linguísticas são típicas de acordo com o tipo de texto, poderia servir de guia para desenvolver o ensino-aprendizagem e atividades de leitura e escrita em sala de aula. Assim, pensou-se mesmo que, sendo as competências linguístico-comunicativas o eixo do currículo, os vários tipos de textos poderiam servir de base à programação das unidades de ensino, Rojo e Barbosa (2015). Essa reforma educacional coloca o estudo das tipologias textuais em alta.

É importante trazer o entendimento de Lousada e Barricelli (1982) de que o conteúdo temático, o estilo e a composição de um determinado gênero discursivo são o reflexo, no texto, das características da situação comunicativa, e que servirão de norteadores para a análise de um

determinado gênero. O modelo de análise das trocas comunicativas pode ser útil para caracterizar a situação comunicativa: situação, participantes, finalidades, sequência de atos, normas.

Por isso acredita-se na relevância em abordar a aprendizagem dos gêneros e tipos textuais na nossa pesquisa, uma vez que estudar os gêneros, de acordo com o conceito praticado neste estudo, é ofertar ao aluno sentido ao que ele está estudando, dito de outra maneira, ensinar gramática por meio dos textos é contextualizar o aluno dentro de uma linguagem da qual ele faz uso.

As novas perspectivas de ensino de LP vêm passando por um processo de mudança a partir da publicação de textos da década de 90, com o advento da Linguística Textual como suporte para o ensino e aprendizagem de língua. Os estudos dos gêneros textuais passam a nortear o ensino em sala de aula. Nesse sentido, a vida passa a ter sentido nas realizações dos gêneros, sendo assim, a vida entra na linguagem por meio, também, dos gêneros (BAKHTIN 1997). Complementando as palavras de Bakhtin, se nos comunicamos por meio dos inúmeros gêneros, e os gêneros estão inseridos na nossa linguagem, faz-se necessário uma abordagem de ensino que faça sentido para a vida social do aluno, afinal, a proposta da educação é justamente a de preparar o aluno para a vida e para o mundo do trabalho. Assim, a aquisição da linguagem e a aprendizagem precisam estar em sintonia com a efetiva apropriação dos alunos do papel dos gêneros e do processo de desenvolvimento, para que eles possam transitar entre entendimento e produção dos gêneros textuais.

As realizações didáticas, no contexto atual, implicam em repensar e redimensionar os paradigmas anteriores, uma vez que o texto envolve um aglomerado de relações, recursos estratégicos e operações de pressupostos que promovem a sua construção, além de sua sequenciação. Nesse entendimento, as propostas de atividades, em sala de aula, precisam estar alinhadas pelas novas perspectivas, e cabe à comunidade escolar e, principalmente, ao professor, negar abordagens linguísticas centradas em unidades isoladas, descontextualizadas e rígidas, para assim, dar lugar a pressupostos teóricos, que implicam os estudos de uma língua

funcional, que tome o texto, e seus mais variados gêneros, como ponto de partida, de forma que desenvolva a competência normativa, competência em fala, leitura e escrita, para que dessa forma, esse aluno possa interagir socialmente (ANTUNES, 2014).

Todas as abordagens de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, convergem para capacitar o aluno a interpretar, falar e escrever, nesse sentido, não perdendo de vista que a escrita são as formas de linguagem avaliadas pela escola, considerando que nossa pesquisa está pautada em um instrumento (livro didático) voltado para o EM, e esse público precisará realizar a prova do Enem, acreditamos ser importante trazer, além dos aspectos coesivos, abordar, ainda que não seja nosso objetivo principal, os gêneros discursivos.

Por tudo que foi falado, acredita-se na relevância em abordar a aprendizagem dos gêneros na nossa pesquisa, uma vez que estudar os gêneros, de acordo com o nosso pensamento, é ofertar ao aluno sentido ao que ele está estudando, dito de outra maneira, ensinar gramática por meio dos textos é contextualizar o aluno dentro de uma linguagem da qual ele faz uso. Agora fazemos uma explanação sobre o livro didático, ensino de língua portuguesa, além da escrita no processo escolar.

1.2.1 Breve história do livro didático

À medida que as sociedades vão se organizando, surge a necessidade de educar as crianças. A forma de educar se coaduna com a cultura em que as sociedades estão inseridas, nesse sentido, seja na escola, seja em casa, crianças conviveram e convivem com pessoas que as educam para viver nessa sociedade. Essa educação utiliza-se de materiais didáticos, entre eles temos o livro didático que se coloca como uma ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Hoje alunos e professores têm acesso aos mais diversos materiais escolares, com concepções variadas, que, em muitos casos, podem não ser o ideal, mas ainda assim, oferecem suporte pedagógico aos professores e oportunidade de aprendizagem diversificada aos alunos, mas nem sempre foi assim, vamos conhecer um pouco da história do livro didático.

A primeira escola brasileira foi fundada com a chegada dos Jesuítas em 1549, que fundaram a escola de leitura, escrita e religião. Nesse período, os materiais didáticos eram escassos, os professores e alunos utilizavam cartas, ofícios, documentos de cartórios ou mesmo manuscritos produzidos por eles, chegavam de Portugal alguns materiais que eram enviados para as províncias. Fazer um resgate do livro didático no Brasil não é tarefa fácil, uma vez que, no passado, por não ter uma produção nacional, muitos dos materiais utilizados no Brasil eram importados da França, que ganharam força com a criação, em 1838, do colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, e a França representava um ideal a ser seguido (FREITAG, 1993).

Em 1929 criou-se o Instituto Nacional do Livro Didático o (INL). Com isso foi possível a distribuição dos LDs, dicionários, obras literárias e livros em Braile nas escolas brasileiras. Esse foi o ponta pé inicial, no entanto, demorou algum tempo para que o INL pudesse realizar um trabalho educacional efetivo (SOUZA, 2012).

Em 1930, ocorrem transformações políticas e sociais no Brasil com a chegada do governo, que representou o Estado Novo, do presidente Getúlio Vargas, que foi de 1930 a 1945. No governo de Vargas, como era chamado, que tinha orientação populista, sentiu a necessidade de democratizar o acesso ao livro didático por meio da sua distribuição. De acordo com Freitag (1993, p. 19) “era necessário compensar- vias políticas públicas- as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias socioeconômicas entre ricos e pobres”. O governo usufruía de grande controle ao Estado e, conseqüentemente, das questões que envolviam o livro didático, inclusive a sua distribuição.

A comissão nacional do livro didático (CNLD) foi criada em 1938, mas apenas em 1945, depois de forte pressão, o Estado implementou uma lei que colocava o professor no centro da escolha do livro didático. Dessa forma, os programas voltados para escolha e distribuição do livro didático ficam mais próximo do que conhecemos hoje. Em 1960, a democratização no ensino resultou em uma grande expansão das redes escolares pelo Brasil e com um número maior de alunos, foi necessário um programa de barateamento dos materiais didáticos. Então, em 1961 o governo brasileiro começou a subsidiar a produção de livros

didáticos e neste momento, os manuais passaram a ser escritos por professores de formações específicas (FREITAG, 1993).

Avançando um pouquinho no tempo, com o decreto de número 91.542, 19/08/1985, no governo de José Sarney, instituiu o atual Programa Nacional do Livro (PNLD), com o novo PNLD ocorrerem mudanças significativas, principalmente nas ideologias políticas que embalavam esse programa. Assim menciona Cassiano (2004, p. 38).

Podemos dizer que, mais que prescrições, seus direcionamentos continham determinada visão do educando da escola pública, e, especialmente, implicavam um projeto de nação a ser compreendido na redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre se circunscrevem em contextos de políticas gerais.

Como vimos, a história do livro didático, de certo modo, se entrelaça com a história do Brasil, uma vez que, com o fim do período da *Ditadura Militar* e com a chegada da *Nova República*, representada pelo governo de José Sarney, o novo PNLD representa uma estratégia de se distanciar do governo, considerado por muitos, ditador. Desse modo, o PNLD foi criado como uma proposta inovadora, e não como uma continuidade dos programas anteriores. Muito embora tenha representado mudanças importantes, como a democratização ainda maior do livro didático, na verdade ele foi uma continuação dos programas já existentes. Podemos dizer que o PNLD apresentou uma nova roupagem (CASSIANO, 2004).

Em 1995 chega ao poder o governo de Fernando Henrique (1995 a 2002), esse governo, no que se refere à educação, representou uma reestruturação ampla nas políticas educacionais. Assim afirma Paulo Renato, Ministro da Educação nos oito anos de governo, (2005, p. 63 *apud* CASSIANO, 2004 p. 62) “além das relações com os bancos multilaterais, procuramos, ao longo dos oito anos de governo, usar a cooperação internacional como um instrumento efetivo de implantação de nossa política educacional”. Nessa perspectiva, de acordo, ainda com Cassiano (2004) ocorreram durante o governo de Fernando Henrique:

- Mudanças no PNLD;
- Criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN);

- Elaboração de sistemas de informações;
- Instituição de sistemas brasileiros de avaliação educacional, em todos os níveis;
- Participação dos alunos em avaliações internacionais, (entre outros).

Com a universalização do livro didático na escola, fruto das mudanças significativas do governo para com a educação, entra em cenário o mercado editorial cujas produções tinham que acordar com o que pedia as novas concepções advindas da criação dos PCN. Esses livros tinham os PCN como documento norteador e estavam submetidos ao crivo de uma avaliação do livro didático.

O livro didático é objeto de interesse de toda a sociedade, e das mais diversas áreas, pois representa tendências políticas do sistema de governo vigente e de grupos, pois por mais que o livro seja escolha do professor, por meio do PNLD, ainda assim é o sistema que irá selecionar quais livros serão escolhidos. Pois ele representa as intenções ideológicas de governos e grupos específicos. Neste sentido, nos traz Souza (2012, p. 80) ao ressaltar que:

O livro didático apresenta muitas facetas e desperta interesses de áreas diversas como a economia, a pedagogia, a sociologia e, por transpor um sistema de ideologias e de culturas, o livro didático participa do processo de socialização ou doutrinação da geração mais jovem a que ele se destina.

A escolha do livro didático, como já vimos, é feita por professores de escolas públicas do Brasil. E para auxiliá-los na escolha, estes recebem o Guia do livro didático com exemplares dos livros a serem escolhidos. Desse modo, os professores têm a oportunidade de contato com os exemplares dos livros disponíveis para selecionar aquele que vá ao encontro dos documentos norteadores e dos anseios de alunos e professores, isso é importante, pois, a coleção escolhida os acompanharão ao longo dos quatro anos seguintes, quando acontece uma nova escolha.

O livro que estamos analisando foi fruto de escolha do PNLD de 2018, neste ano de (2021) os professores estão realizando a escolha dos novos livros didáticos. Realizam a escolha, além dos professores, também a equipe pedagógica, por meio de análises das resenhas dos livros inseridos no programa, o objetivo desses programas é fiscalizar a consonância do

livro com os documentos norteadores. Desse modo, as editoras elaboram seus livros de acordo com o que preconiza os documentos oficiais que norteiam a Educação brasileira. O nosso livro se orienta nos PCN, os livros no caso os PCN, os livros que estão sendo escolhidos este ano estão à luz da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

O manual será coparticipante do dinamismo do ensino. Dessa forma, a escolha do livro didático pelo professor é imprescindível, já que, muitas vezes, considerando que o professor trabalha muitas horas por dia, ele representa não só seu aliado, mas sua salvação, com a impossibilidade de planejar aulas atrativas para seus alunos. Com isso, passemos para o nosso próximo tópico em que buscamos refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa.

1.2.2 Algumas reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um documento que compõe as grades curriculares do ensino das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Desse modo, o documento formaliza o ponto inicial para o trabalho docente que vai ao encontro do Projeto Político Pedagógico da escola, de modo que o professor contemple os conteúdos em sala de aula, conforme as necessidades e realidade local (social). O documento é uma orientação quanto à rotina da escola, visando uma aprendizagem totalizante dos alunados.

O ensino de Língua Portuguesa pela ótica dos PCN, é visto a partir de três elementos fundamentais: o aluno, a língua e o ensino:

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é sujeito da ação de aprender, aquele que agora sobre o objetivo de conhecimento. O segundo elemento, o objetivo de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito o objeto do conhecimento (BRASIL, 1997, p. 25).

Esses três elementos precisam estar articulados entre si, e são estruturados pelo elemento da linguagem, pois esta apresenta o ponto de encontro da participação do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem, para que assim, o ensino e aprendizagem

excedam os conhecimentos cognitivos e promovam aprendizagens voltadas para condutas e atitudes que ajam de acordo com o coletivo, no sentido de “[...] considerar a língua portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências manifestas nas formas, de sentir, pensar e agir na vida social” (BRASIL, 1997, P. 20). Daí a importância do uso dos textos, que reflitam as situações inerentes à sociedade nas aulas de Língua Portuguesa.

O estudo por meio do texto precisa ser o objeto central da sala de aula, em detrimento ao ensino, que os PCN colocam como abordagem aditiva, Brasil (1998, p. 29).

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizada, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto.

E ainda acrescenta o documento:

Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando poder ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado de aleatório de enunciados (BRASIL, 1998, p. 23).

Essas concepções que os PCN trazem são explicitadas no primeiro capítulo da nossa pesquisa, e mostram o quanto o ensino da língua, ou o que se entende e espera, estão em consonância com os documentos norteadores da educação. E, assim, os PCN propõem uma abordagem que foque, principalmente, a competência comunicativa, descentralizada de classificações e exercícios voltados apenas para frases, unidades de fonemas e palavras.

A proposta é a de um ensino voltado às produções orais, escritas e as aulas que ofertem uma prática de reflexão da língua, para que nessas situações de ensino, as aulas sobre aspectos gramaticais passem a fazer sentido. “É no interior da situação de produção de texto,

enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais (BRASIL, 1997).

Esses objetivos da educação estão ligados às novas exigências da sociedade, assim como às mudanças culturais que ocorreram com os alunos que exigem aulas dinâmicas e que façam sentido para eles cujo ensino esteja de acordo com uma proposta contemporânea que contemple temas transversais e atuais, e que faça sentido para a vivência do aluno.

As orientações adequadas no processo de escrita do aluno passam pela formação do professor, ele precisa estar consonante com esse processo, precisa saber o porquê e para que ensinar. É preciso uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação, para que o professor seja o mediador entre os conteúdos e propostas que o livro apresenta e o fazer pedagógico em sala de aula.

