



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**MICHELLE LEITE VELOSO ROMANO**

**A ABORDAGEM DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS**  
**NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

Salvador

2016

**MICHELLE LEITE VELOSO ROMANO**

**A ABORDAGEM DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS  
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lícia Maria Bahia Heine

Salvador

2016

Romano, Michelle Leite Veloso

A abordagem dos operadores argumentativos nos livros didáticos de português / Michelle Leite Veloso Romano. - - Salvador, 2016.  
211 f.

Orientador: Lícia Maria Bahia Heine.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2016.

1. Linguística Textual. 2. Coesão Textual. 3. Sequenciação. 4. Operador argumentativo. 5. Livro didático. I. Heine, Lícia Maria Bahia. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

A uma força maior que nos move e nos impulsiona, independente do nome que o credo dos homens a ela atribua, porque sem essa força não há vida;

À minha família, pelo apoio sem o qual eu não teria concluído esse Mestrado que tantas vezes pensei em desistir, especialmente à minha mãe Cátia Leite pela carinhosa dedicação como avó, ao meu esposo Tiago Romano, pelo incentivo não só a esta pesquisa como a todos os meus projetos de vida; ao meu filho Pedro Jorge, que mesmo com apenas um ano de idade faz com que eu descubra todos os dias que eu sou muito mais forte do que julgam minhas supostas vãs fragilidades;

À minha amiga doutoranda Lorena Gonçalves, pela constante colaboração desde o anteprojeto até a escrita final desta dissertação;

A Danilo Santiago e à amiga doutoranda Patrícia Argôlo, pelas traduções em espanhol e inglês, respectivamente;

À Myrian Sales, pelo apoio, inclusive de empréstimo de materiais;

Às minhas diretoras Glória Airam e Luciene, pela compreensão nessa difícil fase final de escrita;

À minha orientadora Lícia Maria Bahia Heine, pela disponibilidade, dedicação e acolhimento em todo esse período de pesquisa.

## RESUMO

Os operadores do tipo argumentativo estruturam os enunciados em um texto através de sucessivos encadeamentos, sendo, portanto, também chamados de encadeadores argumentativos. A sua importância no interior das sentenças se dá devido à relação semântica que marca entre as partes do texto, deixando explícita a sua orientação argumentativa, de forma a contribuir para a manutenção da logicidade textual. O ensino sistemático e descontextualizado desses elementos coesivos torna o aprendizado, em sala de aula, dos operadores argumentativos algo maçante para o aluno, uma vez que se trabalha apenas com classificação de conectores sem que sejam destacados o papel, as relações e os efeitos de sentido desses dentro do texto. Dessa forma, esta pesquisa colabora para que se estudem os operadores argumentativos não de forma isolada, mas dentro do texto, como representantes de uma categoria que contribui para a tessitura textual. Essa abordagem leva em consideração o paradigma funcional da linguagem, centrando-se na Linguística Textual em suas fases sociocognitivo-interacional apresentada por Koch (2008, 2009, 2010, 2011), e bakhtiniana proposta por Heine (2008, 2010, 2011, 2012), as quais preconizam uma abordagem discursivo pragmática, de forma que a análise linguística deve ser abordada nessa perspectiva, e não meramente na perspectiva morfossintática. Os resultados obtidos com a análise dos *corpora* comprova a hipótese de que a abordagem dos operadores argumentativos seria linguística formal, pois a análise dos questões demonstrou que boa parte dos exercícios ainda estão situados na fase transfrástica da Linguística de Texto, na qual a preocupação era descrever os fenômenos sintático-semânticos que ocorriam entre as sequências de frases.

Palavras-chave: Linguística Textual. Coesão textual. Sequenciação. Operador argumentativo. Livro didático.

## ABSTRACT

This paper aims to analyze the approach of argumentative operators in Portuguese textbooks. The analysis is based on the observation to determine if the treatment of these operators is only morphosyntactic, or merely descriptive classificatory, or if it privileges the contemporary tendency to work the language in a discursive textual perspective. The importance of this study of operators is due to the semantic relationship that these operators established between the parts of the text, making explicit its argumentative orientation, which contributes to the maintenance of textual logicity. The analysis of these operators in textbooks is relevant because often the textbook assumes a guiding role in teaching practice, which means that its approach can induce the way in which operators will be worked in the classroom. This approach takes into account the functional paradigm of language, focusing on the social-cognitive interactional phase proposed by Koch (2008, 2009, 2010, 2011) and the Bakhtinian phase proposed by Heine (2008, 2010, 2011, 2012), which advocate a pragmatic discursive approach, so that the linguistic analysis should be addressed from that perspective, and not merely in morphosyntactic perspective. The results obtained from the analysis of the corpora proves the hypothesis that the argumentation operators approach would formal language, for the analysis of issues showed that most of the exercises are still located in transfrástica phase Text Language in which the concern was to describe the syntactic- semantic phenomena occurring between sequences of sentences.

Keywords: Linguistics Textual . Textual cohesion . Sequencing. Argumentative operator. Textbook.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	7
<b>2</b>	<b>ASPECTOS GERAIS DO FUNCIONALISMO</b>	10
2.1	NOÇÕES FUNDAMENTAIS SOBRE LINGUÍSTICA DE TEXTO	14
2.1.1	Concepções de texto	19
2.1.2	Considerações sobre a Coesão Textual	27
2.1.2.1	<i>Revisando o conceito de Coesão Textual em Halliday e Hasan (1976)</i>	37
2.1.2.2	<i>Considerações sobre a Sequenciação</i>	47
2.1.2.2.1	Operadores argumentativos: conjunção e contração	66
<b>3</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA</b>	88
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO</b>	106
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b>	120
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>	122
6.1	ANÁLISE DAS QUESTÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS (LDP- 1) PORTUGUÊS: LINGUAGENS	123
6.2	ANÁLISE DAS QUESTÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS (LDP- 2) PROJETO RADIX	156
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	188
	<b>REFERÊNCIAS</b>	191
	<b>ANEXOS</b>	194

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a abordagem dos operadores argumentativos em livros didáticos de português, observando se o tratamento dado a esses operadores é apenas morfossintático, meramente descritivo classificatório, ou se privilegia a tendência contemporânea de trabalhar a língua numa perspectiva discursiva pragmática. A importância do estudo dos operadores se dá devido à relação semântica que esses estabelecem entre as partes do texto, deixando explícita a sua orientação argumentativa, o que colabora para a manutenção da logicidade textual. A análise desses operadores nos livros didáticos é relevante porque, muitas vezes, o livro didático assume papel norteador na prática docente, o que significa que a sua abordagem pode induzir a forma como os operadores serão trabalhados em sala de aula.

Os operadores do tipo argumentativo estruturam os enunciados em um texto através de sucessivos encadeamentos, sendo, portanto, também chamados de encadeadores argumentativos. Os encadeamentos podem ocorrer entre enunciados ou dentro dos mesmos: daí a denominação dada aos conectores por eles responsáveis de operadores ou encadeadores do discurso. Ademais, esses conectores, ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa. Por esta razão, são também chamados operadores argumentativos e as relações que estabelecem, relações pragmáticas, retóricas ou argumentativas. (KOCH, 2001)

O ensino sistemático e descontextualizado desses elementos coesivos torna o aprendizado, em sala de aula, dos operadores argumentativos algo maçante para o aluno, uma vez que se trabalha apenas com classificação de conectores sem que sejam destacados as relações e os efeitos de sentido desses dentro do texto. Dessa forma, esta pesquisa colabora para que se estudem os operadores argumentativos não de forma isolada, ou a partir de frases artificiais, mas dentro do texto, como representantes de uma categoria que é importante para se mantenha a sequenciação textual. Essa abordagem, pautada na perspectiva teórica da Linguística Textual, leva em consideração as fases sociocognitivo-interacional apresentada por Koch (2008, 2009, 2010, 2011), e a fase bakhtiniana proposta por Heine (2008, 2010, 2011, 2012).

Neste estudo, pressupõe-se que os operadores argumentativos não sejam explorados pelos livros didáticos na perspectiva textual-discursiva. Embora colaborem para a manutenção da logicidade da argumentação, acredita-se que esses elementos coesivos não sejam abordados dentro do texto argumentativo, sendo esses itens explorados isoladamente, de forma descontextualizada, a partir de frases artificiais, em capítulo específico, desconsiderando que texto e contexto estão imbrincados, de forma que não se concebe um sem o outro.

Considerando que o papel dos operadores argumentativos é manter a logicidade do texto, podendo conferir, portanto, maior clareza à argumentação, e considerando que o LDP é um mediador na construção de conhecimento do aluno, a questão que se levanta é: os livros didáticos abordam esses operadores numa perspectiva textual-discursiva ao trabalhar com textos argumentativos? Em caso afirmativo, como é feita essa abordagem?

Em seguida, são feitas análises dos capítulos dos LDPs que abordam as orações coordenadas, a fim de identificar o tratamento dado aos operadores argumentativos, visto que nesse assunto específico se encontra o objeto de estudo desta pesquisa. Portanto, o objetivo deste capítulo é analisar, sob o olhar da Linguística Textual (LT), o tratamento dado aos operadores argumentativos pelas questões gramaticais de um capítulo de dois livros didáticos do 9º ano do ensino fundamental, sendo analisados, para isso, os exercícios referentes ao assunto oração coordenada e o Manual do professor nos livros Português: linguagens 9º ano, 2010, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e Projeto Radix: Gramática 9º ano, 2009, de Ernani e Floriana. A análise do Manual do professor tem o objetivo de perceber, como já foi afirmado, se a proposta teórico-metodológico do livro é realmente aplicada.

Como proposta teórica para análise, serão consideradas as fases pragmática e bakhtiniana da LT, nas quais o texto, evento dialógico, linguístico-semiótico (HEINE, 2014), ganha status de processo, estando repleto de propósitos comunicativos e efeitos de sentido, cabendo ao interlocutor interpretar não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, elementos pictóricos, gráficos, etc), utilizando, para isso, diversos tipos de conhecimentos: de mundo, partilhados, inferenciais, ideológicos, entre outros) (HEINE, 2014)

Os operadores argumentativos são largamente estudados em sala de aula, mas o que se questiona é a forma como esse assunto é abordado nos LDPs. O livro didático,

em certas situações, pode determinar o que se ensina e como se ensina, condicionando estratégias, por isso a importância de se analisar esse material escolar.

Levando-se em consideração que a língua é um processo de interação mediada pela produção de efeitos de sentido, esta pesquisa colabora para que se estudem os operadores argumentativos não de forma descontextualizada, mas dentro do texto, como elemento representante de uma categoria que é importante para a manutenção da sequenciação textual.

## 2. ASPECTOS GERAIS DO FUNCIONALISMO LINGÜÍSTICO

Como esta pesquisa está fundamentada na Linguística Textual, que é uma das vertentes do paradigma funcional, é importante fazer algumas breves considerações sobre o funcionalismo.

No século XX, dois grandes paradigmas influenciaram as pesquisas linguísticas: o paradigma formal da linguagem, que engloba a pesquisa gerativista e o estruturalismo linguístico, exceto o funcionalismo estruturalista da Escola de Praga, e o paradigma funcional da linguagem.

A seguir serão apresentadas algumas características dos paradigmas formal e funcional, os quais se distanciam, entre outros aspectos, pela forma como cada um concebe a língua e a estuda:

[...] basicamente pelo fato do formalismo tender a considerar a língua como um fenômeno mental, centrando-se num estudo da forma linguística e o funcionalismo tender a considerar a língua como instrumento de comunicação social, atentando-se para o uso lingüístico no processo comunicativo, e ou seja, em pesquisas centradas no efetivo exercício lingüístico, que envolvem falantes concretos, sem recorrer a um falante ideal (HEINE, 2011, p. 20)

Ao contrário dos formalistas, no paradigma funcional a linguagem é concebida, primordialmente, como um instrumento de interação social, usada com o principal objetivo de estabelecer relações comunicativas entre os interlocutores do discurso. Essa perspectiva de análise tem a intenção de superar as lacunas deixadas pelos estruturalistas e gerativistas, pois estes não levaram em consideração as questões sociais relativas ao uso da língua nas práticas comunicativas. (HEINE, 2011, p. 22). O interesse do pesquisador do formalismo é a investigação das partes que constituem a sentença, priorizando a sua função interna sem referência à função social. “Para o Formalismo, a língua é um conjunto de orações que são descritas consoante a forma linguística, caracterizada pelas partes que a constituem, isto é, as classes e os padrões de combinação de seus elementos.” (HEINE, 2012, p. 23)

Essa mudança de perspectiva de análise marca em torno da segunda metade desse mesmo século, pois os fenômenos mais diretamente ligados ao uso linguístico são sistematicamente estudados, assim como os elementos da interação social, tais como as escolhas que os falantes fazem no momento da interação verbal e os efeitos de sentido proporcionados por essas escolhas.

Várias correntes surgiram dentro do paradigma funcional a partir do estudo das questões discursivas; a saber, são algumas delas: Sociolinguística, Análise de Discurso, Análise da Conversação e Linguística Textual. Entretanto, conforme aponta Nery (2008, p. 15), o funcionalismo tem princípio muito antes do século XX “[...] o germe de tais tendências não é algo recente, podendo ser encontrado na Antiguidade Clássica: os retóricos já se preocupavam com a arte do bem falar, com a influência exercida pelo falante sobre o ouvinte.”

Os funcionalistas foram representados, ao longo do século XX, pela Escola de Praga com Nikolai Trubetzkoy (1880 – 1938); por Roman Jakobson (1896 – 1982), pertencente à Escola de Praga e notavelmente conhecido pela sua influente teoria das *funções da linguagem*; pela Escola de *Copenhague* com Louis Hjelmslev (1899 – 1965) bem como pela *Escola de Londres* com John Firth (1890 – 1960), a quem, conforme aponta Marcuschi (2008, p.33) se deve a sistematização da noção de *contexto de situação* cunhada por Malinowski.

Para o funcionalismo, o estudo da língua não deve estar centrado unicamente na gramática, até porque ela se refere a apenas uma das quatro competências que compõem a competência comunicativa, conceito apresentado por Dell Hymes na década de 70, que avalia não apenas a codificação e a decodificação das expressões, mas considera a capacidade do indivíduo de usar e interpretar de forma interacionalmente satisfatória essas expressões. (HEINE, 2011) Além da gramatical, a competência comunicativa é composta pelas seguintes competências: sociolinguística, discursiva e estratégica.

Segundo Canale (1995, p. 63-81), a competência comunicativa, para efetivar-se, deve envolver quatro áreas de conhecimento, quais sejam:

- (a) a competência gramatical: *refere-se ao conhecimento do código verbal e não verbal, incluindo a sintaxe, a fonologia, a morfologia, o léxico e o semântico;*
- (b) a competência sociolingüística: *diz respeito à combinação de regras socioculturais, regras discursivas e textuais; trata-se do domínio de regras que comandam as significações sociais que as sentenças podem assumir;*
- (c) a competência discursiva: *domínio da combinação de formas gramaticais e significados para chegar aos textos escritos e falados nos diversos tipos ou gêneros; é a capacidade de organizar textos com coesão e coerência;*
- (d) a competência estratégica: *domínio de estratégias para compensar situações difíceis como os colapsos na conversação ou contornar situações difíceis na escrita, tais como parafrasear-se, organizar os efeitos retóricos; saber usar um dicionário; decidir entre várias alternativas concorrentes, etc. (CANALE, 1995 apud HEINE, 2011, p. 25)*

O funcionalismo é uma corrente linguística que estuda a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas. As funções só são reconhecidas na interação comunicativa, especialmente porque muitos fatos linguísticos só podem ser compreendidos dentro do seu contexto de uso, conforme atesta Nery (2008):

Diversos fatos linguísticos só podem ser entendidos dentro da situação comunicativa, como, por exemplo, os elementos que indicam o lugar (aqui, lá, etc) ou o tempo (agora, hoje, ontem, etc) e os pronomes pessoais que indicam os participantes da comunicação; tais elementos são chamados dêiticos e sua compreensão vai além do conhecimento do sistema linguístico, sendo imprescindível à situação de uso. (NERY, 2008, p. 16)

Em oposição à ideia gerativista da organização da gramática por meio de módulos, a modularização linguística não é aceita na gramática funcional. Isso porque, em verdade, a língua não funciona por meio de fonemas, de morfemas, ou de palavras soltas; ela funciona por meio de textos, de produções linguísticas autênticas, nos quais são articulados simultaneamente sintaxe, semântica e pragmática em seu contexto de uso. Os

componentes na gramática funcional estão em níveis de funcionamento integrados, sendo o semântico (proposicional) e o pragmático (discursivo) os principais, os quais vão definir o sintático. (HEINE, 2011, p. 28)

Castilho (2012) também enfatiza a importância da pragmática, destacando-a entre a semântica e a sintaxe. “A pragmática é a moldura dentro da qual a Semântica e a Sintaxe devem ser estudadas. A Semântica é dependente da Pragmática, e as prioridades vão da Pragmática para a Sintaxe via Semântica.” (CASTILHO, 2012, p. 21)

Pezatti (2004) ratifica essa posição, enfatizando que a sintaxe perde a sua autonomia uma vez que não consegue analisar as possibilidades de formas de organização da linguagem em sua totalidade.

Na linguística funcional, a **sintaxe** perde o *status* de componente autônomo, na medida em que não consegue explicar todas as possíveis formas de organização da linguagem [...] sendo portanto dependente crucialmente das dimensões semântica e pragmática da linguagem (PEZATI, 2004, p. 214).

O funcionalismo não é uma abordagem monolítica, de forma que pode apresentar variações de uma abordagem para a outra, entretanto o paradigma funcional é composto por um conjunto de subteorias que possuem ideias em comum, conforme é destacado por Nery (2008):

Não se pode falar em uma única escola de tendência funcionalista, mas existem pressupostos comuns: em primeiro lugar, a concepção de linguagem como um instrumento de comunicação e interação social; em segundo lugar, o seu foco de análise baseado no uso real, não mais considerando a língua através da dicotomia sistema/uso, como o fazem os saussurianos (língua/fala) e os gerativistas (competência/desempenho). (NERY, 2008, p.16)

Castilho (2012) ratifica essa posição de que o funcionalismo não possui abordagem monolítica e apresenta as seguintes características como pontos em comum para as subteorias do funcionalismo: “postulação de que a língua tem funções cognitivas e sociais

que desempenham um papel central na determinação das estruturas e dos sistemas que organizam a gramática de uma língua.” (CASTILHO, 2012, p. 21)

Embora este capítulo tenha sido iniciado com características que diferem o formalismo do funcionalismo, vale destacar que uma teoria não necessariamente exclui a outra. Os objetos de estudo são diferentes, as concepções de língua são diferentes, mas isso não significa que um paradigma anula o outro, conforme atesta Nascimento (1990 apud HEINE, 2008, p. 60) “Nascimento (1990) manifesta-se contra a proposta dos referidos linguistas, argumentando que, formalismo e funcionalismo possuem objetos de estudo diferentes, não havendo, pois, a necessidade de se fazer a escolha de uma delas em detrimento da outra.”

A seguir, esta pesquisa focará o trabalho com o funcionalismo a partir da Linguística Textual.

## 2.1 NOÇÕES FUNDAMENTAIS SOBRE LINGUÍSTICA DE TEXTO

A Linguística de Texto (LT) surgiu na década de 60, na Europa, mais precisamente na Alemanha, sendo considerados seus precursores: a Retórica Antiga, a Estilística, a Escola Linguística de Praga, os Formalistas Russos e a obra de Bakhtin, na sua abordagem discursiva. Sua análise focava, basicamente, “o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto” (KOCH, 2009, p. 3). A partir da década de 80, a LT amadureceu, quando a inclusão da Pragmática ampliou o seu escopo de análise.

Embora não tenha havido um desenvolvimento de forma homogênea, já que a LT surgiu em vários países com diversas tendências, é comum dividi-la em três momentos ou fases: a Análise Transfrástica (ou interfrástica), a Construção de Gramáticas e As Teorias do Texto. Entretanto, conforme afirma Heine (2012), a dificuldade com relação à cronologia das fases faz com que muitos autores analisem a LT a partir da fase da Gramática de Texto, desconsiderando a fase da Análise Transfrástica.

A ausência de cronologia talvez seja pertinente entre os dois primeiros momentos, considerando que há linguistas que quando vão focalizar os primeiros passos da LT o fazem a partir das Gramáticas de Texto, não reconhecendo o momento transfrástico – postura que pode ser explicada por conta do perfil teórico que as une [...] (HEINE, 2012, p. 12)

Na fase transfrástica, assim como poderá se observar mais adiante, a preocupação era de descrever os fenômenos sintático-semânticos que ocorriam entre as sequências de frases, mantendo o escopo teórico da Linguística Formal. O texto, nesta fase, conforme aponta Heine (2012, ) é visto apenas como código, como um conjunto de frases ligadas por propriedades linguísticas, descartando, conseqüentemente, o sujeito e o conhecimento inerente ao texto. Embora tenha o paradigma funcional como alicerce, a concepção de texto dessa fase é estruturalista, muito formal. Dessa forma, a coesão textual, foco de estudo da LT e desta pesquisa, é vista como um fenômeno da superficialidade textual, sendo interpretada apenas no “âmbito da imanência do sistema linguístico” (HEINE, 2014, p. 29), conforme aponta Heine (2014):

O texto era compreendido como um conjunto de frases conectadas por certas propriedades linguísticas. A coesão era de cunho correferencial e relacionava duas expressões materializadas na superfície textual, tendo exatamente o mesmo referente. Assim sendo, embora a LT estivesse alicerçada no paradigma a concepção de texto dessa fase é bastante estruturalista, sendo, pois, muito formal, voltada apenas para a língua escrita. Por outras palavras, o foco de análise recai exclusivamente no texto enquanto código, apenas, excluindo o indivíduo e todo conhecimento a ele inerente; [...] (HEINE, 2014, p. 29)

A fase da gramática de texto, surge, conforme aponta Koch (2009, p.5), entre os linguistas de formação gerativista em analogia com as gramáticas de frase. A gramática de texto seria responsável por produzir as regras formais que subjazem a estrutura de todos os textos. Nesta fase, o texto ainda permanece circunscrito à materialidade linguística, assim como ainda se exclui o conhecimento inerente a ele. Koch (2009) pontua como se processa a relação entre texto e frase nesta fase, destacando, entretanto, que um texto não pode ser definido apenas pela sequência de cadeias significativas:

Abandonava-se, assim, o método ascendente – da frase para o texto. É a partir da unidade hierarquicamente mais alta - o texto - que se pretende chegar, por meio da segmentação, às unidades menores, para, então, classificá-las. Contudo, tem-se claro que a segmentação e a classificação só poderão ser realizadas, desde que não se perca a função textual dos elementos individuais, tendo em vista que o texto não pode ser definido simplesmente como uma sequência de cadeias significativas. (KOCH, 2009, p. 6)

Dessa forma, as noções de coesão e coerência, assim como na fase transfrástica, continuam limitadas à superfície textual, porque o texto ainda é visto como código linguístico, conforme se observa no excerto textual a seguir:

Assim, as noções de coesão e coerência textual continuaram, respectivamente, centradas em aspectos léxico-gramaticais e na interpretação textual pautada apenas no texto enquanto código linguístico, ou seja, ambas concebidas na perspectiva do contexto linguístico *stricto sensu*, mantendo de um modo ou de outro o perfil teórico da fase transfrástica; (HEINE, 2014, p. 30)

Marcuschi (2008) tece uma crítica à analogia entre frase e texto proposta nesta fase, destacando a impossibilidade de ofertar a gramática textual de uma língua.

Isso significa que os fatores concorrentes para a formação de texto são mais amplos que os para a sentença (S), sendo praticamente impossível oferecer a “gramática textual” de uma língua, pelo menos formalmente, Daí não ser o texto apenas uma extensão da frase. (MARCUSCHI, 2008, p.101)

Heine (2012) ratifica a semelhança entre as duas fases no que diz respeito à noção de texto interpretado apenas na imanência do sistema linguístico, o que é superado pela fase posterior, pois a pragmática amplia esse escopo de análise.

Vê-se, pois, que o texto, nas fases citadas anteriormente, refere-se tão somente ao contexto linguístico *strictu sensu*, [...] noção que levou alguns linguistas britânicos à formulação do termo contexto, exatamente para conceituarem o texto interpretado apenas no âmbito da imanência do sistema linguístico, ou seja, uma análise textual circunscrita à forma linguística, [...]. Da fase Transfrástica e passando pelas gramáticas de texto, a LT segue à fase Construção das Teorias Textuais, o seu terceiro momento, em que o contexto pragmático ganha relevância para a compreensão do texto. (HEINE, 2012, p. 13)

No terceiro momento da Linguística Textual, há uma perspectiva mais pragmática, conforme atesta Bentes (2012)

Nesse terceiro momento, adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático, isto é, o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos. (BENTES, 2012)

Na fase pragmática, o texto não mais é compreendido como um produto do qual o sentido se extrai somente do processo de decodificação; o texto é a unidade básica da interação comunicativa humana, estando, portanto, em constante processamento, um produto não acabado, repleto de propósitos comunicativos e efeitos de sentido cabendo ao interlocutor captá-los através do seu conhecimento de mundo, superando a abordagem meramente sintático-semântica. Heine (2014) pontua a diferença entre a fase pragmática e as anteriores:

Quanto à concepção de texto, diferentemente das fases anteriores da LT, que o concebiam como um produto, na perspectiva pragmática, o texto ganha status de processo. [...] o sentido é processado durante o ato comunicativo, tendo como ponto de partida a materialidade linguística necessária para a construção semântico-pragmática, que depende não somente da intenção do falante, mas também do conhecimento de mundo do usuário da língua. O sentido não está preso ao contexto, ou seja, à superfície textual, mas perpassa a materialidade linguística e ocorre na interação entre cotexto e o contexto da enunciação. (HEINE, 2014, p. 34)

A fase pragmática, portanto, é mais abrangente do que as anteriores porque considera as condições pragmáticas e cognitivas que constituem o ato comunicativo em sua totalidade, não ficando restrita ao princípio da imanência do sistema linguístico. À fase pragmática, soma-se a fase da virada cognitivista, quando são reconhecidos como elementos de grande importância os diversos tipos de conhecimentos que estão envolvidos no processamento textual: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento sociointeracional.

O processamento textual é, portanto, estratégico. As estratégias de processamento textual implicam a mobilização on line dos diversos sistemas de conhecimento. Para efeito de exposição, tais estratégias podem ser divididas em cognitivas, sócio interacionais e textualizadoras. (KOCH, 2004, p. 25)

Na fase sociocognitiva interacional proposta por Koch (2004) a língua deixa de ser vista como um sistema autônomo, indo além da abordagem sintático-semântica, passando o texto a ser visto como a unidade básica de comunicação/interação humana, em constante processamento, conforme atesta Koch (2004):

É somente na medida em que o locutor realiza intencionalmente uma função ilocutória (sócio-comunicativa) identificável por parte dos parceiros envolvidos na comunicação que o conjunto de enunciados vem a constituir um processo textual coerente, de funcionamento sócio-comunicativo eficaz e normalizado, conforme as regras constitutivas (uma manifestação da textualidade). (KOCH, 2004, p. 16)

Heine (2014, p. 60) propõe uma análise de texto a partir da Fase Backtiniana, que destaca e leva em consideração o texto em uma perspectiva mais ampla, visão essa que corrobora parecer desta pesquisa:

Considera-se o texto como evento dialógico, linguístico-semiótico, falado, escrito, abarcando, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, gestos,

meneios de cabeça, elementos pictóricos, gráficos, etc). Assim compreendido, apresenta-se constituído de duas camadas que se imbricam mutuamente: a camada linguístico-formal, que consiste dos princípios morfofonológicos, sintáticos, semânticos; e a camada histórico-ideológica, caracterizada pelo processamento de sentidos inferenciais e efetivada a partir de diferentes estratégias (conhecimentos de mundo, conhecimentos partilhados, intencionais, conhecimentos ideológicos, dentre outros) que vão alicerçar a construção desses sentidos. (HEINE, 2014, p. 60)

### 2.1.1 Concepções de texto

Embora se tenha noção do que seja texto de forma intuitiva, defini-lo possui certo grau de dificuldade. Marcuschi (2012, p. 21) apresenta algumas de suas definições e as implicações das mesmas, estando o termo “sequência” associado a muitas delas. Duas opções básicas, segundo Marcuschi (2012, p. 22) para tentar definir o termo “texto” seriam: partir de critérios internos ao texto, o que reflete o ponto de vista imanente ao sistema linguístico; ou partir de “critérios temáticos ou transcendentais ao sistema” (MARCUSCHI, 2012, p.22), o que reflete a concepção de texto como “unidade de uso ou unidade comunicativa” (MARCUSCHI, 2012, p. 22).

Segundo o ponto de vista da imanência do sistema linguístico, a definição de texto seria “uma sequência coerente de sentenças” (MARCUSCHI, 2012, p.22). O uso dos termos “sentença”, “sequência” e “coerência” apresenta implicações, as quais são destacadas por Marcuschi (2012, p. 22).

Classificar o que é ou não “sentença” pode ser algo vago, uma vez que uma única palavra pode constituir sentença. A decisão para tal classificação fica condicionada ao tipo de critério adotado, como morfológico ou sintático. Marcuschi (2008) ressalta que o próprio termo “sentença” tem sido desusado pelos linguistas de texto, sobretudo porque a noção de texto é muito mais ampla do que a noção de sentença, conforme se observa em Marcuschi (2008, p.101) “[...] os fatores concorrentes para a formação de texto são mais amplos que os para a sentença, sendo praticamente impossível oferecer a ‘gramática textual’ de uma língua, pelo menos formalmente. Daí não ser o texto apenas uma extensão da frase.”

A implicação do termo “sequência” se dá devido à noção a ele associada de “conjunto linear”, pois não se pode impor essa noção como condição necessária para que se tenha um texto, uma vez que uma única sentença ou apenas uma palavra pode constituir um conjunto que o represente. Além disso, o fato de haver uma sequência direta não é critério, isoladamente, para que se defina um texto, porque um amontoado de sentenças ou palavras podem estar ligadas diretamente entre si sem que haja nenhum sentido entre elas. Marcuschi (2008, p.100) reitera, a partir da afirmação abaixo, essa problemática do uso do termo “sequência”:

[...] sabemos que vários enunciados corretamente construídos, quando postos em sequência imediata, podem não formar uma sequência aceitável. Isso quer dizer que um texto não é uma simples sequência de frases bem formadas. Essa sequência deve preencher certos requisitos. A coesão é justamente a parte da LT (linguística textual) que determina um subconjunto importante desses requisitos de sequencialidade textual. (MARCUSCHI, 2008, p.100)

Entre outros aspectos, é fundamental destacar que, para uma sequência de enunciados ser considerada texto, é imprescindível que essa sequência tenha coerência. Koch e Travaglia (1997) pontuam que a coerência é um princípio de interpretabilidade que se estabelece na comunicação, referindo-se à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto tem para calcular o seu sentido. A coerência é, pois, “[...] uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente ao texto. Liga-se, pois, a atividades cognitivas e não ao código apenas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 121) A coerência estaria inserida “no aspecto da natureza fundamental da sequência e da relação entre as sentenças” (MARCUSCHI, 2012, p.23) de forma que a “[...] relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, é em geral de maneira global e não localizada.” (MARCUSCHI, 2008, p. 121) Ainda a partir do ponto de vista da imanência do sistema linguístico, Marcuschi (2012) apresenta algumas possibilidades de definição de texto.

Segundo Harris (1952 apud MARCUSCHI 2012, p. 23) “Um texto (discurso) compõe-se de uma sequência de expressões ou sentenças ligadas, podendo ir desde sentenças de uma só palavra até uma obra em vários volumes.”

Marcuschi (2012, p. 23) chama atenção para o fato de que Harris (1952) considera texto como sequência de morfemas ou sentenças ligadas de alguma forma ao todo” (MARCUSCHI, 2012, p. 23) e, como não cita a noção de coerência, para Harris “qualquer sequência arbitrária de sentenças”, ou seja, qualquer conjunto linguístico ordenado em sequência linear poderia ser considerado texto. Esse tipo de conceituação desse autor é esperada, sobretudo levando-se em conta a corrente teórica na qual está inserido: o estruturalismo.

Segundo Harweg (1968 apud MARCUSCHI 2012, p. 23) “Texto é uma sucessão de unidades linguísticas constituída por uma cadeia pronominal ininterrupta.” Marcuschi (2012, p. 24) enfatiza o destaque dado por Harweg ao múltiplo referenciamento “ou seja, os mesmos objetos, lugares, pessoas, grandezas etc., são várias vezes retomados e referidos num texto, nem sempre com as mesmas expressões. Isso é o que dá ao texto a característica de cadeia pronominal [...](MARCUSCHI, 2012, p.24). Embora Marcuschi (2012) não cite explicitamente, Harweg introduz a noção de coesão textual como condição necessária para que se forme um texto, o que constitui um equívoco, porque, segundo o próprio Marcuschi (2008, p. 104) “[...] a coesão não é nem necessária nem suficiente, ou seja, sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade” Em outra passagem, Marcuschi (2008) é mais específico ao citar que “[...] a coesão explícita não é uma condição necessária para a textualidade.” (MARCUSCHI, 2008, p.102) o que não significa, segundo o próprio Marcuschi (2008, p. 106) que ela seja irrelevante. Isso porque a coesão superficial ligando um elemento ao outro linearmente pode inexistir e, ainda assim, pode-se estar diante de um texto. Como esse aspecto será largamente apresentado na seção “Coesão Textual” deste trabalho, não será estendida essa discussão.

Irena Bellert ( 1970 apud MARCUSCHI, 2012, p. 24) afirma que “Um texto é uma sequência de sentenças  $S_1, S_2, \dots S_n$  [...]” e considera que a interpretação semântica de uma sentença depende de outra sentença. Marcuschi (2012, p. 25) ressalta que, embora Bellert considere a coerência como princípio constitutivo fundamental do texto, sua definição não atinge a textualidade, o texto é definido apenas por recursos lógico-semânticos, portanto considera o texto como uma sequência de sentenças ligadas umas às outras. Conceito preso à cotextualidade, à imanência do sistema linguístico.

Para Harald Weinrich (1976 apud MARCUSCHI 2012, p. 25) “Texto é uma sequência ordenada de signos linguísticos entre duas interrupções comunicativas importantes.” O uso do termo “ordenada” é uma tentativa de se referir à coerência, ou seja, sequência coerente, mas o uso desse termo pode dar margem a outras interpretações. O dicionário, por exemplo, apresenta uma sequência de palavras ordenadas pela disposição alfabética, mas não constitui um texto. Além disso, Weinrich não utiliza o termo “sentença”, esquivando-se da implicação do seu uso, mas acaba comprometendo a definição ao utilizar a expressão “interrupções comunicativas importantes”. A expressão é confusa e dá margem a interpretações diversas, como apontado por Marcuschi (2012, p. 25) “Caso fôssemos bastante elásticos, poderíamos chegar a situação de que uma pessoa realizaria um texto só durante sua vida, o que seria um absurdo, embora já tenha sido proposto.”

Já as definições de texto com critérios temáticos e transcendentais ao texto não ficam restritos a critérios puramente linguísticos, ou seja, não se limitam à estrutura linguística, ampliando a noção de texto de unidade meramente linguística para unidade comunicativa. Essa noção de unidade comunicativa é ultrapassada e remete à pragmática de linha dura

Para Petofi (1971 apud MARCUSCHI, 2012, p. 26), “Uma sequência de elementos linguísticos escritos ou falados organizada como um todo, com base em algum critério qualquer (geralmente extralinguístico) resulta num texto.” Essa definição, para Marcuschi (2012) é “pouco operacional” porque o texto equivaleria à “estrutura do mundo, devendo obedecer a uma semântica contextual (intencional e extencionalmente visto) da dimensão do mundo [...]” (MARCUSCHI, 2012, p. 26)

Teun Van Dijk (1978 apud MARCUSCHI, 2012, p. 27) considera que o texto “[...] é uma estrutura superficial governada por uma estrutura semântica profunda motivada”, quer dizer, “um conjunto ordenado de sentenças da estrutura profunda.” O termo “ordenado” parece ser uma tentativa inadequada de se referir à coerência, como já explicado anteriormente. Marcuschi (2012) enfatiza que Van Dijk (1978) utiliza duas noções da gramática gerativa: estrutura profunda e estrutura superficial. Para o autor, que é de formação gerativista e, conseqüentemente, apresenta definição com resquício formalista, as relações lógico-semânticas estabelecidas na estrutura profunda deveriam servir como um modelo para a descrição das relações textuais, pois essas relações possibilitam a coerência do texto. O texto, assim, torna-se a unidade linguística por excelência.

Para Siegfried Schmidt (1973 apud MARCUSCHI, 2012, p. 27) “Texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação (no âmbito de um jogo-de-ação comunicativo), sendo tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocutivo reconhecível”. Percebe-se, neste caso, uma influência da pragmática de linha dura, sobretudo devido à ideia de “potencial ilocutivo reconhecível”.

Schmidt (1973) adota a noção de texto como unidade comunicativa, conferindo um caráter essencial ao elemento pragmático, além de evitar o uso dos termos “frase” e “coerência” e, conseqüentemente, suas implicações.

Para Halliday e Hasan (1976 apud MARCUSCHI, 2008, p. 28), “Um texto é uma unidade em uso. Não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou sentença; e não é definido por sua extensão. (...) Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido.” E destacam que os elementos coesivos que criam textura formando a coesão entre frases também reforçam a textura interna existente na própria sentença. “[...] although for different reasons, elements that create texture by bringing about cohesion between sentences also reinforce the internal texture that exists within the sentence itself.<sup>1</sup>” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 233)

Marcuschi (2012) destaca que, para Halliday e Hasan (1976), o texto não equivale a um conjunto de sentenças, mas se realiza através delas, sendo a textura, ou seja, as relações coesivas, o que faz com que se distinga um texto de um não texto. Conforme destacado por Marcuschi (2012), a coesão textual para Halliday e Hasan (1976) é uma relação semântica e não sintática, de forma que o texto é considerado uma unidade semântica e não gramatical.

Do ponto de vista do texto como processo de mapeamento cognitivo, Marcuschi (2012), apoiado em Beaugrande e Dressler (1981 apud MARCUSCHI 2012, p. 29), afirma que o texto pode ser definido da seguinte forma, o que acaba excluindo histórico e contexto imediato:

---

<sup>1</sup> “[...] embora por razões diferentes, elementos que criam a textura pela realização da coesão entre as frases também reforçam a textura interna que existe dentro da própria sentença.” (HALLIDAY;. HASAN, 1976, p 233)

[...] o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. Não é uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas. Um texto está submetido tanto a controles e estabilizadores internos como externos, de modo que uma LT razoável não deve considerar a estrutura linguística como fator único para a produção, estabilidade e funcionamento do texto. Nem se pode tratar o texto simplesmente como uma unidade maior que a sentença, pois ele é uma entidade de outra ordem na medida em que é uma ocorrência na comunicação. [...] O texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção.” (MARCUSCHI, 2012, p. 30).

Fiorin (2012) afirma que, embora muitos linguistas considerem texto e discurso como termos sinônimos, a maioria os distingue. Apresentar-se-ão definição de texto e de discurso e as semelhanças e diferenças entre ambos, iniciando pela noção de discurso e sua relação com o enunciado em Bakhtin (2003).

Bakhtin (2003) destaca que há uma confusão metodológica ao se definir o enunciado e, para isso, demonstra a sua relação intrínseca ao discurso:

A indefinição metodológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva: o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (BAKHTIN, 2003, p. 274)

O discurso, portanto, é dialógico, e sua existência está atrelada à interação entre os sujeitos do discurso. Os enunciados constituem respostas a outros enunciados, destacando o caráter responsivo do mesmo:

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo); ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 297)

Não é possível conceber um enunciado sem seu caráter dialógico, pois “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272)” de forma que “O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de cada enunciado.” (BAKHTIN, 2003, p. 298)

Fiorin (2012) enfatiza o caráter semântico do texto, destacando que, embora composto por procedimentos linguísticos, não está limitado a esses. Já o discurso é marcado como um objeto linguístico e um objeto histórico. O discurso, para Fiorin (2012, p. 146), sempre se constrói sobre um outro discurso, e é essa ligação que confere uma dimensão histórica a ele. O discurso é, por essência, dialógico, já que adquire identidade quando se relaciona com outros discursos, seja citando-os, parodiando-os, concordando ou discordando deles. Essa dimensão dialógica contribui para que os discursos sejam vistos como objetos históricos. Um texto, segundo Fiorin (2012), também pode manter relação dialógica com outros textos, mas essa relação será chamada de intertextualidade, o que remete à LT e, no caso do discurso, interdiscursividade, o que remete à Análise do Discurso. Como não é o foco deste trabalho, apenas se apresentará a explicação, sem maior detalhamento.

Como o texto é uma unidade de manifestações do discurso, não é necessário que ele mantenha relações dialógicas com outros textos. No entanto, isso pode acontecer. Assim, denominar-se-á intertextualidade os casos em que a relação entre discursos é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro. Quando a relação dialógica não se manifesta no texto, temos interdiscursividade, mas não intertextualidade. No entanto, é preciso verificar que nem todas as relações dialógicas mostradas no texto devem ser consideradas intertextuais. [...] A intertextualidade diz respeito à relação entre mais de um texto, ocorre quando um texto se encontra com outro, quando duas materialidades se entrecruzam, quando duas manifestações discursivas se atravessam. (FIORIN, 2012, p. 155 – 156)

Ambos são um todo organizado de sentido e “supõem uma organização transfrástica, o que significa que, mesmo quando o discurso tem a dimensão de uma frase (por exemplo, ‘Acesso restrito aos funcionários’), ele mobiliza estruturas de ordem diferente das da frase”. (FIORIN, 2012, p. 147). Ambos possuem dimensão ilimitada devido à propriedade da recursividade.

O discurso, então, se manifesta no texto. E um mesmo discurso pode se manifestar por textos diferentes, como exemplificado por Fiorin (2012): a obra “Hora da Estrela”, de Clarice Lispector, pode se manifestar tanto em texto escrito, o romance, como em texto audiovisual, como o filme. É sabido que, ao passar de uma linguagem a outra, um discurso pode sofrer variação, mas, ainda assim e em casos como o apresentado, é, em essência, o mesmo discurso.

Guimarães (2012) afirma, também, que o texto é a materialização do discurso, uma vez que considera pertinente “[...] a identificação do texto como o documento no qual se inscrevem as múltiplas possibilidades do discurso.” (GUIMARÃES, 2012, p. 125), ou seja, “[...] a representação do discurso concretiza-se no composto textual, tendo-se, pois, o texto como repositório da carga discursiva.” (GUIMARÃES, 2012, p. 126). O texto é visto como unidade semântica, entretanto “o discurso valida o texto como unidade de significação. É por essa razão que se diz que o sentido atravessa o texto, assim como o discurso é atravessado por outros discursos.” (GUIMARÃES, 2012, p. 128)

O discurso, segundo Guimarães (2012, p. 126) é exatamente esse texto, que se discursiviza na medida em que se busca a ideologia que move o autor ao produzir o texto, suas intenções não explícitas, “saber quem fez o que para quem e verificar que relação uma ação descrita pelo discurso tem com as outras ações em seu contexto.” (GUIMARÃES, 2012, P. 129) O texto é “[...] o repositório da carga discursiva” (GUIMARÃES, 2012, p. 126) e é o discurso que “valida o texto como unidade de significação” (GUIMARÃES, 2012, p. 128). O discurso é situado historicamente, pois é “um evento comunicativo, que é, por sua vez, encaixado em estruturas sociais, políticas ou culturais mais abrangentes.” (GUIMARÃES, 2012, p. 89-90) Guimarães (2012) afirma que essa é a definição mais exata para o discurso: “O discurso é, na verdade, um

processo interacional entre sujeitos situados social e historicamente. Essa é a definição mais exata para o discurso.” (GUIMARÃES, 2012, p. 93)

A diferença entre texto e discurso não está na materialidade, mas nos traços com que o processo da enunciação marca a materialidade textual. O conjunto de palavras deixa, pois, de ser texto e se transfigura em discurso, quando o leitor ou o ouvinte focaliza o objetivo de suas intenções. (GUIMARÃES, 2012, p. 127)

Nesta pesquisa, definir-se-á o discurso, portanto, pelo seu caráter dialógico, que o situa historicamente, pois um discurso é atravessado por outros discursos com os quais mantém relação responsiva. É um processo de interação entre sujeitos que se situam do ponto de vista social e histórico, e manifestam através do discurso suas intenções explícitas e implícitas, que revelam a ideologia desses mesmos sujeitos.

O escopo de análise da LT é grande (coesão, coerência, intencionalidade, intertextualidade, etc), por isso supera este trabalho, que focará a coesão textual porque é o alicerce fundamental do escopo de análise desta pesquisa.

### **2.1.2 Considerações sobre a coesão textual**

Para estudar a coesão textual, faz-se necessário fazer referência à clássica obra de Halliday e Hasan (1976), a qual é basilar para os estudos coesivos, sendo utilizadas (KOCH; ELIAS, 2008); (KOCH; ELIAS, 2014) como base para análise deste trabalho.

Adotando uma visão funcionalista da linguagem, Halliday e Hasan (1976)<sup>2</sup> definem a coesão como um conceito semântico, que se refere às relações de significado que são estabelecidas dentro do texto e o definem como texto:

---

<sup>2</sup> As críticas ao trabalho de Halliday e Hasan (1976), sobretudo devido ao conceito de coesão como um fenômeno de decodificação, serão apresentadas mais adiante.

Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 4)<sup>3</sup>

Levando em consideração que há características presentes em um texto que fazem com que um texto seja um texto, as relações coesivas, segundo os autores, constituem esse tipo de característica, de forma que a textura de um texto é o que o define como tal.

Os referidos autores destacam que a coesão pode ser realizada através da gramática e através do léxico, classificando os diferentes elementos coesivos em cinco grupos: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical. Como o presente trabalho foca a sua análise nos operadores argumentativos, que estão presentes no grupo “conjunção”, será dada uma breve explicação dos cinco grupos na ordem em que aparecem em Halliday e Hasan (1976) e, depois, focar-se-á o especificado.

A referência diz respeito ao mecanismo coesivo em que, para que um elemento seja interpretado, deve ser referente a alguém ou a alguma coisa. Essa referência pode ser exofórica, ou seja, elementos linguísticos cuja interpretação recorre ao contexto de situação, ou endofórica, ou seja, a recuperação ocorre a nível do código linguístico. A endófora é dividida, ainda, em catafórica ou anafórica, as quais, para Halliday e Hasan (1976) são apenas pronominais. Seriam três os tipos de referência: a pessoal, feita através de pronomes e possessivos; a demonstrativa, feita a partir de pronomes demonstrativos e advérbios de lugar; e a comparativa, feita indiretamente através de similaridades.

O segundo mecanismo coesivo apresentado por Halliday e Hasan (1976) é a substituição, que consiste na troca de um termo por outro, o qual pode ser um nome, um verbo ou até uma oração inteira. Segundo os autores, a substituição difere da referência porque essa apresenta relação a nível semântico e aquela a nível léxico-gramatical.

---

<sup>3</sup> A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”. (HALLIDAY E HASAN, 1976, apud KOCH, 2013, p. 16)

The substitute, or elliptical structure, signals in effect 'supply the appropriate word or word already available'; it is a grammatical relation, one which holds between the words and structures themselves rather than relating them through their meanings. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 226)<sup>4</sup>

A substituição comporta, ainda, dois tipos: a substituição, que seria de um item por outro, e a elipse, que seria a omissão de um termo. Halliday e Hasan (1976) sustentam essa divisão alegando que, embora sejam mecanismos parecidos, os mecanismos estruturais são diferentes, mas essa posição é contestada por alguns autores, que consideram a elipse um tipo de referência. A elipse, então, seria o terceiro mecanismo.

O quarto mecanismo coesivo em Halliday e Hasan (1976) é a conjunção. Os autores diferem esse tipo de coesão das demais por considerarem que seus elementos não são coesivos em si próprios, mas de forma indireta, já que eles não estão essencialmente relacionados a elementos anteriores ou posteriores no texto, seu papel é relacionar elementos linguísticos em sucessão, estabelecendo elos entre as partes do texto.

Conjunctive elements are cohesive not in themselves but indirectly, by virtue of their specific meanings; they are not primarily devices for reaching out into the presuppose the presence of other components in the discourse. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 226)<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> A substitutiva, ou estrutura elíptica, em efeito 'fornece a palavra apropriada ou a palavra já disponível'; é uma relação gramatical, aquela que detém entre as palavras e as próprias estruturas, em vez de relacioná-las através de seus significados. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 226)

<sup>5</sup> Os elementos conjuntivos não são coesivos em si mesmos, mas indiretamente, em virtude dos seus significados específicos; eles não são recursos essencialmente relacionados para alcançar algo que precede ou segue, mas o que eles expressam pressupõe a presença de outros componentes no discurso. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 226)

Observa-se que há uma contradição. Embora os autores citem que são cinco elementos coesivos, depois afirmam que a conjunção não é.

Os referidos autores chegam a afirmar que as relações estabelecidas pela referência, substituição e elipse são mais claramente definidas do que a estabelecida pelas conjunções.

Instances of reference, substitution and ellipsis are, on the whole, rather clearly identifiable, perhaps unusually so for linguistic phenomena; there is some indeterminacy among them, and also between them and other structural relations within a text, but this is relatively slight, and we have rarely been in doubt as to the boundaries of the phenomena being described. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 226)<sup>6</sup>

Halliday e Hasan (1976) consideram que, embora a conjunção esteja mais próxima à referência devido a também estabelecer relação semântica, essa relação seria de um tipo diferente, uma vez que estabelece conexão dando prosseguimento sistemático à parte anterior do texto, o que equivale hoje à coesão sequencial.

With conjunction, on the other hand, we move into a different type of semantic relation, one which is no longer any kind of a search instruction, but a specification of the way in which what is to follow is systematically connected to what has gone before. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 227)<sup>7</sup>

Para os autores, a coesão só ocorre quando é retomada, o que não é coerente, pois os elementos de sequenciação como os operadores argumentativos, por exemplo, não

---

<sup>6</sup> Instâncias de referência, substituição e elipses são, no seu conjunto, claramente identificáveis, talvez tão incomuns aos fenômenos linguísticos; há alguma indeterminação entre eles, e também entre eles e outras relações estruturais dentro de um texto, mas isso é relativamente pequeno, e nós raramente ficamos em dúvida sobre os limites dos fenômenos que estão sendo descritos. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 226)

<sup>7</sup> Com a conjunção, por outro lado, nos movemos para um tipo de relação semântica diferente, uma que não é nenhum tipo de instrução de busca, mas uma especificação da forma em que está a seguir está sistematicamente conectada ao que veio antes. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 227)

retomam partes anteriores do texto, relacionam enunciados tornando explícita a sua relação semântica.

A referência, embora também possa fazer remissão à parte anterior do texto, realiza-a substituindo um termo, o que não ocorre com a conjunção.

A reference item signals 'supply the appropriate instantial meaning, the reference in this instance, which is already available (or shortly to become available); and one source of its availability is the preceding (or following) text.'" (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 227)<sup>8</sup>

O quinto mecanismo coesivo apresentado em Halliday e Hasan (1976) é a coesão lexical, que difere das anteriores pois essas estão no âmbito gramatical. A coesão lexical é o mecanismo coesivo alcançado pela seleção do vocabulário e apresenta-se com duas subdivisões: reiteração e colocação. A reiteração coesiva é obtida através de itens lexicais idênticos ou que possuem o mesmo referente. São incluídos nesse tipo de coesão os nomes genéricos, cuja função está no limite entre a coesão lexical e gramatical, tendo exemplos os hipônimos e heterônimos; e a colocação, que é resultante da associação de itens lexicais que coocorrem regularmente.

Retomando o quarto mecanismo coesivo, o qual será enfatizado neste trabalho, os autores destacam que as conjunções têm a função de relacionar elementos linguísticos em sucessão, porque a coesão é a relação entre as sentenças do texto e essas ocorrem segundo uma certa ordenação, ressaltando-se que as relações conjuntivas não estão ligadas a qualquer sequência ou expressão. A conjunção pode colaborar para que duas frases sejam coerentes em um texto, mas isso não significa que a presença da conjunção seja condição necessária para a relação entre ambas. Dessa forma, Halliday e Hasan (1976) não centram a sua atenção apenas no aspecto semântico, mas em uma característica especial das

---

<sup>8</sup> Sinais de um item de referência "fornece o significado das apropriadas constituintes, a referência, neste caso, que já está disponível (ou falta pouco para se tornar disponível); e uma fonte de sua disponibilidade é o texto anterior (ou seguinte). "(HALLIDAY, HASAN, 1976, p. 227)

conjunções: na função por elas apresentada de relacionar elementos linguísticos que estão em sucessão, sem que estejam relacionados por outros meios estruturais.

When we are considering these sentences specifically, from the point of view of cohesion, however, we are inevitably concerned with their actual sequence as expressed, because cohesion is the relation between sentences in a text, and the sentences of a text can only follow one after the order. Hence in describing conjunction as a cohesive device, we are focusing attention not on the semantic as such, as realized throughout the grammar of the language, but on one particular aspect of them; namely the function they have of relating to each other linguistic elements that occur in succession but are not related by other, structural means. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p.227)<sup>9</sup>

Halliday e Hasan (1976) chamam atenção para o fato de que alguns elementos podem apresentar estrutura equivalente a das relações coesivas, como advérbios e expressões prepositivas, além de chamarem atenção para o fato de que uma mesma palavra pode ocorrer como conjunção ou preposição, por exemplo.

Because they represent very general relations that may be associated with different threads of meaning at different places in the fabric of language, it follows that when they are expressed on their own, unaccompanied by other explicit connecting factors, they have a highly cohesive effect. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 227)<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Quando consideramos essas frases especificamente, do ponto de vista da coesão, no entanto, estamos, inevitavelmente, preocupados com sua sequência real expressa, porque a coesão é a relação entre as frases em um texto e as frases de um texto só pode seguir uma após a outra. Assim, ao descrever a conjunção como um recurso coesivo, estamos concentrando a atenção não apenas nas relações semânticas, como tal, como se percebe ao longo da gramática da língua, mas em um aspecto em especial delas; ou seja, na função que elas apresentam de relacionar elementos linguísticos que ocorrem em sucessão, mas não estão relacionados por outros meios estruturais. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p.227)

<sup>10</sup> Porque eles representam relações muito gerais que podem estar associados a diferentes segmentos de significado em lugares diferentes no tecido da linguagem, segue-se que, quando eles são expressos por conta própria, sem ser acompanhado por outros elementos de conexão explícita, eles têm um efeito altamente coesivo. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 227)

Para ilustrar como um advérbio pode estabelecer relação coesiva, Halliday e Hasan (1976) utilizam os seguintes exemplos: “d. They fought a battle. Afterwards. it snowed. [...] d’. They fought a battle. Previously, it had snowed<sup>11</sup>.” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 228). A sequência de tempo é expressa por um advérbio que é a única conexão explícita entre os dois os eventos. A sequência de tempo se tornou uma relação coesiva e é a essa relação que os autores estão se referindo como conjunção.

In (d) and (d’), the relation of sequence in time is expressed by an adverb, functioning as Adjunct, and occurring initially in the second sentence. Here the time relation is now the only explicit form of connection between the two events, which in the other examples are linked also by various structural relationships. The time sequence has now become a cohesive agent, and it is this, the semantic relation in its cohesive function, that we are referring to as CONJUNCTION. The Adjunct will be referred to as a CONJUNCTIVE, CONJUNCTIVE ADJUNCT OR DISCOURSE ADJUNCT. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 228)<sup>12</sup>

Observando outros dois exemplos, Halliday e Hasan (1976) chegam à conclusão de que pode haver coesão ainda que não tenha sido explicitamente demonstrada através de um elemento coesivo. “[5:2] b. He fell asleep, in spite of his great discomfort. [...] a. His great discomfort did not prevent him from falling asleep.<sup>13</sup>” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 229). Mantendo a ordem dos autores, que colocam as letras “b” e “d” antes da letra “a”, observa-se que há um elemento coesivo de contrajunção, “in spite”, tornando explícita a relação entre os enunciados, já na letra “a” não há esse elemento e, ainda assim, mantém-se a mesma relação semântica.

---

<sup>11</sup> d. Eles lutaram numa batalha. Depois. nevou. [...] d’. Eles lutaram numa batalha. Anteriormente, tinha nevado. ”. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 228).

<sup>12</sup> Em (d) e (d’), a relação de sequência de tempo é expressa por um advérbio, funcionando como adjunto, e ocorrendo inicialmente na segunda frase. Aqui a relação de tempo é agora a única forma explícita de ligação entre os dois eventos, que nos outros exemplos são também ligadas por várias relações estruturais. A sequência de tempo tornou-se um agente coesivo, e é esta, a relação semântica na sua função coesiva, que estamos nos referindo como CONJUNÇÃO. O Adjunto será referido como um CONJUNTIVO, CONJUNTIVO ADJUNTO OU ADJUNTO DO DISCURSO. (HALLIDAY;. HASAN, 1976, p 228)

<sup>13</sup> [5:2] b. Ele caiu no sono, apesar de seu grande desconforto. [...] a. Seu grande desconforto não o impediu de cair no sono”. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p 229)

The significance of this fact is that it allows us to recognize that.- although for example in [5:rd] the cohesion is achieved through the conjunctive expression Jame-|rl.s. it is the underlying semantic relation of succession in time that actually has the cohesive power. This explains now is that we are often prepared to recognize presence of a relation of this kind even when it is not expressed overtly at all. We are prepared to supply it for ourselves. and thus to assume that there is cohesion even though it has not been explicitly demonstrated. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 229)<sup>14</sup>

É importante o fato de Halliday e Hasan (1976) reconhecerem que pode haver coesão sem que haja um elemento que explicitamente a marque, o que demonstra que eles assumem que a coesão não é, obrigatoriamente, um fenômeno marcado na superfície do texto. As conjunções, conforme afirmam os próprios autores, que criam texturas entre as frases colaboram para reforçar a textura já existente dentro da própria sentença “[...] although for different reasons, elements that create texture by bringing about cohesion between sentences also reinforce the internal texture that exists within the sentence itself.<sup>15</sup>” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 233)

Portanto, Halliday e Hasan (1976) acrescentam que, em geral, os adjuntos conjuntivos podem ser de três tipos: advérbios, advérbios compostos e expressões preposicionais. Para ilustrar cada um dos tipos, os autores utilizam os seguintes exemplos:

**advérbios simples**, chamados também pelos autores de “conjunções coordenativas”: “but” (mas), “so” (então), “then” (em seguida); “next” (próximo);

**advérbios compostos em “-ly”**, o que corresponde ao sufixo “-mente” em português, como “subsequently” (subsequentemente);

---

<sup>14</sup> A importância deste fato é que ele nos permite reconhecer que, embora, por exemplo, em [5:rd] a coesão é alcançada através da expressão conjuntiva Jame- | rl.s. é a relação semântica subjacente da sucessão de tempo que realmente tem o poder coesivo. A explicação agora é que são frequentemente preparados para identificar a presença de uma relação deste tipo, mesmo quando não é expressa declaradamente. Estamos preparados para fornecer para nós mesmos, e, assim, assumir que existe coesão mesmo que não tenha sido explicitamente demonstrada. (HALLIDAY;. HASAN, 1976, p 229)

<sup>15</sup> “[...] embora por razões diferentes, elementos que criam a textura pela realização da coesão entre as frases também reforçam a textura interna que existe dentro da própria sentença.” (HALLIDAY;. HASAN, 1976, p 233)

**advérbios compostos em “there-” e “where”**, sem correspondência de afixo em português: (portanto) “therefore”, “thereupon” (por isso);

**outros advérbios compostos**: “furthermore” (além disso), “nevertheless” (no entanto), “anyway” (de qualquer forma), “instead” (em vez disso), “besides” (além);

**locuções prepositivas**: “on the contrary” (pelo contrário), “as a result” (como um resultado), “in addition” (além);

**expressões preposicionais com “that” ou outro item como referência**: “as a result of that” (como um resultado de que), “instead of that” (em vez disso), “in addition to that” (em adição a isso). (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 231)

Para Halliday e Hasan (1976), as relações conjuntivas são expressas a partir da seguinte taxonomia de tipos de marcadores. Serão selecionados alguns dos exemplos ilustrados pelos autores:

**additive**: and (e), or (ou), furthermore (ademais), similar (semelhante);

**adversative**: but (mas), however (no entanto), on the other hand (por outro lado), nevertheless (não obstante);

**causal**: so (assim), consequently (em consequência), from this reason (por essa razão);

**temporal**: then (então), after that (depois disso), an hour later (uma hora mais tarde), finally (finalmente), at last (ao fim). (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 242 – 243)

Os exemplos dos referidos autores mostram que há expressões que retomam o texto, como “por essa razão” e “além disso”.

Segundo Halliday e Hasan (1976), as relações conjuntivas são textuais e não lógicas, uma vez que representam tipos generalizados de conexão que reconhecidamente ligam as frases. Essas conexões representam os significados que as sentenças expressam, podendo ser de dois tipos: experiencial e interpessoal, sendo que a primeira representa interpretação da experiência e a segunda representa participação na situação de fala.

The conjunctive relations are not logical but textual; they represent the generalized types of connection that we recognize as holding between sentences. What these connections are depends in the last resort on the meanings that sentences express, and essentially these are of two kinds: experiential, representing the linguistic interpretation of experience, and interpersonal, representing participation in the speech situation. In the remaining sections of this chapter we attempt to outline the various types of conjunction, with some typical examples of each. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 238)<sup>16</sup>

Nesse sentido, Halliday e Hasan (1976) destacam o processo da comunicação, que possui o texto como evento saliente, é fato essencial para a coesão, pois a relação coesiva se processa entre dois conjuntos análogos de relações conjuntivas: as referentes aos fenômenos externos e as que são como internas para a situação de comunicação.

The essential fact here is that communication is itself a process, albeit a process of a special kind; and that the salient event in this process is the text. It is this that makes it possible for there to be two closely analogous sets of conjunctive relations: those which exist as relations between external phenomena, and those which are as it were internal to the communication situation. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 240)<sup>17</sup>

A conjunção como um meio de criação textual, segundo os autores, explora tanto as relações que são próprias aos fenômenos que envolvem o uso da linguagem para falar como os que são inerentes ao processo de comunicação, nas formas de interação entre falante e ouvinte, independente do tipo de relação conjuntiva.

---

<sup>16</sup> As relações conjuntivas não são lógicas, mas textuais; elas representam os tipos generalizados de conexões que reconhecemos como elos entre as frases. O que essas ligações são dependentes, em última instância, dos significados que as frases expressam e, essencialmente, estes são de dois tipos: experiential, representando a interpretação linguística da experiência, e interpessoal, o que representa participação na situação de fala. As restantes seções deste capítulo tenta delinear os vários tipos de conjunção, com alguns exemplos típicos de cada um. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p 238)

<sup>17</sup> O fato essencial aqui é que a comunicação é em si um processo, ainda que um processo de um tipo especial; e que o evento saliente neste processo é o texto. É isso que torna possível para que haja dois conjuntos estreitamente análogos de relações conjuntivas: as que existem como relações entre fenômenos externos, e aqueles que são como se fosse interno para a situação de comunicação. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p 240)

When we use conjunction as a means of creating text, we may exploit either the relations that are inherent in the phenomena that language is used to talk about, or those that are inherent in the communication process, in the forms of interaction between speaker and hearer and these two possibilities are the same whatever the type of conjunctive relation, whether additive, adversative, temporal or causal. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 241)<sup>18</sup>

### 2.1.2.1 Revisando o conceito de Coesão Textual em Halliday e Hasan (1976)

Embora a definição, apresentada no início desta seção, de coesão textual de Halliday e Hasan (1976) seja clássica, a expressão “decodificado” remete à noção de que o texto só é texto se apresentar marcas explícitas, de forma que o sentido é extraído do texto. Observa-se, assim, uma exclusão do sujeito. A citação em questão é retomada a seguir:

Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 4)<sup>19</sup>

Brown e Yule (1993) discordam da concepção de coesão textual adotada por Halliday e Hasan (1976), destacando alguns desses pontos de divergência. As questões abaixo representadas, questionando se a coesão é realmente um item necessário e suficiente para que se identifique um texto e garanta a sua coerência, apresentam os diversos pontos criticados pelos autores, os quais vão sendo aprofundados ao longo do texto.