O ensino não está dissociado dos modelos políticos vigentes, está submetidos a modelos ideológicos, dessa forma, a pós-modernidade preconiza a consideração cultural do aluno, “a influência da família”, suas práticas sociais e suas bagagens. Nessa perspectiva, é preciso que o livro didático traga uma pluralidade étnica, multimodalidade textual, modos semióticos-linguístico, imagético, sonoro, gestual, espacial, modos de interagir com as configurações sociais estabelecidos na atualidade (ALMEIDA 2016).

O ensino prescritivo há muito não tem apresentado bons resultados, tal enfoque apresenta a língua como meras classificações, tornando as aulas maçantes e chatas e resultando em alunos desinteressados. Mas como ensinar Língua Portuguesa tão permeada de regras complexas e uma infinidade de nomenclaturas. Antunes (2014, p.71) chama atenção para o fato de que a gramática não deve servir apenas ao ensino da norma culta, e sim às variedades da língua, assim, o uso da gramática deve assumir as variações possíveis na língua, pois do contrário, a gramática assumiria “padrões ideais” e não “padrões reais, uma vez que as regras não devem ser “rígidas, imutáveis e inflexíveis”.

Para Antunes (2014, p.73) o ensino da gramática deve contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno e auxiliar suas intenções comunicativas. A autora acrescenta que, “[...] há um grande terreno onde se move aquele componente flexível da língua e onde o usuário pode jogar, no sentido de fazer suas escolhas, conforme as intenções comunicativas ou estéticas que conduz seu jogo”. Pois, com uma abordagem interacional o ensino, além de oferecer a variedade padrão, ainda coloca a língua como instrumento de interação social, de troca de experiências e conhecimentos.

Antunes propõe que o ensino da gramática em sala de aula extrapole as questões meramente gramaticais. Assim diz Antunes, (2014, p. 80) “o importante é que saibamos ir além da nomenclatura, como vimos insistindo; atribuir-lhe a função que, de fato lhe cabe”. O que a autora propõe é que o aluno tenha o entendimento de que precisa ir além de classificações, e, sim, saber interpretar o jogo das intenções comunicativas, e que a aprendizagem das regras gramaticais irá lhe servir em situações adequadas, para que assim, ele possa inserir-se adequadamente no seio social e preparar-se para o mundo do trabalho.

Aliado ao ensino de Língua Portuguesa precisa estar o livro didático que é nosso enfoque de pesquisa, pois o LD precisa estar adequado a essas situações, que possa trazer as nomenclaturas sem um fim em si mesmo, que vá além das terminologias, mas sem excluí-las, que possa receber o conhecimento prévio do aluno, mas sem segregar aqueles que apresentam pouco conhecimento linguístico, e criando espaços para a reflexão linguística de modo que ela parta do texto e volte para o texto, constituindo uma sequência lógica de apresentação de conteúdos e atividades propostas, sempre visando a qualidade do ensino e da aprendizagem a alunos críticos e reflexivos .

As reflexões linguísticas suscitadas nas aulas de Língua Portuguesa, podem provocar no aluno o fato de que, ao escrever ele precisa estar atento à questão de que o processo de escrita coabita com os sentidos que são invocados no texto, a partir de elementos linguísticos e pragmáticos. Para compreensão desse exercício, falemos acerca da escrita no processo escolar.

1.2.3 A escrita no processo escolar

Em uma consulta pública, setembro de 2015, o Ministério da Educação (MEC) colocou à apreciação a Base Comum Curricular Nacional da Educação Básica (BNCC), que é um documento norteador para a construção dos currículos das redes de escolas de todo o Brasil. Desde então, todas as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas na formação básica, têm ganhado destaque nas discussões, reflexões e críticas que o tema vem levantando. De todo modo, o objetivo maior da base é o de garantir o direito a aprendizagem de forma integral e o desenvolvimento pleno dos conteúdos, por meio de competências e das habilidades, no sentido de desenvolver um cidadão pleno e capacitado para integrar em uma sociedade contemporânea, garantindo o desenvolvimento cultural, social e cognitivo do alunado.

As discussões que cercam a BNCC, apesar de polêmicas, uma vez que dividem a classe educacional, mostram que a escola é um lugar que reflete as ideologias postas no seio social, ela traz consigo motivações e (des)motivações que permeiam a classe, motivada pelo intuito de oferecer uma educação que tenha em sua égide uma formação cidadã dos seus alunos e que também promova práticas discursivas. O que não se pode admitir no espaço escolar é a neutralidade, que carrega oculta a indiferença para a qualidade do sistema educacional.

Furlanetto (2007, p.145) afirma que as práticas discursivas estão necessariamente associadas às comunidades que as realizam “quando se trata da instituição escolar, podemos observar algumas práticas muito específicas: 'ensinar' (aulas), preparar aulas, frequentar conselhos de turma; fazer 'lição de casa', bater papo no parquinho, 'produzir textos' ou 'escrever', ler (para fins diversos)”.

A autora também chama a atenção para o fato de que no contexto escolar brasileiro ainda há um claro conflito entre “o conhecimento que se produz na academia e sua eventual aplicação” (FURLANETTO, 2007, p.146) em termos de práticas escolares. Muitas vezes as práticas escolares destoam da real necessidade do aluno, uma vez que predomina o ensino de um único gênero discursivo voltado ao vestibular e ao exame final do ensino médio (ENEM), assim, as produções textuais são voltadas para esses eventos.

Sobre a prática (discursiva) de produção textual no ensino médio, Antunes (2005, p. 26) enumera duas lacunas principais, que são:

- I. Há uma primazia quase absoluta da oralidade sobre a escrita; uma oralidade que se manifesta em gêneros discursivos primários, desde a conversa cotidiana até simples explicações e, às vezes, "traduções" da escrita. Eles reservam a escrita apenas para as notas de aula e a restringem às atividades das aulas de redação. Ressalte-se que seria produtivo e aumentaria significativamente a competência comunicativa dos alunos do ensino médio se esse predomínio da oralidade incluísse os gêneros discursivos formais do poder público.

- II. As oportunidades de escrita, quando surgirem, restringem-se aos objetivos imediatos das disciplinas, para fins escolares, sem as perspectivas inspiradoras do uso da língua por meio dos diversos gêneros discursivos, para atingir as múltiplas finalidades comunicativas e interativas que caracterizam a complexidade da vida nas sociedades humanas modernas.

A consequência dessas duas inadequações, segundo Antunes (2005, p.27), é uma "escrita falsificada, escrita para nada e para ninguém, sem um leitor à vista, quando nem mesmo o professor assume esta função: nem mesmo o professor que vai ler os textos dos alunos costuma assumir esse papel de leitor, ocupado com o outro papel de corretor de textos”.

Há que salientar que nem sempre a culpa neste processo é do professor, mas de todas as limitações que lhe são impostas. Limitações que vão desde os resquícios de sua formação acadêmico-escolar, ao número de alunos em sala de aula, à dinâmica do tempo escolar, quando apenas uma ou duas aulas semanais são reservadas às atividades de redação e produção textual.

Antunes (2005) afirma que junto a essas dificuldades, mais duas são enfatizadas: a primeira diz respeito à própria situação de vida do professor, que impossibilita que ele seja leitor, no sentido mais amplo do termo, ser um "escriva" regular, e um pesquisador capaz de lançar diferentes olhares sobre sua própria prática. A segunda dificuldade manifesta-se pela (des) compreensão do que é o processo de escrita, que se traduz em práticas pedagógicas que afastam os alunos da escrita autêntica, distorcendo os propósitos educacionais da escola.

Muitas dessas dificuldades poderiam desaparecer do cotidiano escolar se a escola como um todo, e não apenas o professor de Língua Portuguesa, entendesse que a escrita é uma atividade regida por princípios que devem ser respeitados nas atividades de produção de textos e que todos os professores são responsáveis por tal processo. Antunes (2005) aponta pelo menos dez desses princípios, que elencamos, para parafrasear o texto da autora, quando ela nos ensina que a escrita é também uma atividade de interação social. Isso significa que o ato de escrever não é, como já foi dito, um ato solitário, mas sim permeado de muita leitura, criatividade do aluno e compromisso por parte da escola.

Escrevemos para os outros, cuja presença se mantém desde a etapa inicial, que determina a escolha dos objetivos e do gênero discursivo a ser escrito, até o momento final, em que o leitor, interlocutor no processo interativo, infere a intencionalidade de quem escreveu e contribui com o processo de escrita, dando crédito à sua coerência e promovendo a aceitabilidade da escrita. Em termos de prática pedagógica, isso significa que a escrita escolar, a produção de textos no ensino médio, “deve oferecer ao aluno a oportunidade de escrever para um sujeito real, em uma situação autêntica de escrita, para que o aluno possa contar com um interlocutor real do outro lado da linha” (ANTUNES, 2005, p. 28), matéria autêntica que será a medida de avaliação de seu texto, que permeará toda o processo de escrita e produção textual.

Do ponto de vista da interação, a escrita só pode ser uma atividade cooperativa. Muitas das dificuldades do estudante do ensino médio com a escrita são dadas porque ele não pode contar com um leitor autêntico, uma situação real de comunicação para que ele possa fazer com segurança as escolhas necessárias para atingir seus propósitos interativos. Mesmo seleções lexicais podem ser feitas, tendo o outro como compasso. O estilo e o tom também são selecionados como elementos essenciais para a construção da coerência textual que, por sua vez, é um fenômeno que depende inteiramente da cooperação, construção recíproca de quem escreve e de quem lê o texto. O produtor de texto leva isso em consideração no processo de escrita, na medida em que assume os pressupostos, os jogos de inferência, do que deve estar implícito ou deve ser explicado no texto, para ser percebido ou inferido pelo leitor.

O ato de escrever deve ser entendido como uma atividade necessariamente textual. O aluno do ensino médio ainda encontra atividades de escrita que desrespeitam a textualidade. Escrever introduções ou conclusões de textos que o aluno não planejou, não conhece os objetivos, não sabe a quem se destina, ou quando é obrigado a escrever dentro do limite de um certo número de linhas, escrever por escrever apenas como tarefa, cumprir o programa de ensino, preencher o tempo da aula, todos esses são exemplos de erros de escrita e o resultado quase sempre é um amontoado de palavras sem sentido.

Dentro do processo de escrita faz-se necessário não só o destinatário e intenções textuais, mas também e, principalmente, uma ação de escrita e reescrita. Pois é na reescrita que o aluno reorganiza as ideias e intencionalidades textuais, com a ajuda do professor esse movimento resulta em uma atividade educacional construtiva e eficiente, (BUENO E MACHADO, 2018).

Escrever é uma atividade de orientação consciente e que apresenta um fio condutor. A escrita de qualquer gênero discursivo depende do tema condutor que funciona como a linha de uma agulha, que tece, em fios, a textualidade. O tema diz respeito ao ponto de vista do produtor de texto. Não importa o tipo textual predominante no gênero, seja descritivo, argumentativo, narrativo ou todos esses tipos interagindo em um mesmo texto, como exemplificado por Marcuschi (2008). Cada passagem do texto é "ligada" de acordo com o tema. Em termos de prática pedagógica em salas de aula do ensino médio, isso significa que a produção de textos não pode ser uma atividade livre, à mercê da criatividade do aluno, ou obediência cega à ordem pronta de escrever um texto sem fornecer ao aluno o porquê da escrita.

Escrever é uma atividade que se manifesta nos gêneros discursivos. Definir o gênero do discurso a ser produzido deve ser a primeira obrigação de qualquer atividade de produção de texto. No contexto do ensino médio, nem sempre é assim, uma vez que o termo redação escolar acaba ganhando o *status* de um texto "genérico", seguindo o modelo de redação exigido pelo ENEM ou pelo vestibular. Às vezes, sem a frequência necessária de boas práticas de redação, propõem a produção de narrativas (conto, crônica, relato de experiência). No entanto, muitas

vezes essa escrita é imposta como um mero exercício escolar de descrição, sem que essa descrição seja situada ou ocorra dentro de um gênero discursivo definido.

Por fim, a escrita é uma atividade em relação à interdependência com a leitura. No contexto do ensino médio, todas as atividades de produção de textos devem ser precedidas de atividades de leitura, de forma a proporcionar aos alunos o contato com a matéria, possibilitar a ativação de conhecimentos prévios, possibilitar a escolha do ponto de vista, bem como possibilitar o conhecimento do gênero discursivo a ser escrito, além de contribuir para o enriquecimento do nível de informação do texto a ser produzido.

Voltando a Antunes (2005, p. 167), lembramos que para Antunes “o fracasso da escrita na escola é responsabilidade mais de outros fatores do que do componente linguístico”. Em outras palavras, se os alunos não conseguem aprender a escrever, não é porque lhes falte competência linguística, mas porque lhes faltam as orientações adequadas e as condições propícias ao uso da escrita. E lhes falta também a condição para os perceber, para olhá-los e vê-los como autênticos usuários da língua e capazes de aprender a escrever com facilidade e plenitude de sentido. Assim, é necessária uma mudança radical na concepção de linguagem e de texto, para que esses alunos se conheçam e se reconheçam como seres responsivos de suas possibilidades e capacidade de aprendizagem.

Nesse segundo capítulo, ousamos trazer algumas reflexões, amparadas em teóricos que se debruçaram sobre o ensino em contexto de sala de aula, no que se refere ao ensino de forma contextualizada, usando processos metodológicos que partem do texto, para formar cidadãos sociais críticos e responsáveis por si e pelo outro. No próximo capítulo, capítulo 3, trazemos o percurso metodológico da nossa pesquisa, como: justificativa da pesquisa, o *corpus* para pesquisa e reflexão, seleção do *corpus*, tomando por base o livro didático de Língua Portuguesa, Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso, voltado para o ensino médio.

CAPÍTULO 2- PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 Justificando a pesquisa

O livro didático, como já mencionado anteriormente, apresenta-se como um facilitador no processo de aprendizagem dos alunos, já que ele é uma fonte confiável de consulta e propicia o desenvolvimento dos docentes. Sendo assim, o manual precisa ser a fonte central para a prática docente, levando em consideração que os professores, muitas vezes, possuem carga horária excessiva de trabalho e precisam contar com esse instrumento de trabalho, no entanto, para que o livro didático seja uma fonte facilitadora do fazer pedagógico do Professor em sala de aula é preciso que ele esteja adequado às novas demandas da sociedade, que tragam atividades reflexivas e, entre outras coisas, promova uma reflexão de temas contemporâneos para auxiliar o aluno no processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo o livro didático um instrumento de ensino no processo de aprendizagem entre os atores envolvidos no contexto escolar, esta pesquisa justifica-se pela importância que o assunto educação apresenta no contexto social. O processo escolar fundamenta uma sociedade ética, justa e democrática, pois tem a capacidade de formar cidadãos críticos e conscientes, com potencial de transformar a sociedade e a si mesmos. Destarte, colocar os livros didáticos em foco de pesquisa, dada a sua importância, contribui para evidenciar o quanto os manuais são caros às práticas pedagógicas e todo o dinamismo desse processo e o quanto estão adequados aos documentos norteadores do ensino e da aprendizagem.