Hay que plantearse dos preguntas fundamentales. Primera, ¿ es necesaria tal cohesión para garantizar la identificación de um texto?

---

<sup>18</sup> Quando usamos a conjunção como um meio de criação de texto, podemos explorar qualquer das relações que são inerentes aos fenômenos que a linguagem é usada para falar, ou aqueles que são inerentes ao processo de comunicação, nas formas de interação entre falante e ouvinte e essas duas possibilidades são as mesmas, independentemente do tipo de relação conjuntiva, seja aditiva, adversativa, temporal ou causal. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p 241)

<sup>19</sup> A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”. (HALLIDAY E HASAN, 1976 apud KOCH 2013, p. 16)

Segunda, ¿es suficiente tal cohesión para garantizar la identificación de un texto? De esta última se sigue otra pregunta más: si identificamos un texto mediante estos criterios, ¿bastarán por sí solos para garantizar la coherencia textual?

¿Es necesario que un texto presente al menos algunos de los rasgos de cohesión que hemos estudiado para ser identificado como texto? Parece que así lo estima Halliday e Hasan. (BROWN; YULE, 1993, p.240)<sup>20</sup>

Considerando que Halliday e Hansan (1976) definem coesão como algo decodificado, ou seja, marcadamente presente no texto, Brown e Yule (1993) observam que os autores tornam-se contraditórios, porque esses assumem que existe uma relação semântica subjacente entre as partes do texto independente da presença da conjunção.

Halliday e Hasan (1976) reconocen que <es la relación semántica subyacente ...la que posee realmente el poder cohesivo>, y no el marcador de cohesión en concreto. No obstante, insisten em que es la presencia de los marcadores cohesivos lo que constituye la textualidad. (BROWN; YULE, 1993, p. 237)<sup>21</sup>

Explicando essa contradição, Brown e Yule (1993) chamam atenção para uma distinção que não é levada em consideração pelos linguistas que adotam a teoria de Halliday e Hasan (1976): as relações de significado existentes entre as partes do texto e as expressões que explicitam essas relações de significado. Levar em consideração essa distinção é reconhecer que existe no próprio texto uma relação subjacente e que os elementos coesivos apenas a realizam explicitamente, de forma que essa relação existe independentemente deles. Brown e Yule (1993), portanto, criticam a necessidade,

---

<sup>20</sup> É preciso se fazer duas perguntas fundamentais. Primeira, é necessária tal coesão para garantir a identificação de um texto? Segunda, é suficiente tal coesão para garantir a identificação de um texto? A partir desta última, surge outra pergunta: se identificamos um texto mediante esses critérios, eles serão suficientes por si só para garantir a coerência textual?

É necessário que um texto apresente pelo menos algumas das marcas de coesão que estudamos para ser identificado como texto? Parece que assim esperam Halliday e Hasan (BROWN; YULE, 1993, p.240)

<sup>21</sup> Halliday e Hasan (1976) reconhecem que “é a relação semântica intrínseca a que possui realmente o poder coesivo”, e não o marcador de coesão propriamente dito. Entretanto, insistem em que é a presença dos marcadores coesivos o que constitui a textualidade. (BROWN; YULE, 1993, p. 237)

postulada por Halliday e Hasan (1976), da explicitude das relações como critério para identificar um texto.

Nos referimos a la distinción entre las <relaciones de significado> que se establecen entre las palabras de un texto y la expresión explícita em el texto de esas <relaciones de significado>. Es una distinción de la que ya habíamos hablado al estudiar las relaciones conjuntivas: < es la relación semântica subyacente ... la que posee realmente el poder cohesive>. Pocos pondrían em duda la necesidad de postular tales relaciones em um discurso susceptible de ser interpretado de modo coherente. Lo que sí nos podemos preguntar, no obstante, es si la posibilidad de identificar um texto como tal exige la realización explícita de essas relaciones. Halliday e Hasan parecen insistir em que tal realización explícita es necesaria cuando hacen afirmaciones del tipo < Um texto posee textura, y es esto lo que le distingue de lo que no es um texto> (1976:2), y <los lazos de cohesión entre oraciones destacan más claramente porque son la UNICA fuente de textura> (1976:9). Em tales afirmaciones parecen hablar de elementos verbales que aparecen em el registro verbal, y no de relaciones semânticas subyacentes. (BROWN; YULE, 1993, p.241)<sup>22</sup>

Brown e Yule (1993) ainda reforçam essa ausência de necessidade afirmando que não é difícil encontrar textos que tenham poucos marcadores explícitos de relações coesivas e ilustram essa ideia com trechos de textos aparentemente autênticos, afirmando que não existem marcas explícitas da relação existente entre a primeira e a segunda oração. Aqui, mostrar-se-á apenas a explicação referente aos exemplos.

Pero es muy fácil encontrar textos, em el sentido de oraciones contiguas que co-interpretamos de forma natural, que contengan muy

---

<sup>22</sup> Referimo-nos à diferença entre as “relações de significado” que se estabelecem entre as palavras de um texto e a expressão explícita no tema dessas “relações de significado”. É uma distinção da qual já havíamos falado quando estudamos as relações conjuntivas: “é a relação semântica intrínseca... a que possui realmente poder coesivo”. Pocos teriam dúvida sobre a necessidade de propor tais relações em um discurso suscetível de ser interpretado de modo coherente. O que, de fato, podemos perguntar, entretanto, é se a possibilidade de identificar um texto como tal exige a realização explícita dessas relações. Halliday e Hasan parecem insistir na ideia de que tal realização explícita é necessária quando se fazem afirmações do tipo “Um texto possui textura e é isso o que o distingue daquilo que não é um texto” (1976:2), e “os laços e coesão entre orações destacam mais claramente porque são a ÚNICA fonte de textura” (1976:9). Em tais afirmações parecem falar de elementos verbais que aparecem no registro verbal e não de relações semânticas ocultas. (BROWN; YULE, 1993, p.241)

pocos marcadores explícitos de relaciones de cohesión, si es que contienen alguno. [...]

Em nuestra opinión, en ninguno de estos casos existen marcas explícitas de la relación que hay entre las primeras oraciones y las segundas. Sin embargo, un lector normal supondrá, de forma natural, que estas secuencias de oraciones constituyen textos (puesto que las hemos presentado de esa forma) e interpretará la segunda oración a la luz de la primera. (BROWN; YULE, 1993, p. 242)<sup>23</sup>

A coesão, portanto, não é um fenômeno marcado.

Os autores, portanto, concluem reforçando que a realização explícita de relações semânticas não é conceito fundamental para a interpretação de textos. “Parece entonces que la <textura>, en el sentido de realización explícita de relaciones semânticas, no es un concepto fundamental para la interpretación y co-interpretación de textos.<sup>24</sup>” (BROWN; YULE, 1993, p. 242)

Brown e Yule (1993) destacam que a coesão textual se dá por correferência ou por outras relações, como lexicais ou as estruturais, utilizando como exemplos a hiponímia, a relação da parte pelo todo, a repetição sintática, a substituição de cláusula, a comparação, entre outros. Entretanto, como o enfoque deste trabalho é relação conjuntiva, será dado enfoque a esse tipo coesivo.

La cohesión dentro de un texto puede venir dada por relaciones distintas de las que implican correferencia, que son las que hemos elegido para que sirvan de ilustración. La cohesión puede proceder de relaciones léxicas como la hiponímia (narciso es un hipónimo de flor), la relación parte-todo (brazo es parte de hombre), la colocación (lunes se relaciona con martes), de otras relaciones estructurales, como la sustitución de cláusula (Ana es muy amiga de María. Yo también), la comparación (Mi dedo es más duro que ese martillo), de la repetición

---

<sup>23</sup> É muito fácil, porém, encontrar textos, no sentido de orações relacionadas que co-interpretamos de forma natural, que contenham muito poucos marcadores explícitos de relações de coesão, se é que contêm algum. [...]

Em nossa opinião, em nenhum desses casos existem marcas explícitas da relação que há entre as primeiras orações e as segundas. No entanto, um leitor suporá, de forma natural, que estas sequências de orações constituem textos (uma vez que as apresentamos dessa forma) e interpretará a segunda oração de acordo com a primeira. (BROWN; YULE, 1993, p. 242)

<sup>24</sup>Parece então que a “textura”, no sentido de realização explícita de relações semânticas, não é um conceito fundamental para interpretação e co-interpretação de textos. (BROWN; YULE, 1993, p. 242)

sintáctica (Nosotros entramos. Ellos entraron), de la consecutivo temporum, de la elección estilística (El caballero se encontro com um conhecido frente a El tío se topo com um colega), etc. (BROWN; YULE, 1993, p. 239)<sup>25</sup>

Como se observa, as críticas incidem na noção formalista. Halliday e Hasan (1976) pareciam não estar ainda sólidos com relação à coesão, porque o conceito remete à decodificação, mas eles sugerem outra possibilidade.

Ressaltando a relação coesiva por conjunção postulada por Halliday e Hasan (1976), Brown e Yule (1993) criticam a taxonomia de quatro grupos adotada pelos autores supracitados para tipificar as relações conjuntivas: aditiva, adversativa, temporal e causal. Eles afirmam que nenhum marcador formal permanece em um mesmo tipo de relação, podendo assumir outros valores semânticos, de forma que classificar cada conjunção como sendo apenas de uma determinada tipologia seria um equívoco. Brown e Yule (1993) exemplificam utilizando o próprio “e”, afirmando que esse elemento coesivo pode aparecer entre frases assumindo qualquer uma das quatro relações citadas.

Por supuesto, ninguno de estos marcadores formales mantiene una relación unívoca simple con un determinado contenido: "and", por ejemplo, puede aparecer entre oraciones que mantengan cualquiera de las cuatro relaciones mencionadas [...]. (BROWN; YULE, 1993, p. 237)<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> A coesão dentro de um texto pode vir dada por relações distintas das quais implicam co-referência, que são as que escolhemos para servirem de ilustração. A coesão pode proceder de relações lexicais como a hiponímia (narciso é um hipônimo de flor), a relação parte-todo (braço é parte de homem), a colocação (segunda-feira se relaciona com terça-feira), de outras relações estruturais, como a substituição de cláusula (Ana é muito amiga de Maria. Eu também), a comparação (Meu dedo é mais duro que este martelo), da repetição sintática (Nós entramos. Eles entraram), da consecutiva temporum, da escolha estilística (O cavaleiro se encontrou com um conhecido na frente do El tío se bateu com um colega), etc. (BROWN; YULE, 1993, p. 239)

<sup>26</sup> Seguramente, nenhum destes marcadores formais mantem uma relação unívoca simples com um determinado conteúdo: “and”, por exemplo, pode aparecer entre orações que mantenham qualquer das quatro relações mencionadas. (BROWN; YULE, 1993, p. 237)

Brown e Yule (1993) demonstram que essa taxonomia pode ser ampliada, pois consideram que alguns sinais de pontuação podem relacionar partes do texto da mesma forma que os elementos conjuntivos.

Podríamos añadir el efecto de signos de puntuación específicos (;) y (:), que señalan una relación entre lo que se há dicho y lo que se va a decir, de la misma forma que lo hacen los marcadores verbales de relaciones conjuntivas. (BROWN; YULE, 1993, p.240)<sup>27</sup>

A pausa, um tipo coesivo apontado por Fávero (2009), refere-se ao uso de elementos gráficos como dois-pontos, vírgula, ponto e vírgula, etc, com a finalidade de substituir os conectores frásicos, estabelecendo diferentes relações que, ainda que não estejam explícitas, podem ser recuperadas pelo leitor. Abaixo são apresentados os exemplos da autora:

Não mexa nesses fios; levará um choque. (condicionalidade)  
 Não fui ao casamento; mandei um telegrama. (contrajunção)  
 Onze e meia. Preciso ir. O metrô para à meia-noite. (causalidade)  
 Estava cansado; decidiu não sair. (conclusão) (FÁVERO, 2009, p. 40)

Marcuschi (2008) inicia o seu capítulo sobre coesão textual parecendo concordar com Halliday e Hasan (1976) com relação à superficialidade da coesão textual, sobretudo porque, explicitamente, relaciona-a diretamente à estruturação da sequência superficial do texto: “Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial]<sup>28</sup> do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos.” (MARCUSCHI, 2008, p.104)

---

<sup>27</sup> Poderíamos acrescentar o efeito de sinais de pontuação específicos (;) e (:), que apresentam uma relação entre o que se disse e o que se vai dizer, da mesma forma que fazem os marcadores verbais de relações conjuntivas. (BROWN; YULE, 1993, p.240)

<sup>28</sup> Os colchetes não são um grifo desta pesquisa, constam na própria citação.

Essa aparente posição, entretanto, é refutada pelo próprio autor, que pontua, explicitamente, a sua discordância com relação a Halliday e Hasan (1976), que consideram a coesão superficial imprescindível para a constituição da textualidade: “Portanto, embora seja tida como um princípio constitutivo do texto, a coesão superficial não é nem suficiente nem necessária para a textualidade, aspecto no qual discordo de Halliday/Hasan, que a julgam necessária.” (MARCUSCHI, 2008, p. 104)

Marcuschi (2008) ressalta, em outra passagem, o fato de que a coesão não deve ser considerada um fenômeno que ocorre apenas na superficialidade do texto. Isso seria como limitá-la, inadequadamente, à sintaxe textual “A coesão sempre foi vista como um fenômeno da superfície do texto. Seria algo assim como a sintaxe textual. Hoje se sabe que isso não é correto.” (MARCUSCHI, 2008, p. 104), refutando, novamente, a posição de Halliday e Hasan (1976).

A posição defendida por Marcuschi (2008) é, ainda, exemplificada pelo próprio autor a partir do texto “Circuito fechado”<sup>29</sup> de Ricardo Ramos. O referido texto não apresenta explicitamente, ou seja, marcados na superfície textual, elementos linguísticos que relacionem as suas partes. Contestando, mais uma vez explicitamente, a noção de texto de Halliday e Hasan (1976), Marcuschi (2008) afirma que, ainda que não tenha marcadamente elementos coesivos, “Circuito fechado” constitui texto coeso.

O texto de Ricardo Ramos, superficialmente visto, não apresenta retomadas explícitas entre a sequência das sentenças. Se a estrutura do mapeamento devesse obedecer aos princípios de que as sentenças denotam fatos e sequências de sentenças denotam sequências de fatos, o texto de Ricardo Ramos só reuniria fatos isolados e não formaria uma sequência contínua nem exibiria textura (textualidade) para ser chamado de texto. Segundo Halliday e Hasan (1976), seria um não texto. Ele é todo segmentado e sem uma continuidade superficial. Mas isto não impede que funcione como um texto perfeitamente inteligível. (MARCUSCHI, 2008, p. 104)

Observa-se que o referido texto apresenta uma coesão cognitiva (HEINE, 2014)

---

<sup>29</sup> O texto “Circuito fechado” de Ricardo Ramos não será apresentado nesta pesquisa devido à sua extensão, entretanto, o mesmo pode ser facilmente encontrado em sites de busca.

Citando Koch (1989), Marcuschi (2008, p. 108) enfatiza que a coesão textual aparece como facilitador da compreensão e da produção de sentidos, mas não necessariamente é a responsável pelo estabelecimento da coerência. Esse conceito de coesão está limitado à materialidade linguística, ao código linguístico. Entretanto, Marcuschi (2008, p. 104) chama a atenção para o fato de que a necessidade de ser marcada na superfície do texto está relacionada ao gênero textual, pois há gêneros que, devido à sua própria característica, exigem que a coesão seja mais marcada ou não. Cada gênero textual tem uma forma de realização própria, de maneira que a textualidade de um poema e de um artigo de opinião observam princípios constitutivos diversos, logo a coesão pode alcançar nuances diferentes em cada gênero.

Koch<sup>30</sup> (2013, p. 17) reitera, explicitamente, a posição de Marcuschi (2008) a respeito da coesão textual não ser condição suficiente ou necessária para a textualidade, destacando que um texto pode apresentar uma sequência coesiva isolada de fatos e não constituir textura, o que demonstra que a autora também discorda de Halliday e Hasan:

Em discordância com Halliday e Hasan (1976), para quem a coesão é uma condição necessária, embora não suficiente para a criação do texto, Marcuschi compartilha a opinião daqueles para os quais não se trata de condição necessária, nem suficiente: existem textos destituídos de recursos coesivos, mas em que “a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre constituintes linguísticos”. Por outro lado, há textos em que ocorre “um sequenciamento coesivo de fatos isolados que permanecem isolados, e com isto não têm condições de formar uma textura. (KOCH, 2013, p. 17)

Deve-se levar em consideração que não existe texto sem coesão, isso despreza a questão cognitiva (HEINE, 2014) que o envolve, revelando uma concepção formalista do texto.

Apresentando mesma posição de Marcuschi (2008) a respeito da relação entre gênero e coesão, Koch ([1989]2013) reafirma que a coesão não é condição para que um texto constitua textualidade. Ela pode ser mais ou menos marcada superficialmente, por

---

<sup>30</sup> Koch apresenta vasta explicação sobre os mecanismos de coesão textual, dividindo-a em coesão referencial e coesão sequencial. Em seção específica desta pesquisa, os mecanismos de Koch serão apresentados e analisados.

característica própria do gênero textual em que está inserida. Apesar de Koch ([1989]2013) levantar uma crítica, o seu comentário revela uma abordagem ainda presa a cotextualidade.

Se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também, que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos – científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo – a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência. (KOCH, [1989] 2013, p. 18)

Embora concorde que a coesão não é um fator necessário para a construção da textualidade, Koch (2013) apresenta em seu livro sobre coesão textual conceito que a remete à superficialidade do texto. “Concluindo, pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície do texto” (KOCH, 2013, p. 18). A coesão pode ser materializada na superfície do texto, entretanto não é um fenômeno que ocorre exclusivamente na superfície textual como já se discutiu e analisou ao longo deste capítulo.

Já em outra obra, Koch (2009<sup>31</sup>) considera que elementos coesivos podem fazer referência a itens que não estejam marcados no texto, de forma que o leitor precisará fazer inferências para resgatá-lo. Nessa nova posição, a autora assume, portanto, que a coesão não é fenômeno exclusivamente materializado na superfície textual.

---

<sup>31</sup> O livro de Koch de 2009 está em sua 2ª edição, sendo, portanto, mais recente do que o de 2013, que está em sua 22ª edição.

Não tardou, porém, que se percebesse que nem sempre o referente de uma forma coesiva vem expresso no texto. Tratou-se, em primeiro lugar, das anáforas ditas associativas, semânticas ou profundas [...] <sup>32</sup>.

Verificou-se, depois, que, em muitos outros casos, o referente da forma anafórica necessita ser extraído do conhecimento de mundo, via inferenciação [...]. (KOCH, 2009, p. 38)

Ainda nessa mesma obra, Koch (2009) apresenta um outro conceito para coesão textual que ainda remete à superficialidade do fenômeno, entretanto, já considera que a coesão extrapola o nível da frase, revelando que ela não é exclusivamente superficial.

Costumou-se designar por coesão a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente. (KOCH, 2009, p. 35)

Heine (2012) reconhece a importância da obra de Halliday e Hasan (1976) para que se alicerçasse os estudos sobre a coesão textual, entretanto também pontua que os referidos autores desconsideraram que a coesão pode ocorrer em um nível acima da superficialidade do texto.

Halliday e Hasan (1976) deram especial atenção à coesão textual, a ponto de só terem considerado texto aquele que a apresentasse explicitamente; caso contrário, ter-se-ia um não texto. Por isso é que eles têm sofrido algumas críticas [...]. Brown e Yule (1983), por exemplo, demonstram que os dispositivos de coesão (vistos como essenciais para definir o conceito de texto por aqueles autores) não são necessários nem suficientes para tornarem um conjunto de enunciado um texto, pois há sequências de enunciados sem os clássicos dispositivos coesivos, que se constituem textos, porque são processados a partir de conhecimentos de mundo e partilhados entre os interlocutores do discurso, bem como de fatores de cunho pragmático. Há, também, textos com elementos coesivos e que, entretanto, não chegam a formar um texto na sua concepção clássica. (HEINE, 2012, p. 20)

---

<sup>32</sup> Foram retirados da citação os exemplos que ilustram o que é defendido por Koch (2009).

Com relação à clássica citação sobre coesão textual de Halliday e Hasan (1976), Heine critica a noção de texto apresentada pelos autores, sobretudo com relação ao termo “decodificado”. A análise de um texto não se finda na sua decodificação, porque o texto é um processo. Essa crítica à noção de texto de Halliday e Hasan (1976) faz com que se compreenda porque tantos outros autores, embora reconheçam a importância basilar dos referidos autores para o estudo da coesão textual, criticam a suposta superficialidade coesiva e a suposta necessidade da coesão para a construção da textualidade.

Esse posicionamento teórico explica o conceito que eles atribuem à tessitura textual, depreendido da citação a seguir: “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”. Cotejando essas acepções entre si, “texto” e “coesão”, parece que há uma incongruência teórica entre ambos, na medida em que “o texto em uso é um processo e não um mero produto, cuja interpretação se esgota na decodificação. (HEINE, 2012, p. 20).

Focar-se-á o tipo de coesão textual que constitui mais especificamente o escopo teórico para análise desta pesquisa: a sequenciação textual nas abordagens teóricas mais recentes.

#### 2.1.2.2 Considerações sobre a sequenciação textual

O termo “sequência” é comumente atrelado à noção de texto, de forma, muitas vezes, equivocada, conforme se observou na apresentação de algumas definições de texto e a implicação do uso do termo “sequência”, assim como do termo “sentença” na seção sobre Coesão Textual. O termo “sequência” e as expressões formadas a partir desse termo, como “coesão sequencial” e “sequenciação”, apresentam deficiências que remetem à própria noção de texto. Salvaguardadas as deficiências da implicação do uso do termo,

passar-se-à à conceituação desse tipo de relação coesiva por outros autores. Apresentar-se-ão os trabalhos de Koch (2008), Koch (2009), Koch ([1989] 2013), Koch (2014), Koch e Elias (2014), os quais embasarão o trabalho desta pesquisa, mais especificamente Koch (2014) e Koch e Elias (2014). Em seguida serão apresentadas, também, considerações de Marcuschi (2008) e de Fávero (2009).

Koch ([1989] 2013)<sup>33</sup> denomina a coesão sequencial ou sequenciação como a segunda grande parte da coesão textual e assim a conceitua:

[...] procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais) diversos tipos de relações semânticas e ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.” (KOCH, 2013, p. 53)

Chamando-os indistintamente como termos sinônimos, Koch ([1989] 2013) não considera que a noção de coesão sequencial ainda está presa ao texto, remetendo à fase transfrástica da LT, diferentemente da noção de sequenciação. A autora, neste trabalho, não faz esse tipo de distinção entre os termos.

Koch ([1989] 2013) considera elementos de recorrência como representantes da coesão sequencial. “A progressão textual pode fazer-se com ou sem elementos recorrentes. Pode-se falar aqui em sequenciação frástica (sem procedimentos de recorrência estrita) e sequenciação parafrástica (com procedimentos de recorrência). (KOCH, [1989] 2013, p. 53).” Entretanto, a autora não explica por que os elementos de recorrência podem ocorrer tanto na coesão referencial quanto na coesão sequencial, nem os critérios que classificam a recorrência como de um ou de outro tipo. Cita-se, no rodapé da página, apenas que Castilho utiliza os termos “rematização frástica” e “rematização parafrástica”.

Estes são os tipos de sequenciação propostos por Koch ([1989] 2013). Levando em consideração que a progressão textual pode ser feita a partir de elementos recorrentes ou não, Koch ([1989] 2013) divide a coesão sequencial em parafrástica (quando há

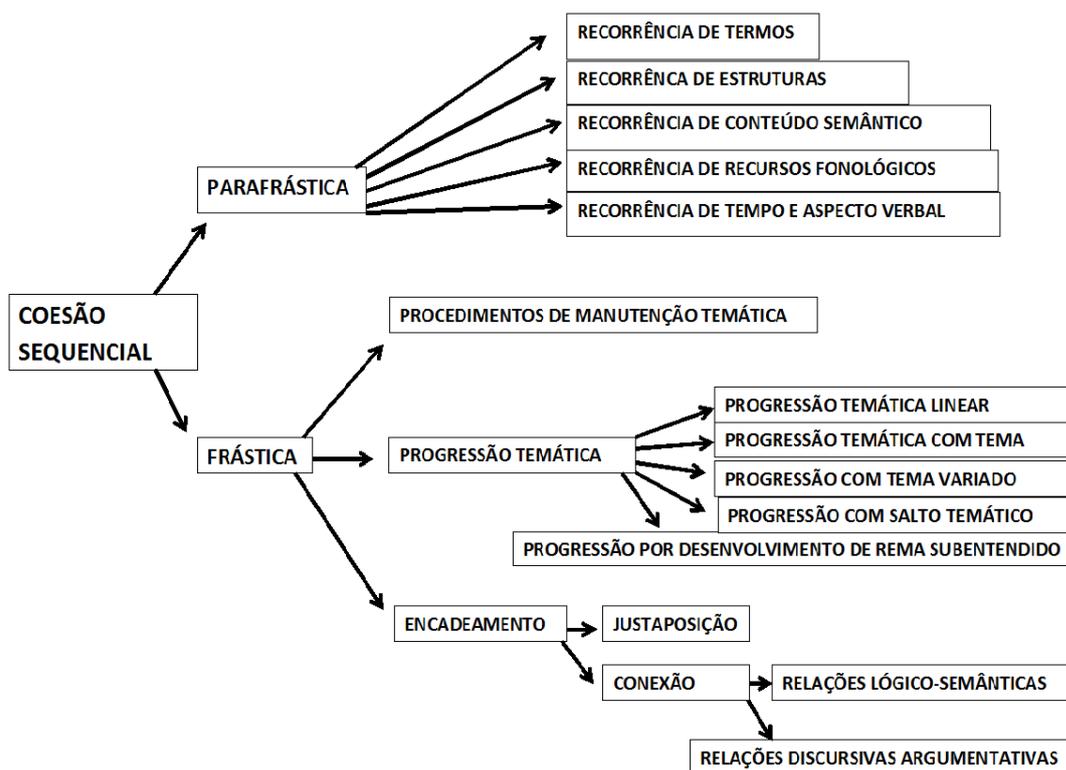
---

<sup>33</sup> Embora a obra de Koch seja publicada em 2013, essa é a sua 22ª edição.

recorrência) e frástica (quando não há recorrência). A sequenciação parafrástica é dividida em recorrência de termos, recorrência de estruturas, recorrência de conteúdo semântico, recorrência de recursos fonológicos, recorrência de tempo e aspecto verbal. A sequenciação frástica é dividida em progressão de manutenção temática, progressão temática e encadeamento, estando neste último situados os operadores argumentativos, sendo, portanto, os que receberão maior detalhamento em seção específica desta pesquisa.

Vale destacar que o quadro abaixo não consta na obra da referida escritora, ele foi feito pela autora desta dissertação a fim de que os tipos coesivos pudessem ser melhor visualizados.

Figura 01 – Quadro da coesão sequencial construído com base em Koch (2013)



Extraído de Koch, 2013, p. 53 a 78

Assim como Marcuschi (2008), Koch (2013, p. 55) considera que a recorrência de termos, definida como reiteração de um mesmo item lexical, é um mecanismo de

coesão sequencial. Entretanto, diferentemente do autor supracitado, ela apresenta exemplo para ilustrá-lo. Apenas um, mas apresenta.

1. E o trem corria, corria, corria...

Ressalte-se, no entanto, que não existe uma identidade total de sentido entre os elementos recorrentes, ou seja, cada um deles traz consigo novas instruções de sentido que são acrescentadas às do termo anterior. (KOCH, 2013, p. 55)

Nesse exemplo, a sequenciação é evidenciada pelo próprio ritmo que imprime ao texto. O termo “corria” repetido em sequência dá a noção de uma ação contínua do trem. Nesse exemplo, a sequenciação é mais claramente marcada. Observa-se, portanto, um caráter, notavelmente, remissivo, sem que se perca sua noção sequenciadora, uma vez que assegura a progressão do texto. Dessa forma, não se podem classificar todas as recorrências de termos unicamente como elementos sequenciadores, conforme sugere a autora.

Koch ([1989] 2013) apresenta explicação e exemplificação muito sucintas para a recorrência de termos, de forma que as implicações do seu emprego não são expostas. Isso colabora para que se generalize a ideia de que a recorrência de termos é somente uma sequenciação, e não referenciação.

Levando em consideração todas essas observações, esta pesquisa, que objetiva pesquisar a coesão sequencial, analisará, em Koch ([1989] 2013), apenas os elementos da sequenciação frástica por encadeamento, ainda que se saiba que, como já visto na recorrência de termos, a noção de sequência possa estar mais marcada do que a de remissão em algumas situações dos outros tipos coesivos.

Para Koch ([1989] 2013, p. 66), “O encadeamento permite estabelecer relações semânticas e/ou discursivas entre orações, enunciados ou sequências maiores do texto.” (KOCH, [1989] 2013, p. 66). O texto, para Koch ([1989] 2013) ainda está preso à materialidade linguística, porque o uso do termo “oração” remete ao texto enquanto cotexto. O encadeamento é dividido em justaposição e conexão. Serão apresentados brevemente esses elementos coesivos, para, em seguida, apresentar, com maior

detalhamento, a conexão, pois é nesse mecanismo coesivo que se situam os operadores argumentativos, objeto de pesquisa deste trabalho.

Segundo Koch ([1989] 2013, p.66), a justaposição<sup>34</sup> pode ocorrer com ou sem o uso de elementos sequenciadores. Assim Koch (2013) define a justaposição sem partículas:

A justaposição sem partículas, particularmente no texto escrito, extrapola o âmbito da coesão textual, que, como se viu, diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual se encontram conectados entre si através de elementos linguísticos. Inexistindo tais elementos, cabe ao leitor construir a coerência do texto, estabelecendo mentalmente as relações semânticas e/ou discursivas. Nesses casos, o lugar do conector ou partícula é marcado, na escrita, por sinais de pontuação. (KOCH, [1989] 2013, p. 66)

Parece haver uma contradição em Koch ([1989] 2013), pois a autora afirma que a justaposição sem partícula ultrapassa os domínios da coesão textual, ou seja, não é um mecanismo coesivo. Levando isso em consideração, levanta-se a seguinte questão: somente a justaposição com elementos sequenciadores é um mecanismo coesivo? É o que parece ser sugerido por Koch (2013). Novamente, a noção de texto concebida ainda presa à materialidade linguística.

Entretanto, o fato de não haver elemento linguístico não significa que não haja coesão. Ainda que não esteja marcado na superfície do texto, o leitor pode, percebendo as relações semânticas, inferir o tipo de conector que pode unir os componentes da superfície textual. O uso dos sinais de pontuação, como a vírgula, pode indicar, inclusive, que há um termo subentendido no enunciado, conforme se verá mais adiante no trabalho de Fávero (2009).

Observe-se o texto abaixo, extraído de Koch (2014, p. 164) para exemplificar o parecer desta pesquisa.

---

<sup>34</sup> Em outro livro, que será apresentado mais adiante, Koch (2014), juntamente com Vanda Maria Elias, já considera que a justaposição se refere apenas à junção de enunciados sem uso de partícula.

Figura 02 – Tirinha O capital



Fonte: Folha de S.Paulo, 27 jun. 2008.

Fonte: Koch, 2014, p. 164

Nos dois primeiros quadros, há dois enunciados justapostos, ou seja, colocados um ao lado do outro sem o uso de elemento linguístico para ligá-los. Entretanto, não parece adequado afirmar que não há coesão, uma vez que, ativado pela coerência textual, é possível inferir o tipo de conector que poderia uni-los ao perceber as relações semânticas estabelecidas entre os enunciados. No primeiro quadro, uma possível interpretação seria que os enunciados estão ligados pela relação de conclusão, já que, ao olhar o quadro, a personagem conclui que parece ter sido feito por um débil mental. Uma outra interpretação possível é que a relação de consequência une os enunciados, pois o quadro é tão horrível que parece ser obra de um débil mental. O mesmo pode ser feito com o segundo quadro. A justaposição sem partículas é, portanto, um elemento coesivo, apenas não foi marcada explicitamente.

Marcuschi (2008) atesta que a coesão explícita não é um entrave para a textualidade e, de certa forma, colabora para que se infira que, se há coesão explícita, há, também, coesão implícita, ou seja, que não é marcada na superfície textual por elementos linguísticos, o que corrobora parecer desta pesquisa sobre a justaposição sem partículas. “Nesse sentido, a coesão explícita não é condição necessária para a textualidade. [...] A coesão superficial ligando um elemento ao outro linearmente inexistente. Mas isso não é um entrave à compreensão.” (MARCUSCHI, 2008, p. 112)

Já a justaposição com partículas, segundo Koch ([1989] 2013, p. 66) “[...] estabelece um sequenciamento coesivo entre porções maiores ou menores da superfície textual. Tais elementos, denominados, sinais de articulação operam, portanto, em diversos níveis hierarquizados”.

Koch ([1989] 2013) divide a justaposição com elementos sequenciadores em três grupos: metanível ou nível comunicativo, marcadores de situação ou ordenação no tempo-espaço e marcadores conversacionais. Assim a autora os define e exemplifica:

- metanível ou nível metacomunicativo em que funcionam como sinais demarcatórios e/ou sumarizadores de partes ou sequências textuais (ex.: por consequência, em virtude do exposto, dessa maneira, em resumo, essa posição etc)
  12. (...) A hipótese acima aventada faz previsões que podem ser verificadas empiricamente.
  13. (...) Fazendo um balanço do que se discutiu até o momento, constata-se que os modelos apresentados são excessivamente redutores...
  14. Para encerrar este debate, convém dizer ainda que...
- marcadores de situação ou ordenação no tempo-espaço, que podem funcionar, por exemplo, como demarcadores de episódios na narrativa (ordenadores temporais), de segmentos de uma descrição (ordenação espaciais), ou como indicadores de ordenação textual. Exemplos:
  15. (...) *Muitos anos depois*, os dois se encontram casualmente numa galeria de arte e o antigo amor pareceu renascer (...)
  16. (...) *Mais além, do lado esquerdo*, avistava-se um extenso matagal...
  17. Tratarei, *primeiramente*, da origem do termo; a seguir, falarei de sua evolução histórica; finalmente, exemplificarei seu emprego atual.
- marcadores conversacionais de variados tipos, especialmente os que assinalam introdução, mudança ou quebra do tópico (descritos para o português por Marcuschi, 1986):
  18. Parece que nossas autoridades econômicas não estão se entendendo muito bem {*A propósito/ Por falar nisso*} o que você me diz do novo choque econômico?
  19. Você tem razão. A menina que passou é bonita mesmo. Mas voltando ao assunto, quando é que você vai me entregar o trabalho?
  20. Amanhã vai haver reunião do Departamento e todos os professores deverão comparecer, pois há assuntos importantes em pauta. *Abrindo um parênteses*, você soube que concurso de ingresso foi anulado? (KOCH, [1989] 2013, p. 66 - 68)

Os elementos sequenciadores apresentados são adequados e coerentes à conceituação proposta de coesão sequencial. Entretanto, chama a atenção o fato de Koch ([1989] 2013) utilizar exemplos artificiais, ou seja, textos não autênticos, criados pela própria autora,

para ilustrar cada um dos grupos coesivos. Nesta pesquisa, na seção intitulada “Considerações sobre o livro didático e o ensino de gramática normativa”, será analisada a importância de se utilizar textos autênticos nos livros didáticos. Entre outras questões, o uso de textos não autênticos acaba estimulando a visão da artificialidade do elemento linguístico em questão, o que seria evitado se o elemento linguístico fosse apresentado em seu uso real na língua. Privar o leitor de conhecer o texto em seu uso real é privá-lo de identificar as suas características gráficas e seu portador de origem, elementos que podem ampliar sua compreensão textual e situar, para o leitor, o lugar do texto nas diversas práticas comunicativas do cotidiano, como uma notícia de jornal. Os PCN chamam a atenção para essa questão do uso do texto autêntico.

Entre os principais recursos que precisam estar disponíveis na escola para viabilizar a proposta didática da área, estão os textos autênticos. A utilização de textos autênticos pressupõe cuidado com a manutenção de suas características gráficas: formatação, paginação, diferentes elementos utilizados para atribuição de sentido — como fotografias, desenhos gráficos, ilustrações, etc. Da mesma forma, é importante que esses textos, sempre que possível, sejam trazidos para a sala de aula nos seus portadores de origem (ainda que em algumas situações possam ser agrupados segundo gênero ou tema, por exemplo, para atender a necessidades específicas dos projetos de estudo). (BRASIL, 1998, p. 61)

A conexão, segundo tipo de encadeamento proposto por Koch ([1989] 2013), refere-se ao uso dos conectores, que têm por função encadear diversas partes do texto estabelecendo relações semânticas e ou pragmáticas. Assim Koch ([1989] 2013) os define:

Outro tipo de sinais de articulação são os conectores interfrásticos, responsáveis pelo tipo de encadeamento a que se tem denominado conexão ou junção (cf. a conjunção de Halliday & Hasan). Trata-se de conjunções, advérbios sentenciais (também chamados advérbios de texto) e outras palavras (expressões) de ligação que estabelecem, entre orações, enunciados ou partes do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas. (KOCH, [1989] 2013, p. 68)

Isso evidencia o fato de Koch ([1989] 2013) chamar os conectores de “interfrásticos” porque esse termo remete aos primeiros estudos da Linguística Textual, situados nas décadas de 60 e 70, em que se estudavam os mecanismos linguísticos que asseguravam às sequências o estatuto de texto dentro de uma perspectiva exclusivamente sintática. A análise da frase e da palavra isoladas é limitada, deve-se tomar o texto como unidade básica de estudo, levando em consideração os fatores semânticos e pragmáticos, perspectiva essa que é retomada pela autora no final da citação.

Koch ([1989] 2013) considera que os elementos de conexão exercem dois tipos de relações: relações lógico- semânticas e relações discursivas ou argumentativas.

Koch ([1989] 2013) não conceitua as relações lógico-semânticas, apenas relaciona seus conectores aos operadores lógicos propriamente ditos, expondo que lógica das línguas naturais não deve ser confundida com lógica formal.

As relações lógico-semânticas entre orações que compõem um enunciado são estabelecidas por meio de conectores ou jutores de tipo lógico. A expressão *conectores de tipo lógico* deve-se ao fato de tais conectores apresentarem semelhanças com os operadores lógicos propriamente ditos, não se confundindo, porém, com estes, já que a “lógica” das línguas naturais difere, em muitos aspectos, da lógica formal. (KOCH, 2013, p. 68)

São apresentadas sete relações lógico-semânticas: condicionalidade, causalidade, mediação, disjunção, temporalidade, conformidade e modo. Como não são objetos de estudo desta pesquisa, as referidas relações lógicas não serão apresentadas.

As relações discursivas ou argumentativas são assim definidas por Koch ([1989] 2013)

Assim, tais encadeamentos podem ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e, também, entre parágrafos de um texto: daí a denominação dada aos conectores por eles responsáveis de operadores ou encadeadores do discurso. Ademais, esses conectores, ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa. Por esta razão, são também chamados operadores argumentativos e as relações que estabelecem, relações pragmáticas, retóricas ou argumentativas. (KOCH, [1989]2013, p.72)

Koch ([1989] 2013), novamente, começa a conceituação remetendo a uma perspectiva de análise meramente sintática ao utilizar os termos “orações” e “períodos”.

Koch ([1989] 2013) estabelece uma distinção entre os encadeadores do tipo discursivo-argumentativo e os do tipo lógico-semânticos:

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. Neste caso, o que se assevera não é, como nas relações de tipo lógico, uma relação entre o conteúdo de duas orações, mas produzem-se dois (ou mais) enunciados distintos, encadeando-se o segundo sobre o primeiro, que é tomado como tema. ( KOCH, [1989] 2013, p.71)

A distinção entre os dois tipos de relações, segundo a autora, é dada a partir da forma como as partes do texto se relacionam. Se há uma certa dependência entre as partes, em que a segunda parte se subordina à primeira, tem-se uma relação do tipo lógico, pois, no tipo discursivo argumentativo, os enunciados são diferentes, de tal forma que podem existir isoladamente, conforme aponta Koch ([1989] 2013): “Prova disso de que se trata de enunciados diferentes, resultantes cada um de um ato de fala particular, é que eles poderiam ser apresentados sob forma de dois períodos ou até proferidos por locutores diferentes.” (KOCH, [1989] 2013, p. 72)

Em outro livro, Koch (2009)<sup>35</sup> já afirma que a diferença entre os tipos de relações não está centrada unicamente na relação semântica; consiste, na realidade, na estratégia argumentativa que é empregada, distinção essa que parece mais coerente do que a anterior, porque leva em consideração não só a questão semântica, mas também a pragmática.

A diferença, na verdade, está no tipo de estratégia argumentativa utilizada e não na relação semântica em si: pode-se dizer que, quando

---

<sup>35</sup> Embora o livro seja publicado em 2009, ele está em sua 2ª edição, enquanto o livro de 2013 está na sua 22ª edição.

do emprego de uma adversativa, o locutor põe em ação a “estratégia do suspense”, protelando o momento de deixar claro a qual dos argumentos ele adere; ao passo que, ao usar uma concessiva, ele assinala, por antecipação, o argumento que pretende destruir, o argumento (possível), mas que, em sua opinião, “não vale”. ( KOCH, 2009, p. 91)

Koch ([1989] 2013) apresenta 13 tipos de operadores argumentativos: conjunção, disjunção argumentativa, contrajunção, explicação ou justificativa, comprovação, conclusão, comparação, generalização/ extensão, especificação/ exemplificação, contraste, correção/ redefinição. Serão analisados, na próxima seção, os diversos tipos de operadores argumentativos, entretanto será aprofundada a análise de dois tipos: conjunção e contrajunção, pois são objetos de estudo desta pesquisa.

Já em outro livro, Koch e Elias (2014)<sup>36</sup> passam a considerar, assim como Marcuschi (2012), que elementos anteriormente classificados como representantes da coesão referencial são, agora, elementos de progressão sequencial. A saber, são esses os elementos reclassificados: repetição, recorrência de tempos verbais, manutenção temática. Entretanto, diferentemente de Marcuschi (2012), Koch e Elias (2014) justificam a nova classificação.

Trataremos, neste capítulo, de meios linguísticos por meio dos quais o produtor realiza a sequenciação do texto escrito. A escolha de um ou outro desses meios vai não só permitir o avanço do texto, mas também contribuir significativamente para a construção do sentido.

Há um conjunto de recursos que, mesmo fazendo o texto avançar, realizam algum tipo de recorrência, de modo a produzir um efeito de insistência, que temos denominado informalmente de “estratégia da ‘água mole em pedra dura’”

Aquilo que é dito fica ‘martelando’ na mente do leitor, tentando levá-lo a concordar com os nossos argumentos. (KOCH e ELIAS, 2014, p. 159)

---

<sup>36</sup> Embora seja apenas um ano de diferença entre os livros de apresentados de Koch, vale destacar que o primeiro, de 2013, está em sua 22ª edição, enquanto o segundo, de 2014, está na sua 2ª edição.

Além de conceituar, é apresentado um exemplo em que a recorrência encadeia o texto.<sup>37</sup> Portanto, para Koch e Elias (2014), os elementos de recorrência, embora retomem porções anteriores do texto, devem ser considerados sequenciadores, porque favorecem o avanço do texto, de forma que acumulam os dois processos de coesão ao mesmo tempo.

São elementos da progressão sequencial para Koch e Elias (2014): repetição, paralelismo, parafraseamento, recursos de ordem fonológica, recorrência de tempos verbais, manutenção temática, progressão tema-rema<sup>38</sup>, progressão tópica e encadeamentos. Como o encadeamento é o objeto de estudo desta pesquisa, apenas esse será apresentado.

Koch e Elias (2014) consideram que o encadeamento é um importante recurso de sequenciação textual que ocorre por justaposição ou conexão; mas, diferentemente de Koch ([1989] 2013), Koch e Elias (2014) pontuam que a justaposição ocorre sem o uso de um conector, ou seja, os enunciados são colocados um após o outro.

Ocorre a justaposição quando apenas se colocam enunciados uns ao lado de outros, com o objetivo de estabelecer entre eles determinadas relações semânticas ou discursivas, sem a presença explícita de uma conjunção.

Quando um conector está presente no texto, tem-se o encadeamento por conexão. (KOCH e ELIAS, 2014, p. 186)

Essa nova conceituação é mais coerente do que a apresentada em livro anterior, pois Koch (2013) parecia sugerir que a justaposição não era um mecanismo de coesão textual, como se observa na citação já anteriormente apresentada “A justaposição sem partículas, particularmente no texto escrito, extrapola o âmbito da coesão textual” (KOCH, [1989] 2013, p.66)

---

<sup>37</sup> Como o texto que exemplifica a recorrência é muito longo, não será apresentado. Vale destacar que os exemplos que ilustram cada conceito do livro de Koch e Elias (2014) são autênticos, diferentemente do livro anterior.

<sup>38</sup> Na verdade, esse tipo de coesão apresenta uma face significativa da coesão referencial, mantendo, ao mesmo tempo, noção de coesão sequencial.

Já com relação às relações estabelecidas pelos conectores, Koch e Elias (2014) são sucintas. A autoras destacam que tais relações podem ser estabelecidas por elementos que são chamados de “[...] conectores, palavras ou partículas de ligação, operadores discursivos, articuladores textuais” (KOCH e ELIAS, 2014, p.186) e apresentam exemplos que ilustram apenas três relações: alternância, adição e adversidade.

A questão da remissão estar inclusa na coesão sequencial parece confusa, porque observa-se uma contradição entre a conceituação, a explicação e a exemplificação de algumas obras analisadas. Embora dedique boa parte do livro a estabelecer distinção entre coesão referencial e coesão sequencial, Koch ([1989] 2013) deixa explícito nas conclusões que a sequencialização se refere a todos os processos coesivos que recuperam uma ligação linguística relevante entre elementos da superfície textual: “Concluindo, pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual<sup>39</sup>. (KOCH, [1989] 2013, p. 18)”. Esse tipo de noção demonstra a exclusão de qualquer outra ligação, como a cognitiva.

Reexaminando seus conceitos, Koch (2008, p.46) propõe, explicitamente, revisar a sua classificação sobre coesão textual em seus trabalhos anteriores, sobretudo com relação à divisão remissão e sequenciação: “Tenho considerado em meus trabalhos duas grandes modalidades de coesão: a remissão e a sequenciação. Gostaria de proceder, aqui, a uma revisão dessa classificação.”

Entre essas revisões, que envolvem, também, os elementos de retomada, Koch (2008) atesta que a sequenciação também é realizada por recorrências:

O sequenciamento de elementos textuais pode ocorrer de forma direta, sem retornos ou recorrências; ou podem ocorrer na progressão do texto recorrências das mais diversas ordens: de termos ou expressões, de estruturas (paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de elementos fonológicos ou prosódicos (similicadência, rima, aliteração, assonância) e de tempos verbais. Em Koch (1989), discuto em maior profundidade essas questões. (KOCH, 2008, p. 52)

---

<sup>39</sup> Vale destacar que a coesão textual não ocorre apenas na superfície do texto, como afirma Koch (2013).

Isso porque, conforme afirma Koch (2008, p. 52) , a sequenciação textual faz com que o texto avance, garantindo, porém a continuidade de sentidos. Denota-se que Koch (2008) não considera o texto enquanto cotextualidade apenas, apontando para o conceito de texto presente no momento sociocognitivista da LT.

Observa-se, portanto, que, como a coesão favorece a progressão textual, essa tem sido considerada um processo de sequenciação; conexão sequencial, segundo Marcuschi (2012) ou progressão sequencial, segundo Koch e Elias (2014), ainda que o elemento coesivo realize uma retomada.

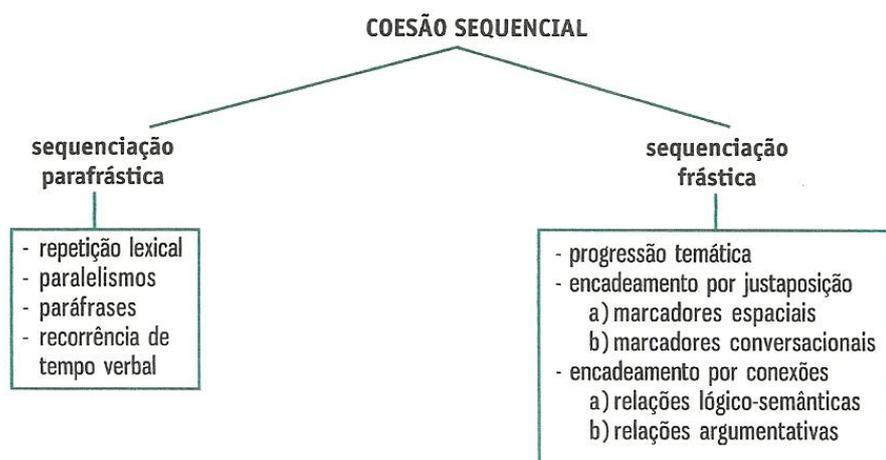
Embora não se detenha em pormenorizar o processo da coesão sequencial, Marcuschi (2008) enfatiza o modo como vê o trabalho com os elementos coesivos de sequenciação em sala de aula, visão essa que corrobora parecer desta pesquisa “Como se sabe, este tipo de coesividade, muito trabalhado em sala de aula, funda-se de modo especial no estudo dos conectivos, mas ele é muito mais rico do que isso” (MARCUSCHI, 2008, p. 118). Vale destacar que a coesão sequencial ocorre tanto por meio de elementos linguísticos quanto com a sua ausência.

Marcuschi (2008) dedica apenas uma página e meia para apresentar a coesão sequencial, enquanto 98 páginas são dedicadas à conceituação de coesão textual e à análise da coesão referencial. Explicitamente, Marcuschi (2008) afirma que não se dedicará a explorar a coesão sequencial e sugere que sejam lidos os trabalhos desenvolvidos por Koch.

Como se sabe, este tipo de coesividade, muito trabalhado em sala de aula, funda-se de modo especial no estudo dos conectivos, mas ele é muito mais rico do que isso. Não nos dedicaremos a uma exploração deste quadro, mas isso pode ser visto nos trabalhos aqui já citados de Ingedore Koch (1989) (MARCUSCHI, 2008, p. 118)

O esquema a seguir é apresentado por Marcuschi (2008) para demonstrar alguns tipos de operadores da coesão sequencial sem, conforme já afirmado pelo autor, o objetivo de aprofundá-lo.

Figura 03 – Coesão sequencial



Fonte: Marcuschi, 2008, p. 118

O autor não apresenta explicação para os termos sequenciação parafrástica e sequenciação frástica, o que é assim justificado: “Não vamos nos dedicar em detalhe a esse respeito. Vejamos apenas alguns desmembramentos para a sequenciação conectiva que pode ser vista neste outro gráfico.” e apresenta um gráfico que será, nesta pesquisa, demonstrado mais adiante.

Neste esquema apresentado por Marcuschi (2008), a coesão sequencial não é bem demonstrada. A repetição lexical, por exemplo, está mais próxima do conceito apresentado por Marcuschi (2008) de coesão referencial, uma vez que, a depender do contexto em que ocorre, ela pode retomar um termo já citado.

Fazendo referência a Koch (1989), Marcuschi (2008) apresenta uma definição de coesão referencial que pode ser adequadamente aplicada a repetição lexical.

Se a repetição lexical pode fazer remissão a outro elemento do universo textual, então pode ser considerada representante da coesão referencial. Para que se entenda o parecer desta pesquisa, observemos um exemplo utilizado por Koch (2008) para ilustrar a coesão textual. Como o texto é muito grande, será apresentado apenas um trecho.

Figura 04 – Medo

**Medo**

Grades e cães guardam as casas porque o medo chegou. Coldres deformam os paletós porque o medo está aí. A cidade incha, as favelas se despençam sobre vias expressas porque o medo e a fome chegaram sem pagar pedágio. Os menores vagueiam, trombam, assaltam, porque o medo chegou. Os soldados são adestrados para a guerra contra o crime, perseguem, matam criminosos, suspeitos, desocupados, descarteados, fugitivos da inanição. Os soldados têm medo e os que correm têm medo. Homens e mulheres, brancos, negros e pardos com medo da tortura, da Casa de Detenção, com medo dos juros, do desemprego, do Serviço de Proteção ao Crédito. Pais e mães com medo do tóxico, das madrugadas de espera na cidade selvagem. Os barracos com medo das casas grandes e dos carros de luxo. Os jardins com medo dos barracos e dos que se empilham entre tábuas na noite inclemente de chuarada e frio.

Fonte: Koch, 2014, p. 164

Claramente, há várias repetições lexicais no texto acima, nas quais “[...]um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual.” (KOCH, 1989, p. 30 apud MARCUSCHI 2008, p. 108). O termo “medo” é repetido diversas vezes com finalidade enfática, destacando o medo como uma consequência da violência urbana. Koch (2014) atesta o caráter de recorrência do termo

Há um conjunto de recursos que, mesmo fazendo o texto avançar, realizam algum tipo de recorrência, de modo a produzir um efeito de insistência [...]

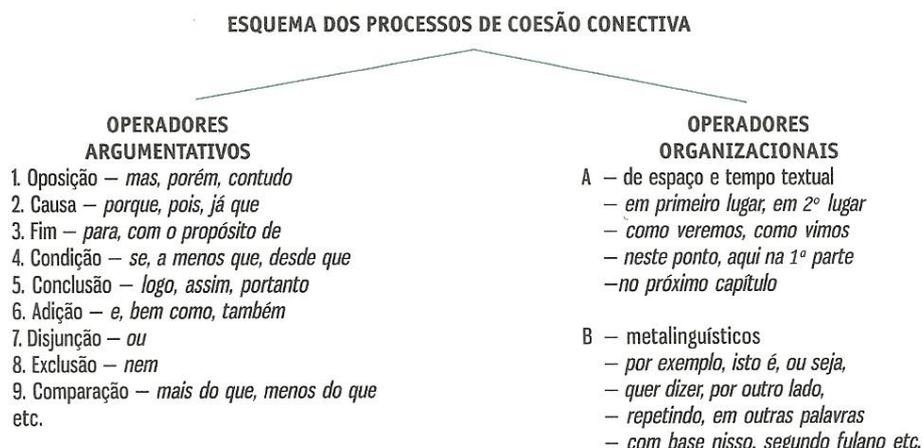
A repetição ou recorrência de termos é uma das formas de progressão textual de que pode se valer o produtor. Esse tipo de recorrência tem sido frequentemente considerado vicioso e, por isso, condenado. O que ocorre, na verdade, é que a repetição é também um poderoso recurso retórico. Portanto, há repetições “viciosas” e repetições enfáticas, retóricas. (KOCH, 2014, p. 159 e 160)

Não se nega, nesta pesquisa, o caráter de sequenciação que a repetição lexical pode conferir ao texto, inclusive como uma estratégia argumentativa, como é o caso do texto acima apresentado “Medo”. Entretanto, chama-se atenção para o fato de que há, também, remissão de termos, devendo ser considerada, portanto, representante da coesão referencial.

Acredita-se que a ausência de exemplos em Marcuschi (2008) na restrita parte dedicada à coesão sequencial torne a compreensão do seu esquema confusa.

Em outro esquema, alguns operadores são apresentados, sem o objetivo de, conforme afirma o próprio autor explorá-los. Apenas são anunciados como “[...] alguns desdobramentos para a sequenciação conectiva.” (MARCUSCHI, 2008, p.118)

Figura 05 – Esquema dos processos de coesão conectiva



Fonte: Marcuschi, 2008, p. 118

Segundo a breve conceituação apresentada por Marcuschi (2008) para a coesão sequencial, esse último quadro parece estar adequadamente classificado, já que os operadores têm, fundamentalmente, a característica de constituírem conectivos.

Os fatores que regem a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos) e a conexão sequencial (realizada mais por elementos conectivos) em especial no nível da cotextualidade, geralmente conhecidos como coesão, formam parte dos critérios tidos como constitutivos da textualidade. (MARCUSCHI, 2008, p. 99)

A ausência de uma conceituação mais específica dificulta o entendimento do seja coesão sequencial para Marcuschi (2008), sobretudo porque a expressão “realizada mais por elementos conectivos” torna a explicação vaga. Ou seja, os conectivos são os principais representantes desse tipo de coesão, mas quais seriam os outros? Apenas consultando o primeiro esquema de Marcuschi (2008), intitulado “Coesão sequencial”, percebe-se quais seriam esses “outros”. Somente com a conceituação do autor, isso não é possível.

Portanto, embora Marcuschi (2008) inicie a página sobre coesão sequencial tecendo uma crítica à forma como esse tipo coesivo é trabalhado em sala, ele não a aprofunda nem oferece uma nova opção de trabalho ao leitor.

Como o próprio Marcuschi (2008) sugere que se consulte Koch para maior aprofundamento no assunto, definir-se-ão com maior aprofundamento os operadores argumentativos a partir da referida autora mais à frente. “Não nos dedicaremos a uma exploração deste quadro, mas isso pode ser visto nos trabalhos aqui já citados de Ingedore Koch (1989)” (MARCUSCHI, 2008, p. 118), logo após explanação de Fávero (2009).

Segundo Fávero (2009, p. 33), a coesão sequencial “[...] tem por função, da mesma forma que a recorrência, fazer progredir o texto, fazer caminhar o fluxo informacional.”

Fávero (2009) divide a coesão sequencial em sequenciação temporal e sequenciação por conexão

A sequenciação temporal é utilizada pela autora, tal qual a expressão “coesão sequencial”, no seu sentido restrito, a fim de indicar o tempo do “mundo real”, porque, conforme a autora, no sentido mais amplo, todo texto coeso possui uma sequenciação temporal, já que a coesão é linear. A sequenciação temporal é dividida em: ordenação linear dos elementos, expressões que assinalam a ordenação ou continuação das seqüências temporais, partículas temporais, correlação dos tempos verbais. Esse tipo de coesão não será detalhado porque não é o foco deste trabalho.

Vale destacar que a coesão definida por Fávero (2009) como linear remete à noção de texto como cotexto, preso à materialidade linguística.

A sequenciação por conexão é assim definida por Fávero (2009, p.35) “Num texto, tudo está relacionado; um enunciado está subordinado a outros na medida em que não só se compreende por si mesmo, mas ajuda na compreensão dos demais”. Há, entre os enunciados, uma interdependência semântica e/ou pragmática que é expressa por três tipos coesivos: pelos operadores do tipo lógico, pelos operadores do tipo discursivo e pelas pausas.

Fávero (2009) considera que os operadores do tipo lógico “[...] têm por função o tipo de relação lógica que escritor/ locutor estabelece entre duas proposições [...]” (FÁVERO, 2009, p. 35) e chama atenção para o fato de que os operadores do tipo lógico

não devem ser confundidos com os “operadores lógicos propriamente ditos” porque “[...] as línguas naturais têm sua própria lógica, diferente da lógica formal.” (FÁVERO, 2009, p. 35). Esses operadores são divididos em seis tipos: disjunção, condicionalidade, causalidade, mediação, complementação e restrição ou delimitação.

Os operadores do discurso, segundo Fávero (2009, p. 35) “[...] 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.”. São quatro os operadores do discurso segundo Fávero (2009): conjunção, disjunção, contrajunção e explicação ou justificação.<sup>40</sup>

A pausa, terceiro tipo coesivo da sequenciação por conexão apontado por Fávero (2009), refere-se ao uso de elementos gráficos como dois-pontos, vírgula, ponto e vírgula, etc, com a finalidade de substituir os conectores frásicos, estabelecendo diferentes relações que, ainda que não estejam explícitas, podem ser recuperadas pelo leitor. Abaixo são apresentados os exemplos da autora:

Não mexa nesses fios; levará um choque. (condicionalidade)  
 Não fui ao casamento; mandei um telegrama. (contrajunção)  
 Onze e meia. Preciso ir. O metrô para à meia-noite.  
 (causalidade)  
 Estava cansado; decidiu não sair. (conclusão) (FÁVERO, 2009, p. 40)

Nesta pesquisa, portanto, a sequenciação não é considerada como um fenômeno circunscrito à materialidade linguística, porque a coesão ocorre inclusive com a ausência de elementos linguísticos, nem como um fenômeno linear, o que remete para a cotextualidade. A sequenciação pode ser realizada implicitamente, de forma que o interlocutor poderá recuperar cognitivamente os elementos implícitos, o que demonstra que a sequenciação não é um fenômeno preso ao texto enquanto cotexto.

---

<sup>40</sup> Os operadores do discurso, segundo Fávero (2009), serão apresentados e analisados em seção específica desta pesquisa.

### 2.1.2.2.1 Operadores argumentativos: conjunção e contração

Como os operadores argumentativos estão inseridos no âmbito da argumentação, é necessário, primeiramente, discorrer sobre essa para, então, chegar aos referidos elementos coesivos. Vale destacar que os estudos sobre argumentação são muito amplos e englobam várias áreas do saber, de forma que esta pesquisa apresentará um breve recorte desses estudos.

Os estudos da argumentação vêm sendo desenvolvidos desde a Antiguidade, com a Retórica aristotélica até os dias de hoje, sendo objeto de interesse de várias áreas como filósofos, literatos, especialistas da linguagem e linguistas. Os linguistas, especialmente, passaram a desempenhar papel fundamental no desenvolvimento dos estudos da Teoria da Argumentação, uma vez que desenvolveram diversas teorias sobre a dimensão argumentativa, a partir de uma perspectiva da língua.

Amossy (2011) apresenta algumas definições de argumentação, para, em seguida, apresentar uma concepção mais ampla, a qual é adotada por esta pesquisa.

“Para Oléron, a argumentação é a maneira pela qual uma pessoa – ou um grupo – esforça-se para levar um auditório a adotar uma posição por meio de apresentações ou asserções – argumentos- que visam a demonstrar sua validade ou pertinência. (OLÉRON, 1987, p. 4 apud AMOSSY, 2011, p. 130). A concepção de Oléron (1987) leva em consideração o texto explicitamente argumentativo, aquele que tem a finalidade explícita de argumentar. Entretanto, há textos que, ainda que não tenham esse objetivo, possuem uma certa dimensão argumentativa, de forma que acabam influenciando o interlocutor, convencendo-se sobre um determinado modo de ver e pensar, e Oléron (1987) desconsidera a argumentação nesses textos. A concepção de argumentação de Oléron (1987) também é compartilhada por Breton (1996), já que relaciona argumentação ao objetivo explícito de convencer. “Segundo Breton, ‘a argumentação pertence à família das ações humanas que têm como objetivo convencer. [...] [Sua especificidade é] pôr em ação um raciocínio em uma situação de comunicação.’” (BRETON, 1996, p. 3 apud AMOSSY, 2011, p. 130).

Amossy (2011) apresenta uma definição de argumentação mais ampla, especialmente porque considera, diferente de Breton (1996) e de Óleron (1987), que a

argumentação possa estar presente em textos que não tenham finalidade explicitamente argumentativa.

Passa-se, então, a uma concepção mais larga de argumentação, entendida como a tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas da parte do alocutário. Essa é a definição que eu desenvolvi em *L'argumentation dans le discours* (2006 [2001]), ampliando a da nova retórica de Perelman, pela tentativa de fazer aderir não somente a uma tese, mas também a modos de pensar, de ver, de sentir. (AMOSSY, 2011, p. 130)

A concepção de Amossy (2011) é mais ampla do que a apresentada por outros autores porque, sobretudo, considera a dimensão argumentativa da linguagem. Conforme explica a autora, existem textos que possuem clara intenção argumentativa, que são aqueles com objetivo explícito de argumentar, e existem aqueles que não têm esse objetivo, mas acabam influenciando o interlocutor, na medida em que orienta sua maneira de ver e pensar.