Pretendemos neste capítulo, detalhar as etapas de análise da nossa pesquisa, com isso, apresentamos o escopo principal, que é analisar a abordagem dos operadores argumentativos no livro didático de Língua Portuguesa, Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso, da editora FTD, voltado para o ensino médio de autoria de William Roberto Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, publicado em 2016 e aprovado pelo PNLD/2018. Será analisada toda a unidade 03 que é composta por três capítulos. A escolha da unidade se deve ao fato de ser uma unidade que tem como característica, além de outros conteúdos, o ensino dos

operadores argumentativos e a construção da argumentação, elementos fundamentais para a produção textual em sala de aula.

Investigamos como o manual didático abordou o ensino dos elementos coesivos dentro de uma perspectiva textual, como foram postos os textos argumentativos e seus constituintes. Em que medida esses elementos constitutivos do ensino de LP estão, de fato, coerentes com o que preconizam os documentos oficiais que estão postos e a realidade da sala de aula, e ainda sendo os operadores discursivos um dos aspectos responsáveis pela argumentação, como que o livro didático os relaciona com a argumentação e com o processo de análise e produção textual.

Fizemos a análise do livro didático selecionado, pautando-nos nos referências postos no primeiro capítulo desta pesquisa e ancorado em um questionário, que foi nosso norte de pesquisa, disponibilizado a seguir, que acoplou tanto as diretrizes dos documentos oficiais voltados para Educação brasileira, como as referências teóricas. Fazemos a seguir algumas reflexões para apresentação do nosso *corpus* de pesquisa para melhor elucidar o nosso estudo e a sua importância para o processo de ensino e de aprendizagem.

2.1.2 Apresentando o *corpus*: abordagem utilizada para a pesquisa e reflexões

Por orientar-se na exposição dos dados, esta é uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, assim como é denominada por Bortoni-Ricardo (2008) que postula que a capacidade do observador passa, também, pela interpretação dele, levando em consideração o fato de que a compreensão dos objetos estudados passa pelos seus próprios significados, nesse pensamento, o pesquisador está longe de ser um ser passivo, mas um relator ativo. Ademais, o ambiente escolar está, de certo modo, sujeito a linhas interpretativistas, já que temos sempre materiais humanos envolvidos em todo o processo.

Nossa pesquisa não tem como percurso principal a interpretação, uma vez que não a submeteremos a questionários voltados para os usuários dos manuais, tampouco abordaremos o contexto sócio-histórico dos possíveis envolvidos, mas a consideramos interpretativista, em razão que terá a nossa voz e observação profissional, além da nossa observação enquanto

“pesquisadora” e professora de Língua Portuguesa sempre preocupada com a aprendizagem de nossos alunos e com a qualidade do ensino que lhes é ofertado.

Ao investigar a forma como o LDLP (livro didático de Língua Portuguesa) aborda a coesão textual no livro didático voltado para o ensino médio (EM), buscamos trazer uma reflexão, ainda que indireta, de forma modesta, para a produção e abordagem desse tão importante recurso para o ensino e como o professor o recebe, uma vez que são justamente esses profissionais que fazem a escolha do livro didático a ser adotado pela escola. Nesse sentido, buscamos despertar a atenção desses docentes, para que observem como o LDLP traz em seu bojo esse tão importante critério de textualidade (coesão e seus elementos) e, em como exploram esses princípios, se de fato a abordagem é reflexiva, se se pauta em uma abordagem tradicional, vestida de metodologias ativas e reflexivas, ou seja, usa o texto como ponto de partida para depois retirar frases isoladas que são tratadas de forma estanque, usando o texto apenas como pretexto para trabalhar os aspectos gramaticais da língua.

Nessa orientação, pretendemos apontar as orientações e usos da LT no livro didático, sendo assim, não objetivamos quantificar os usos dos elementos coesivos, em especial os de conexão sequencial para essa análise, e sim mostrar a abordagem dos autores no que se refere ao ensino da linguística, e em que medida as coleções escolhidas dialogam com as propostas dos PCN (BRASIL, 1998), de modo a tratar o ensino de elementos linguísticos por meio de uso do texto, considerando seus aspectos linguísticos, extralinguísticos, os interlocutores, as situações de produção, colocando o foco no texto, e seus diversos gêneros, e não a frase de forma estanque e isolada (ANTUNES, 2014). É nesse sentido que foi selecionado o livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2016, vol. 1, de autoria de Willian Cereja, Carolina Dias Viana e Christiane Damien.

Deixamos um tópico inteiro para situarmos o leitor em relação ao livro foco da nossa pesquisa. O livro escolhido foi aprovado pelo PNLD de 2018, como já falado. O PNLD, que já foi explicitado no segundo capítulo, é um programa do Ministério da Educação (MEC), em consonância com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinado a

professores e alunos das escolas públicas de educação básica, como instituições de ensino conveniadas com o Poder Público.

Partindo desse ponto de vista, acredita-se que o livro didático precisa contribuir para o pleno desenvolvimento do aluno. Nesse aspecto, o Guia do livro didático, assim como os PCN estão em consonância com essa visão da educação, pois trazem em seu cerne, como principal meta, preparar o indivíduo para um pleno desenvolvimento e formação cidadã, para que ele possa se inserir, adequadamente, a uma vida social próspera por meio de aquisição de saberes, conhecimentos científicos, dentro de um olhar interdisciplinar que começa no letramento e se alonga por toda a sua vida escolar. Nesse sentido, a leitura e escrita são fundamentais para a participação efetiva desse indivíduo, e o livro didático dará a ferramenta para a aquisição de um letramento de qualidade, que proporcione ao sujeito uma posição plena de cidadania.

Esse olhar disciplinar para o ensino, está voltado para a abordagem de uma reflexão linguística em detrimento do uso de uma gramática descontextualizada e desconectada do uso do texto como gênese. Sobre esse assunto aclara Faraco (2006, p.25) ao ressaltar que:

Não cabe, no ensino de português, apenas agir no sentido de os alunos ampliarem seu domínio das atividades de fala e escrita. Junto com esse trabalho (que é, digamos com todas as letras, a parte central do ensino), é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas. Esse pensar visa a compreensão do funcionamento interno da língua e deve caminhar de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico (aquele que é indispensável, por exemplo, para se entender as informações contidas nos dicionários). No fundo, trata-se de desenvolver uma atitude científica de observar e descrever a organização estrutural da língua, com destaque para a imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição dos falantes.

E ainda sobre o assunto, acrescenta:

O melhor caminho para se atingir o domínio da norma padrão seja o contato direto e sistemático com a língua viva, com textos oriundos das mais diversas fontes, e particular dos meios de comunicação social (revistas e jornais de boa qualidade) e claro, com os textos literários (FARACO, 2006, p. 26).

As considerações do Faraco se assemelham à teoria de Mendonça (2006) e de Antunes (2014) que trazem o uso do texto em sala de aula como uma abordagem gramatical contextualizada, e definem, de modo estratégico, os estudos acerca dos fenômenos linguístico-gramaticais. Gramática que convive, e nós sabemos que convive, com práticas conservadoras, em que dão espaços para as famosas folhinhas impressas com frases descontextualizadas.

Mendonça traz um quadro, exposto a seguir, com a elaboração de critérios que marcam o uso de uma gramática contextualizada, que consideramos importante trazer para o nosso trabalho, principalmente, para mostrar a dicotomia entre o ensino da gramática pela gramática, descontextualizada do texto. O ensino na perspectiva da prática de uma análise linguística multimodal, que implicitamente pontua uma abordagem que passa pela relação e integração de aspectos metalinguísticos e epilinguísticos – de reflexão e uso dos recursos de língua(gem).

Quadro 02 - Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

Ensino de Gramática	Prática de Análise Linguística
<ul style="list-style-type: none"> • Conceção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
<ul style="list-style-type: none"> • Privilégio das habilidades metalinguísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade da norma-padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade dos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Diante do exposto, é importante ressaltar que nossa pesquisa se ancora nessa visão de que o livro didático é importante para o exercício pleno da cidadania. Como aponta o edital do PNL (2018, p. 30) “assim, é função da escola, nessa etapa de ensino, preparar o estudante para a vida, garantindo sua emancipação e autonomia, num processo de formação integral, humana e sólida”. Assim, para realizarmos as análises dos livros didáticos temos como norte as seguintes perguntas, ancoradas nos documentos oficiais e nas teorias de LT:

- De que forma o LDLP aborda o ensino da coesão textual, em especial os de sequenciação?
- O LDLP traz em seu escopo o ensino de elementos argumentativos os relacionando com o texto dissertativo-argumentativo?
- Os textos abordados no manual levam em consideração a relação com as esferas sociais?
- As análises dos enunciados e das unidades linguísticas constroem sentidos juntas ou são tratados de forma estanque?
- As questões das unidades linguísticas e das análises textuais exigem uma reflexão, ou trata-se apenas de localização de informações inscritas explicitamente no texto?

Neste subcapítulo trazemos uma análise panorâmica da coleção, relacionando-a ao Manual do Professor (MP) e ao Guia do PNLD/2018, para identificar como se organizam e como as bases teóricas são expressas na coleção analisada e a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem do Ensino Médio em sala de aula.

2.1.3 A seleção do *corpus* da pesquisa

Vejam a reflexão a seguir, “o que eu ouço eu esqueço, o que vejo eu lembro, o que eu faço eu compreendo”, a frase foi dita há 500 anos a.C pelo pensador chinês Confúcio. A frase do filósofo chinês mostra que somos sujeitos ativos, que aprendemos a partir de um processo ativo. Isso vai ao encontro do pensamento que baliza o processo de ensino e aprendizagem posto pelos documentos oficiais. A língua precisa ser estudada em sua interação. Assim postula a LT, o conhecimento sistemático escolar precisa fazer sentido para o aluno e para o seu uso cotidiano em sociedade, para que ele se sinta sujeito desse processo, do contrário, esse aluno se sentirá um “peixe” fora d’água e inferirá ao ensino algo que não lhe faz sentido e não lhe prende a atenção, curiosidade e criatividade para sentir-se partícipe de todo este processo, fundamental para o seu aprendizado e para a sua vida.

Falamos no primeiro capítulo que somos seres textuais, que estamos a todo mundo criando textos nos nossos atos interativos e interlocucionais, nesse sentido, o estudo da análise linguística textual, precisa sair do texto e voltar para o texto, de maneira que o aluno (a) possa

refletir sobre o uso dessa linguagem e relacionar o seu uso às suas relações sociais cotidianas. Sendo o livro didático o fator o instrumento facilitador de todo esse processo.

Para nossa pesquisa escolhemos o livro didático Português Contemporâneo Diálogo reflexão e Uso, vol.3 / William Roberto Cerejo, Carolina Assis Dias Viana, Christiane Damien. São Paulo: Saraiva, 2016, livro aprovado no PNLN de 2018, voltado para o Ensino Médio, e de uso vigente na Rede Pública de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

Reconhecendo que o LD é um dos responsáveis pelo processo de ensino em que o professor pode amparar-se, e ainda reconhecendo a importância de trabalhos que abordem a coesão, visto que é este processo de textualização que visa ao desenvolvimento da competência textual dos alunos e, também, reconhecendo que os alunos têm dificuldade em usá-los, objetivamos, assim, investigar em que medida o livro didático em questão, livro que tivemos acesso na nossa prática didática no ano de 2019, toma os operadores argumentativos e como esses conhecimentos estão sendo didatizados.

Escolhemos o volume voltado para Ensino Médio devido ao fato de que esses alunos realizarão a avaliação do Enem e produzirão redações dissertativas como processo de avaliação. Tanto na prova objetiva, quanto na prova dissertativa, em que serão cobrados deles conhecimentos sobre os elementos coesivos, como observamos que em suas redações, os alunos tinham dificuldades em entender e trabalhar com coesão, especialmente, os operadores argumentativos, escolhemos essa temática como elemento para a nossa pesquisa, e como objeto de investigação escolhemos, como já dissemos outras vezes, o livro Português Contemporâneo – Diálogo, Reflexão e Uso, que será apresentado a seguir, um livro moderno e contemporâneo que traz no seu bojo um trabalho muito enriquecedor de leitura e produção textual que, por sua vez, vai ao encontro dos documentos oficiais preconizados pelos órgãos oficiais e pelas agências de ensino.

2.2.1 Livro Português Contemporâneo – Diálogo, Reflexão e Uso

Figura 01 - Livro didático Português Contemporâneo



Fonte: Cereja, Dias Viana, Damien (2016, vol. 1)

De autoria de William Roberto Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, o livro Português Contemporâneo, aprovado pelo PNLD/2018, é utilizado, em 2021, por muitas unidades escolares no Estado do Mato Grosso do Sul. A organização do livro é construída de

quatro unidades, cada unidade traz três capítulos que ordenam os assuntos abordados, a saber: Literatura, Língua e Linguagem e produção de texto.

O material didático é composto por 386 páginas, os autores apresentam a obra aos alunos utilizando-se do discurso direto, em que o aluno é convidado e conduzido aos objetivos que o livro apresenta. O livro conduz o docente a pensar nas práticas cotidianas da linguagem, e que os textos produzidos por essas práticas têm uma visão política, social e artística que vão se transformando e ganhando novas roupagens, à medida que os espaços públicos e as ideologias vão se transformando. O objetivo principal da obra é munir o aluno de uma estrutura linguística, que possa conscientizá-lo das possibilidades da linguagem e de seu uso consciente e reflexivo, para que ele se prepare para a entrada na universidade e no mercado de trabalho.

A obra propicia ao aluno uma diversidade de gêneros verbais representados por textos de movimentos literários e contemporâneos, grande parte são multimodais, dos seguintes gêneros: tiras, gravuras, cartuns, canções, folders que, fazendo uso da linguagem verbal e não verbal, disponibilizam diferentes práticas de leitura. A seção de produção textual traz sugestão de produção voltada para o mundo do trabalho; como carta de apresentação para um novo emprego, ou mesmo preparação para entrevista de emprego e, ao final, traz a seção projeto, em que é proposta uma atividade coletiva trabalhando os gêneros disponibilizados nas unidades.