Da conversação corrente aos textos literários, muitos são os discursos que não têm objetivo argumentativo, no sentido de que eles não veiculam nenhuma intenção de persuadir e não esperam fazer o alocutário aderir a uma posição claramente definida por estratégias programadas. Todavia, mesmo a fala que não ambiciona convencer busca ainda exercer alguma influência, orientando modos de ver e de pensar. (AMOSSY, 2011, p. 129)

A distinção entre dimensão argumentativa e intenção argumentativa fica ainda mais clara na passagem a seguir de Amossy (2011), na qual ela relaciona a estratégia de persuasão programada à intenção argumentativa e a tendência inerente a todo discurso de acabar influenciando a maneira de ver e pensar do interlocutor à dimensão argumentativa.

[...] é preciso diferenciar entre a estratégia de persuasão programada e a tendência de todo discurso a orientar os modos de ver do(s) parceiro(s). No primeiro caso, o discurso manifesta uma intenção argumentativa; o discurso eleitoral ou o anúncio publicitário constituem exemplos flagrantes disso. No segundo caso, o discurso comporta, simplesmente, uma dimensão argumentativa (AMOSSY, 2006, p. 32-34): isso ocorre com a notícia de jornal, que se pretende neutra, com a conversa ou com uma grande parte das narrativas ficcionais. (AMOSSY, 2011, p. 131)

Ainda discorrendo sobre a intenção e a dimensão argumentativas, Amossy (2011, p. 131) explica que o discurso com intenção argumentativa se estrutura em uma ou mais modalidades argumentativas, e explica três dessas modalidades: modalidade demonstrativa, modalidade negociada, modalidade polêmica. Segundo Amossy (2011, p. 131), na modalidade demonstrativa é demonstrada uma tese de forma fundamentada, articulada a provas, a fim de convencer um auditório a aderir a tese; na modalidade negociada, os interlocutores ocupam posições antagônicas, mas se esforçam para chegar a um acordo consensualmente; já na modalidade polêmica, há um confronto intenso de teses díspares, de forma que uma tenta suplantar a outra.

A explicação dessas modalidades discursivas faz com que se torne ainda mais clara a distinção entre intenção e dimensão argumentativas, já que, na dimensão, o discurso não negocia teses em conflito ou polemiza teses até que uma suplante a outra. Entretanto, nesta pesquisa, considera-se que a modalidade demonstrativa pode ser, eventualmente, exercida por um texto com dimensão argumentativa porque, ainda que não haja uma tese explícita, pode ser demonstrado algo, de forma fundamentada, que venha a influenciar o interlocutor e sua maneira de ver e pensar.

Entre essas, pode-se mencionar a modalidade demonstrativa, em que uma tese é apresentada por um locutor, num discurso monológico ou dialógico, a um auditório do qual ele quer obter a adesão pelos meios da demonstração fundamentada, do raciocínio articulado apoiado em provas. Ou, também, a modalidade negociada, em que os parceiros que ocupam posições diferentes, até mesmo conflitantes, esforçam-se para encontrar uma solução comum para o problema que os divide e chegar a um consenso através de compromisso. Ou, ainda, a modalidade polêmica, que é caracterizada por um confronto violento de teses antagônicas, em que duas instâncias em total desacordo tentam superar a convicção da outra, ou de uma terceira que as ouve, atacando as teses contrárias. (AMOSSY, 2011, p. 131)

Mas, para Amossy (2011), a modalidade demonstrativa é caracterizada pela estratégia de persuasão direta, e nisso difere dos textos com dimensão argumentativa, nos quais pode haver argumentação, mas não como uma estratégia explicitamente estruturada

para convencer, pois esse não é o objetivo desse tipo de texto. Portanto, embora tanto um texto com dimensão argumentativa quanto um texto com intenção argumentativa possam demonstrar uma tese, eles diferem com relação à forma como são estruturados, porque no segundo há uma estratégia explicitamente articulada com o propósito claro de argumentar, já o primeiro não, conforme atesta Amossy (2011, p. 132):

As coisas apresentam-se, diferentemente, no caso da dimensão argumentativa, em que a estratégia de persuasão é indireta e, muitas vezes, não admitida. Ela aparece na verbalização, que produz um discurso cujo objetivo declarado é outro e não o argumentativo: um discurso de informação, uma descrição, uma narração cuja vocação é contar, o registro de uma experiência vivida em um diário de viagem ou um diário, um testemunho [...], uma conversa familiar [...]. Portanto, o que é importante é identificar e analisar a maneira como esses discursos destinados a, antes de tudo, informar, descrever, narrar, testemunhar, direcionam o olhar do alocutário para fazê-lo perceber as coisas de uma certa maneira. (AMOSSY, 2011, p. 132)

Amossy (2011) pontua o caráter interacional da argumentação, porque é na interação que ela se desenvolve, e resalta alguns elementos que a compõem, sendo os operadores argumentativos, objeto de estudo dessa pesquisa, também destacados, mas com o nome de conectores:

O discurso argumentativo não se desenrola no espaço abstrato da lógica pura, mas em uma situação de comunicação em que o locutor apresenta seu ponto de vista na língua natural com todos os seus recursos, que compreendem tanto o uso de conectores ou de dêiticos, quanto a pressuposição e o implícito, as marcas de estereotipia, a ambiguidade, a polissemia, a metáfora, a repetição, o ritmo. É na espessura da língua que se forma e se transmite a argumentação, e é através de seu uso que ela se instala: a argumentação, é preciso não esquecer, não é o emprego de um raciocínio que se basta por si só, mas uma troca atual e virtual – entre dois ou mais parceiros que pretendem influenciar um ao outro. (AMOSSY, 2011, p. 132 – 133)

Vale destacar que, embora esta pesquisa analise os operadores argumentativos, esses não são os elementos mais importantes da argumentação. Antes de tudo, argumentar

é fundamentar-se em um raciocínio lógico a fim de convencer o interlocutor, para tanto, elementos linguísticos, como os operadores argumentativos, colaboram para inscrever a argumentação na materialidade discursiva, mas a argumentação não está limitada à superfície textual, ela a extrapola, conforme atesta Amossy (2011):

É nesse quadro comunicacional e sócio-histórico que é preciso estudar de perto a maneira como a argumentação se inscreve, não somente na materialidade discursiva (escolha dos termos, deslizamentos semânticos, conectores, valor do implícito, etc.), mas também no interdiscurso. O modo como o texto assimila a fala do outro pelas numerosas vias do discurso relatado, do discurso direto, ou da citação ao indireto livre, é primordial. (AMOSSY, 2011, p. 133)

Portanto, os operadores argumentativos situam-se em apenas uma parte do que seria o estudo da argumentação. Amossy (2011) pontua, resumidamente, a complexidade da análise argumentativa, e os operadores estão situados apenas no primeiro elemento da numeração:

Em resumo, a análise argumentativa:

1. Estuda os argumentos em língua natural, na materialidade do discurso, como elemento integrante de um bom funcionamento discursivo global.
2. Situa a argumentação, assim compreendida, em uma situação de enunciação precisa, da qual importa conhecer todos os elementos (participantes, lugar, momento, circunstâncias, etc.)
3. Estuda a maneira como a argumentação se inscreve no interdiscurso, situando-se, quanto ao que se diz, antes e no momento da tomada da palavra, no modo da retomada, da modificação, da refutação, do ataque...
4. Leva em conta a maneira como o logos, ou o emprego de argumentos em língua natural, alia-se, concretamente, ao ethos, a imagem de si que o orador projeta em seu discurso, e ao pathos, a emoção que ele quer suscitar no outro e que também deve ser construída discursivamente. (AMOSSY, 2011, p. 134)

Vale destacar que, embora seja apresentada essa divisão para análise argumentativa, os seus elementos não devem ser analisados isoladamente, desconsiderando o todo, porque, assim sendo, serão separadas articulações que funcionam como argumentativas

porque estão inseridas em uma argumentação. Analisá-los fora de seu contexto de uso propicia que se perca o seu sentido, conforme aponta Perelman (2005):

Esse modo de proceder, indispensável numa primeira aproximação, obrigar-nos-á a separar articulações que são, na verdade, parte integrante de um mesmo discurso e constituem uma única argumentação de conjunto. Ora, o sentido e o alcance de um argumento isolado não podem, senão raramente, ser compreendidos sem ambiguidade; a análise de um elo da argumentação, fora do contexto e independentemente da situação em que ele se insere, apresenta inegáveis perigos. Estes não se devem unicamente ao caráter equívoco da linguagem, mas também ao fato de os móveis de uma argumentação não serem quase nunca completamente explicitados.” (PERELMAN, 2005, p. 211)

Amossy (2011) utiliza os termos persuasão e convencimento sem estabelecer distinção, de forma que os termos parecem ser sinônimos. Entretanto Perelman (2005) tenta estabelecer uma distinção entre ambos “Para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação. (PERELMAN, 2005, p. 30) e critica a distinção entre persuasão e convicção pautada na oposição subjetivo-objetivo. “Se a convicção é fundamentada na verdade de seu objeto e, por isso, válida para qualquer ser racional, apenas ela pode ser provada, pois a persuasão tem um alcance unicamente individual.” (PERELMAN 2005, p.32). Perelman (2005, p. 33) termina por admitir que o limite entre persuadir e convencer é impreciso, ressaltando que assim deve permanecer.

Koch (2006) também apresenta uma distinção entre persuadir e convencer, entretanto parece apoiar-se na oposição subjetivo-objetivo, uma vez que, segundo a autora, o ato de convencer apoia-se em provas objetivas, levando a certezas, e o de persuadir possui caráter ideológico, levando a inferências.

Enquanto o ato de convencer se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um “auditório universal”, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático), o ato de persuadir, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se,

pois, a um “auditório particular”: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à adesão aos argumentos apresentados. (KOCH, [1984] 2006, p. 20)

Como todo texto é ideológico, Koch (2006) não deveria apoiar a distinção entre persuadir e convencer com base nesse aspecto.

Adam (2008) ratifica a concepção de argumentação proposta por Amossy (2011), pois afirma que o valor argumentativo está presente em todos os enunciados, inclusive em uma mera descrição em que não haja conectores argumentativos. Para tanto, ilustra e explica com o seguinte exemplo, que constitui a legenda da foto de uma falésia escarpada:

T19 Quadro verdejante  
 Rochedo nítido e maciço  
 O Passo do Urso  
 tem tudo para agradar

As conotações eufóricas veiculadas pelos três adjetivos pospostos e, portanto, focalizados das duas primeiras linhas (enunciados descritivos) orientam argumentativamente o leitor em direção ao desejo de estar em um lugar desse tipo. (ADAM, 2008, p. 122)

Embora não utilize os termos intenção e dimensão argumentativas, propostos por Amossy (2011), observa-se que Adam (2008) utiliza o conceito de dimensão argumentativa para justificar o fato de haver argumentação, inclusive, na descrição de uma foto, visto que ele destaca o efeito de sentido proporcionado pelo uso dos adjetivos, que influenciam o leitor orientando seus modos de ver e pensar, como defende Amossy (2011).

O termo “operadores argumentativos”, proposto por Ducrot (1976), fundador da Semântica Argumentativa ou Semântica da Enunciação, refere-se aos elementos da

gramática de uma língua que cumprem o papel de indicar a força argumentativa de um enunciado, para qual direção argumentativa os enunciados apontam. Ducrot (1976) explica o funcionamento dos operadores a partir das noções de escala argumentativa e classe argumentativa. Resumidamente, chama-se de classe argumentativa um conjunto de enunciados que funciona como conclusão de um enunciado anterior, porque aponta na mesma direção desse e pode servir-lhe como argumento. Dentro dessa classe de enunciados, pode haver uma gradação crescente de força argumentativa, o que se denomina escala argumentativa.

A semântica argumentativa, de certa forma, preenche uma lacuna deixada pela gramática tradicional. Operadores argumentativos ora podem ser classificados como conectivos, ora nem recebem classificação, porque, segundo a nomenclatura gramatical brasileira (NGB), não se enquadram em nenhuma das dez classes de palavras, como os termos “até mesmo”, “inclusive”, etc. A semântica argumentativa os agrupa sob o nome de operadores argumentativos devido ao valor argumentativo que empregam aos enunciados, preenchendo essa lacuna deixada pela gramática tradicional, conforme atesta Koch (2006):

Ora, existe na gramática de cada língua uma série de morfemas responsáveis exatamente por esse tipo de relação, que funciona como operadores argumentativos ou discursivos. É importante salientar que se trata, em alguns casos, de morfemas que a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais – conectivos, como *mas*, *porém*, *embora*, *já que*, *pois*, etc., e, em outros, justamente de vocábulos que, segundo a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais. Rocha Lima chama-as de palavras denotativas e Bechara de denotadores de inclusão (*até*, *mesmo*, *também*, *inclusive*); de exclusão (*só*, *somente*, *apenas*, *senão*, etc.). Celso Cunha diz que se trata de palavras “essencialmente afetivas”, às quais a NGB “deu uma classificação à parte, mas sem nome especial.

[...]

É a macrossintaxe do discurso – ou semântica argumentativa – que vai recuperar esses elementos, por serem justamente eles que determinam o valor argumentativo dos enunciados, constituindo-se, pois, em marcas linguísticas importantes da enunciação. (KOCH, 2006, p. 105)

Vale destacar que a argumentação pode estar inscrita, inclusive, em textos que não tenham o objetivo explícito de argumentar, mas que podem possuir uma dimensão argumentativa, de forma que os operadores não estão inscritos apenas em textos explicitamente argumentativos. Como esse assunto já foi largamente abordado no início desta seção, não será estendida essa análise.

Como o objeto de análise desta pesquisa é o livro didático, e esse adota a gramática tradicional, serão apresentadas algumas considerações sobre essa dificuldade de classificar e conceituar os operadores argumentativos para alguns autores. Em seguida, serão apresentados os operadores argumentativos segundo Koch, os quais serão adotados nesta pesquisa.

Charolles (1993 apud Adam, 2008) e Combettes (1992 apud Adam, 2008) defendem a importância de definir as classes de unidades e tipificar as conexões propriamente textuais. A partir dessa ressalva, Adam (2008) destaca a necessidade de distinguir as conjunções coordenativas da classe textual dos conectores.

Ficou evidente, assim, que é necessário, por exemplo, a distinguir as conjunções coordenativas (mas, ou, e, pois, entretanto, nem, porque) da classe textual dos conectores. Ao passar de uma categoria a outra, muda-se o quadro de análise e também mudam-se as classificações. (ADAM, 2008, p. 76)

Entretanto, o próprio autor engloba algumas conjunções coordenativas (mas, portanto, ora, então) na mesma classe de expressões linguísticas que os conectores, além de incluir, ainda nessa classe, algumas conjunções e locuções conjuntivas de subordinação (porque, como, com efeito, em consequência, o que quer que seja, então, etc) e grupos nominais ou preposicionais (apesar disso, etc). (ADAM, 2008, p. 179)

Na classe geral dos conectores, Adam (2008, p. 179) identifica três tipos de marcadores de conexão: os conectores argumentativos propriamente ditos, os organizadores e marcadores textuais e os marcadores de responsabilidade enunciativa. (ADAM, 2008, p. 179). Assim o autor distingue os três tipos de conectores:

Os organizadores textuais dependem, na sua maioria, do nível N4 (textura das proposições enunciadas e períodos) do esquema 4 (cap. 1, 3.2) e os marcadores de responsabilidade enunciativa, sobretudo do nível N7 (responsabilidade enunciativa). Por sua vez, os conectores argumentativos dependem da estruturação textual (N4), da responsabilidade enunciativa (N7) e da orientação argumentativa. Esses três tipos de conectores exercem uma mesma função de ligação semântica entre unidades de níveis diferentes (palavras, proposições, conjuntos de proposições e mesmo grandes porções de um texto). [...] O que as diferencia é que elas acrescentam ou não, a essa função de conexão, a indicação de responsabilidade enunciativa e/ou de orientação argumentativa. (ADAM, 2008, p. 180)

Segundo Adam (2008), os conectores exercem papel de textura (proposições enunciadas e períodos), de semântica (representação discursiva), enunciação (responsabilidade enunciativa) e coesão polifônica, atos de discurso (ilocucionário) e orientação argumentativa. Já as conjunções coordenadas só exerceriam papel de textura (proposições enunciadas e períodos). (ADAM, 2008, p. 76)

Adam (2008) divide os conectores argumentativos em quatro grandes categorias:

conectores argumentativos marcadores do argumento: porque, já, [uma vez] que, pois, com efeito, como, mesmo, aliás, por sinal etc

[...]

conectores argumentativos marcadores da conclusão: portanto, então, em consequência etc

[...]

conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte: mas, porém, contudo, entretanto, no entanto

[...]

conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos: certamente, embora, apesar de que, ainda que etc. (ADAM, 2008, p. 191)

Adam (2008) apenas exemplifica cada um dos tipos de conectores, não apresentando explicação para cada um deles, de forma que o leitor acaba tentando deduzir, por exemplo,

a característica que faz com que um conector contra-argumentativo seja enquadrado no tipo de marcadores fortes ou de marcadores fracos.

Guimarães (2007) defende que não se pode considerar uma independência absoluta entre as orações do ponto de vista de enunciado, de forma que deve-se pensar em orações dependentes e orações não dependentes. Guimarães (2007) explica que “duas orações são dependentes se constituem uma outra oração. Ou seja, a dependência é uma relação entre dois elementos linguísticos que constituem um outro de mesma natureza.” Continuando na mesma linha de raciocínio “se duas orações não constituem juntas uma outra oração, diremos que elas são não dependentes. A não dependência se dá quando numa construção dois elementos linguísticos constituem outro elemento, mas não de mesma natureza.” (GUIMARÃES, 2007). Para ilustrar, Guimarães (2007) analisa a frase

( ) Maria comprou o carro, logo vendeu a casa.

Embora classificadas tradicionalmente como orações coordenadas, portanto independentes sintaticamente, as orações não são totalmente independentes, uma vez que “logo vendeu a casa” é conclusão da enunciação “Maria comprou o carro”. Para testar a dependência, Guimarães (2007) propõe que se divida as orações da frase para dois locutores, uma vez que a dependência impede que isso seja feito.

Koch (2006), analisando os operadores a partir da perspectiva da argumentação e linguagem, apresenta um estudo sobre os operadores argumentativos, dividindo-os em 8 grupos. Nos pontos 3, 4 e 6 Koch ([1984] 2006, p.104) analisa operadores específicos isoladamente.

1. Operadores que instauram uma certa hierarquia, destacando o argumento mais forte da escala, ou o mais fraco. Seriam os operadores que assinalam o argumento mais forte: mesmo, até, até mesmo, inclusive, etc; seriam os que assinalam o mais fraco: ao menos, pelo menos, no mínimo, etc.
2. Operadores que encadeiam dois ou mais argumentos orientados no mesmo sentido. Ex.: e, também, nem, tanto ... como, não só ... mas também, além de, além disso, etc.
3. O operador ainda pode marcar excesso temporal ou não temporal ou introduzir mais um argumento a favor de determinada conclusão; o operador já pode ser utilizado como indicador de mudança de estado.

4. Aliás, além do mais: introduzem um argumento decisivo, que aparentemente é apresentado como acessório, como constitui, em realidade, o “golpe final”.
5. Operadores que marcam oposição entre elementos semânticos explícitos ou implícitos. Ex.: mas, porém, contudo, embora, etc.
6. Isto é (quer dizer, ou seja, em outras palavras) insere uma afirmativa derivada que esclarece, retifica ou desenvolve enunciação anterior. (KOCH, [1984] 2006, p. 104)

Koch ([1984] 2006) destaca que a estratégia empregada pelo locutor é o que determinará o uso de um ou de outro. Koch ([1984] 2006, p. 107) citando Ducrot destaca, ainda, que o “mas” é o operador argumentativo por excelência, mas não apresenta maiores detalhes.

Koch ([1989] 2013, p. 74) apresenta essas como as principais relações discursivo-semânticas:

1. Conjunção: operadores que ligam enunciados que culminaram para uma mesma conclusão: tais como e, também, não só ... mas também, além de, além disso, ainda, nem (= não).
2. Disjunção argumentativa: operadores que articulam enunciados de orientações discursivas diferentes de tal forma que resultam em dois atos de fala distintos, sendo que o segundo objetiva persuadir o leitor a mudar a sua própria opinião ou se convencer da opinião expressa no primeiro ato de fala. Ex.: ou.
3. Contrajunção: operadores que introduzem enunciados de orientações argumentativas distintas, sendo que o enunciado iniciado pelo “mas” prevalece. Seriam eles: porém, contudo, todavia, mas, embora, ainda que, apesar de que, etc.
4. Explicação ou justificativa: operadores que encadeiam a explicação ou justificativa, que seria o segundo ato de fala, sobre o primeiro. Seriam eles: que, pois, porque, etc
5. Comprovação: operadores que articulam um novo ato de fala como provável comprovação para o primeiro. Seria ele: tanto que (o único trazido por Koch (2013)).
6. Conclusão: operadores que introduzem ato de fala de valor conclusivo ao ato de fala anterior. Seriam eles: portanto, logo, por conseguinte, etc
7. Comparação: operadores que estabelecem comparação entre atos de fala com finalidade, através do cotejo por igualdade, superioridade ou inferioridade, reforçar a argumentação. Seriam eles: tanto, tal, como (quanto), mais ... (do) que, menos ... (do) que.
8. Generalização/ extensão: operadores que articulam o segundo ato de fala generalizando o ato de fala anterior. Seriam eles: aliás, também, bem, mas, de fato, realmente.

9. Especificação/ exemplificação: operadores que introduzem ato de fala que particulariza ou exemplifica ato de fala anterior, que seria de ordem mais geral. Seriam eles: por exemplo, como, etc.
10. Contraste: operadores que apresentam ato de fala que contrasta, de forma retórica, com o ato de fala anterior. Seriam eles: mas, ao passo que, etc
11. Correção/ redefinição: operadores que acrescentam correção, redefinição, atenuação ou reforço ao ato anterior. Seriam eles: isto é, ou, ou melhor, de fato, pelo contrário, isto é, etc. (KOCH, [1989] 2013, p. 74)

Em outro livro, Koch (2011) analisa os elementos coesivos de sequenciação, chamando-os de articuladores textuais, de forma mais ampliada que a anterior. Os articuladores, neste novo estudo, são divididos em 3 grupos: os de conteúdo proposicional, os enunciativos ou discursivo-argumentativos e os meta-enunciativos.

Os articuladores de conteúdo proposicional, segundo a autora, relacionam elementos de conteúdo e podem marcar relações espaço-temporais ou relações lógico-semânticas (condicionalidade, causalidade, finalidade ou mediação, oposição/ contraste, disjunção). Observe que os de segundo tipo já foram citados e explicados em referência anterior.

Os articuladores enunciativos, segundo Koch ([1933] 2011, p.134) ou discursivo-argumentativos relacionam dois ou mais atos de fala distintos, de forma que entre eles haja relações discursivo-argumentativas: contração (oposição/contraste/concessão), justificativa, explicação, generalização, disjunção argumentativa, especificação, comprovação, entre outras. Sem maiores explicações, Koch ([1933] 2011, p.134) sugere que sejam consultadas outras obras suas para maior aprofundamento no tema.

Os articuladores meta-enunciativos, de acordo com Koch ([1933] 2011, p.135) seriam os que “comentam” o próprio ato enunciativo. Seriam essas as relações estabelecidas por eles:

1. Delimitadores de domínio: situam o âmbito dentro do qual o texto se situa. Ex.: “Geograficamente, o Brasil é um dos maiores países do mundo; economicamente [...]; politicamente [...]”
2. Organizadores textuais: organizam o texto quanto à linearidade, situando, por exemplo, ordem de acontecimentos em série. São eles: primeiro(amente), depois, em seguida, enfim, etc.

3. Modalizadores epistêmicos: o locutor se compromete utilizando expressões que dão garantia do enunciado. Ex.: evidentemente, não há como negar que, etc.
4. Atitudinais ou afetivos: indicam a atitude psicológica do locutor perante o evento sobre o qual o enunciado discorre. Ex. infelizmente, desgraçadamente, etc.
5. Axiológicos: indicam valoração conferida ao que é mencionado pelo enunciado. Ex.: curiosamente, mais uma vez,
6. De caráter deôntico: expressam grau de “imperatividade/facultatividade” atribuído ao conteúdo proposicional. Ex.: é indispensável, opcionalmente, etc.
7. Atenuadores: objetivam a “preservação dos fatos”. Ex.: talvez, no meu modesto modo de entender, etc.
8. Metaformativos:
  - a) Comentadores que indicam como o enunciatador se representa diante do outro no ato de fala. Ex.: francamente, honestamente, sinceramente.
  - b) Comentadores da forma do enunciado. Ex.: em síntese, para recordar, em suma, resumidamente, etc.
  - c) “Nomeadores do tipo de ato ilocucionário que o enunciado pretende realizar. Ex.: eis a questão, a título de garantia, minha crítica é que, cabe perguntar se, etc.
  - d) “Comentadores da adequação do tema ou dos termos utilizados.” Ex.: por assim dizer, como se diz habitualmente, na acepção ampla do termo, para falar de modo que todos me entendam, etc.
  - e) Introdutores de reformulações ou correções: [sem definição] Ex.: quero dizer.
  - f) Introdutores de tópico: [sem definição]. Ex.: a respeito de ...
  - g) Interruptores e reintrodutores de tópico (marcadores de digressão, bracketing devides) [sem definição]. Ex.: quanto a..., é interessante lembrar que...,
  - h) Marcadores conversacionais: que amarram porções textuais, extremamente comuns em textos falados. Ex.: aí, daí, então, agora, aí então, etc. (KOCH, [1933] 2011, p. 135)

Como nesta pesquisa serão analisados os operadores argumentativos de conjunção e contração, esses serão analisados a seguir em maior profundidade.

Guimarães (2007, p. 35) apresenta críticas com relação ao estudo das conjunções nas gramáticas escolares, especialmente por causa do tratamento dado de que as conjunções apenas ligam orações. Tentando extrapolar essa abordagem das gramáticas escolares, Guimarães (2007) apresenta alguns aspectos semântico-pragmáticos dos operadores argumentativos, tentando descrevê-los a partir desses aspectos. Apoiando-se no trabalho de Guimarães (2007), serão descritos os seguintes operadores argumentativos de conjunção: até mesmo, além disso, além de, e, não só mas também.

Com relação aos operadores “até mesmo”, “além disso”, “além de”, embora classificados pela gramática tradicional como advérbios, Guimarães (2007, p. 94) destaca

que a sua função adverbial “[...] incide sobre a enunciação do enunciado e não sobre o enunciado, e muito menos sobre o verbo do enunciado.” (GUIMARÃES, 2007, p. 94). Dessa forma, eles não acrescentam uma circunstância qualquer, por isso podem ser tratados como operadores argumentativos, pois podem relacionar enunciados que constituem argumentos de uma mesma classe argumentativa. A frase<sup>41</sup> ilustra essa situação: “Foi muito desagradável. Paulo veio. E mais do que isso, até mesmo João veio.” (GUIMARÃES, 2007, p. 96)

Citando uma escala de força argumentativa, as expressões “até mesmo/ além disso/ além de” acrescentam ao argumento já mencionado um outro argumento, que pode ser tão ou mais forte que o anterior “ou porque ele deve vir depois de outro argumento, mais fraco, ou porque ele sozinho é suficiente como argumento.” (GUIMARÃES, 2007, p. 95). Dessa forma, o uso desse tipo de operador fortalece a argumentação, porque pode dar uma certa noção de gradação que é arrematada pelo seu argumento forte, introduzido por esses operadores.

Embora fortaleçam a argumentação, Guimarães (2007) apresenta diferenças entre os operadores “até mesmo” e “além disso”, destacando a seguinte proposta de análise:

[...] se ‘até mesmo’ constitui uma diferença de forma argumentativa, ‘além disso’, ao contrário, não a constitui. Assim parece razoável dizer ‘além disso’ articula argumentos de uma mesma escala argumentativa, de forma a que ambos tenham a mesma força. Esta hipótese se sustenta em que as diferenças de ‘além disso’ com ‘até mesmo’ são:

Além disso se combina com também. Segundo a análise de Vogt (1977), também articula argumentos de mesma força argumentativa.

Além disso pode preceder até mesmo, não podendo ocorrer o contrário.” (GUIMARÃES, 2007, p. 97)

Portanto, para Guimarães (2007), “além disso” opera argumentos que vão em uma mesma direção e têm a mesma força argumentativa, o que pode ser comprovado pelo uso

---

<sup>41</sup> Como o exemplo é apresentado de forma solta e descontextualizada, será utilizada nomenclatura da gramática tradicional.

do “também”, que pode ser inserido ao operador. Já “até mesmo” parece operar argumentos que possuem alguma diferença de força argumentativa.

Com relação aos operadores “e” e “não só ... mas também”, embora classificados igualmente nas gramáticas do português, Guimarães (2007, p.123) apresenta os seus pontos de aproximação e os pontos de distanciamento.

Como ponto de aproximação, observa-se que ambos os conectivos podem articular argumentos ou conclusões. No caso de agrupar argumentos, os operadores relacionam duas proposições de mesma força argumentativa.

( ) Paulo era mais adequado para o cargo, mas não foi escolhido.

( ) Ele trabalhará hoje, já que é necessário. (GUIMARÃES, 2007, p. 107)

A necessidade de trabalhar parece passar pelo juízo de valor do locutor, constituindo a razão, o argumento, para que se trabalhe.

Guimarães (2007) aponta, ainda que o “e”, assim como o “não só .... mas também”, liga enunciação em relação de conjunção, entretanto, para que a conjunção de dois enunciados ligados por “e” seja verdadeira, é necessário que cada um deles seja verdadeiro. O mesmo ocorre com o uso do “não só... mas também”.

Como ponto de distanciamento, Guimarães (2007) observa que o operador “não só ... mas também” não é muito utilizado e que, nos casos em ele ocorre, há uma tendência a aparecer em registros formais ou com forte carga argumentativa. Já o uso do “e” é muito mais frequente e não está relacionado a um tipo específico de registro ou discurso.

Sabemos, por outro lado, que “não só ... mas também” é um operador cuja frequência não é muito grande e cujo uso parece dar em textos de registro formal, ou com forte caracterização argumentativa. Nisto

também ela diferiria da conjunção “e”, muito frequente, independente do registro e do tipo de discurso. (GUIMARÃES, 2007, p. 123)

Embora ambos os operadores agrupem argumentos de uma mesma força argumentativa, o “não só ... mas também” agrupa os que são de uma mesma escala. Guimarães (2007, p. 124) afirma que “[...] este operador equipara a força argumentativa dos argumentos que articula.”

Um outro ponto de distanciamento seria a questão da polifonia. Guimarães (2007) destaca que o “não só ... mas também” possui caráter polifônico, pois configura perspectivas diferentes. O “e” não possui, caracteristicamente, caráter polifônico, uma vez que agrupa enunciados “[...] no interior da perspectiva de um mesmo enunciador.” (GUIMARÃES, 2007, p. 137).

Isto quer dizer que usar “não só X mas (também) Y é lançar mão de uma construção linguística que tem a polifonia como constitutiva da significação de sua enunciação. [...] Ao contrário disso, o “e” articula elementos no interior da perspectiva de um mesmo enunciador. (GUIMARÃES, 2007, p. 137)

Aprofundando a análise do caráter polifônico do “não só... mas também”, Guimarães (2007) explica que esse operador pode introduzir duas argumentações, já que cada uma dos argumentos ligados pelo operador pode ser de um enunciador diferente.

Não só são dois argumentos, mas são duas argumentações. Ou seja, o locutor apresenta dois argumentos de igual força argumentativa, mas como quem aceita uma argumentação de outro, que a apresenta como definitiva e lhe acrescenta algo de igual força. Assim os dois argumentos ganham força suplementar que lhe é conferida pela polifonia da enunciação, ou seja, a perspectiva de E2<sup>42</sup> ganha força suplementar na medida em que representa a argumentação de E1 e acrescenta-lhe algo na mesma direção. (GUIMARÃES, 2007, p. 130)

---

<sup>42</sup> Essas letras são utilizadas por Guimarães (2007) para representar os enunciados, podendo ser substituídas por esse termo.