O manual não divide os eixos temáticos em capítulos separados, mas cada unidade, são quatro no total, como já falado, traz um capítulo voltado para o eixo que será trabalhado. No capítulo 1 (ruptura construção) é abordado o Pré-Modernismo, Concordância Verbal e Conto. Inicia-se a unidade com imagens de obras que marcaram os movimentos do Pré-Modernismo. Assim se estende por toda a unidade, composta por 37 páginas, cada capítulo, três no total, traz subtítulos como Foco no Texto, Reflexões sobre a Língua, Texto e Enunciação e Hora de Escrever no último capítulo, assim como trazemos em seguida uma imagem da unidade 3, que é a unidade que nos dedicaremos a analisar.

Figura 02 - Livro didático Português Contemporâneo

UNIDADE	3	HORA E VEZ DA LINGUAGEM
<p>■ CAPÍTULO 1 - A POESIA DE 30: CECÍLIA MEIRELES E VINÍCIUS DE MORAIS - ANÁLISE LINGÜÍSTICA: PROGRESSÃO REFERENCIAL E OPERADORES ARGUMENTATIVOS - A DISSERTAÇÃO (I)</p> <p>LITERATURA: CECÍLIA MEIRELES E VINÍCIUS DE MORAIS 182</p> <p>Cecília Meireles 182</p> <p><i>Foco no texto:</i> "Motivo" e "Canção" 183</p> <p>Vinícius de Moraes 184</p> <p><i>Foco no texto:</i> "Pátria minha" e "Soneto de separação" 185</p> <p><i>Conexões:</i> "Soneto de fidelidade", de Vinícius de Moraes; "Eu sei que vou te amar", música de Tom Jobim e letra de Vinícius de Moraes 189</p> <p>LÍNGUA E LINGUAGEM: ANÁLISE LINGÜÍSTICA: PROGRESSÃO REFERENCIAL E OPERADORES ARGUMENTATIVOS 191</p> <p><i>Foco no texto:</i> redação do Enem 191</p> <p><i>Reflexões sobre a língua</i> 192</p> <p><i>Texto e enunciação</i> 195</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO: A DISSERTAÇÃO 196</p> <p><i>Foco no texto:</i> dissertação do Enem de 2012 196</p> <p><i>Hora de escrever</i> 198</p> <p>■ CAPÍTULO 2 - A GERAÇÃO DE 45: JOÃO CABRAL DE MELO NETO - ANÁLISE LINGÜÍSTICA: INFORMATIVIDADE E SENSO COMUM - A DISSERTAÇÃO (II)</p> <p>LITERATURA: A GERAÇÃO DE 45: JOÃO CABRAL DE MELO NETO 201</p> <p>João Cabral de Melo Neto 202</p> <p><i>Foco no texto:</i> fragmentos de <i>Educação pela pedra e Mort e vida severina</i> 203</p> <p>LÍNGUA E LINGUAGEM: ANÁLISE LINGÜÍSTICA: INFORMATIVIDADE E SENSO COMUM 207</p> <p><i>Foco no texto:</i> anônimo 207</p> <p><i>Reflexões sobre a língua</i> 209</p> <p><i>Texto e enunciação</i> 213</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO: A DISSERTAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS 214</p> <p><i>Foco no texto:</i> dissertação do Enem 214</p> <p><i>Hora de escrever</i> 218</p> <p>■ CAPÍTULO 3 - A GERAÇÃO DE 45: CLARICE LISPECTOR E GUIMARÃES ROSA - ANÁLISE LINGÜÍSTICA: IMPLÍCITOS E INTERTEXTUALIDADE - A DISSERTAÇÃO (III)</p> <p>LITERATURA: CLARICE LISPECTOR E GUIMARÃES ROSA 221</p> <p>Clarice Lispector 221</p> <p><i>Foco no texto:</i> conto "Amor", da obra <i>Laços de família</i> 222</p> <p>Guimarães Rosa 227</p> <p><i>Sagarana</i> 228</p> <p><i>Foco no texto:</i> trecho do conto "A hora e a vez de Augusto Matraga" 228</p> <p>LÍNGUA E LINGUAGEM: ANÁLISE LINGÜÍSTICA: IMPLÍCITOS E INTERTEXTUALIDADE 234</p> <p><i>Foco no texto:</i> cartum de Rog Bollen 234</p> <p><i>Reflexões sobre a língua</i> 235</p> <p><i>Texto e enunciação</i> 237</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO: A DISSERTAÇÃO: O CONTEXTO DE AVALIAÇÃO 239</p> <p><i>Foco no texto:</i> trecho do <i>Guia do participante - A redação no Enem</i> 239</p> <p><i>Hora de escrever</i> 242</p> <p>POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR 243</p> <p>PROJETO: SIMULADO ENEM - A REDAÇÃO EM EXAME 248</p>		

Fonte: Cereja, Dias Viana, Damien (2016, vol. 1, p.10)

Em se tratando do eixo leitura, como já falado, o manual disponibiliza uma grande quantidade de gêneros textuais. Como trata-se de um material voltado para o Ensino Médio, existe uma grande quantidade de textos literários, mas os textos não literários estão representados por uma diversidade de autores e cultura juvenil.

Em relação aos conhecimentos linguísticos, a perspectiva do manual é a contemporaneidade, com estudos voltados para a Gramática textual. Observamos isso, principalmente, nas seções Texto e Enunciação e Reflexões sobre a Língua. A abordagem gramatical é uma abordagem integradora, pois usa recursos textuais, dito de outra maneira, sai do texto e volta para o texto. Lembrando que tal procedimento é importante para que o aluno perceba o texto como um todo, em que podem ser trabalhadas diferentes interpretações, diferentes pontos de vistas para interpretar um único texto.

Essas foram as apresentações prévias da obra que iremos analisar na nossa dissertação, de todo modo, a obra será melhor detalhada e analisada no quarto capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já mencionado no capítulo 3, seção 3.1, este trabalho nasce com a proposta de analisar os aspectos voltados à Linguística Textual, que pertence ao grupo de correntes linguísticas contemporâneas e prioriza o texto e o discurso como objetos de estudo. As análises tiveram como norte a abordagem que o manual dá ao ensino dos operadores argumentativos, e sendo eles responsáveis pela argumentação, como o livro didático os relaciona com os gêneros argumentativos.

Procuramos observar em que medida o escopo analisado está de acordo com os documentos oficiais que norteiam a Educação brasileira, lembrando que todos esses documentos preconizam o ensino da Língua Portuguesa dentro de um processo de interação, que desperte nos estudantes suas competências textual e comunicativa, ou seja, ofertar a esses alunos um desenvolvimento pleno e crítico para a vida. Sendo assim, o contexto escolar precisa ser, antes de mais nada, uma continuação daquilo que ele já faz nas suas relações sociais, que é se comunicar. Neste sentido, a escola precisa ser o espaço aberto que possibilite a aprendizagem da língua em sua totalidade.

Nossa proposta baseia-se em dissecar a apresentação dos conectivos sequencias na obra citada. Usamos como recorte de análise a unidade 3 (hora e vez da linguagem). Essa unidade traz a seguinte organização: capítulo 1 (Língua e Linguagem): análise linguística: progressão referencial e operadores argumentativos, produção de texto: a dissertação. Capítulo 2 (Língua e Linguagem): análise linguística: informatividade e senso comum, a dissertação construção de argumentos. Capítulo 3 (Língua e Linguagem): análise linguística: implícitos e intertextualidade, produção de texto: a dissertação: o contexto de avaliação.

É sabido que os elementos conectivos dão norte às intenções discursivas do ilocutário, por esse ângulo, eles vão tecendo o fio condutor das ações, reações, possibilidades textuais e garantindo a interpretabilidade dos propósitos colocados na macroestrutura pragmática global. Os conectivos vão construindo as intenções argumentativas do texto, apresentando orientações discursivas diferentes. Sendo os conectivos a construção da argumentação, este trabalho, como

já falado, também, além dos operadores argumentativos, analisa como são postos os gêneros com predominância da tipologia textual argumentativa e seus constituintes, assim foi a análise na unidade 3. A seguir apresentamos as nossas análises e discussões dos dados abordados.

3.1 Metodologia da obra- Português Contemporâneo - Diálogo, Reflexão e Uso

Como já mencionado, o livro é composto por 386 páginas em 04 unidades distintas, cada unidade traz três capítulos que abordam Literatura, Língua e Linguagem e Produção Textual. No Manual do Professor, o livro começa com uma introdução que estabelece um diálogo com o professor sobre a sua abordagem, como vemos a seguir.

Figura 03 - Introdução do Manual do Professor



Fonte: Cereja, Dias Viana, Damien (2016, vol. 1, p.218)

Ao ler a introdução do Manual do Professor, podemos observar que o livro faz escolhas vocabulares que vão ao encontro de uma concepção interacional, que são postas nos documentos oficiais, vejamos que ele utiliza terminologias da Linguística Textual; competência leitora, proficiência linguística do estudante, práticas sociais da linguagem e abordagem contemporânea. Nesse sentido, essa introdução do Manual do professor nos dá a direção que será tomada pelo livro, uma vez que é no Manual do professor inicia a relação do professor com o livro didático, no sentido de torná-lo complementar da sua prática pedagógica, pois ele contém elementos que organizam, ampliam, aprimoram e complementam a relação entre professor e aluno, no processo de aprendizagem em contexto de sala de aula.

Após a introdução, o livro traz a estrutura e a metodologia empregada na obra, podemos observar que ele se ancora em uma abordagem contemporânea dos ensinamentos da linguagem, à medida que contextualiza e organiza os eixos norteadores de aprendizagem da língua, relacionando a aprendizagem de modo contextualizado. Nesse interim, ao observamos o eixo de literatura, ele não é tratado de forma segmentada e isolada, mas sim ao longo da obra convergindo com as seções voltadas à gramática e à produção textual. Nessa perspectiva, a obra contextualiza e organiza os eixos norteadores de aprendizagem da língua, quando relaciona a aprendizagem de modo contextualizado. Ao observamos o eixo de literatura, não é tratado de forma segmentada e isolado, mas sim ao longo da obra, com as seções voltadas à gramática e à produção textual, ao mencionar que:

Esta obra didática tem como princípio a ideia de Antônio Cândido (2011) de que as produções literárias enriquecem a nossa percepção e a nossa visão de mundo, e sua fruição é um direito das pessoas de qualquer sociedade. Tendo como base tal perspectiva, o ensino de literatura, nesta obra didática, prioriza o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno por meio de atividades que propiciam uma vivência efetiva com o texto literário em suas dimensões estética, cultural e histórica, ampliando sua visão de mundo e estimulando sua fruição literária (CEREJA *et alii*, 2016, p. 345).

Os estudos da gramática são balizados pelos pressupostos da Linguística Enunciativa de Mikhail Bakhtin, cuja elaboração de um texto não envolve apenas os mecanismos da língua, de que nos servimos quando falamos ou escrevemos, mas também a análise de outros elementos

que subjazem a fala ou a escrita do indivíduo, é preciso ainda, levar em conta o contexto social, histórico, ideológico do produtor do texto, tendo como norte a relação entre os interlocutores. Assim no manual, Cereja *et alii*, (2016, p.355) traz o seguinte:

Esse ponto de vista, associado ao trabalho com a gramática na escola, implica estudar os textos de forma não desvinculada de suas situações de origem, mas, ao contrário, examinando os sentidos da língua que só podem ser construídos nesses contextos de produção e de circulação, ao se levar em conta quem produz, para quem, com quais finalidades e por meio de quais estratégias.

Nessa ordem, trabalhar a gramática na escola significa criar condições de interação entre o conhecimento que o aluno traz de seu meio social e o conhecimento normativo, em considerar os sentidos da língua e suas finalidades, assim como, a origem, a produção, a circulação da linguagem e os contextos de produção demarcados pelos propósitos comunicativos, assim, o livro didático tem a premissa principal de proporcionar ao aluno uma reflexão acerca do uso da linguagem, dentro de uma perspectiva de reflexão sobre o uso da Língua Portuguesa em sua produção linguística. Após essa parte introdutória sobre o livro Português Contemporâneo - Diálogo, Reflexão e Uso vamos para a análise dos dados a seguir.

3.2 Análise dos dados do livro didático de português - Português Contemporâneo - Diálogo, Reflexão e Uso

Primeiramente, vamos analisar a forma como o livro didático traz a coesão textual, marcada pelos operadores argumentativos. Podemos dizer que o livro didático traz em seu cerne atividades voltadas ao uso da coesão textual e que, principalmente, trata-se de um manual que tem uma abordagem contemporânea, ancorada em práticas de análises linguísticas, de modo a orientar o aluno ao conhecimento de forma reflexiva, gerando conhecimento para a vida, em todas as suas realizações comunicativas.

Analisando a unidade 3 (Hora e vez da Linguagem) que traz conhecimentos sobre os operadores argumentativos e a construção da argumentação e, posteriormente, a abordagem dos operadores em outras unidades, respondemos à pergunta principal da nossa pesquisa; como o livro didático aborda o ensino da coesividade textual, os conectivos argumentativos? E ainda a

primeira pergunta que norteou o nosso trabalho; de que forma o LDLP aborda o ensino dos elementos coesivos de sequenciação? As questões colocadas no terceiro capítulo, são questões que nortearam nosso trabalho, no entanto, não foram respondidas de forma segmentada, mas sim ao longo do trabalho, mediante nossas análises e reflexões.

Os alunos, aos quais o livro em questão é voltado, serão submetidos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e, para isso, entre outras etapas, realizarão redação na forma dissertativa-argumentativa, em que terão que demonstrar habilidade de uso dos operadores argumentativos para defender seu ponto de vista diante do tema proposto, e ainda o uso efetivo dos operadores argumentativos na redação é responsável pela nota da competência IV. Sendo assim, podemos observar a importância de uma abordagem efetiva e assertiva por parte do livro didático em relação aos operadores argumentativos.

A unidade 3 intitulada: a hora e a vez da linguagem, traz a seção Língua e Linguagem – Análise linguística: progressão referencial e operadores argumentativos. Iniciando a seção na p.191, o manual traz a subseção foco no texto, traz, justamente, uma redação, disponibilizada a seguir, que recebeu nota máxima no Enem/2016, com tema imigração no Brasil.

O fato de o livro trazer aos alunos uma redação nota 1.000 e, por isso, o uso do advérbio justamente, colocado no parágrafo anterior, mostra o compromisso com o processo de aprendizagem dos alunos para além dos muros da escola, considerando que o Enem é altamente relevante para o futuro profissional do aluno. Sobre isso diz a BNCC (BRASIL, 2017, p. 10) que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A BNCC mostra que o manual além do compromisso com a aprendizagem do aluno, traz uma consonância com os documentos oficiais que regulam o sistema educacional.

Figura 04 – Foco no texto – Português contemporâneo

FOCO NO TEXTO

Na chamada década perdida / o país / dessas pessoas / ao governo e à sociedade brasileira / à nova realidade / aos estrangeiros / Embora / Esse aspecto / entretanto / Portanto / dessa situação / Ademais / a esse grupo

Leia, a seguir, uma redação que teve nota máxima no exame do Enem.



A imigração no Brasil

Durante, principalmente, a década de 1980, o Brasil mostrou-se um país de emigração. ■, inúmeros brasileiros deixaram ■ em busca de melhores condições de vida. No século XXI, um fenômeno inverso é evidente: a chegada ao Brasil de grandes contingentes migratórios, com indivíduos de países subdesenvolvidos latino-americanos. No entanto, as condições precárias de vida ■ são desafios ■ para a plena adaptação de todos os cidadãos ■.

A ascensão do Brasil ao posto de uma das dez maiores economias do mundo é um importante fator atrativo ■. ■ o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) nacional, segundo previsões, seja menor em 2012 em relação a anos anteriores, o país mostra um verdadeiro aquecimento nos setores econômicos, representado, por exemplo, pelo aumento do poder de consumo da classe C.

■ contribui para a construção de uma imagem positiva e promissora do Brasil no exterior, o que favorece a imigração. A vida dos imigrantes no país, ■, exibe uma diferente e crítica faceta: a exploração da mão de obra e a miséria.

■, para impedir a continuidade ■, é imprescindível a intervenção governamental, por meio da fiscalização de empresas que apresentem imigrantes como funcionários, bem como a realização de denúncias de exploração por brasileiros ou por imigrantes. ■, é necessário fomentar o respeito e a assistência a eles, ideais que devem ser divulgados por campanhas e por propagandas do governo ou de ONG's, além de garantir seu acesso à saúde e à educação, por meio de políticas públicas específicas ■.

(Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em: 20/2/2016.)



Fonte: Cereja, Dias Viana, Damien (2016, vol. 3, p.191)

Após o texto disponibilizado para leitura, o livro traz exercícios sobre progressão referencial e operadores argumentativos na página seguinte 192, usa o texto, para tratar de forma conjunta as duas temáticas, como nossa pesquisa é voltada para a apresentação de operadores argumentativos, seria normal disponibilizar apenas as atividades que trabalham os

operadores argumentativos, no entanto, como já foi anteriormente falado, as atividades estão integradas, desta forma trazemos as atividades na íntegra.

Figura 05 – Reflexões sobre a língua - **Português contemporâneo**

1. Em sua primeira leitura, você certamente percebeu que faltam alguns termos fundamentais para a compreensão do texto.
 - a. Entre as expressões do quadro a seguir, identifique os que completam adequadamente o texto e escreva-os em seu caderno, na ordem em que devem ser empregadas.

a esse grupo	Embora	entretanto	Na chamada década perdida	
dessas pessoas	Portanto	aos estrangeiros	Ademais	Esse aspecto
dessa situação	ao governo e à sociedade brasileira	à nova realidade	o país	

- b. Reveja no texto os seguintes trechos e expressões e indique qual(is) expressão(ões) do quadro do item anterior retoma(m) cada um deles.

- “a década de 1980” *Na chamada década perdida*
- “o Brasil” *o país; ao governo e à sociedade brasileira*
- “indivíduos de países subdesenvolvidos latino-americanos” *dessas pessoas; aos estrangeiros; a esse grupo*
- “a chegada ao Brasil de grandes contingentes imigratórios” *à nova realidade*
- “o país mostra um verdadeiro aquecimento nos setores econômicos, representado, por exemplo, pelo aumento do poder de consumo da classe C” *Esse aspecto*
- “A vida dos imigrantes no país [...] exibe uma diferente e crítica faceta: a exploração da mão de obra e a miséria” *dessa situação*



c. Volte novamente ao texto e, com base nas relações estabelecidas entre as ideias, associe os conectivos que constam no quadro do item a aos seguintes valores semânticos.

- adição *ademais*
- concessão *embora*
- adversidade *entretanto*
- conclusão *portanto*

d. Identifique no texto outro conectivo com o mesmo valor semântico de *entretanto*.

2. O texto lido, conforme aponta o título, discorre sobre a questão da imigração no Brasil.

a. Levante hipóteses: Quais são os possíveis meios de circulação de textos como esse?

Qual é a sua principal função? Entre eles: jornal, revista, blog. Defender o ponto de vista do autor sobre o assunto e expor propostas de minimização do problema levantado.

b. Sabendo que o texto lido é uma redação do Enem, discuta com os colegas e o professor: Qual é, de fato, a função de textos como esse?

Cumprir as exigências da prova para obter um resultado satisfatório.

3. Discuta com os colegas e o professor e responda:

a. Qual é a tese defendida por esse texto?

A de que o crescimento econômico do Brasil tem atraído um grande número de imigrantes, que enfrentam no país uma situação precária.

b. Quais argumentos e fatos ele utiliza para fundamentar o ponto de vista adaptado?

c. Qual é a conclusão do texto?

3. b) Referência a datas e locais específicos (década de 1980, século XXI, 2012;

4. Releia estes trechos do texto:

• “Durante, principalmente, a década de 1980, o Brasil mostrou-se um país de emigração”

• “o país mostra um verdadeiro aquecimento nos setores econômicos, representado, por exemplo, pelo aumento do poder de consumo da classe C”

a. Há, nos trechos, termos que podem ser eliminados sem prejuízo para a estrutura e o sentido global deles. Identifique-os. principalmente, no primeiro; verdadeiro e por exemplo, no segundo

b. Discuta com os colegas e o professor e conclua: Qual é a função desses termos nos trechos? Justifique sua resposta.

Apontar e reforçar o ponto de vista do autor do texto, uma vez que tais termos relacionam a outros contextos as orações em que aparecem. Assim, *principalmente* indica que houve emigração em outros momentos, mas que na década de 1980 foi maior; *verdadeiro* enfatiza o aquecimento na economia; *por exemplo* indica que há ainda outros fatos que poderiam ser citados.

REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA

países latino-americanos), referência a fatos, como “A ascensão do Brasil ao posto de uma das dez maiores economias do mundo”, “a redução do PIB em 2012” e a realidade de exploração e miséria enfrentada pelos imigrantes.

c) A de que a intervenção governamental é necessária, seja para fiscalizar a exploração ilegal da mão de obra dos imigrantes, seja para legalizar a situação dessas pessoas, seja para, por meio de campanhas e propagandas, fomentar o respeito e a assistência a elas.

Fonte: Cereja, Dias Viana, Damien (2016, vol. 3, p. 192)

Percebe-se que ao retirar do texto algumas expressões, o estudante é levado a observar que existem elementos que são usados para retomar termos que já foram postos no texto e termos que vão construindo uma continuidade textual, promovendo um encadeamento das ideias. Uma vez que para Antunes, (2005, p. 86) “as línguas dispõem de diferentes recursos pelos quais podemos voltar a referir ou a predicar o mesmo, sem que seja necessário usar, ao pé da letra, as mesmas palavras”, e continua a autora (p. 140), “[...]o recurso coesivo promove a sequencialização do texto”, nesse sentido, o livro, por meio de questões abertas e reflexivas, vai

construindo uma reflexão sobre o uso da língua dentro do texto, de forma que leve o aluno a refletir sobre os sentidos do texto e, conseqüentemente, sobre a língua em uso.

Na questão 1c é pedido que seja usado os conectivos do quadro da questão 1a e associar esses conectivos com valores semânticos de adição, adversidade, concessão e conclusão. Em seguida na questão 1d, pede-se que o aluno identifique no texto outro conectivo com o mesmo valor semântico de “entretanto”. O livro explora, como ponto de partida, o ensino da língua usando elementos gramaticais de um contexto para auxiliar o aluno na reflexão acerca dos exercícios e da língua.

O livro oferta ao aluno a possibilidade de construir significados dentro da realização textual. Os autores, nesse primeiro momento, não fazem qualquer menção à coesão textual, propriamente dita, nem tampouco usam termos como progressão textual, recursos textuais, conexões textuais, termos tão caros à chamada Linguística Moderna (LT). Essas atividades foram apenas introdutórias, formando um terreno para o conhecimento de conteúdos gramaticais.

Vejamos as atividades propostas na figura 6 a seguir.

Figura 06 – Reflexões sobre a língua – Português contemporâneo

REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA

Na seção anterior, você viu que em um texto há palavras que se referem a elementos externos a ele e palavras que se referem a outras palavras do texto. O processo que estabelece essas referências é denominado *referenciação*.

Você viu também que há palavras que estabelecem relações entre partes do texto, indicando o caminho escolhido pelo autor dentro da perspectiva adotada. Essas palavras são chamadas de *operadores argumentativos*.

Referenciação é o processo pelo qual se introduzem referentes no texto. A retomada desses elementos ao longo do texto é denominada **progressão referencial**.

UNIDADE 3 HORA E VEZ DA LINGUAGEM

Operadores argumentativos são termos utilizados para correlacionar partes de um texto, a fim de permitir que a direção argumentativa que se pretende tomar fique subentendida.

Os operadores argumentativos têm sentidos variados, relacionados à finalidade com que são utilizados, como:

- assinalar um argumento mais forte: *até, até mesmo, mesmo, inclusive.*
- unir argumentos convergentes: *e, também, ainda, nem, não só... mas também, tanto... como, além de, além disso;*
- introduzir uma conclusão relacionada ao que foi expresso anteriormente: *portanto, logo, por conseguinte, em decorrência;*
- estabelecer uma comparação: *mais... (de) que, menos... (do) que, tão... quanto;*
- introduzir uma justificativa ou explicação relacionada ao que foi expresso anteriormente: *já que, pois, uma vez que;*
- contrapor argumentos que apontam para conclusões opostas: *mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, apesar de.*

Fonte: Cereja, Dias Viana, Damien (2016, vol. 3, p. 192/193)

O manual, nas primeiras atividades, levanta hipóteses sobre os componentes gramaticais os quais irá trabalhar com os alunos, em seguida traz o conhecimento dos elementos linguísticos; operadores argumentativos, mas percebam que ele traz os conceitos sobre a significação de operadores discursivos de forma limitada, já que ao tratar de dois elementos da coesão, não faz menção ao termo coesão textual. Em relação aos operadores discursivos diz que “os operadores argumentativos são termos utilizados para correlacionar partes de um texto, a fim de permitir a direção argumentativa que se pretende tomar fique subentendida”, poderia ser complementada pela teoria de Fávero (1993, p. 33) ao ressaltar que “os operadores discursivos têm por função estruturar, através de encadeamentos, os enunciados em textos, dando-lhes uma direção argumentativa, isto é, orientando o seu sentido em dada direção”, atividades caras aos alunos, no sentido de levá-los a refletirem sobre os sentidos do texto e sobre o ensino de língua em sala de aula.

Nas nossas primeiras análises, podemos observar que o manual traz o conteúdo gramatical referente aos elementos coesivos sequenciais de forma assertiva, ainda que poderia melhor explorá-lo, conforme falado anteriormente, uma vez que traz as regularidades, sem enfatizar as nomenclaturas gramaticais, não caindo na armadilha do ensino tradicional de classificar as conjunções, como observa Antunes, (2005, p. 146) “[...]nos materiais destinados ao ensino fundamental e ao ensino médio, o uso dos conectores tem sido visto de forma muito

reduzida, pois não passa de mera classificação”. Dessa maneira, o manual explora os sentidos que esses elementos trazem ao texto, de maneira que ao entender o sentido no texto, o aluno passe a refletir acerca do uso dessas articulações em suas produções orais e escritas, e, assim, o estudo da Língua Portuguesa passa a fazer sentido para a vida dele.

Figura 07 – Aplique o que aprendeu - Português contemporâneo

■ APLIQUE O QUE APRENDEU

1. Os parágrafos a seguir são partes de um texto. Leia-os com atenção e, com base na progressão referencial e nos operadores argumentativos utilizados, indique em seu caderno a ordem em que eles estão dispostos no texto original. Justifique sua escolha.



- I. O feminismo também atua nos comportamentos e nos estereótipos, que tanto geram comentários nocivos. Não é razoável haver estranhamento, por exemplo, a um grupo de mulheres confraternizando num bar, sem nenhum homem na mesa; ao modo de se vestir — e ao tamanho de saias, shorts, vestidos ou bermudões; ao jeito de cortar os cabelos; à opção de maquiarse ou tatuar-se; e sobretudo às decisões de cada cidadã de tocar a vida como bem entender, fora dos padrões da “mulher perfeita”, querendo ter filhos ou não, casar ou não.
- II. A rigor, a existência do 8 de março e todo o discurso que se reaviva a cada data evidenciam o ranço machista da sociedade. Houvesse plena igualdade de gênero, o Dia Internacional da Mulher seria lembrado mais pelo martírio das operárias subjugadas do que pela luta de direitos. Mas é necessário brigar para eliminar as diferenças, e isso se conquista com diálogo. Muito se avançou nas últimas décadas. É importante seguir em frente cada vez mais.
- III. Ainda é forte a associação da defesa dos direitos das mulheres a situações anacrônicas como a queima de sutiãs em praça pública ou a depreciação generalizada dos homens. O feminismo, tal como muitos movimentos sociais, evoluiu e hoje carrega várias bandeiras: ter direito a uma vida sem violência, poder decidir sobre a própria sexualidade e não escondê-la, ter voz para denunciar o machismo, a desigualdade de gênero e a discriminação racial.
- IV. Na semana do Dia Internacional da Mulher, muito se fala em valorização do trabalho, em equiparação de salário e em maior participação nas diferentes esferas de poder, tanto na gestão pública quanto nos meios privados, no Brasil e no mundo. Essas demandas precisam de ação permanente, visto que a sociedade ainda apresenta incompreensíveis discrepâncias. Mas é interessante, na efeméride que se comemora hoje, propor olhar para outro tema bastante sensível à causa: o preconceito contra o feminismo.

(Jornal *O Dia*, Rio de Janeiro, 8/3/2014. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/opiniao/2014-03-08/editorial-feminismo-e-um-direito-humano.html>. Acesso em: 20/2/2016.)