Guimarães (2007, p. 138) pontua, ainda, que a polifonia do “não só ... mas também” possui força argumentativa, entre alguns aspectos, porque acrescenta um argumento a outro já considerado como suficiente, de forma que esse operador possui um caráter avaliativo que o “e” não apresenta. Isso ocorre devido ao caráter avaliativo que se faz entre as partes que são ligadas por “não só ... mas também”, já que a segunda parte reforça a argumentação já considerada suficiente na primeira.

Mas é necessário acrescentar a isso que a polifonia do “não só... mas também” tem, em si, força argumentativa: 1) se articula argumentos utiliza, além dos argumentos expressos: a) o fato de acrescentar um argumento a outro já dado como suficiente, e b) a argumentação de E1, como argumentos suplementares (definitivos?) para sua argumentação [...].

Poderíamos finalizar esta parte, então, dizendo que os recortes com “não só... mas também” apresentam um caráter avaliativo que os recortes aditivos “e” não apresentam.” (GUIMARÃES, 2007, p. 138)

Levando em consideração os diversos aspectos já apresentados, Guimarães (2007) chega à seguinte conclusão sobre os operadores “e” e “não só... mas também”, conclusão que corrobora parecer desta pesquisa:

Seria interessante tentar encontrar uma explicação para o fato de que tanto o “não só... mas também” quanto o “e”, quando articulam argumentos, articulam argumentos que são representados como de mesma força argumentativa. Parece que poderíamos dizer que faz parte da significação do “e” e do “não só... mas também” a ideia de que eles acrescentam algo ao que se disse antes, estabelecendo uma equivalência entre os elementos articulados, seguindo a característica do paralelismo que apresentam. Assim, se estes morfemas são usados para articular argumentos, os argumentos são apresentados como equivalentes argumentativamente, ou seja, com a mesma força argumentativa. (GUIMARÃES, 2007, p. 146 -147)

E, reforçando a conclusão, resume a análise dos referidos operadores:

Resumindo, as enunciações em estudo têm o sentido constituído por:

- a) Enunciações com “e”: equivalência entre os elementos articulados; os elementos articulados são atribuídos a um único enunciador; os elementos articulados ou são argumentos ou são conclusões.
- b) Enunciações com “não só... mas também”: equivalência entre os elementos articulados; os elementos articulados ou são argumentos ou são conclusões. (GUIMARÃES, 2007, p. 147)

“Fica, aqui, então, registrada a necessidade de se estudarem as relações semânticas de argumento e argumento, argumento e conclusão, etc. Isto será, sem dúvida, de grande importância para o estudo da organização textual.” (GUIMARÃES, 2007, p. 126)

Koch (2001), embora em análise mais sucinta do que a de Guimarães (2007), apresenta, brevemente, algumas considerações sobre os operadores argumentativos, utilizando as noções de escala e classe argumentativas cunhadas por Ducrot, assim como Guimarães (2007). Neste trabalho, Koch (2001) não nomeia os tipos de relações dos operadores argumentativos, eles são apresentados a partir da sua conceituação. Portanto, embora não sejam classificados como operadores de conjunção, é possível identificá-los a partir da conceituação.

Os operadores de conjunção são intitulados e classificados em Koch (2001) como “Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de uma determinada conclusão:[...]”. O “até mesmo” está situado neste grupo, assim como o “até” e o “inclusive”. São apresentados alguns poucos exemplos artificiais, mas, como não se referem a “até mesmo”, operador analisado neste trabalho, não serão apresentados.

Já os operadores “e” e “não só...mas também”, “além disso” e “além de” são classificados por Koch (2001, p. 32) como “Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (isto é, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa)[...]”, estando também incluídos neste grupo: ainda, nem (e não), tanto...como, a par de, aliás. São apresentados, novamente, apenas exemplos artificiais para ilustrar o uso dos operadores argumentativos.

Já em Koch (2006, p. 31), nomeiam-se as relações estabelecidas pelos operadores, e não apenas conceitua. Ela considera que uma relação de conjunção só é verdadeira se cada um dos seus enunciados for, também, verdadeiro. É interessante chamar a atenção para o fato de que, na terceira edição deste livro, anterior ao que é utilizado nesta pesquisa, Koch (1993) insere os operadores argumentativos de contrajunção no grupo dos de conjunção. Essa inserção dos operadores contrajuntivos neste grupo está condicionada ao fato de ambos os enunciados ligados pelos operadores serem verdadeiros.

Do ponto de vista estritamente lógico, consideram-se como casos de conjunção enunciados formados de duas proposições ligadas por conectivos adversativos, como mas, porém, etc., desde que ambas expressem estados de coisas reais (sendo portanto verdadeiras). (KOCH, 1993, p. 128)

Koch (1993) desconsidera, neste trabalho, o aspecto semântico do operador de contrajunção, que é, de certa forma, inverso ao sentido do operador de conjunção, não devendo, portanto, estar inserido nesse grupo.

Koch (2001), como já mencionado na subseção referente aos operadores de conjunção, também apresenta os operadores de contrajunção sem nomeá-los, intitulando-os a partir da sua conceituação. Assim Koch (2001, p. 35) os define, para, em seguida, apresentá-los: “Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc), embora (ainda que, posto que, apesar de (que) etc.)”. Koch (2001) divide, no trecho acima, os operadores em dois grupos: o primeiro seria o do “mas”, ficando entre parênteses os operadores que possuem certo tipo de similaridade com esse operador; o segundo seria o do “embora”, ficando entre parênteses os operadores que com ele possuem algum tipo de similaridade.

Citando Ducrot, Koch (2001, p. 35) apresenta o “mas” como “operador argumentativo por excelência”, e, explicando o seu funcionamento, afirma que o locutor introduz um argumento em seu discurso que seria possível para uma determinada conclusão, para, logo depois, opor um argumento decisivo para uma conclusão contrária

à esperada. O mesmo ocorreria aos seus similares. A fim de tornar a explicação mais clara, Koch (2001) a ilustra a partir da metáfora de Ducrot (sem página):

Ducrot ilustra esse esquema argumentativo recorrendo à metáfora da balança: o locutor coloca no prato A um argumento (ou conjunto de argumentos) com o qual não se engaja, isto é, que pode ser atribuído ao interlocutor, a terceiros, a um determinado grupo social ou ao saber comum de determinada cultura; a seguir, coloca no prato B um argumento (ou conjunto de argumentos) contrário, ao qual adere, fazendo a balança inclinar-se nessa direção (ou seja, entrecrocamos-se no discurso “vozes” que falam de perspectivas, de pontos de vista diferentes – é o fenômeno da polifonia [...]). (DUCROT, ‘sem página’ apud KOCH, 2001, p. 35)

A contrajunção, portanto, seria a junção de enunciados que poderiam ser atribuídos a locutores diferentes, por isso é um fenômeno polifônico. No primeiro enunciado, apresenta-se um argumento com o qual o locutor não concorda, para, em seguida, revelar o seu real argumento, que, devido à estrutura em que é colocado, tenderia a ser mais forte.

Embora reconheça que ambos os grupos de operadores opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, Koch (2001, p.36-37) os divide devido à estratégia argumentativa característica de cada um. Os operadores do grupo do “mas” utilizam o que a autora, citando Guimarães, chama de “estratégia de suspense”, já que o locutor apresenta uma argumentação com o intuito de se opor a ela, apresentando conclusão diferente do que é esperado. Já os operadores do grupo do “embora” utilizam a estratégia de antecipação, porque anuncia, antecipadamente, que o argumento apresentado pelo “embora” será anulado.

Guimarães (2007), tomando como embasamento trabalho de autores como Ducrot e Vogt, divide o “mas” em duas categorias: com orientação argumentativa e com função opositiva.

O exemplo abaixo ilustra o “mas” com função opositiva:

( ) Ela não é nadadora mas atleta. (GUIMARÃES, 2007, p. 61)

O “mas” introduz uma correção a algo que foi citado antes, não constituindo um argumento. Esse tipo de construção ocorre sempre após um enunciado negativo.

Já no exemplo abaixo, o conectivo “mas” assume orientação argumentativa, em que a continuação do texto se articula com o “mas”

( ) Paulo era mais adequado para o cargo mas não foi escolhido. (GUIMARÃES, 2007, p. 61)

O conectivo “embora” se relaciona ao enunciado de forma inversa ao “mas”, uma vez que, mesmo que apresente noção semântica próxima ao “mas”, é introduzido na parte da oração que não o contém. Para esclarecer, retomar-se-á a frase anterior.

( ) Embora Paulo fosse mais adequado para o cargo, não foi escolhido.

Fávero (2009) considera que a contrajunção articula sequencialmente enunciados cujos conteúdos são opostos. Focando o operador “mas”, Fávero (2009) faz algumas observações. Fávero (2009) afirma que esse operador sempre ocorre em contexto em que “a não satisfação de condições para que uma situação ocorra frustra uma expectativa que se cria no leitor/ alocutário.” (FÁVERO, 2009, p. 39). Ainda sobre o “mas”, Fávero destaca que existe uma diferença entre os enunciados introduzidos por esse conector e os introduzidos por “embora”, “mesmo que”, “apesar de” etc: não é possível uma inversão na ordem das orações em que há o “mas”, entretanto isso é possível com enunciados introduzidos pelos outros conectores destacados.

Após análise dos operadores argumentativos, o ensino de língua portuguesa será colocado em foco.

### 3 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A GRAMÁTICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um documento que deve ser tomado como base para o ensino de língua portuguesa. Portanto, serão apresentados alguns objetivos e algumas propostas dos PCN<sup>43</sup>, para, a partir desses, fazer uma reflexão sobre o cenário do ensino de língua portuguesa, sobretudo o ensino de gramática.

Os PCN (1998, p. 25) levam em consideração, fundamentalmente, a articulação de três elementos no ensino de língua portuguesa: o aluno, a língua e o ensino.

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala 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 e objeto do conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 25)

Para que ocorra a articulação desses três elementos, um deles precisa estar no centro: a língua. A língua portuguesa, conforme se observa nos PCN, deve ser a fonte que possibilitará essa ponte de comunicação; o seu ensino deve ser orientado por fatores de caráter social, sendo repensada a participação tanto do aluno quanto do professor no processo de ensino-aprendizagem [...] considerar a língua portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas, de sentir, pensar e agir na vida social.” (BRASIL, 1997, p. 20)

Para que a língua portuguesa seja essa fonte que possibilitará a ponte de comunicação, é importante que o texto seja tido como objeto central do ensino de língua portuguesa, entretanto os PCN apontam que o ensino de língua portuguesa tem sido caracterizado pela

---

<sup>43</sup> Vale destacar que os PCN são uma referência basilar no processo de ensino e aprendizagem, entretanto é necessário que essa referência seja ampliada por estudos mais recentes.

sequenciação de conteúdos, o que é chamado de “ensino de abordagem aditiva”, o qual consiste em juntar letras para formar sílabas, juntar sílabas para formar palavras, juntar palavras para formar frases e juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva é criticada pelos PCN por não levar em consideração o texto como unidade básica do ensino, conforme se observa na seguinte passagem:

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. Priorizar o texto não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigem<sup>44</sup>. (BRASIL, 1998, p. 29)

Portanto, todos os conteúdos da aula de língua portuguesa devem ser trabalhados a partir do texto, porque ele é a unidade básica da língua, embora se possa, evidentemente, analisar enunciados desse texto. Segundo os PCN, o texto deve ser concebido como resultante da atividade discursiva e constituído por um conjunto de relações estabelecidas a partir da coesão e da coerência, conforme se observa na passagem abaixo:

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<sup>45</sup> 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 pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade<sup>46</sup>. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 23)

---

<sup>44</sup> O uso dos termos “frase” e “palavras” revela a concepção de linguagem dos PNC, concepção essa que é contestada neste trabalho.

<sup>45</sup> Essa definição precisa ser ampliada, pois, ao tratar o texto como sequência verbal, desconsidera-se os elementos semióticos.

<sup>46</sup> Explicar o que é textualidade

O texto é, enfatiza-se, uma atividade discursiva, portanto o seu contexto de produção deve ser levado em consideração, porque as condições de produção são relevantes ao se produzir um discurso. O discurso é uma prática linguística historicamente situada (COUTINHO, 2004), na qual “ [...] entram os participantes e situação sócio-histórica de enunciação. Além disso, entram aspectos pragmáticos, tipológicos, processos de esquematização e elementos relativos ao gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 84)

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. (BRASIL, 1998, p. 22)

Focando a aquisição da competência comunicativa, os PCN propõem que se reveja a forma como se ensina a gramática, uma vez que a metodologia de ensino não deve contemplar apenas definição, classificação e exercícios, centrados na análise de unidades menores como fonemas, palavras e frases, tal qual preconiza “o ensino de abordagem aditiva” (BRASIL, 1998, p. 29). O ensino de língua portuguesa deve ser organizado, levando-se em consideração o ensino da leitura, da produção de textos escritos e orais e da gramática, que deve ser apresentada como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos. Isso porque, conforme consta nos PCN:

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, p. 60)

Os objetivos e propostas ora apresentados pelos PCN têm em vista as novas demandas da sociedade e devem levar em consideração o novo perfil de alunado inserido nessa, conforme se observa na seguinte passagem:

As transformações educacionais realmente significativas — que acontecem raramente — têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado: a significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo — que hoje têm a garantia de acesso mas não de sucesso — deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz. Estes Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contribuir nesse sentido. (BRASIL, 1998, p. 21)

Os PCN, portanto, surgem como uma proposta em resposta a um contexto em que o ensino de língua portuguesa, segundo alguns autores, não é muito animador, conforme aponta Callou (2007):

Há muito se discute, tanto nos meios acadêmicos quanto nos meios de comunicação, a questão da norma e, ligada a ela, a questão do empobrecimento do ensino e da aprendizagem da nossa língua. É verdade que essa crise não diz respeito apenas à língua portuguesa nem está restrita ao nosso país. Na França, nos Estados Unidos, na América Latina aponta-se essa mesma insatisfação, em todas as áreas de conhecimento e em todos os níveis de escolaridade, e resultados de exames vestibulares e de outros concursos são frequentemente citados para exemplificar a desestruturação do ensino. (CALLOU, 2007, p. 13 – 14)

Valendo-se do Relatório do Grupo de Trabalho, instituído pela Portaria n.18 do Ministério de Educação e Cultura, de 9 de janeiro de 1976, Callou (2007) apresenta três tipos de causas para justificar esse cenário desanimador e sua consequente crise no ensino: o primeiro seria referente às causas de natureza sociocultural, o segundo refere-se às de natureza socioeconômica e o terceiro às de natureza pedagógica.

Com relação à primeira e à segunda causa apontadas por Callou (2007), é notável que o contexto que vivencia a sociedade contemporânea possui relação direta com a caracterização desse cenário, ainda que os dados sejam de 1976, tendo como consequência um ensino que não acompanha os novos objetivos dessa sociedade.

É fácil comprovar que a crise do ensino se insere no contexto mais amplo das circunstâncias culturais e econômicas em que vivem as civilizações modernas, sob a influência dos mais recentes meios de comunicação e sob o impacto da massificação do ensino, que não foi acompanhada de novos objetivos a perseguir e de nova metodologia a ser adotada. (CALLOU, 2007, p. 14)

A terceira causa centra-se na questão da formação do professor e, focando situação da formação do professor de língua portuguesa, a autora pontua que os cursos de Letras ocupam-se em resgatar as deficiências do ensino fundamental, tornando a formação do professor fragmentada e desordenada.

E como se situa o ensino de gramática nesse contexto?

Antes de se abordar o ensino de gramática, é importante conceituar o termo, além de distinguir regra gramatical, nomenclatura gramatical e análise linguística. Antunes (2007) estabelece uma diferença entre os dois primeiros termos.

Começando com o termo “regra” Antunes (2007, p. 71) assim o conceitua: “As regras, em qualquer domínio, são normas, são comandos, são princípios que orientam ou disciplinam a realização de determinada atividade. Uma regra – como define o dicionário – ‘regula, dirige, rege, governa.’” Associando o termo “regra” ao termo “gramática”, tem-se:

[...] as regras são as normas que especificam os usos da língua, que ditam como deve ser a constituição de suas várias unidades, em seus diferentes estratos (o fonológico, o morfossintático, o semântico, o pragmático).

As regras gramaticais implicam, portanto, o uso das unidades da língua: o como deve ser, para que sejam obtidos determinados efeitos de sentido e de intenção. Daí que as regras são naturalmente prescritivas, no sentido de que estabelecem as normas do como deve ser ou do como não deve ser o uso das diferentes unidades linguísticas. Serão, portanto, tanto mais significativos quanto mais contemplarem a língua em exercício, a língua que, de fato, usamos, nos diferentes meios e suportes da comunicação oral e escrita. (ANTUNES, 2007, p. 71)

Portanto, conforme explica Antunes (2007), as regras gramaticais estabelecem a constituição da sua língua com suas várias unidades, que contemplam a fonologia,

morfossintaxe, a semântica e a pragmática, indicando como deve ser o seu uso, inclusive, para obter efeitos de sentido e de intenção.

Antunes (2007, p. 71) ainda chama a atenção para que se observe que as regras gramaticais não regulam apenas o uso culto da língua, e sim todas as variedades de uso, já que todas elas são submetidas à aplicação de regras. Por isso, essas regras não podem ser totalmente “rígidas, imutáveis e inflexíveis”, já que assumem as variações de quem as utilizam (o falante).

Antunes (2007) enfatiza, ainda, o papel do usuário da língua e a sua intenção comunicativa, o que faz com que a regra gramatical seja utilizada de modo a servir à sua intenção: “[...] 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 com que conduz seu jogo.” (ANTUNES, 2007, p. 73)

Entretanto, a liberdade do falante ao utilizar essas regras não é irrestrita. Antunes (2007) explica que existem mais componentes fixos do que flexíveis em alguns casos, e vice versa. Para tanto, Antunes (2007) exemplifica com o uso do artigo antes do pronome possessivo, que caberá ao usuário, e o seu mesmo uso antes de pronome demonstrativo, que não é aceitável.

Essa flexibilidade das regras gramaticais não implica, contudo, que a liberdade de escolha dos usuários seja absoluta, total, cada um fazendo de qualquer coisa o que bem quer e entende.

E é por isso que as línguas são sistemas complexos. É que elas são providas de um componente – digamos – mais fixo que flexível, e de outro mais flexível que fixo, à disposição do usuário, na dependência de mil e um fatores constituintes da situação de interação. Por exemplo, em português, a posição do artigo faz parte daquele componente rígido: vem sempre antes do substantivo; ou ainda, o artigo e o demonstrativo nunca vêm juntos, como em “O este livro”. Mas, muita coisa na língua se situa naquela zona de oscilação, cuja escolha por uma ou outra forma cabe ao usuário ( por exemplo, “Meu livro” ou “O meu livro”, “porcentagem” ou “percentagem”). Alguém, ainda, dependendo da situação, pode optar por usar um adjetivo no superlativo (lindíssima) ou, para surtir o mesmo efeito, repetir o adjetivo, como em “Ela é linda, linda”. (ANTUNES, 2007, p. 72)

Apesar de haver uma gama de regras gramaticais, Antunes (2007, p. 73) chama a atenção para o fato de que a escola ensina as regras do uso culto da linguagem como compulsórias, estabelecendo como leis as regras que regem o uso culto da língua. Com isso, acabam se fixando nos “padrões ideais” e não nos “padrões reais”.

O uso das regras gramaticais, na conclusão de Antunes (2007), deve levar em consideração tanto o contexto social em que ocorrem como as regras de textualização: “[...] ao lado das regras de gramática, são requeridas as regras da textualização e as normas sociais que regulam a interação verbal.” (ANTUNES 2007, p. 70).

Já com relação ao segundo termo, “nomenclatura”, Antunes (2007, p. 77 e 78) apresenta a seguinte definição:

O termo nomenclatura supõe, evidentemente, nomes. Cada ciência, cada área de estudo tem seu próprio conjunto de termos com os quais se refere às coisas de seu campo. Essa atividade de nomear, de dar um nome às coisas, é uma atividade constitutiva da relação entre o homem e o mundo, e, simbolicamente, esteve presente desde a inauguração dessas relações, quando ‘o homem foi chamado a dar nomes às coisas.’ (ANTUNES 2007, p. 77 e 78)

Nomenclatura, então, refere-se à ação de nomear as coisas. No âmbito gramatical, o termo “nomenclatura” se refere a atribuir uma metalinguagem, dar nomes às diversas unidades que serão regidas pelas regras gramaticais:

As nomenclaturas gramaticais, como o próprio nome indica, dizem respeito aos nomes que as unidades da gramática têm. Funcionam como rótulos, como expressões de designação, para que a gente possa, quando necessário, falar de todas elas chamando-as por seus nomes, embora também expressem determinada visão dos fatos que designam. Mas não são regras; não regem esse ou aquele padrão. Não implicam, portanto, competências para alguém falar e escrever melhor, como acreditam alguns que ensinam essa “gramática”. (ANTUNES, 2007, p. 78)

Dessa forma, como bem aponta Antunes (2007), as nomenclaturas não dizem respeito à norma padrão ou qualquer outra norma. Identificar os nomes das unidades que a gramática possui não é ensinar regras de uso da gramática.

[...] as nomenclaturas nada têm a ver com norma culta, com norma padrão ou norma não padrão. Distinguir um complemento nominal de um adjunto adnominal não é nem norma padrão nem norma não padrão. Simplesmente não é norma nenhuma. (ANTUNES, 2007, p. 78)

Antunes (2007), no entanto, não menospreza o ensino de nomenclaturas, até porque é importante saber chamar cada unidade da língua por seu nome técnico a fim de especificar o que exatamente será analisado. O que Antunes (2007) critica é o ensino que se restringe à nomenclatura, que não avança e que não propõe análises e reflexões.

O importante é que saibamos ir além da nomenclatura, como vimos insistindo; atribuir-lhe a função que, de fato, lhe cabe: a de nomear as unidades da língua, sem que tenha, portanto, um fim em si mesma. Não teria sentido, reitero, confundir o estudo da nomenclatura com o estudo da gramática. (ANTUNES, 2007, p. 80)

Koch (2008) destaca que o ensino de língua portuguesa tem sido marcado pelo deslocamento do foco na gramática normativa para o foco no texto, conforme preconizam os PCN. Entretanto, a autora destaca que mais do que apenas mudar o foco, é necessário compreender o seu significado, para que a proposta inicial não seja distorcida. As colocações de Koch (2008) pontuam essa preocupação em saber atuar com a mudança de foco:

- 1) Não quer dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada, mas, sim, que é possível ensinar a gramática dentro de práticas concretas de linguagem;
- 2) Também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar a gramática;
- 3) Nem significa que se deva inculcar, na mente dos alunos, complicados conceitos linguísticos recém aprendidos na Universidade;

- 4) Significa, sim, levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos. (KOCH, 2008, p. 189)

Geraldi (2010) também defende que o ensino de gramática esteja centrado no texto e demonstra que as aulas de língua, que aparentemente eram pautadas nos textos, utilizavam-nos de forma hoje vista como inadequada, porque o texto só era utilizado para extrair exemplos das lições gramaticais de cunho prescritivo.

A língua era estudada seguindo as descrições de alguma gramática; o texto oferecia os exemplos, era examinado para nele encontrar o que a lição de gramática acabara de ensinar. Alunos e professores se debruçavam sobre o texto não para um exercício de compreensões possíveis, mas para verificar a presença de certa classe gramatical, da aplicação de certa regra, etc. É comum encontrarmos antologias de textos extremamente manuseadas com rastros destes exercícios gramaticais. (GERALDI, 2010, p. 75)

Geraldi (2010) não só defende que o ensino de gramática esteja pautado no texto, como também ilustra como o texto deve ser utilizado na aula de língua.

[...] tratava-se agora de visar muita mais a aprendizagem da língua do que o ensino da língua. Por isso o uso da língua se torna o centro do produto deste processo, e o texto passa a ser tanto o desencadeador quanto o produto deste processo. Em consequência o ensino passa a ser organizado a partir das práticas linguageiras, em geral denominadas de “Práticas de produção de textos”, “Práticas de leitura de textos”, e “Práticas de análise linguística”. (GERALDI, 2010, p. 76)

Geraldi (2010) critica a forma como se ensina gramática e destaca que um padrão linguístico de determinada época é normalmente descrito e ensinado como regra.

É o que normalmente acontece com os conhecimentos gramaticais: a descrição de uma estrutura linguística de um certo momento da história da língua – por exemplo, de que uma oração normalmente se compõe de sujeito e predicado – extrai-se que toda a oração deve ter sujeito e predicado. (GERALDI, 2010, p. 184)

A escola centrou a aprendizagem da língua na sua descrição e normalização, não priorizando a construção de uma teoria da língua, conforme pontua Geraldi (2010). Essa forma de aprendizagem centraliza o fazer científico em taxonomias, em classificação de objetos e processos, o que se distancia muito do que seria o fazer científico hoje. Ainda assim, aprender tais descrições e normas não torna o ensino de gramática produtivo, conforme aponta Geraldi (2010):

Aprender a definição de uma classe e depois procurar exemplares desta classe é um exercício mecânico e normalmente de difícil resolução quando o critério a partir do qual as classes foram obtidas não é estudado. Estudam um pouco de funções sintáticas, sem que efetivamente o processo de construção sintática seja focalizado, de modo que do estudo das funções resulta novamente uma classificação dos componentes de uma oração ou período! (GERALDI, 2010, p. 185)

O ensino a partir de classificações torna o aprendizado meramente mecânico, sem maior reflexão sobre o seu uso. É importante que o aluno possa, muito além de apenas classificar, refletir os usos da língua, e Geraldi (2010) destaca a importância dessa reflexão:

Muito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Atividades de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva). (GERALDI, 2010, p. 186)

Geraldi (1984, apud OLIVEIRA, 2008) utiliza a expressão “análise linguística” em oposição ao termo “gramática” a fim de firmar uma nova forma de se trabalhar a língua. Assim Geraldi (1984, apud OLIVEIRA, 2008) justifica o uso da nova expressão: “para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos

gramaticais, textuais e discursivos” e “para se contrapor ao ensino tradicional de gramática, para firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica.

Para Geraldi (2010), análise linguística é:

Entendida esta como a reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados tanto na produção quanto na leitura de textos. Isto não excluiria, por princípio, um estudo da gramática, mas o importante deixou de ser conhecer a descrição gramatical, para se dar mais ênfase à atividade do falante de refletir sobre a linguagem, em atividades epilinguísticas (Geraldi, 1991). O trabalho com a intuição do aluno se sobrepunha ou deveria se sobrepôr ao trabalho descritivo produto da reflexão teórica do analista. (GERALDI, 2010, p. 76)

Voltando à questão do professor, Oliveira (2008) apresenta duas razões para que o professor não foque o seu trabalho no ensino de nomenclaturas: esse ensino não colabora para desenvolver as habilidades leitora e escrita dos estudantes e as próprias nomenclaturas e classificações apresentam incoerências:

A primeira razão é o fato de o ensino de português com tal enfoque não contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora e da capacidade redacional dos estudantes, conforme atestam vários estudiosos (e.g. SILVA, 1995; PERINI, 2000; ANTUNES, 2003; BORTONI-RICARDO, 2005). Evidência disso é a dificuldade para redigir revelada por muitos estudantes recém ingressos na universidade, algo que não escapa à observação de nenhum professor responsável por turmas de calouros. A segunda razão é a inconsistência que permeia as classificações e as nomenclaturas propostas pelas gramáticas normativas publicadas no Brasil, como já demonstraram diversos autores (e.g. HAUY, 1987; PERINI, 2000; CASTILHO, 2000; DECAT et al., 2001; BRITTO, 2002). (ANTUNES, 2008, p. 112)

O ensino de gramática, entendida por Oliveira (2008, p. 113) como “uma maneira não-prescritiva e que se insere nos arcabouços teóricos da linguística: conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua” perpassa, segundo o mesmo autor, três implicações. “A primeira implicação é a não-centralidade das classificações e das nomenclaturas nas aulas de português” (OLIVEIRA, 2008, p. 113). Assim como Antunes (2007), Oliveira (2008) ressalta que se deve ensinar metalinguagem, porque não só a disciplina língua portuguesa como também outras

disciplinas precisam dela, entretanto o ensino não deve se fixar apenas nisso. “O problema surge quando a metalinguagem deixa de ser um meio e passa a ser o fim no processo de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 2008, p. 114)

A segunda implicação, para Oliveira (2008) se refere à concepção que o professor possui da língua “A segunda implicação de se conceber a gramática como um conjunto de regras que especificam o funcionamento da língua é a consequente e inevitável adoção da concepção interacional de língua.” (OLIVEIRA, 2008, p. 115).

Para entender as concepções de linguagem e sua associação com os tipos de ensino, far-se-á uma breve explicação antes de apresentar a terceira implicação.

Travaglia (2001) destaca que “[...] a concepção de linguagem e a de língua altera em muito o modo de estruturar o trabalho com a língua”. Três concepções da linguagem vêm permeando a história dos estudos linguísticos. A primeira considera a linguagem como manifestação do pensamento, por isso, pensar logicamente resulta em linguagem lógica e se considera apenas a variedade padrão; a segunda concepção considera a linguagem como instrumento utilizado para fins comunicativos, apresentando a língua como um código virtual, isolado da sua utilização em situações comunicativas reais; a terceira concepção considera a língua como um processo de interação mediada pela produção de efeitos de sentido.

Atrelando às concepções de linguagem, Halliday, McIntosh e Stevens citados por TRAVAGLIA (2001) enfatizam a existência de três tipos de ensino de língua: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

O ensino prescritivo da língua está associado à primeira concepção da linguagem, o qual “[...] objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/ inaceitáveis por outros considerados corretos/ aceitáveis” (TRAVAGLIA, 2001), privilegiando, em sala de aula, apenas a variedade escrita padrão. O ensino descritivo “[...] fala de habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas” (TRAVAGLIA, 2001). Enquanto a gramática normativa trabalha com uma única forma de linguagem, a norma padrão, o ensino descritivo reconhece as variedades linguísticas. O ensino produtivo tem a intenção de ensinar novas habilidades linguísticas, fazendo com que o aluno amplie o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente, de forma que “[...] não quer alterar padrões

que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diferentes situações em que tem necessidade delas” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS apud TRAVAGLIA 2001).

Travaglia (2001) enfatiza que o ensino com base em uma concepção não exclui a outra, mas critica o uso excessivo do ensino prescritivo em sala de aula, até porque esse não tem conseguido alcançar o seu objetivo: fazer com que os alunos desenvolvam a competência para utilizar a variedade padrão e escrita da língua. Portanto, centrar o ensino de gramática em uma concepção de cunho prescritivo não é produtivo nem para o aluno nem para o professor, pois, além de tornar a aula algo maçante, é improdutivo.

A concepção que se tem de língua implica, também e conseqüentemente, no conceito que se tem de texto. Koch (2008) explica a noção de texto que pode ser depreendida a partir de cada uma das concepções.

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (uma representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor. Dessa forma, o ouvinte exerce um papel essencialmente passivo.

Na concepção da língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. Para tanto, basta o conhecimento do código – já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nessa concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo.

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH, 2008, p. 187 – 188)

Portanto, a forma como o professor de português concebe a língua influenciará diretamente a forma como ele a trabalhará. Um professor que adota a concepção

estrutural da linguagem acabará privilegiando exclusivamente o ensino de nomenclaturas e classificações, conforme reforça Oliveira (2008):

Se o professor concebe a língua como um conjunto de estruturas gramaticais, suas aulas serão voltadas para o domínio das estruturas sem nenhuma ou quase nenhuma preocupação com os usos que falantes-ouvintes e escritores-leitores fazem dessas estruturas. Nesse caso, a tendência é o professor enveredar pela prática tradicional de apresentar e exercitar classificações e nomenclaturas. (OLIVEIRA, 2008, p. 115)

Por outro lado, um professor que adota a concepção interacional da linguagem não focará as suas aulas em classificações, mas sim no uso que os interlocutores fazem da língua. A língua deixa de ser vista apenas como mera estrutura e passa a ser reconhecida como instrumento de interação social.