IV (localiza o texto no tempo, introduz o assunto que será tratado, apresenta uma tese e indica uma proposta de encaminhamento da discussão); I (começa retomando o termo *feminismo* do parágrafo IV, que aparece no trecho “o feminismo também atua”); III (o termo *direitos das mulheres* retoma todas as ações listadas no final do parágrafo I); II (retoma a referência temporal e a afirmação sobre machismo e feminismo feitas no começo do texto, reforça o ponto de vista defendido no desenvolvimento e finaliza resumindo suas ideias nos dois últimos períodos).

Fonte: Cereja, Dias Viana, Damien (2016, vol. 3, p. 193/194)

Na seção “aplique o que aprendeu” a atividade traz quatro parágrafos que estão desarticulados, e articulados formam um texto que aborda as questões que envolvem o feminismo, direitos equânimes entre os gêneros, o empoderamento feminino e libertação de padrões convencionais patriarcais. Trazer essa temática, presente no texto para leitura, é relevante para suscitar discussões em sala de aula sobre os direitos de igualdade entre homens e mulheres, e ainda, vai ao encontro do documento do PNL 2018 (apresentação do guia) que traz que as obras didáticas, “...devem representar culturalmente a sociedade contemporânea na qual se inserem, propondo abordagens que: promovam a imagem da mulher reforçando seu protagonismo social”, nessa dinâmica, a obra vai ao encontro de temas contemporâneos que precisam ser abordados na sala de aula. E cabe ao docente complementar este material que irá auxiliá-lo em suas discussões pedagógicas em sala de aula.

Na atividade proposta, os alunos, por meio do reconhecimento de elementos de referência e de operadores argumentativos, ordenarão as partes sugeridas, formando o texto original. O manual poderia ter acrescentado o termo progressão textual e a nomenclatura operadores argumentativos, para que o aluno perceba a função que os operadores têm, que é a de entrelaçar as partes do texto, direcionando o leitor a uma argumentação pretendida pelo autor do texto, sobre o assunto acrescenta Fávero, (1993, p.35) “os operadores discursivos têm por função estruturar, através de encadeamentos, os enunciados em textos, dando-lhes uma direção argumentativa, isto é, orientando o seu sentido em dada direção”, então o manual poderia ter explorado melhor esse aspecto dentro da atividade de forma a aguçar a criatividade do aluno.

Podemos observar que a obra ao abordar os elementos coesivos (coesão por referência e coesão por conexão) não menciona o termo coesão, como já falado. Outro ponto importante é que nas duas atividades apresentadas, o livro não faz qualquer menção ao gênero textual, ao utilizar uma redação nota máxima no Enem, a obra poderia abordar, mesmo que de maneira superficial, o tipo de texto dissertativo-argumentativo, já que as atividades aportam elementos presentes na argumentação (operadores argumentativos), o mesmo ocorreu no segundo texto que é um texto expositivo-argumentativo.

Figura 08– A hora e a vez da linguagem - Português Contemporâneo

Leia a tira a seguir e responda às questões de 2 a 5.



(Quino. *Mafalda no jardim de infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 26.)

2. No 1º quadrinho, Mafalda e Felipe conversam sobre um assunto específico. Qual é esse assunto? *A decisão tomada pelo pai da garota de exterminar as formigas das plantas.*
3. O 1º quadrinho termina com uma pergunta, o que leva o leitor a estabelecer uma relação entre esse quadrinho e o 2º.
 - a. O que o pai de Mafalda faz no 2º quadrinho? *Leva consigo um martelo.*
 - b. Com base nas expressões das crianças no 2º e no 3º quadrinhos, conclua: O que elas pensaram que o pai de Mafalda estava indo fazer? *Exterminar as formigas com o martelo.*
4. O 4º quadrinho quebra a expectativa das crianças e provoca um comentário de Felipe.
 - a. Com base na conversa inicial de Mafalda e Felipe, reescreva o comentário do garoto, substituindo *assim* pela ideia que esse termo retoma. *Entre outras possibilidades: "Logo vi que seu pai não podia ser tão bobo como alguém que vai tentar matar formigas com um martelo".*
 - b. Nesse contexto, qual é o valor semântico do termo *tão*? *Valor comparativo.*
5. Observe a expressão do pai de Mafalda no último quadrinho.
 - a. Considerando-se que ele não ouviu a conversa inicial das crianças, o que a reação dele denota? *Desapontamento, decepção.*
 - b. Discuta com os colegas e o professor e conclua: Com que sentido o pai de Mafalda entendeu o termo *tão*, utilizado por Felipe? Justifique sua resposta. *Ele entendeu o termo com o sentido de ênfase; assim, é como se Felipe tivesse dito que o pai da amiga é "um pouco bobo", mas não tanto.*



UNIDADE 3 HORA E VEZ DA LINGUAGEM

Fonte: Cereja, Dias Viana, Damien (2016, vol. 3, p.194)

A atividade da figura 08, segundo nossas análises, coloca o aluno em uma prática de reflexão sobre o uso da língua, ampliando as possibilidades de usos linguísticos, assim, traz Fungueto *et alii* (2020, p. 293) “a questão do texto é uma questão semântica, o que inclui, não só uma descrição da organização do texto, mas também uma descrição dos sentidos”, então, o livro ao propiciar ao aluno uma reflexão sobre os sentidos apresentados pelo texto, coloca o educando em uma prática de análise linguística, indo ao encontro do que estabelece a Linguística Textual e do que estabelece também os documentos oficiais, no sentido de levar o aluno a refletir sobre os fenômenos linguísticos e sobre a língua em uso.

O livro nessa bateria de 8 exercícios, traz apenas 1 questão voltada à aprendizagem de operadores argumentativos, a questão 4b. Podemos perceber que na questão, pede-se que o aluno determine o valor semântico do conectivo “tão”, em que é esperado que ele observe que o sentido do conectivo “tão” seja de valor comparativo. Muito embora, a atividade suscite os sentidos no texto, e isso é fundamental nas novas perspectivas de ensino da língua materna. O livro poderia ter melhor explorado esses elementos linguísticos, por meio das atividades propostas, sobre o uso dos operadores argumentativos, já que essa seção é, justamente, a seção voltada para a aprendizagem dos operadores argumentativos.

Como já mencionado ao longo das nossas análises, o livro, também, nesse último exercício, presente na unidade 3 (Hora e vez da linguagem), seção Língua e Linguagem: análise linguística, se furtou a trazer o gênero textual estudado pelos alunos, no caso o gênero tirinha. Trazer esse tipo de gênero para o contexto de sala de aula é aproximar um campo de interesse do aluno, no caso tirinhas, isto é, o texto imagético à linguagem. Assim, destaca Boff (2007, p.2), “cabe à escola protagonizar ações que permitam ao estudante conhecer a especificidade e a finalidade de cada gênero, considerando-se as necessidades enfrentadas no dia a dia”, nesse pensamento, é necessário trazer conteúdos de interesse do aluno, e isso o livro analisado fez com assertividade, ele não trouxe o conhecimento sobre os gêneros textuais abordados, o que seria importante para uma melhor compreensão das atividades propostas.

Trouxemos, ao longo deste capítulo, as nossas análises em relação à coesão sequencial. Posteriormente, verificaremos se o livro didático trará outras atividades sobre os

operadores argumentativos, por hora, em relação a coesão por sequenciação, concluímos que o livro didático Português Contemporâneo, aborda o ensino da coesão textual de sequenciação, ainda que os termos coesão e sequenciação não tenham sido mencionados. Todavia, seria importante trazer essas nomenclaturas ao livro didático, uma vez que as questões de coesão textual serão uma das competências a ser abordada na redação do Enem, a competência IV, nesse sentido, além de conhecer os sentidos que os operadores argumentativos trazem ao texto, é importante conhecer, também, que usá-los faz parte de um dos processos de coesão textual, no sentido de auxiliar a compreensão do texto como um todo.

Ao trazer as atividades relacionadas aos gêneros textuais, o manual mostra uma abordagem linguística em que as unidades linguísticas constroem sentidos juntas, uma vez que se averigua uma integração entre as práticas de leitura para a internalização do conteúdo, trabalhando a coesão sequencial, ainda que não tenha abordado esse termo, na medida que propicia ao aluno relacionar sentidos e adquirir conhecimentos teóricos que levem o aluno a refletir o uso da língua, por meio do que está implícito, já que o docente procura a função dos conectivos e a contribuição que esse recurso traz para o entendimento textual e suas possibilidades. Ao trazer um texto que repercute a situação social da mulher, o livro aborda questões que são voltadas às esferas sociais, e abre espaço a um ambiente de reflexão, para que o aluno, possa refletir sua própria vida, ou a vida dos seus, além de tantas outras situações.

Desse modo, os dois últimos parágrafos respondem parte das questões norteadoras que trouxemos no terceiro capítulo, essas análises realizadas não respondem a todas as nossas questões de modo que, podemos inferir, até o momento, que o LD oferece um suporte aos professores nas suas práticas pedagógicas diárias, pois apesar de abordar, de forma positiva os operadores discursivos, é importante que o professor complemente o conhecimento com outras atividades, já que conforme falado, são poucas questões voltadas ao uso dos operadores discursivos, então é necessário que o professor tenha o entendimento de que o livro seja, realmente um suporte, e esse livro didático é de fato um bom suporte pedagógico, mas que carece de complementação de outras obras e outros conhecimentos prévios, no sentido de levar um ensino de melhor qualidade ao aluno.

Na unidade 3 – hora e vez da linguagem, no capítulo 01, seção produção de texto, o livro didático traz o tema dissertação. Ao falar sobre a dissertação o livro traz que “a dissertação é um texto que circula na esfera escolar e tem por objetivo avaliar a capacidade de produção de textos dos estudantes”. Em seguida trouxe uma redação que obteve nota máxima no Exame do Enem. As atividades propostas para essa sequência didática são compostas de 16 exercícios, todos abertos reflexivos, localizados nas páginas 197-198, atividades que precisam ser realizadas no caderno. Pois colocar o aluno em contato com um gênero tão importante para sua vida escolar é altamente positivo, uma vez que na produção, o aluno precisa aprender a construir um texto que provoque no interlocutor as reações que ele, autor, deseja e, para isso, precisa ter em mente o seu público-alvo, seu objetivo ou a finalidade do texto, sobre o que vai escrever e onde o texto vai circular.

Como já dito, o livro didático traz 16 atividades, ao todo, no entanto, sobre os operadores argumentativos traz apenas 02 atividades, que são apresentadas na imagem a seguir, nessas duas atividades, o manual pede que o aluno identifique um operador argumentativo de contraposição e um de adição. O livro ainda não faz conexão dos operadores argumentativos como elementos de coesão, poderia ter explorado esse aspecto, poderia trazer, também, uma gama maior de atividades relacionadas à coesão e usá-las como um elemento importante para a construção da argumentação. Por ora disponibilizamos apenas o recorte relacionado às atividades sobre operadores argumentativos, as outras atividades imagens disponibilizaremos nos apêndices.

Figura 09 – A hora e a vez da linguagem - Português Contemporâneo

- 6.** Com base no estudo sobre progressão referencial e operadores argumentativos realizado na seção **Língua e linguagem** deste capítulo, identifique no primeiro parágrafo do texto:
- a. os termos que retomam, respectivamente, os referentes *Brasil* (1ª linha) e *mundo* (2ª linha); *Brasil: nos; no país; à sociedade; mundo: da mídia, de grandes empresas e de outros países; ao redor do globo*
 - b. um exemplo de progressão referencial catafórica; *o olhar marginalizado e cheio de esperança daqueles que não têm dinheiro, dos famintos e desempregados ao redor do globo.*
 - c. um exemplo de operador argumentativo de contraposição *contudo*
 - d. um exemplo de operador argumentativo de adição *e*



Fonte: Cereja, Dias Viana, Damien (2016, vol. 3, p.198)

Ao trazer o tipo de texto argumentativo, e, também outros gêneros, o livro didático traz para sala de aula a possibilidade de o professor ofertar ao aluno um encontro com a prática de linguagem por meio de diferentes gêneros, afirmando assim o que propõe os PCN que estão alinhados às concepções interacionistas ao descrever que “todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.21). Nessa perspectiva, o uso dos gêneros textuais como prática de aprendizagem é colocar o aluno em contexto de produção, recepção e interpretação textual.

Em seguida o manual apresenta uma proposta de escrita, na sessão “hora da escrita”. Nessa sessão, ele traz três textos motivadores sobre publicidade infantil em questão no Brasil, tema da proposta de escrita, esses textos motivadores são apresentados nos moldes do exame do Enem, e coloca diversas instruções para a escrita, encerrando, assim, o capítulo 1 da unidade 03, “hora e vez da linguagem”.

No capítulo 2, ainda na unidade 3, o livro traz a seção Texto e Enunciação, em que é apresentado aos alunos atividade do gênero história em quadrinhos:

Figura 10 – A hora e a vez da linguagem - Português Contemporâneo



Fonte: Cereja, Dias Viana, Damien (2016, vol. 3, p.213)



Em seguida é apresentada a seguinte atividade sobre o operador argumentativo “mas”:

Figura 11 – A hora e a vez da linguagem - Português Contemporâneo

2. Ainda a respeito do título:
 - a. Reescreva-o em seu caderno, substituindo as reticências por uma oração que traduza o sentido geral da tira. *Entre outras possibilidades: “Longe de mim ter preconceito, mas não tenho sensibilidade para compreender as diferenças entre as dificuldades enfrentadas pelos homossexuais e pelos heterossexuais na sociedade atual.”.*
 - b. Discuta com os colegas e o professor: Qual a função do operador argumentativo *mas* nesse contexto? *O operador argumentativo *mas* dá maior ênfase ao que é dito depois dele; assim, o conteúdo da primeira oração, no qual se diz não ter preconceito, é enfraquecido, e a ressalva prevalece, dando a entender que quem fala é, sim, preconceituoso.*
3. Observe o 1º quadrinho

Fonte: Cereja, Dias Viana, Damien (2016, vol. 3, p.213)

O manual traz o gênero história em quadrinho para apreciação do aluno, como vimos falando, o livro oferta uma variedade de gêneros, nessa bateria de exercícios ele coloca aprendizagem novamente do operador argumentativo “mas” que “pode exprimir um movimento psicológico entre crenças, opiniões, emoções, desejos, ainda que implícitos” (KOCH, 2010, p. 56). A atividade além de trazer uma proposta de fixação de conteúdo sobre o operador argumentativo de valor de oposição ou ressalva, ainda coloca uma reflexão sobre a necessidade de reconhecer que existem na sociedade grupos minoritários que precisam ser respeitados e ter a plenitude de seus direitos básicos garantidos. As atividades na íntegra seguem nos apêndices.