Todavia, se o professor concebe a língua como um instrumento de interação social, suas aulas darão foco aos usos que falantes-ouvintes e escritores-leitores fazem das estruturas gramaticais em situações comunicativas variadas. Nesse caso, o professor tende a preparar suas aulas de maneira que leve seus alunos a perceberem quando se usa ou se evita usar uma determinada estrutura gramatical na fala e na escrita. (OLIVEIRA, 2008, p. 115)

A terceira implicação, segundo Oliveira (2008), refere-se à funcionalidade da língua, que se dá através de textos, sejam eles falados ou escritos. Portanto, o professor de português deve utilizar o texto como o centro a partir do qual se desenvolverão os conteúdos a serem trabalhados em sala. Assim Oliveira (2008) enfatiza essa importância:

Quando dois indivíduos se encontram linguisticamente, textos são produzidos e recebidos. A língua se materializa, se concretiza em forma de textos, não importando que eles sejam efêmeros, como os textos falados, ou duradouros, como os textos escritos. Por isso, as aulas de português devem girar em torno de textos. (OLIVEIRA, 2008, p. 116)

Tendo em vista o trabalho com a gramática em seus diferentes aspectos, que deve contemplar desde a nomenclatura até as regras de uso e seus efeitos de sentido e intenções, Oliveira (2008) apresenta proposta de Marianne Celce-Murcia e Diane Larsen-Freeman (1999 apud OLIVEIRA, 2008) para que se considere a linguagem em sua natureza tridimensional: a dimensão formal, a dimensão semântica e a dimensão pragmática.

Segundo Oliveira (2008, p. 118 - 119) “A dimensão formal diz respeito à maneira como se forma o ponto gramatical em questão, aos elementos que compõem sua estrutura.” Ou seja, a dimensão formal refere-se à descrição das unidades da língua e sua consequente classificação por meio de nomenclaturas.

As dimensões semântica e pragmática são brevemente descritas por Oliveira (2008) e, embora proponha uma divisão, o próprio autor admite que a divisão entre ambas não é clara, de forma que a sua distinção pode, muitas vezes, ficar difícil. Entretanto, segundo o próprio autor, essa dificuldade não é problema para o trabalho docente, porque há uma relação intrínseca entre uso e significado. Assim Oliveira conceitua as duas dimensões: “A dimensão semântica está relacionada ao significado, à ideia que o ponto gramatical expressa.” (OLIVEIRA, 2008, p. 119) e “Finalmente, a dimensão pragmática diz respeito à adequação da estrutura gramatical às situações sociais em que o falante-ouvinte se encontra e aos gêneros textuais em que ela é usada.” (OLIVEIRA, 2008, p. 119).

A ideia de como se processa cada uma das dimensões da linguagem fica clara com os vários exemplos apresentados pelo autor. Aqui, será apresentado apenas um exemplo:

(1) Vamos analisar apenas o pretérito mais-que-perfeito simples, que é estruturalmente formado pelos seguintes elementos:

- uma raiz;

- um sufixo temático [..];

- um sufixo número modo- temporal [...]

- um sufixo número pessoal [...]

Esses elementos fazem parte da dimensão formal do pretérito-mais-que-perfeito, a qual causa dificuldades para os estudantes por uma questão pragmática: eles simplesmente não usam esse tempo verbal na oralidade. Sua dimensão semântica nos informa que a ideia expressa por um verbo conjugado no pretérito mais-que-perfeito ocorreu não apenas antes do momento do enunciado, mas também antes de outro momento igualmente anterior ao momento do enunciado. Já sua dimensão pragmática nos informa que o pretérito mais-que-perfeito está quase em desuso no português brasileiro falado e que tende a ocorrer em textos escritos mais antigos, como a Bíblia e textos literários, pois os brasileiros estão usando o pretérito mais-que-perfeito composto em seu lugar. (OLIVEIRA, 2008, p. 119)

Guimarães (2012) apresenta o texto como unidade-sintático-semântico-pragmático, utilizando, pois, as mesmas dimensões gramaticais apresentadas por Oliveira (2008). Levando-se em consideração que o ensino de gramática deve estar fundamentado no texto, as dimensões apresentadas por Guimarães (2012) ratificam a proposta apresentada por Oliveira (2008). Assim Guimarães (2012) conceitua os três níveis de construção do texto:

No nível sintático, assentam-se as relações entre os signos; o nível semântico acentua as relações dos signos com o mundo para o qual remetem; o nível pragmático diz respeito às relações entre signos e os seus intérpretes, ao uso que esses intérpretes fazem da língua. (GUIMARÃES, 2012, p. 47)

É sobre a ordenação sintática, para Guimarães (2012), que é fixado o eixo da textualidade, ordenação essa configurada na linha coesiva textual, como os esquemas sintáticos que regem a sequenciação organizadora da textualidade. Observando a constituição de uma frase, Guimarães (2012) afirma que “As frases só sustentam a textualidade se refletirem os padrões sintáticos que identificam a estrutura de uma língua.” (GUIMARÃES, 2012, p. 48)

Focando o ensino de gramática a partir do texto através da dimensão sintática, Guimarães (2012, p. 48) chama a atenção para que se ensine a gramática

através da associação de estratégias de análise que façam com que um exercício foque a clareza e a lógica da expressão, ou seja, a coesão e a coerência textuais, para que o estudante compreenda os nexos que integram as partes do texto e suas diversas relações.

Guimarães (2012) desmistifica uma possível ideia de que a dimensão sintática seja menos importante, ressaltando a sua articulação com o discurso:

Essa interface sintaxe/discurso é relevante. De um lado, a sintaxe identifica-se como aquilo que dá feição própria a uma língua, traçando-lhe a organização estrutural; de outro, o discurso, como processo de produção de sentido, tem na língua, na sintaxe, um suporte decisivo na constituição de sua materialidade linguístico-histórica. (GUIMARÃES, 2012, p. 49)

Na dimensão semântica, Guimarães (2012) afirma que “processa-se o texto pela interdependência dos elementos que o constituem, definindo-se pelas relações de sentido presentes no seu interior.” (GUIMARÃES, 2012, p. 50). Guimarães (2012) destaca os processos coesivos de referenciação, como a anáfora e a catáfora, como exemplo para a construção da unidade semântica do texto.

As dimensões pragmáticas estão integradas à sintaxe e à semântica, porque, como aponta Guimarães (2012, p. 55), elas estão assentadas tanto no funcionamento dos discursos quanto na própria estrutura da língua. A concepção pragmática prioriza o caráter interativo da atividade de linguagem, reportando-se ao funcionamento do texto como atuação informacional e comunicativa, de forma a destacar o uso que o sujeito faz da língua e explorar a ação do produtor e do receptor do texto. Essa concepção, portanto, como apontada por Guimarães (2012, p. 55), refuta a ideia de que a língua seja mero instrumento para transmitir informações.

Parafraseando Mendonça (2006 apud OLIVEIRA 2008, p. 126 - 127), o autor conclui que mais importante do que a utilização dos termos criados, seja ele “gramática”, “análise linguística” ou “pragmática”, é a consciência do professor sobre como trabalhar a língua. Os termos só remetem a uma tentativa de reflexão

da prática até então vigente do ensino de gramática e propõem uma mudança no seu ensino que leve em consideração a concepção contemporânea da linguagem.

[...] mais importante do que incorporar termos à sua prática, termos como gramática contextualizada, análise linguística, pragmática, etc., é a consciência do professor a respeito do arcabouço teórico que dá sustentação à sua prática para que aquilo que os termos representam seja materializado na sala de aula. (OLIVEIRA, 2008, p. 127)

Focando o objeto de análise em estudo neste trabalho, o que se observa é que o ensino dos conectivos e, conseqüentemente, dos operadores argumentativos, ainda privilegia apenas a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008), porque prioriza a classificação, limitando o ensino de gramática ao ensino de nomenclatura, conforme aponta Guimarães (2007):

Pela prática da leitura e da produção de texto, sabe-se que as chamadas conjunções são elementos de fundamental importância na organização textual. Ao observar, no entanto, os estudos sobre estas formas, vemos que elas, nas gramáticas escolares de largo uso no Brasil, se limitam a repetir a classificação das conjunções em coordenativas e subordinativas, repetindo, também, a subclassificação ali existente. Esta taxonomia, tal como estas gramáticas a apresentam hoje, se repete há já pelo menos uns cinquenta anos. (GUIMARÃES, 2007, p. 35 )

#### 4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

No processo de ensino e aprendizagem, o livro didático apresenta certo protagonismo junto aos professores, pois funciona como elemento norteador da prática pedagógica e é um dos principais materiais escolares de apoio. Lajolo (1996, p.1) define o livro didático como “ [...] o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”.

Há livros didáticos destinados exclusivamente aos professores, e esses diferem, basicamente, dos livros dos alunos por serem acrescidos de dois elementos: o manual do professor e as respostas dos exercícios propostos. A proposta do manual do professor é ser o espaço de diálogo entre o autor e o docente, porque nesse o professor é apresentado à linha teórico metodológica que fundamenta o trabalho do livro, expondo sua concepção de educação e de linguagem. São divergentes as opiniões de especialistas com relação à importância tanto do próprio livro didático em sala de aula quanto do manual do professor. A seguir, serão apresentadas algumas dessas opiniões e o que preconizam os PCN.

Lajolo (1996) considera que o uso do livro didático é importante, sobretudo em contexto vivenciado no Brasil, que é caracterizado por uma precária situação educacional.

Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p. 2)

A importância do manual do professor é igualmente destacada por Lajolo (1996), pois é a partir desse que o docente conhecerá a linha teórico-metodológica que fundamenta o livro, conhecimento importante para que se estabeleça, entre ambos (professor e livro) um trabalho de parceria.

Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com

que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem. (LAJOLO, 1996, p. 3)

O professor, como mediador do processo de ensino aprendizagem, possui papel ativo no trabalho com o livro didático, de forma que seu papel é crucial para tornar esse material escolar bom. A forma como o professor deve atuar é exemplificada por Lajolo (1996):

Entre outros fatores, o bom livro didático diferencia-se do livro didático ruim pelo tipo de diálogo que estabelece com o professor, durante o planejamento do curso. Não obstante, o livro didático bom, adequado e correto, também pressupõe que o professor personifique o uso que dele faz na sala de aula, o livro didático ruim exige que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados inadequados. (LAJOLO, 1996, p.5)

Lajolo (1996, p. 7) potencializa ainda mais a importância do professor, afirmando que “[...] o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor.” Embora seja reconhecido por muitos autores como importante elemento dentro de sala de aula, Elizabeth Marcuschi (2001) expõe que há, entre alguns especialistas, uma insatisfação com relação aos livros didáticos, a ponto de proporem a sua abolição da sala de aula, enquanto outros discordam da importância do manual do professor, opiniões com as quais a autora não concorda.

Nossa posição inicial já permite vislumbrar que não questionamos, como alguns estudiosos (Bonazzi & Eco, 1980, apud Freitag, 1993:71; Britto, 1998, entre outros), mesmo que indiretamente, a pertinência do MP (manual do professor). [...] Tampouco nos inserimos na corrente que propala a nocividade em si do livro didático, pleiteando sua total abolição do espaço escolar. (MARCUSCHI, E.. 2001, p. 139)

Elizabeth Marcuschi (2001, p. 139), assim como Lajolo (1996), reafirma a importância do livro didático e do manual do professor, afirmando que o volume do aluno deve estar articulado ao manual docente, ressaltando que, em realidade, deveria ser

disposto ao professor não só esse material, mas outros de consulta e voltados para a sua formação.

Parafraseando Gérard e Roegiers (1998 apud Marcuschi, E., 2001), Elizabeth Marcuschi (2001) destaca que o manual, seja do professor ou do aluno, apresenta fundamentalmente função de formação. Essa função compreende as funções de: “a) informação científica e geral; b) formação pedagógica, ligada à disciplina; c) ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas; d) ajuda na avaliação das aquisições.” (MARCUSCHI, E., 2001, p. 141).

Entretanto, Elizabeth Marcuschi (2001, p. 141) destaca que o espaço destinado ao manual do professor nos livros didáticos é reduzido, ficando limitado a eventuais comentários e resolução de exercícios propostos. A finalidade do manual do professor deve ser muito mais ampla, e a autora faz questionamentos que demonstram a sua importância e em que ele pode orientar o trabalho do professor: “Que fundamentos teórico-metodológicos embasam a proposta do LDP (livro didático de português)? Que noções de língua, texto, conhecimentos linguísticos subjazem ao ensino-aprendizagem pretendido? Que enfoque avaliativo é privilegiado?” (MARCUSCHI, E., 2001, p. 141)

O fato dos livros didáticos limitarem o manual do professor a mera resolução dos exercícios traz, ainda, um problema. Apresentar apenas uma determinada resposta é atribuir a falsa impressão de que apenas aquela é a correta, desconsiderando as demais. Esse tipo de ação acaba desvalorizando o conhecimento trazido pelo estudante e, conseqüentemente, a sua trajetória que levou àquela resposta, conforme pode ser constatado na observação de Elizabeth Marcuschi (2001)

Até porque, rotineiramente, ao reproduzir o livro do aluno, acrescentando as respostas que devem ser dadas nos exercícios, o MP (manual do professor) estabelece que apenas uma determinada resposta é aceitável, rotula todas as demais como erradas e coloca nas mãos do professor o poder de decidir o que é verdadeiro e falso na interpretação do aluno. Nessa polarização certo-errado, ignora totalmente que a proposta do estudante deve ser sempre considerada e analisada, pois é indicadora do caminho por ele percorrido, do que ele contemplou e deixou de contemplar na apresentação de sua hipótese e, um sinal, que não pode ser ignorado, da aprendizagem construída. (MARCUSCHI, E., 2001, p. 142)

A autora conclui que é possível haver leituras diferentes e, ainda assim, corretas. O professor deve saber fazer a mediação em sala de aula entre as respostas do livro didático e as possibilidades interpretativas do aluno, o que levará a ampliar o seu universo linguístico-discursivo.

Por sua vez, concordando que a posição corretiva, que desrespeita o aluno, é indesejável, não se pode esquecer que é papel do professor ampliar o universo linguístico-discursivo do aluno e, para tanto, deve saber orientá-lo quanto à adequação ou não das suas proposições, tendo em vista o gênero textual, a variação linguística, o interlocutor, o tema sugerido ou escolhido. (MARCUSCHI, E., 2001, p. 145)

Ainda com relação ao manual do professor, Elizabeth Marcuschi (2001) chama atenção para um dado que considera preocupante: em muitos manuais do professor, o item “avaliação”, que é tão explorado em sala de aula, tem sido esquecido. E faz uma pergunta que revela a implicação da ausência desse item: “Como então atribuir significado à transposição didática, na ausência de procedimentos avaliativos que orientem a ação pedagógica?” (MARCUSCHI, E., 2001, p. 140). Na ausência desse item, a autora destaca que o professor deve utilizar a sua experiência para identificar os indicadores avaliativos pertinentes à linha teórico-metodológica adotada pelo livro.

No entanto, o professor, elemento que poderia mediar os problemas referentes ao livro didático, pode agravá-los devido à sua formação que, muitas vezes, por falta de opção ou mesmo de visão mais crítica e abrangente da sua própria prática pedagógica, faz uso do livro didático como se esse fosse o único instrumento válido para o ensino. Maheu (2002) tece uma crítica a esse perfil de professor e reconhece que a formação docente é a causa desse tipo de prática pedagógica:

A precariedade no processo de formação deste sujeito tem feito com que os manuais escolares reinem quase absolutos na sala de aula. De fato, o manual vem ocupando lugar de destaque no processo ensino-aprendizagem, transformando o professor, muitas vezes, em mero espectador ou reproduzidor das suas instruções e, também, moldando as condições epistêmicas, pedagógicas e metodológicas do currículo escolar, uniformizando, assim, a prática educativa. (MAHEU, 2002, p. 48)

A importância do professor é, também, ratificada por Silva (2008), que considera que o professor não deve adotar uma postura passiva, ainda que diante de um bom livro. É importante que o professor utilize seu senso crítico para avaliar o livro e perceber as suas falhas, além de preencher possíveis lacunas.

Servem pouco, portanto, os bons livros se o professor for apenas capaz de ler e escrever, como pensa a sociedade em geral, se o professor não o sabe usar, se o professor não entender o modelo teórico em que se baseiam os objetivos que perseguem. Se não é capaz de criticá-lo, de identificar suas falhas, de corrigi-las, se não é capaz de preencher as suas lacunas. (SILVA, 2008, p. 173)

A boa qualidade do livro didático perpassa a questão das políticas públicas, que se utilizam dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais, citando muito resumidamente, preveem a revisão dos velhos princípios e objetivos do ensino para ajustá-lo às novas teorias da linguagem. A fim de fiscalizar se o livro didático atende às expectativas das políticas públicas, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no final do século XX. Silva (2008) assim descreve o processo inicial de implantação do PNLD.

Dentro desse novo quadro de expectativas em relação ao trabalho escolar, impôs-se a revisão do livro didático (LD), para ajustá-lo aos novos objetivos. [...] Para proceder essa atualização foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), implantado, desde o final do século passado, não sem uma luta acirrada contra os interesses de poderosas editoras, que ganhavam verdadeiras fortunas com livros (muitas vezes com mais de trinta edições) e que tiveram de fazer esforço – maior ou menor – para continuarem fornecendo sua mercadoria ao seu maior comprador, o Governo. Isso forçou a melhoria da qualidade do livro distribuído às escolas públicas no país, adequando-o às teses pedagógicas dos PCN. (SILVA, 2008, p. 168)

O objetivo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é fiscalizar se os livros cumprem os seguintes requisitos:

[...] examina os livros do mercado editorial, observando se eles veiculam conceitos corretos, se têm uma orientação metodológica

moderna, se educam os alunos para a cidadania etc., enfim, se estão minimamente de acordo com os princípios que devem nortear o ensino no Brasil. (SILVA, 2008, p. 169)

O processo de implantação do PNLD não poderia ocorrer de forma abrupta, como aponta Silva (2008, p. 169), porque nem as editoras nem os professores estariam preparados para tais mudanças. Para tanto, começou pelo ensino fundamental, chegou ao ensino médio e alcançou dicionários e livros infantis.

A importância do manual do professor no livro didático, ratificada por Lajolo (1996), Elizabeth Marcuschi (2001) entre outros, é destacada na avaliação do PNLD, como explicado por Silva (2008):

O LD, assim reciclado, pode se constituir em um auxiliar valioso para a atualização do professor. Os melhores desses livros explicam na introdução as teses que os orientam, de modo que podem atuar como provocadores, como divulgadores dos novos parâmetros curriculares, e, espera-se, que possam agir positivamente na formação do professor. Isso é valorizado na avaliação do PNLD [...] (SILVA, 2008, p. 170)

Entretanto, esses objetivos não são adotados por todos os livros didáticos, já que a principal preocupação de alguns é a de explicar apenas a resposta correta dos seus exercícios, como também já destacado por Elizabeth Marcuschi (2001): “Infelizmente esse auxílio não é fornecido por todos, sequer pela maioria. Em 1998 alguns ainda compreendiam o manual como meio de garantir a “resposta correta”.” (SILVA, 2008, p. 171)

Reiterando posição já defendida anteriormente, compreender a linha teórico-metodológica explicitada no manual é muito importante, faz com que o professor entenda os objetivos do livro e possa melhor trabalhá-lo. Entretanto, mais do que apenas entender, o professor precisa perceber se a sua prática de ensino está em consonância com o livro, caso contrário, ele não se reconhecerá no material didático. Por isso, o professor deve estar se atualizando sobre as concepções de linguagem contemporâneas, o que implica, em muitos casos, em fazer cursos de reciclagem, para poder bem escolher um livro.

Pior que escolher mal é usar mal o livro. Uma boa escolha, aliás, depende da formação do professor e da sua capacidade de avaliar-se, isto é, de reconhecer o livro que é capaz de aplicar. É melhor que um professor use um livro tradicional cujas práticas domine do que outro cujos objetivos e atividades sugeridas não compreende. (SILVA, 2008, p.172)

Vale ressaltar que o professor deve estar apto, ainda, a reconhecer se a linha teórico metodológica apresentada no manual do professor é realmente adotada pelo livro didático, porque, muitas vezes, observa-se uma discrepância entre o que é apresentado na linha teórica e o que o livro efetivamente faz.

O ensino de gramática é outro item destacado nos PCN e que merece atenção nos livros didáticos. A recomendação é que o livro didático, assim como o professor, não trabalhe a gramática do ponto de vista normativo, priorizando exercícios de classificação e descrição gramatical sem maior análise. A metalinguagem é importante, como em qualquer outra área do saber, mas deve ser utilizada como ferramenta para observação, análise, dedução, reflexão da língua, o que deve ser feito em período escolar apropriado.

Os PCN (1997, p. 78) não recomendam que se deixe de estudar a gramática da língua, embora haja quem assim advogue. Recomendam, sim, que se deixe de usá-la como normativa, e que ela passe a ser produto da observação e dedução do aluno. [...] A reflexão sobre a língua é considerada como necessária, mas deve-se distinguir do ensino tradicional de gramática de modelo latino, feito precocemente, desde as primeiras séries, que raramente levava à observação da língua, pois estava dissociado do uso. A importância da análise, classificação e descrição dos fatos da linguagem, assim como da nomenclatura oficial (a metalinguagem) também não é negada. Essas práticas devem, apenas, ser reservadas para ciclos mais avançados, quando o aluno já tiver adquirido o hábito de pensar sobre o fenômeno da linguagem, associando-o a sua prática diária. (SILVA, 2008, p. 173)

Ao trabalhar meros exercícios de descrição e classificação gramatical, o livro didático acaba, também, impondo uma única norma como correta, o que não é indicado pela forma contemporânea de trabalhar a linguagem. Reconhecer que existem normas linguísticas diferentes da norma padrão é importante porque, inclusive, inclui o estudante no processo de ensino e aprendizagem, passando-se a respeitar, também, o dialeto do aluno. “Embora muito difundida, como já dito antes, a recomendação dos PCN que causa

mais perplexidade – ao lado de certa comoção – entre os professores e alunos de Letras é a do respeito ao dialeto do aluno”. (SILVA, 2008, p. 175).

A importância desse reconhecimento por parte dos livros didáticos é reafirmada por Silva (2008), porque não reconhecê-la é transmitir a falsa ideia de que existe apenas uma forma para se comunicar, que seria a forma padrão. Entretanto, os livros devem observar a melhor forma de trabalhar a variedade linguística para não acabar praticando preconceito linguístico, como ocorre com alguns exercícios que simplesmente solicitam a substituição, priorizando a norma padrão e menosprezando as formas coloquiais.

Por isso, para ilustrar o que foi dito, continua a prática de substituição das formas coloquiais pelas variantes formais em exercícios descontextualizados, muitas vezes sugeridos pelo livro didático, o que revela que ainda subjaz a crença de que existe uma forma única para todas as situações sócio-comunicativas, transmitindo ao aluno - mesmo que não seja sua intenção – a falsa ideia de que a forma culta é a desejável, a correta. (SILVA, 2008, p. 175)

Esse tipo de situação, que é comumente observada nos livros didáticos de solicitar ao estudante que faça a transposição de uma variedade de registro para a norma padrão, deixa transparecer que o livro reconhece e legitima as outras variedades, mas, na verdade, o que ocorre é a depreciação da variedade de uso retratada, porque corrigi-la é considerar que essa é defeituosa, como explica Bagno (2007):

A atividade que manda ‘passar para a norma culta’ acaba se revelando, no fundo, tão preconceituosa quanto a atitude de discriminar o Chico Bento por “falar tudo errado”. Porque se, num primeiro momento, ocorre o reconhecimento da diferença, num segundo momento, quando se pede a reescrita ‘segundo a norma culta’, essa diferença é transformada em deficiência, em algo que pode e deve ser “corrigido”, e as formas consagradas pela gramática normativa é que terminam sendo enfatizadas como as que ‘valem’ de verdade. (BAGNO, 2007, p. 123)

Bagno (2007, p. 125) chama a atenção para que haja o respeito às diferenças linguísticas no ambiente escolar, e que o professor deve “[...] insistir que elas não são erros e até mesmo tentar, na medida do possível, mostrar a lógica linguística delas.” (BAGNO, 2007, p. 125)

Esse tipo de atitude é muito pertinente, porque o professor encontrará realidades distintas a depender do local onde for lecionar, por isso reconhecer a importância da variedade linguística pode colaborar muito para o trabalho em sala de aula, conforme aponta Silva (2008, p. 176):

Naturalmente quanto mais isoladas forem as localidades onde estão plantadas as escolas, menor será a diversidade dialetal, e a norma do professor tenderá mais a coincidir com a do aluno, e o livro didático poderá ser a única variedade escrita com que têm contato.

Quanto maior for a cidade onde se encontra a escola, mais a situação se torna complexa, pois aí coexistem diversos grupos sociais e, conseqüentemente, muitas variedades da língua.

Essa dificuldade encontrada pelo professor de deparar-se com diferentes variedades em diferentes espaços é enfrentada, também, pelos livros didáticos. Especialmente no Brasil, país de dimensão continental caracterizado historicamente pela imigração e difusão de culturas. Nesse caso, um único livro didático, que serve a todo o território brasileiro, não dará conta das especificidades de cada região.

O LD brasileiro serve a todo o país, a um país continental, que, por essa razão e pela própria história de imigração, abriga diversas culturas. Temas de grande interesse para alunos gaúchos podem não o ser para os amazonenses e vice versa. E é preciso “respeitar a cultura do aluno”, isto é partir da sua cultura para ampliá-la. (SILVA, 2008, p. 176)

O livro didático, portanto, não consegue contemplar todo o território brasileiro (tarefa que parece megalomaniaca diante da diversidade linguística encontrada em apenas uma cidade, sobretudo em um país inteiro). Naturalmente, a produção dos livros fica centralizada em apenas uma região, no caso do Brasil na região centro sul, o que faz com que essa região acabe sendo privilegiada e sua cultura representada nos livros didáticos, conforme observa Silva (2008, p. 178) “Como a produção dos livros se concentra no centro sul do país, o dialeto e toda a cultura daquela região estão sempre representados.”

Privilegiar a cultura de determinada região pode fazer com que a representação de outras seja vista como algo exótico, pitoresco, minimizando o potencial cultural das outras regiões e praticando o preconceito linguístico. O livro didático, portanto, assume mais esse risco, ainda que não intencionalmente.

A presença, no LD, de variantes linguísticas regionais, sociais, etárias – e nas séries mais avançadas até as diacrônicas –, sejam elas lexicais, gramaticais ou fonéticas, é desejável, pois permite expandir o repertório do aluno ampliando sua capacidade comunicativa, daí a obrigação de introduzir uma diversidade de textos. Somente nessa situação alunos e professores aprenderão a “respeitar os dialetos regionais”. Ao contrário, se prevalecerem nos LD os representantes de uma variedade regional, as variantes linguísticas contidas nos textos representativos da literatura das outras regiões poderão parecer no mínimo pitorescas. Dizendo de outro modo, a representação de uma única variedade dialetal reforça o preconceito contra as variantes não representadas ou representadas minimamente, pois elas passam como algo localizado, exótico, curioso ou mesmo engraçado [...] (SILVA, 2008, p. 178)

Bagno (2007, p. 129) também relata essa imposição da valorização da variedade linguística do sul e sudeste nos livros didáticos brasileiros por causa da centralização do mercado editorial nessa região do país. E, igualmente, analisa as implicações dessa situação:

Os livros didáticos vendidos no Brasil são escritos e produzidos, em sua grande maioria, na região Sudeste (com predomínio do estado de São Paulo) e, em menor medida, na região Sul (com predomínio do Paraná), sempre por autores vinculados à cultura das grandes cidades. Com isso, pela própria origem social dos autores, as variedades linguísticas mais representadas nessas obras são as urbanas dessas regiões. O “diferente”, o “exótico”, o “pitoresco” será inevitavelmente o que vier de fora, o Outro, o que não fizer parte daquele universo sociocultural, que acaba sendo considerado (enganosamente) “neutro”, “normal”, “comum”. [...] Desse modo, como os LD produzidos no Sudeste-Sul são adotados em todo o território nacional, o usuário da obra didática é levado a acreditar que o seu modo de falar, por não estar representado no livro, é “estranho” ou “errado”. (BAGNO, 2007, p. 128)

Diante dessa problemática, resta ao professor fazer as adequações necessárias do livro à sua turma e preencher as suas lacunas com outros textos, como aponta Silva (2008, p.

178): “O professor está, como se demonstrou acima, fadado a usar um livro imperfeito e é tarefa dele, conhecendo a variedade linguística do aluno, colocar novos textos, preencher suas lacunas, corrigir as suas deficiências.”.

Vale ressaltar que, embora se reconheça a importância de se trabalhar com as variedades linguísticas, é importante que o livro didático retrate a norma padrão e apresente gêneros textuais que, predominantemente, sejam escritos nessa norma, porque o aluno deve ser estimulado e preparado para circular nos diversos meios sociais, incluindo suas práticas e situações de linguagens.

O que precisamos fazer é tornar a população capaz de usar a norma em que estão expressos esses textos, tornar a população capaz de se apossar dos tesouros das bibliotecas, do progresso da ciência, enfim dos bens culturais que a língua transmite d geração a geração. (SILVA, 2008, p. 180)

Entretanto, além de trabalhar a norma padrão, deve-se observar se o livro didático, em sua abordagem, reconhece que há uma distinção entre norma culta e norma padrão, porque reconhecer essa distinção terá reflexo no tipo de trabalho que o livro realizará. Bagno (2007) assim distingue as duas normas, sendo a definição número um correspondente à norma culta e a definição número dois correspondente à norma padrão.

Não é possível confundir (1) as variedades linguísticas reais, empiricamente observáveis, autênticas, que caracterizam a fala e a escrita dos cidadãos urbanos, letrados e socioeconomicamente privilegiados com (2) o conjunto de regras padronizadas, descritas e prescritas pelas gramáticas normativas, inspiradas em estágios passados da língua e principalmente nas opções de um grupo restrito de escritores consagrados. (BAGNO, 2007, p. 130)

É importante que o livro didático, assim como o professor, reconheça que a norma-padrão é uma variedade artificial, para que não seja incutida na cabeça do estudante a ideia de que ele deve se expressar em uma variedade que, em realidade, inexistente, conforme aponta Bagno (2007):

Por isso, como também já dissemos, não faz muito sentido usar termos como variedade-padrão, língua-padrão, dialeto-padrão, porque o padrão não é variedade, em língua, nem dialeto – para tratar de variedade, língua e dialeto é preciso que existam pessoas de carne e osso falando essa variedade, língua ou dialeto, e ninguém fala (nem escreve) o padrão, nem no grau máximo de monitoramento estilístico. Como o próprio nome diz, é um padrão, um modelo idealizado (e muito ideologizado). (BAGNO, 2007, p. 131)

Bagno (2007) afirma que essa incoerência ocorre em praticamente todos os livros didáticos, nos quais se considera que o português brasileiro é dividido em dois tipos de variedades, quando, na verdade, segundo o autor, impera no português três grandes grupos linguísticos.

Essa confusão entre a língua realmente empregada pelos falantes urbanos escolarizados e o padrão de “língua certa” estabelecido nas gramáticas normativas está presente em praticamente todos os livros didáticos. Nessas obras, impera a ideia de que “o português são dois” quando, na realidade, o português brasileiro são três: uma norma-padrão, que não é a língua de ninguém; um conjunto de variedades estigmatizadas e um conjunto de variedades prestigiadas, cada um deles caracterizando grupos sociais específicos. (BAGNO, 2007, p. 131)

Entretanto, o que se defende não é que se abandone o ensino da norma-padrão, até porque essa tem o papel de unificar e de servir de modelo a outras variedades, como à norma culta. É importante refletir sobre como ensiná-la aos estudantes e reconhecer que, como padrão, ela é algo idealizado, portanto distante do real.

Mendes (2008) destaca o trabalho com a norma culta, especialmente para que o estudante possa, como usuário da língua, poder julgar e utilizar o grau de formalidade adequado para cada situação comunicativa, sendo ele mesmo o mediador desse processo.