No capítulo 2, o livro traz a seção, produção de texto “a dissertação: construção de argumentos”, Foco no texto. O manual segue a mesma estratégia de abordagem, traz uma redação nota 1.000 no exame do Enem, uma sequência de atividades interpretativas e reflexivas e, por último, uma proposta de escrita com textos motivadores. Nessa seção, os operadores argumentativos, assim como no capítulo 1, são colocados em duas atividades, apesar de serem abordados em, apenas, duas atividades em um universo de 14 exercícios, as atividades colocadas constroem sentidos com o aluno, ao pedir que ele identifique os operadores que são

repetidos algumas vezes, e sugerir outros operadores que possuem sentido equivalente. Seque a atividade proposta pelo livro didático.

Figura 12 – A hora e a vez da linguagem - Português Contemporâneo

- 7.** Na dissertação em estudo, um mesmo operador argumentativo é repetido cinco vezes.
- Identifique esse operador. *além disso / além de*
 - Sugira operadores argumentativos alternativos a ele, isto é, que tenham sentido equivalente e que poderiam substituí-lo.
ademais, ainda, também, outrossim, da mesma forma

Fonte: Cereja, Dias Viana, Damien (2016, vol. 3, p.194)

No capítulo 3, unidade 3, o livro traz a dissertação III, na seção “Foco no texto”, “A dissertação: contexto de avaliação”. Nessa seção é falado sobre o processo de avaliação na redação do Enem. O livro não traz nenhuma atividade sobre os operadores argumentativos, mas traz um quadro sobre as competências do Exame. A competência quatro que é aquela voltada para a construção da argumentação, a presença de elementos coesivos é um dos pontos a serem julgados, a redação deve conter coesivos intraparágrafos e extraparágrafos, no entanto, o quadro apresentado pelo livro didático, praticamente, exclui esse conhecimento, o traz apenas na competência 1 que avalia o uso adequado desses operadores, como podemos observar na figura 13, a seguir:

Figura 13 – A hora e a vez da linguagem - Português Contemporâneo

Competência	O que é avaliado
• Competência 1	A. Uso de estratégias como comparação, causa-consequência, exemplificação, detalhamento, voz de autoridade, citação, entre outras, para a construção dos parágrafos; construção de parágrafos que tenham mais de um período, relacionados entre si; utilização de pronomes, elipses, sinônimos, etc, para fazer referência a termos já apresentados e que serão retomados ao longo do texto; uso adequado de operadores argumentativos. <i>Competência 4</i>
• Competência 2	B. Elaboração de uma proposta de intervenção na vida social que seja objetiva, exequível e pensada especificamente para a discussão desenvolvida no texto, com os meios para a sua realização devidamente descritos, respeitando os direitos humanos. Uma estratégia é procurar responder às seguintes perguntas: O que se pode apresentar como proposta de intervenção na vida social? Como viabilizar essa proposta? <i>Competência 5</i>
• Competência 3 <i>Competência 3</i>	C. Leitura atenta da proposta, especialmente da proposição, que em geral vem em destaque; utilização de informações dos textos motivadores, mas sem cópia e extrapolando as ideias trazidas por eles com informações do próprio repertório; construção de uma tese que esteja diretamente relacionada ao tema, dentro da abordagem proposta na prova, sem perda do foco.
• Competência 4	D. Certificação de que as informações selecionadas de fato fundamentam o ponto de vista defendido no texto; estabelecimento de relações entre as partes do texto, por meio de retomada e/ou desenvolvimento, em um parágrafo, de uma ideia iniciada no anterior, sem, no entanto, repeti-la, acrescentando informações novas; preocupação em selecionar ideias e construir argumentos que tomam por base a realidade abordada, considerando todos os fatores relacionados ao tema. <i>Competência 2</i>
• Competência 5	E. Ausência de marcas de oralidade; utilização de registro formal; respeito às regras vigentes na norma padrão em relação a: concordâncias e regências nominal e verbal, pontuação, colocação dos pronomes, ortografia. <i>Competência 1</i>

Fonte: Cereja, Dias Viana, Damien (2016, vol. 3, p.241)

Estamos chegando ao final das análises referentes ao livro didático Português Contemporâneo. As nossas análises tiveram como recorte a unidade 3 “Hora e vez da linguagem”, essa unidade foi dedicada aos conhecimentos referentes à argumentação. O livro trouxe atividades que ofertam aos alunos conhecimentos sobre os mecanismos que operam a língua e seus efeitos de sentidos. Podemos dizer que o manual oferece aos professores suporte em contexto de sala de aula, pois mostra uma abordagem moderna que vai ao encontro do que preconiza a Linguística Textual e os documentos oficiais. É obvio que ele apresenta falhas, já que podemos dizer que não existe um livro perfeito, por isso é colocado como um suporte, mas

ainda assim, ele se apresenta como um suporte que auxilia o professor no seu fazer pedagógico em sala de aula.

Na unidade 3, a qual nos dedicamos, o livro trouxe vários gêneros textuais aos alunos, como os gêneros: tirinhas, anúncios, manchete, propaganda, notícias, placas, conto, piada e dissertativos como pudemos ver, o livro prova, novamente, que está conectado às diretrizes contemporâneas da linguagem e aos documentos oficiais, pois para Coscarelli (2007, p. 81) “a ideia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto, para a sala de aula. Quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está escrevendo”, a reflexão de Coscarelli baliza, também, tudo que estamos teorizando na nossa pesquisa, que a escola precisa construir, antes de mais nada, bons cidadãos preparados para o exercício da cidadania, preparados para a vida e que possam refletir sobre o uso da língua em situações reais de comunicação. E assim passamos para as nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se realizou com uma proposta para discutir e analisar a abordagem de operadores argumentativos no livro didático de Língua Portuguesa, *Português Contemporâneo*, voltado para o terceiro ano do ensino médio, de autoria de William Roberto Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, publicado em 2016 e aprovado pelo PNLD/2018

Ele surgiu com a nossa observação em sala de aula, apesar dos poucos anos de prática, comecei a lecionar em 2018, observamos que os alunos quando realizavam suas produções textuais, usavam muito pouco, quando usavam, os operadores sequenciais. Compreendendo a importância de conhecer e saber usar esses elementos na escrita, resolvemos abordar essa problemática quando pensamos em dar continuidades aos nossos estudos em nível de mestrado, e, assim, contribuir, mesmo que timidamente com a Educação. Devo dizer que finalizo esta pesquisa e início estas considerações finais, com a certeza de que a contribuição maior foi com a minha pessoa, já que termino com a certeza de que, quando voltar a sala de aula, já que estamos ministrando aulas *on-line* de modo remoto, volto uma professora muito diferente, pois este trabalho, com certeza, enriquecerá o meu fazer pedagógico em sala de aula.

A importância em pensar no ensino da coesão sequencial (operadores argumentativos), no qual esta pesquisa se fundamenta, está no fato de que a coesão sequencial é um elemento que integraliza as partes de um texto, de natureza argumentativa, já que contribui para a argumentação textual. Nessa perspectiva, os operadores argumentativos semanticamente vão construindo os sentidos do texto, entre as orações, períodos e parágrafos e são realizados por conectivos como: preposições, conjunções, advérbios e suas respectivas locuções, contribuindo para a progressão textual, sendo uma importante ferramenta no processo de escrita e trazer esses elementos linguísticos como foco de pesquisa faz-se relevante para contribuir com uma educação prazerosa para os alunos.

O aluno ao chegar à escola já conhece a língua materna, a sala de aula é o espaço em que ele irá, além de outros aspectos, já dito ao longo da pesquisa, aprender as normas

linguísticas da língua, refletir sobre a língua e sobre o seu uso. Considerando que é na escrita que esse aluno é avaliado no processo escolar, é importante que o conhecimento das possibilidades dos operadores argumentativos, seja fundamental para que o aluno fundamente seus argumentos, por meio dos operadores argumentativos, seja nas respostas das atividades, propostas pelo professor, seja nas suas produções textuais. Sendo a escola o lugar de construção do desenvolvimento e socialização dos estudantes, partindo do ponto de vista que saber usar a língua confere ascensão social, aprender a usar esses elementos, tão importantes, é de fundamental importância para as realizações atitudinais (saber ser) do aluno.

A construção do desenvolvimento do aluno dentro de uma perspectiva abrangente, ou seja, um aluno que seja capaz de construir sentidos no que está aprendendo, de forma que esse aprendizado seja eficaz na sua construção em sociedade, passa pela capacidade de que os conhecimentos aprendidos sejam validados nas suas relações sociais. Essas compreensões de ensino são balizadas com as novas primas de ensino da língua. Com o advento da Linguística Textual, na década de 80, o ensino da linguística passa a ter como ponto de vista as realizações textuais, a pragmática, em outras palavras, o ensino leva em consideração o contexto de uso da língua, sendo assim, na escola, e também o aluno aprende a interagir com eficácia e se construir enquanto sujeito pensante. Esses entendimentos, postos, passam pelo que preconiza os documentos oficiais como LDB, PCN, BNCC, de certo modo, o ensino-aprendizagem da língua está pautado, também, em questões socioculturais.

A eficácia da aprendizagem passa pelo suporte de aprendizagem que o professor pode contar em sala de aula, considerando que o professor, para compor um salário que lhe dê dignidade, precisa, na maioria dos casos, trabalhar pelo menos 40 horas, com isso não sobrando tempo para desenvolver atividades reflexivas, instrumentalizadas nos documentos oficiais para esses alunos. Sendo assim, esse suporte passa a ser o livro didático, que é o objeto de análise da nossa pesquisa, é obvio que é preciso ter em mente que o livro didático é um auxílio ao professor para ajudar na sua prática pedagógica, e justamente por auxiliar, é preciso que ele esteja em consonância com o que orienta os documentos oficiais, para que ele possa de fato ser um suporte de peso para o professor, de modo que, as atividades pautem questões sociais,

reflexivas e que coloquem o aluno e professor em um ambiente de reflexão, de modo que, essas reflexões levem os alunos a serem protagonistas de suas vidas.

Analisando o livro didático Português Contemporâneo - Diálogo, Reflexão e Uso, observamos que o manual tem uma abordagem sociointeracionista, quando usa o texto como ponto de partida e ponto de encontro das atividades propostas. Não só usa o texto, como os diversifica, ao usar em cada atividade gêneros diferentes, de modo que o aluno possa adquirir conhecimentos instrumentais para o uso assertivo da língua e construir sentidos com esses conhecimentos, por consequência, o livro didático analisado, de fato, apresenta-se como um alicerce para o fazer pedagógico do professor. Observamos, ainda, que o livro deixou de explorar alguns termos que são caros à Linguística Textual, e trouxe poucas atividades acerca dos operadores argumentativos, mas o livro didático, sendo um suporte ao professor, cabendo a este acrescentar, ou mesmo adaptar algumas atividades, e traga à sala de aula com uma boa promessa de suporte efetivo da aprendizagem.

Os documentos oficiais estão em harmonia com a Linguística Textual, pudemos observar que o manual também está, ele converge com as novas abordagens dos estudos da língua, pois traz em seu cerne a aprendizagem dos operadores argumentativos usados para a argumentação, e os relaciona com textos dissertativos, pois conecta as ideias, dá seguimento ao texto, estabelece sentido entre as partes do texto e oferece ao professor um suporte válido no seu fazer pedagógico em sala de aula, de forma que possa auxiliar os alunos no processo de ensino e de aprendizagem e levá-los a refletir sobre os sentidos do texto e sobre o uso da língua.

Consideramos que o impacto do nosso estudo concentra-se no ensino da língua portuguesa e no papel do livro didático. O estudo impacta na importância de compreender o bom uso de marcas argumentativas na interpretação e nos contextos comunicativos, pois, como observamos em alguns exemplos do nosso corpus, algumas marcas se apresentam com sentidos diferentes do que geralmente elas possuem. Isto posto, ressaltamos que o estudo das marcas linguísticas, na literatura, tem adotado múltiplas perspectivas; a nosso estudo buscou mostrar o

modo como o livro didático apresenta ao aluno o ensino com os modalizadores argumentativos e como isso contribui para aprendizagem da língua, especialmente o LD, para a compreensão o texto e o mundo.

A qualidade do estudo, certamente está vinculada a contribuição na elaboração dos livros didáticos, tendo em vista as transformações no âmbito dos estudos científicos acerca da estrutura macro pragmática dos gêneros argumentativos.

Como dissemos no início desta seção, terminamos esta pesquisa, com o sentimento de dever cumprido, já que saímos, profissionalmente, muito diferente do que entramos, pois ampliamos a nossa visão sobre a nossa prática em sala de aula, e nos aprofundamos em teorias, que nos fizeram enxergar os alunos como seres humanos que precisam se construir socialmente, e conta, para isso, com a ajuda da escola, mais especificamente do professor, que muitas vezes é único lugar que ele pode ser ouvido e acolhido. Nesse sentido, esperamos que esta pesquisa contribua não só para jogar luz às teorias postas, e analisar em que medida elas são colocadas nos livros didáticos suportes importantes aos professores, mas também, despertar no professor, o sentimento de que ele pode, por meio da empatia e acolhimento, fazer a diferença na vida de outra pessoa, fazer a diferença na vida de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciane Ruis de Campos. Letramento digital: análise de propostas de atividades com gêneros textuais, em livro didático de língua portuguesa. Campo Grande (UEMS), 2016.

ARENDT, Hannab. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

ANTUNES, Irandé. *Explorar nomenclaturas e classificações não é estudar regras de gramática*. In _____. Muito além da gramática; por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 69-83.

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o nó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com Palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Contexto, 2005.

AZEREDO, José Carlos. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM). Língua portuguesa*. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOFF, Odete MB; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 7, n. 13, p. 1-12, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris de Figueiredo. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BUENO, Elza Sabino da Silva, MACHADO, Lucas Souza. ensino de língua: a importância da vírgula na leitura e na produção de textos de alunos do ensino fundamental. *Revista SOCIODIALETO*, v. 7, p. 99-120, 2018.

CASSIANO, Célia C. F. Mercado de livro didático no Brasil. [on-line] I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/celia_cristinacassiano.pdf>. Acesso em 14 out. 2021.

CEREJA, Willian; DIAS VIANA, Carolina; DAMIEN, Christiane. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2016, vol. 1

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, v. 11, n. 2, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação E Textualidade*. São Paulo, Martins Fontes: 1991

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. São Paulo: Autêntica, 2018.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html>. Acesso em: 14 out. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Calidoscópio* Vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan/ abr 2006.

FREITAG, Barbosa; RODRIGUES, Valéria; COSTA, Vanderley Ferreira. *O livro didático em questão*. São Paulo; Cortez, 1993.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1993.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1998.

FUNGUETO, Anelí Divina; SELLA, Aparecida Feola; BÓRIO, Maria Marlene Marcon. Processos de coesão textual em texto dissertativo do vestibular Indígena/Unioeste. *Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, v. 1, n. 2, p. 291-307, 2020.

FURLANETTO, Maria Marta. *Práticas discursivas: desafio no ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2007.

HEINE, Lícia Maria. POR QUE UMA NOVA FASE DA LINGUÍSTICA TEXTUAL? **LETRAS EM REVISTA**, [S.l.], v. 8, n. 01, fev. 2018. ISSN 2318-1788. Disponível em: <<https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/36>>.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1991 [2010].

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; BARRICELLI, Ermelinda. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. *Eutomia*, v.1, n.8, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. [Org.]. *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional do livro didático. Acesso em 03/01/2020.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. In: *Linguagem em (Dis) curso*, v. 6, n. 3, p. 495-518, 2010.

RAFAEL, Edmilson Luiz *et al.* *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da linguística à sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-113, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUZA, Elizabeth Gonçalves. *A coesão textual em livros didáticos do PNL D (2012)*. Minas Gerais, 2012.

ANEXOS

ANEXO A



Olhares que buscam o Brasil

Ao despontar como potência econômica do século XXI, o Brasil tem cada vez mais atraído os olhares do mundo, chamando a atenção da mídia, de grandes empresas e de outros países. Contudo, é outro olhar não menos importante que deveria começar a nos sensibilizar mais: o olhar marginalizado e cheio de esperança daqueles que não têm dinheiro, dos famintos e desempregados ao redor do globo. São pessoas com esse perfil que majoritariamente contribuem para o crescente volume de imigrantes no país, e o que se vê é uma ausência de políticas públicas eficientes para receber e integrar essas pessoas à sociedade.

Não parece que a solução seja simplesmente deixar que imigrantes pouco qualificados continuem entrando no país de forma irregular e esperar que eles, sozinhos, encontrem um ofício para se sustentar. O governo ainda não percebeu que a regularização desses imigrantes e a inserção dos mesmos no mercado de trabalho formal poderiam servir como oportunidades para o país arrecadar mais impostos e possíveis futuros cidadãos, ou seja, novos contribuintes para a deficitária Previdência Social.

UNIDADE 3 HORA E VEZ DA LINGUAGEM

Visando aproveitar tais benefícios, o governo poderia começar a implantar, nas regiões por onde chegam os imigrantes, mais órgãos e agências que oferecessem serviços de regularização do visto e da carteira de trabalho, posto que ainda há muita deficiência de controle nesse setor. Além disso, nos destinos finais desses imigrantes poderiam ser oferecidos cursos de português e cursos qualificantes voltados para os mesmos. Isso facilitaria muito a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho formal e poderia inclusive suprir a alta demanda por mão de obra em setores como o da construção civil, por exemplo.

Nesse sentido, é preciso que atitudes mais energéticas sejam tomadas a fim de que o país não deixe escapar essa oportunidade: a de transformar o problema da imigração crescente em uma solução para outros. A questão merece mais atenção do governo, portanto, pois não deve ser a toa que o Brasil, além de ser conhecido pela hospitalidade, também o é pelo modo criativo de resolver problemas. Prestemos mais atenção aos olhares que nos cercam; deles podem vir novas oportunidades.

(Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em: 12/2/2016.)



3. a) Os argumentos do autor giram em torno da ideia de que auxiliar os imigrantes traria vantagens para o próprio país: no 2º parágrafo, menciona o recolhimento maior de impostos, o que, segundo ele, melhoraria a situação da previ-

1. O texto lido segue a estrutura das dissertações. Identifique, justificando, os parágrafos que correspondem:
 - a. à introdução; 1º parágrafo; nele o autor introduz a discussão e apresenta seu ponto de vista.
 - b. ao desenvolvimento; 2º e 3º parágrafos; neles o autor desenvolve argumentos para justificar seu ponto de vista.
 - c. à conclusão. 4º parágrafo; nele o autor retoma a argumentação e finaliza o texto.

dência; no 3º, menciona a regularização dos vistos e o oferecimento de cursos para integrar as pessoas à sociedade, o que minimizaria o problema da falta de mão de obra.

2. Seguindo a orientação dada na proposta da prova do Enem, o texto adota um ponto de vista. Qual é a tese quanto ao problema da imigração no Brasil defendida no texto?

A de que o Brasil tem atraído muitos imigrantes, mas não tem políticas públicas para recebê-los.

3. Para fundamentar a tese que defende, o autor organiza seus argumentos em dois parágrafos e, conforme solicitado pela prova do Enem, apresenta uma proposta de intervenção.

a. Identifique os argumentos utilizados em cada parágrafo.

b. Qual(is) é(são) a(s) proposta(s) de intervenção sugerida(s)?

Regularizar a situação dos imigrantes e qualificar sua mão de obra, a fim de que eles possam se inserir no mercado de trabalho e contribuir para o crescimento do país.

4. Na conclusão, o autor, para finalizar o texto, faz uma retomada tanto de seus argumentos como de uma imagem que apresentou no início.

a. Quais argumentos são retomados?

b. Identifique a imagem apresentada no início do texto e retomada na conclusão. A de que todo o mundo está olhando para o Brasil.

c. Explique como essas retomadas contribuem para a estrutura da dissertação.

As retomadas ajudam a criar uma unidade no texto, pois dão ideia de que os argumentos convergem para um único fim. Essa estratégia, por reforçar tópicos já conhecidos do leitor, contribui para a fluidez da leitura.



A proposta de intervenção do Enem

De modo geral, a dissertação escolar não exige que seja apresentada proposta de intervenção. Esse é um critério específico da prova do Enem, que exige tanto a apresentação de uma tese como de uma proposta de intervenção na vida social, relativamente ao assunto em discussão.

4. a) O de que o problema da imigração pode ser revertido em benefícios para o país e o de que a questão merece mais atenção do governo.

5. b) Entre outras possibilidades: "poderiam ser

5. Em exames como o do Enem, há valorização do uso da norma-padrão, mas alguns poucos desvios são permitidos, desde que não prejudiquem a unidade do texto. Há no texto em estudo certas inadequações à norma-padrão formal.

a. Identifique as inadequações presentes em cada um destes trechos:

- "poderiam ser oferecidos cursos de português e cursos qualificantes voltados para os mesmos"
- "é preciso que atitudes mais energéticas sejam tomadas"
- "não deve ser a toa que o Brasil" 1º trecho: cursos qualificantes voltados para os mesmos; 2º trecho: atitudes energéticas; 3º trecho: a toa.

b. Reescreva os trechos, fazendo as devidas adequações à norma-padrão.

oferecidos cursos de português e cursos de qualificação a essas pessoas/ eles"; "é preciso que atitudes mais energéticas sejam tomadas"; "não deve ser à toa que o Brasil".

Professor: Comente com os alunos o uso do pronome *mesmo* para retomar referentes no texto. Trata-se de um uso que, apesar de amplamente difundido, é contestado por gramáticos mais tradicionais.

Fonte: Cereja, Dias Viana, Damien (2016, vol. 3, p.196, 197)

ANEXO B

1. Observe o título da história e levante hipóteses:
 - a. Por que ele está escrito entre aspas? Porque faz referência a uma fala de alguém, um discurso de outra pessoa que não o cartunista.
 - b. A qual das duas personagens essa mesma frase poderia ser atribuída, caso fosse uma fala no contexto da história? Ao homem de casaco azul. Porque pode ser utilizada em diversas situações, não apenas na retratada por essa história.
 - c. Por que essa frase está no título, e não no balão da fala da personagem?
 - d. Qual relação pode ser estabelecida entre essa frase e o senso comum? Justifique sua resposta. Essa frase cria uma expectativa de que se seguirá uma ideia de senso comum, porque se espera na sequência um dizer preconceituoso, e os pensamentos preconceituosos em geral provêm do senso comum, desprovidos de reflexão.

3. Observe o 1º quadrinho. quem fala é, sim, preconceituoso.
 - a. Qual é a relação entre a fala da personagem e o senso comum? A fala reproduz uma ideia do senso comum.
 - b. Que sentimentos manifestam as expressões faciais das personagens? Indignação, inconformidade.
4. Observe o 2º e o 3º quadrinhos. Sua fala busca contestar o senso comum, apresentando fatos concretos que levam a repensar as ideias preestabelecidas.
 - a. Qual é a relação entre as falas da personagem de vestido rosa e o senso comum?
 - b. Embora faça apenas perguntas, é possível considerar que as falas da personagem de vestido rosa têm um alto grau de informatividade. Justifique essa afirmação.
 - c. Que sentimentos manifestam as expressões faciais da personagem de casaco azul? Estranhamento e reflexão.
5. Observe o último quadrinho.
 - a. Qual é a postura da personagem de casaco azul diante da conclusão da personagem de vestido rosa? Ele a contesta de forma exaltada.
 - b. Justifique essa postura com base no modo como o senso comum é construído na sociedade. Tendo em vista que o senso comum é um ponto de vista em geral assumido sem uma fundamentação, suas ideias permanecem sendo reproduzidas, independentemente das reflexões despertadas anteriormente.

4. b) São perguntas que colocam em pauta novos tópicos, a fim de rebater o senso comum e, por trazer esses novos tópicos, é possível considerar que têm relevância informativa.

6. Com base no estudo sobre progressão referencial e operadores argumentativos realizado na seção **Língua e linguagem** deste capítulo, identifique no primeiro parágrafo do texto:
 - a. os termos que retomam, respectivamente, os referentes *Brasil* (1ª linha) e *mundo* (2ª linha); Brasil: nos; no país; à sociedade; mundo: da mídia, de grandes empresas e de outros países; ao redor do globo
 - b. um exemplo de progressão referencial catafórica; o olhar marginalizado e cheio de esperança daqueles que não têm dinheiro, dos famintos e desempregados ao redor do globo.
 - c. um exemplo de operador argumentativo de contraposição contudo
 - d. um exemplo de operador argumentativo de adição e
7. Em geral, as dissertações escolares são construídas em um tom impessoal. No texto em estudo, entretanto, ocorre a presença da 1ª pessoa, observada no uso do pronome *nós*.
 - a. Levante hipóteses: Por que o tom impessoal é o mais utilizado nos textos dissertativos? Como recurso de persuasão do leitor, pois cria um efeito de objetividade ao veicular argumentos que, por serem baseados em dados e informações, dão a impressão de estarem isentos da subjetividade do autor.
 - b. A quem se refere a 1ª pessoa no texto em estudo? Aos brasileiros e ao Brasil como um todo.
 - c. Explique por que, nesse contexto, o uso da 1ª pessoa não descaracteriza a impessoalidade da linguagem. Porque se trata de um *nós* genérico, que representa uma coletividade e não um grupo pequeno de pessoas, cujos interesses supostamente seriam muito específicos.



ANEXO C

Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia, em termos de IDH, ocupa a posição de 114º de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).



- a. Releia a dissertação, na página 214, e identifique os dados que foram retirados dos textos motivadores apresentados na proposta.
- b. Identifique na dissertação dois fatos do repertório do autor, isto é, que não estão nos textos motivadores, utilizados para fundamentar a argumentação.
- c. Discuta com os colegas e o professor: Além de auxiliar na construção da argumentação, quais outras funções os textos motivadores podem ter?

Situar o estudante no contexto relacionado ao tema e contribuir para a elaboração da introdução e/ou da conclusão.

5. Utilizando informações apresentadas nos textos motivadores da prova, elabore ao menos um argumento baseado em:

- a. fatos e dados reais, contemporâneos ou históricos;

Entre outras possibilidades, algo como: "Os mais de mil haitianos que imigraram para o Brasil em 2011 comprovam que o movimento migratório para o país vem aumentando nos últimos anos".

- b. previsão de contra-argumentação e de refutação antecipada;

Entre outras possibilidades, algo como: "Pode-se pensar que se trata de uma oportunidade para o país, mas quando essas pessoas têm baixa qualificação, como é o caso dos milhares de bolivianos que imigram para o Brasil, é grande a probabilidade de que haja uma exploração ilegal e excessiva dessa mão de obra".

- c. vozes de autoridade.

Entre outras possibilidades, algo como: "O secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre confirmou que os haitianos que chegam ao Brasil são profissionais qualificados".

6. A conclusão da dissertação em estudo é feita no último parágrafo.

- a. Entre os recursos de construção de conclusão listados a seguir, identifique os dois que foram utilizados pelo autor. Justifique sua resposta com trechos do texto.

"boa parte de tais problemas pode ser solucionada a partir da integração do migrante à sociedade"

- X • Retomada e fechamento

"faz-se importante recepcionar bem os estrangeiros, o que pode ser conseguido com festas ou encontros públicos, que facilitam a interação e o aprendizado da língua portuguesa. Quanto ao Estado, é importante garantir a dignidade dos empregos, aplicando as diretrizes da Consolidação das leis do trabalho (CLT), além de fiscalizar regiões de fronteiras, combatendo o tráfico de drogas."

- X • Proposta de intervenção

- Pergunta que aponta para uma continuidade da discussão

- b. Sem alterar a proposta de intervenção, proponha uma nova introdução para o parágrafo final da dissertação, utilizando o recurso de construção que o autor não utilizou na conclusão.

Entre outras possibilidades: "Como seria possível, então, conciliar a imigração e o desenvolvimento do país, transformando em solução o que poderia se tornar um problema?"

7. Na dissertação em estudo, um mesmo recurso argumentativo é repetido cinco vezes.

a) "as dificuldades econômico-sociais de outros países, como o Haiti, abalado pelo terremoto ocorrido em 2010, estimulam a entrada de estrangeiros no Brasil"; "Um exemplo é a migração de cientistas e engenheiros estrangeiros para os polos tecnológicos paulistas"; a menção à "fronteira com a Bolívia"

b) "a globalização também se caracteriza pelos progressos nas telecomunicações e nos transportes, mais rápidos e acessíveis, facilitando os deslocamentos"; "Outra questão problemática é a adaptação à língua portuguesa, o que pode dificultar a garantia de trabalhos dignos"



REGISTRE
NO CADERNO