Isto fica claro quando tomamos como exemplo o confronto que se estabelece em sala de aula de língua portuguesa entre as variedades de uso utilizadas pelos alunos e a imposição da variedade de prestígio, a tal da “norma padrão”. As orientações recentes para o ensino de língua materna ressaltam o fato de que o que se quer é preparar o aluno para dialogar com os diferentes modos de expressão da língua, tornando-o, ele próprio, um mediador entre as suas variedades de uso e aquelas que

a escola ensina; sujeito capaz de decidir em que momento deve fazer uso de umas ou de outras. (MENDES, 2008, p. 65)

Deve-se observar que o trabalho com a diversidade de textos e gêneros textuais é importante para que o livro didático alcance as diversas variedades de uso da língua, entretanto chama-se a atenção para o uso de textos autênticos. É relativamente comum que alguns livros didáticos, sobretudo ao trabalhar com a gramática, utilize textos artificiais, especialmente criados para ilustrar determinada regra gramatical. Isso não é interessante, porque acaba estimulando a visão da artificialidade do fato linguístico em questão. Por isso é importante que os livros didáticos trabalhem os diversos conteúdos a partir de textos autênticos, ressaltando o seu uso real na língua. Os PCN enfatizam o uso de textos autênticos na aula de língua portuguesa, destacando a importância de manter suas características gráficas:

Entre os principais recursos que precisam estar disponíveis na escola para viabilizar a proposta didática da área, estão os textos autênticos. A utilização de textos autênticos pressupõe cuidado com a manutenção de suas características gráficas: formatação, paginação, diferentes elementos utilizados para atribuição de sentido — como fotografias, desenhos gráficos, ilustrações, etc. Da mesma forma, é importante que esses textos, sempre que possível, sejam trazidos para a sala de aula nos seus portadores de origem (ainda que em algumas situações possam ser agrupados segundo gênero ou tema, por exemplo, para atender a necessidades específicas dos projetos de estudo). (BRASIL, 1998, p. 61)

Mendes (2008) também enfatiza a importância do textos autênticos e caracteriza o trabalho com a língua a partir do seu uso. Embora a autora foque o trabalho com língua estrangeira, o cenário descrito também se encaixaria em uma sala de aula de português como língua materna:

A seleção e produção de materiais com conteúdo autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes e organizados a partir da realização de tarefas que possibilitem maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes; materiais didáticos organizados como

fonte, apoio e orientação para a realização de atividades e tarefas e não única referência no processo de aprendizagem. (MENDES, 2008, p. 72)

O livro didático pode (e deve) ser considerado um importante instrumento no processo de aprendizagem, mas o professor ainda é (e deve continuar sendo) a melhor ferramenta desse processo, posição explicitamente ratificada por Lajolo (1996) e Silva (2008), porque o professor é o recurso mais qualificado em sala de aula, sendo o livro didático configurado apenas como material de apoio para a prática docente.

Vale destacar que o professor, embora considerado o recurso mais importante desse processo, não pode ser exclusivamente responsabilizado por ainda haver um ensino deficitário. O problema é muito mais amplo e engloba questões políticas e a própria configuração da contemporaneidade, conforme aponta Silva (2008): “Responsabilizar o professor, a sua má formação e o currículo do curso de Letras pelo ensino deficitário é, contudo, simplificar o problema, é desviá-lo da questão política que o envolve, é ignorar as mudanças sociais e tecnológicas que atingem o homem moderno.” (SILVA, 2008, p. 161)

Vale ressaltar, ainda, que não somente o professor de português tem a responsabilidade de trabalhar com o texto; os outros professores também o têm, conforme apontam os PCN:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. [...]Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. (BRASIL, 1997, p. 26)

## 5 METODOLOGIA

Neste capítulo constam, inicialmente, os objetivos desta pesquisa, a sua delimitação; o tipo de pesquisa realizado; as razões que motivaram a escolha das coleções escolhidas como *corpora*; a descrição da estrutura destas coleções e a apresentação das seções que desenvolveram o capítulo de análise dos dados.

O objetivo dessa pesquisa constitui-se em analisar a abordagem que os livros didáticos de língua portuguesa fazem dos operadores argumentativos enquanto elementos de sequenciação em livros didáticos de português (LDP). Para tanto, foram delimitadas os seguintes objetivos específicos: identificar o papel dos operadores argumentativos no processo da sequenciação na perspectiva da Linguística Textual; levantar o tratamento dos operadores argumentativos em livros didáticos de português; analisar abordagem das questões sobre operadores argumentativos em LDPs; analisar proposta teórico metodológica presente no manual do professor; verificar se a abordagem está em consonância com o que se propõe no manual do professor; verificar se o livro adota uma abordagem meramente descritivo-classificatório, meramente formal, ou se adota uma abordagem semântica pragmática, estando em consonância com as fases sociocognitivo-interacional apresentada por Koch (2008, 2009, 2010, 2011), e a fase bakhtiniana proposta por Heine.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de dois tipos: a bibliográfica, que é desenvolvida com base em materiais publicados que dão embasamento para que se analise o objeto em estudo; e a descritiva, que é desenvolvida com base em estudo, análise, registro e interpretação de dados.

Na pesquisa bibliográfica, buscou-se levantar informações, como proposta de metodologia do ensino de língua portuguesa e conceitos ou definições do objeto em estudo. Para tanto, esse objeto foi estudado em artigos científicos, gramáticas, documentos oficiais, livros técnicos disponíveis tanto em meio eletrônico como em meio impresso.

Na pesquisa descritiva, foram analisados livros didáticos do 9º ano, porque nessas séries se trabalham os elementos coesivos de sequenciação, tais como os de contrajunção

(KOCH; ELIAS, 2008) ( mas, porém, contudo, todavia, etc), os de explicação ou justificativa (KOCH; ELIAS, 2008) (pois, que, porque, etc), os de conclusão (KOCH; ELIAS, 2008) (portanto, logo, por conseguinte, etc), entre outros. Além disso, também é nesses anos escolares que se intensifica o estudo de textos predominantemente argumentativos, o que favorece que se observe se os livros propiciam a análise dos operadores argumentativos dentro desse tipo de texto.

Em seguida, foram feitas análises dos capítulos dos LDPs que abordam as orações coordenadas, a fim de identificar o tratamento dado aos operadores argumentativos. Para tanto, foi registrado o tipo de abordagem dada a esses itens, observando-se se o tratamento é meramente morfossintático ou se atende à perspectiva contemporânea de trabalhar com a língua.

O objetivo deste capítulo é analisar, sob o olhar da Linguística Textual (LT), o tratamento dado aos operadores argumentativos pelas questões gramaticais de um capítulo de dois livros didáticos do 9º ano do ensino fundamental, sendo analisados, para isso, os exercícios referentes ao assunto oração coordenada e o Manual do professor nos livros Português: linguagens 9º ano, 2010, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e Projeto Radix: Gramática 9º ano, 2009, de Ernani e Floriana. A análise do Manual do professor tem o objetivo de perceber, como já foi afirmado, se a proposta teórico-metodológico do livro é realmente aplicada.

Como proposta teórica para análise, serão consideradas as fases pragmática e bakhtiniana da LT, nas quais o texto, evento dialógico, linguístico-semiótico (HEINE, 2014), ganha status de processo, estando repleto de propósitos comunicativos e efeitos de sentido, cabendo ao interlocutor interpretar não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, elementos pictóricos, gráficos, etc), utilizando, para isso, diversos tipos de conhecimentos: de mundo, partilhados, inferenciais, ideológicos, entre outros) (HEINE, 2014)

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é analisar, sob o olhar da Linguística Textual (LT), o tratamento dado aos operadores argumentativos pelas questões gramaticais de um capítulo de dois livros didáticos do 9º ano do ensino fundamental, sendo analisados, para isso, os exercícios referentes ao assunto oração coordenada e o Manual do professor nos livros Português Linguagens, 2010, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e Projeto Radix: Gramática 9º ano, 2009, de Ernani e Floriana. A análise do Manual do professor tem o objetivo de perceber se a proposta teórico-metodológico do livro é realmente aplicada.

No livro “Português Linguagens”, cada capítulo é dividido em seis partes: “Estudo dos textos”, que trabalha a compreensão e a interpretação textual; “Produção de texto”, que trabalha a habilidade escritora; “A língua em foco”, que foca aspectos relacionados à língua; “De olho na escrita”, que foca aspectos gráficos entre outros e “Divirta-se”, que consiste em apresentar um texto privilegiando apenas a fruição do estudante. Nesta pesquisa, será analisada apenas a seção “A língua em foco” porque nesta encontra-se o objeto de estudo desta pesquisa.

Essa seção é subdividida em mais quatro partes: “Construindo o conceito”, “Conceituando”, “Na construção do texto” e “Semântica e Discurso”. Na primeira subdivisão, estimula-se o estudante a pensar sobre o assunto que ainda será apresentado, o que é feito a partir de questões de conteúdo indutivo relacionadas a um determinado texto. Na subdivisão seguinte, “Conceituando”, o conteúdo linguístico em foco é formalmente apresentado e sistematizado e, após essa parte teórica, há um bloco de exercícios relacionados a determinado texto. Na terceira subdivisão, “Na construção do texto”, o estudante é levado a observar, a partir de exercícios, como o assunto colabora para a construção do texto e, na quarta e última seção, “Semântica e discurso”, confere-se uma abordagem textual discursiva ao assunto em questão.

Na gramática “Projeto Radix: Gramática 9º ano”, 2009, de Ernani e Floriana, cada capítulo trabalha única e exclusivamente um determinado aspecto linguístico, não havendo parte que aborde exclusivamente interpretação de texto ou produção textual. Cada capítulo possui subdivisões, mas as mesmas não são padronizadas, variam de um capítulo para o outro a depender da especificidade do assunto trabalhado, exceto pela

seção que inicia o capítulo, intitulada “Para começar” e as duas últimas que o encerram, intituladas “Entretempos” e “Entreletras”. No capítulo em análise, constam as seguintes seções: “Para começar”, “A classificação das orações coordenadas sindéticas”, “A coordenação entre parágrafos”, “A posição das conjunções coordenativas” e “A pontuação das orações coordenadas”. Não foi possível cumprir, com o livro “Projeto Radix” um dos objetivos desta pesquisa, que é verificar se o livro realmente adota a proposta teórico metodológica que apresenta, porque o livro em questão não possui Manual do professor.

Como proposta teórica para análise, serão consideradas as fases pragmática e bakhtiniana da LT, nas quais o texto, evento dialógico, linguístico-semiótico (HEINE, 2014), ganha status de processo, estando repleto de propósitos comunicativos e efeitos de sentido, cabendo ao interlocutor interpretar não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, elementos pictóricos, gráficos, etc), utilizando, para isso, diversos tipos de conhecimentos: de mundo, partilhados, inferenciais, ideológicos, entre outros) (HEINE, 2014)

#### 6.1 ANÁLISE DAS QUESTÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS (LDP-1) PORTUGUÊS LINGUAGUENS

Como exposto na seção intitulada Metodologia, no livro “Português Linguagens”, cada capítulo é dividido em seis partes: “Estudo dos textos”, que trabalha a compreensão e a interpretação textual; “Produção de texto”, que trabalha a habilidade escritora; “A língua em foco”, que foca aspectos relacionados à língua; “De olho na escrita”, que foca aspectos gráficos entre outros e “Divirta-se”, que consiste em apresentar um texto privilegiando apenas a fruição do estudante. Nesta pesquisa, será analisada apenas a seção “A língua em foco” porque nesta encontra-se o objeto de estudo desta pesquisa.

Na seção “A língua em foco”, na qual se encontra o objeto em estudo neste trabalho, há a seguinte orientação no Manual do professor:

A proposta de ensino de língua desta obra procura alterar o enfoque tradicional dado à gramática, voltado quase exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática). Não se trata de eliminar esse tipo de conteúdo, mas de redimensioná-lo e incluir no curso de Português uma série de outras atividades que levam à aquisição de noções da maior importância, tais como enunciado, texto e discurso, intencionalidade discursiva, o papel da situação de produção na

construção do sentido dos enunciados, preconceito linguístico, variedades linguísticas, a semântica, as variações de registro (graus de formalidade e pessoalidade), avaliação apreciativa, etc.

A língua, nesta obra, não é tomada como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro. Assim, o trabalho linguístico não pode se limitar à frase (o que não significa que, às vezes, não se deva trabalhar com frases). Deve também ser considerado o domínio do texto e, mais que isso, o do discurso, ou seja, o texto inserido numa situação concreta e única, já que o que se fala e a forma como se fala estão relacionados diretamente com certos aspectos situacionais, como para quem se fala e com que finalidade se fala.

Por essa razão, esta obra contempla aspectos relacionados tanto à gramática normativa – em seus aspectos prescritivos (normatização a partir de parâmetros da norma-padrão: ortografia, flexões, concordâncias, etc) e descritivos (descrição de classes e categorias: substantivo, sujeito, predicado, número, pessoa, modo, etc.) – quanto à gramática reflexiva (que explora aspectos ligados à semântica e ao discurso).

Defendemos, portanto, alteração na prioridade dada aos conteúdos, inclusão de novos conceitos, dimensionamento mais amplo do objeto linguístico (em lugar da palavra e da frase, o texto e o discurso), bem como uma mudança de postura do professor e do aluno em relação ao curso de língua portuguesa. Com essas mudanças, espera-se que o aluno deixe de aprender apenas a descrever a língua e passe efetivamente a operar a língua como um todo, isto é, apropriar-se de seus recursos de expressão, orais e escritos, e utilizá-los de forma consciente. (CEREJA, MAGALHÃES, 2010, p.6)

Essa seção é subdividida em mais quatro partes: “Construindo o conceito”, “Conceituando”, “Na construção do texto” e “Semântica e Discurso”. Na primeira subdivisão, estimula-se o estudante a pensar sobre o assunto que ainda será apresentado, o que é feito a partir de questões de conteúdo indutivo relacionadas a um determinado texto. Na subdivisão seguinte, “Conceituando”, o conteúdo linguístico em foco é formalmente apresentado e sistematizado e, após essa parte teórica, há um bloco de exercícios relacionados a determinado texto. Na terceira subdivisão, “Na construção do texto”, o estudante é levado a observar, a partir de exercícios, como o assunto colabora

para a construção do texto e, na quarta e última seção, “Semântica e discurso”, confere-se uma abordagem textual discursiva ao assunto em questão.

Serão apresentadas, primeiramente, as orientações do Manual do professor para cada parte específica do capítulo em análise e, em seguida, a análise das seções do capítulo do livro didático para, logo após, verificar se ambos estão em consonância.

Com relação à primeira parte, intitulada “Construindo o conceito”, lê-se no Manual do professor:

A finalidade deste tópico é levar o aluno a construir o conceito gramatical, por meio de um conjunto de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências. Normalmente se parte da observação de um fato linguístico em texto – texto literário ou jornalístico, quadrinho, propaganda, cartum, etc – ou de exercícios operatórios; em seguida, pede-se que determinado aspecto seja observado e depois comparado a outros, para então se chegar ao conceito. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 6)

Nessa primeira parte, serão analisadas cinco questões relacionadas à tirinha de Fernando Gonsales:

### Exemplo 1 do LDP-1

#### CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Folha de S. Paulo, 10/5/2005.)

1. Observe a estrutura sintática da frase do 2º balão. Divida a frase em orações e responda:

- a) Quantas orações há nesse período? duas
- b) Quais são elas?

*Escondi meus doces na caixinha de música / mas eles sumiram.*

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p. 106

Na primeira questão do exemplo um, solicita-se que o estudante indique a quantidade de orações da frase do segundo balão de fala e as identifique. Percebe-se que a questão aborda o texto apenas como código linguístico, pois apresenta-se:

Na perspectiva do contexto linguístico *stricto sensu*, mantendo de um modo ou de outro o perfil teórico da fase transfrástica” (HEINE, 2014, p. 30) da LT.

A fase transfrástica, assim como se observa nesta questão, tem por característica a preocupação em descrever os fenômenos sintáticos que ocorriam entre as sequências de frases, resguardando um elo formalista de visão da linguagem. A questão, portanto, privilegia a classificação, priorizando a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008). Segundo Oliveira (2008, p. 118 - 119) “A dimensão formal diz respeito à maneira como se forma o ponto gramatical em questão, aos elementos que compõem sua estrutura.” Ou seja, a dimensão formal refere-se à descrição das unidades da língua e sua consequente classificação por meio de nomenclaturas.

Há, no enunciado em questão, um operador de contração (KOCH, ELIAS, 2008), conforme se observa em Koch e Elias (2008):

Contração: (oposição, contraste de argumentos) A contração estabelece-se não apenas entre segmentos sucessivos, mas também entre sequências mais distantes uma da outra, entre parágrafos ou porções maiores do texto e mesmo entre conteúdos explícitos e implícitos [...]. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 172)

Ao esconder “[...] doces na caixinha de música”, é esperado que nesse mesmo lugar os doces sejam encontrados, pois, teoricamente, somente a menina saberia onde eles estavam, mas essa expectativa é contrariada, o que é marcado pelo operador “mas” pois ela não encontra mais os doces. O operador de contração em questão não possui

intenção argumentativa (AMOSSY, 2011), marcando oposição de ideias sem essa finalidade, pois:

[...] muitos são os discursos que não têm objetivo argumentativo, no sentido de que eles não veiculam nenhuma intenção de persuadir e não esperam fazer o alocutário aderir a uma posição claramente definida por estratégias programadas.” (AMOSSY, 2011, p. 129)

Portanto, o operador de contrajunção (KOCH; ELIAS, 2008) “mas”, no contexto em que está inserido, marca oposição, mas não possui finalidade argumentativa.

#### Questão 02 do Exemplo 01 do LDP-1

2. Na 1ª oração desse período, identifique:

- a) o sujeito da forma verbal **escondi**; eu (sujeito desinencial)
- b) a função sintática dos termos **meus doces e na caixinha de música**. objeto direto e adjunto adverbial de lugar, respectivamente

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p. 106

Na segunda questão do exemplo um, solicita-se que o estudante identifique os termos essenciais da primeira oração identificada na questão anterior, isso com o intuito de, na questão quatro, fazer com que o estudante perceba que a oração está completa sintaticamente, induzindo-o a estabelecer uma distinção entre oração coordenada e oração subordinada. Bakhtin (2003) relativiza essa noção de que a oração esteja completa, destacando propriedades de que a oração carece:

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar

resposta. [...] Quando esquecemos esse pormenor na análise deturpamos a sua natureza [...] (BAKHTIN, 2003, p. 278)

Novamente, nesta questão do exemplo um é priorizada a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008), situando-se também na fase transfrástica da LT, pois é privilegiada nomenclatura gramatical, revelando “[...] uma análise textual circunscrita à forma linguística [...] (HEINE, 2012, p. 13).

### Questão 03 do Exemplo 01 do LDP-1

3. Na 2ª oração do período, identifique:

- a) o sujeito da forma verbal **sumiram**; *es*
- b) a predicação do verbo **sumir**, considerando o contexto. *verbo intransitivo*

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p. 106

Na terceira questão do exemplo um, solicita-se que o estudante identifique, novamente, os termos essenciais da segunda oração identificada no período destacado na primeira questão, demonstrando que a oração está completa sintaticamente, com a mesma finalidade de induzi-lo a perceber diferença entre oração coordenada e oração subordinada. Essa noção de completude sintática demonstra uma visão formalista da língua, pois ao postular o estudo da língua de forma independente e autônoma, a língua pela língua, demonstra-se uma concepção de “[...] língua como um conjunto de sentenças que é estudado em um sistema linguístico eminentemente abstrato.” (HEINE, 2012). Esse tipo de análise perdura desde a Antiguidade Clássica, com Aristóteles, até os trabalhos chomskianos. A questão três foca descrição e classificação meramente sintática, priorizando, novamente, a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008), ou seja, diz respeito a como se forma o ponto gramatical em análise limitada apenas aos elementos que o compõem (OLIVEIRA, 2008, p. 118 – 119). Está centrada, ainda, na análise transfrástica.



O objetivo é fazer com que o estudante perceba que o operador deixa explícita a relação semântica estabelecida entre as partes do texto, enquanto no primeiro enunciado a relação fica implícita. Essa questão contraria o conceito de coesão textual postulado e largamente difundido de Halliday e Hasan (1976), a partir do qual a coesão é concebida como um fenômeno da superfície textual, um fenômeno a ser decodificado:

Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 4)<sup>47</sup>

Entretanto, vale chamar a atenção para o fato de que, analisando a obra dos autores mais atentamente, constata-se que há uma citação, menos difundida que a anterior, na qual Halliday e Hasan (1976) também assumem, explicitamente, que existe coesão mesmo que não tenha sido explicitamente demonstrada.

The significance of this fact is that it allows us to recognize that.- although for example in [5:rd] the cohesion is achieved through the conjunctive expression Jame-|rl.s. it is the underlying semantic relation of succession in time that actually has the cohesive power. This explains now is that we are often prepared to recognize presence of a relation of this kind even when it is not expressed overtly at all. We are prepared to supply it for ourselves. and thus to assume that there is cohesion even though it has not been explicitly demonstrated. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 229)<sup>48</sup>

Essa contradição revela que Halliday e Hasan (1976) estão em transição sobre o real conceito de coesão textual. A questão cinco do exemplo um do livro de Cereja e

---

<sup>47</sup> A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p.4)

<sup>48</sup> A importância deste fato é que ele nos permite reconhecer que, embora, por exemplo, em [5:rd] a coesão é alcançada através da expressão conjuntiva Jame- | rl.s. é a relação semântica subjacente da sucessão de tempo que realmente tem o poder coesivo. A explicação agora é que são frequentemente preparados para identificar a presença de uma relação deste tipo, mesmo quando não é expressa

Magalhães (2010), portanto, está em consonância com a segunda citação de Halliday e Hasan (1976), pois o estudante é induzido a perceber que, mesmo sem o conectivo explícito no primeiro enunciado, é possível inferi-lo, o que demonstra que a coesão não é um fenômeno superficial, pois, através de inferência, é possível recuperar cognitivamente o operador que une os enunciados, comprovando que a coesão é cognitiva (HEINE, 2014). Essa questão extrapola a abordagem meramente sintática e alcança as dimensões semântica e pragmática da linguagem (OLIVEIRA, 2008), conforme preconizam as fases pragmática e bakhtiniana da LT. Entretanto, embora as frases demonstrem que existe coesão implícita, processada cognitivamente, a questão não explora esse aspecto, pois se centra apenas na relação semântica da frase que possui conectivo, perdendo a oportunidade de abordar os elementos coesivos a partir da perspectiva já largamente apresentada.

Na próxima subseção, como se verá mais adiante, esse trabalho com elementos de coesão implícitos será retomado, pois o estudante será solicitado, em uma próxima questão, a unir frases soltas, estabelecendo cognitivamente a relação entre ambas para identificar o operador que as une.

No Manual do professor, enfatiza-se que essa parte específica do livro pretende fazer com que o estudante observe, compare, discuta, analise e infira a fim de construir um conceito gramatical. Em proporções distintas, observou-se a presença de todos esses objetivos, o que demonstra que as atividades são coerentes ao que é proposto no Manual do professor. A inferência, de todos os objetivos pretendidos, é o menos observado e, quando realizado, limita-se a uma abordagem que remete à fase transfrástica da LT.

Na segunda parte, intitulada “Conceituando”, lê-se no Manual do professor:

Assimilado o conceito, é hora de formalizá-lo e, posteriormente, ampliá-lo, com exemplos, explicações complementares, observações, etc. Em seguida, passa-se à prática, que contribui para a internalização do conceito. Para isso há a subseção intitulada “Exercícios”, em que são propostos ao aluno exercícios práticos de reconhecimento da categoria gramatical enfocada e de criação do fato linguístico observado:

---

declaradamente. Estamos preparados para fornecer para nós mesmos, e, assim, assumir que existe coesão mesmo que não tenha sido explicitamente demonstrada. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p 229)

construção de orações, emprego de objetos diretos ou complementos nominais, empregos de substantivos, adjetivos, conjunções, etc.

Sabemos que muitos conceitos da gramática normativa, como sujeito e advérbio, entre outros, são discutíveis e requerem uma revisão urgente por parte dos especialistas, como demonstra com propriedade o professor Mario Periri em sua Gramática descritiva do português (São Paulo, Ática, 1996). Contudo, pela falta de outro modelo consensual, melhor e mais bem-acabado, preferimos trabalhar com categorias consagradas e, sempre que possível, chamar a atenção do aluno para a incoerência do modelo gramatical ou para a existência de pontos de vista diferentes sobre o assunto. O boxe “Contraponto”, inserido nesta nova edição, tem justamente essa finalidade, ou seja, abrir espaço para outras vozes e outros pontos de vista a respeito de alguns aspectos controvertidos da gramática. Assim, o aluno conhece a prescrição ou a descrição gramatical convencional e conhece também outras formas de pensar a língua, o que aguça o seu senso crítico a respeito do uso social da língua e da linguagem.

Por essa razão, entendemos que, sobretudo nesta etapa de aprendizagem, o professor não deve se preocupar com minúcias da descrição gramatical. Embora na subseção Exercícios sejam encontradas atividades de reconhecimento e classificação gramatical, a finalidade central do trabalho com a língua é outra: garantir um mínimo de metalinguagem que permita ao aluno dar saltos maiores do ponto de vista semântico ou discursivo. [...] Esses conceitos não são, pois, um fim em si, mas um meio para reflexões linguísticas mais produtivas. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 7)

Essa subseção é iniciada com uma parte teórica, formalizando e sistematizando o fato linguístico em questão: as orações coordenadas assindética e sindéticas. É retirada uma oração do enunciado da tirinha da primeira subseção, para, a partir dela, retomar e desenvolver a noção de independência sintática entre as orações. Novamente, observa-se um forte resquício formalista na abordagem do livro, pois “[...] as orações são descritas consoante a forma linguística, caracterizadas pelas partes que a constituem, isto é, as classes e os padrões de combinações de seus elementos.” (HEINE, 2012, p. 4). Além da questão da independência sintática, explica-se o porquê dos nomes “assindética” e “sindética”, sendo a primeira assim nomeada devido à ausência de conectivo (o “a” em língua portuguesa é um prefixo que pode significar negação) e a segunda devido à presença.

Após essa parte, são apresentadas as cinco classificações das orações coordenadas sindéticas: aditiva, adversativa, alternativa, conclusiva e explicativa. Vale destacar que todas as cinco classificações são exemplificadas com frases artificiais, criadas

especialmente para ilustrar cada tipo, o que vai de encontro ao que preconiza o paradigma funcional da linguagem. As questões sociais relativas ao uso da língua nas práticas comunicativas devem ser levadas em consideração, até porque as funções só são reconhecidas na interação comunicativa, só podem ser compreendidas dentro do seu contexto real de uso, portanto um aspecto linguístico não deve ser analisado fora do seu contexto. Essa orientação também está prevista nos PCN (2008) e é ratificada por Mendes (2008), que reforçam o uso do “texto autêntico” no trabalho textual em sala de aula. Ainda nessa parte, há um box chamando a atenção para o fato de que o conectivo “mas”, apresentado pelo livro como conjunção adversativa, pode assumir outro valor semântico, sendo enfatizada a partícula de realce.

### Exemplo 2 do LDP-1

#### **Mas inicial**

Observe, no 3º quadrinho desta tira de Laerte, que a palavra **mas** não estabelece oposição entre duas ideias. Ela é uma partícula de realce e seu papel é destacar a surpresa da personagem.



Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p.107

Aproveitando o ensejo, poderia ser explicado ao estudante que o mesmo pode ocorrer com outros conectivos, destacando que o contexto de uso é o que vai determinar o tipo de relação estabelecida, conforme é inicialmente preconizado na terceira fase da LT, fazendo com que o estudante perceba a importância da dimensão pragmática da linguagem (OLIVEIRA, 2008).

O conector destacado neste box é um operador argumentativo de contrajunção (KOCH, [1989] 2013), pois ele une “[...] enunciados de orientações argumentativas

diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador “mas.” (KOCH, [1989] 2013, p. 73). Observa-se que o dono do circo afirma que pode demitir seus funcionários, argumentando que a sua posição de dono lhe permite isso. Já a menina defende o oposto, e, para rebater o argumento do dono, utiliza como contra-argumento o fato de ser natal. O leitor deverá, para compreender a tirinha, utilizar o seu conhecimento de mundo (KOCH, 2009) para alcançar o valor simbólico que “natal” assume neste enunciado.

Refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos. (KOCH, ELIAS, 2008, p. 42)

Entretanto, nada disso é explorado pelo livro, perdendo a oportunidade de explorar o operador argumentativo em um ano escolar em que predomina o estudo de textos argumentativos, inclusive na seleção dos textos de outros capítulos do próprio livro didático em análise.

Após a parte teórica, há um bloco de exercícios composto por três questões, todas relacionadas a um mesmo anúncio publicitário.

### Exemplo 3 do LDP-1

Leia o anúncio a seguir e responda às questões 1 e 2.

Fabian PMA/Foto: Zarcilla Neto

Mulher compra batom de 2 reais.

Esbarra no colega de escritório e mancha a camisa dele de 50 reais.

Esposa do colega vê a mancha e quebra pratos de 70 reais.

Homem acalma esposa com um vestido novinho de 120 reais.

Nada como uma mulher para movimentar a economia.

**MAIS FELIZ**

(28ª Anúncio do Clube de Criação de São Paulo, p. 208.)

Fonte: Cereja, Magalhães, 2010, p. 108

O anúncio publicitário é formado por 5 enunciados que não são marcados na superficialidade do texto por conectivos, entretanto fica implícito para o leitor as relações coesivas que permeiam o texto. O anúncio é, pois, um exemplo claro de que a coesão textual, contrariando a conceituação clássica largamente difundida de Halliday e Hasan (1976) e reforçando a sua outra citação menos conhecida, não é um fenômeno obrigatoriamente marcado na superfície textual. Os elementos coesivos podem ser recuperados via inferenciação, por conhecimento de mundo (KOCH; ELIAS, 2008), cognitivamente (HEINE, 2014) conforme já foi apresentado anteriormente e na seção sobre coesão textual. Foram analisadas as questões dois e três referentes a esse anúncio publicitário.

#### Questão 02 do Exemplo 03 do LDP-1

2. Observe o enunciado principal do anúncio. Nele, há cinco períodos. O primeiro e o quarto: "Mulher compra batoni de 2 reais" e "Homem acalma esposa com um vestido novo de 120 reais".
- Quais deles são períodos simples?
  - Quais são os períodos compostos por coordenação? O segundo e o terceiro: "Estava no colega de escritório e mancha a camisa dele de 50 reais" e "Esposa do colega vê a mancha e quebra pratos de 70 reais".
  - Como se classificam as orações coordenadas desses períodos? Em ambos os períodos há oração coordenada assindética, seguida de uma oração coordenada sindética aditiva.
  - Qual é o único período composto por subordinação? O último.

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p. 108

A segunda questão do exemplo 03, composta pelas letras “a” a “d”, solicita que o estudante, na letra “a”, identifique quais são os períodos simples; na letra “b” quais são os períodos compostos por coordenação; na letra “c”, classifique as orações coordenadas identificadas na letra anterior; na letra “d” identifique o único período composto por subordinação. Essa questão prioriza a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008), uma vez que foca meramente descrição e classificação sintática, situando-se, ainda, na análise transfrástica da LT. Perde-se a oportunidade de aprofundar a ideia apresentada na questão cinco da subseção anterior, ideia essa de que um operador não precisa estar marcado na superfície do texto para que haja coesão entre os enunciados.

### Questão 03 do Exemplo 03 do LDP-1

3. Leia as orações dos itens seguintes, observando o tipo de relação semântica existente entre elas. Reescreva-as e ligue-as, empregando uma conjunção coordenativa que faça o período ficar coerente.
- a) A garota está nervosa. Você deve acalmá-la. A garota está nervosa, por isso você deve acalmá-la.
- b) Eu adoro ir ao cinema. Geralmente o ar condicionado do cinema é muito forte. Eu adoro ir ao cinema, mas geralmente o ar condicionado do cinema é muito forte.
- c) Quebrou um prato. Há cacos no chão. Quebrou um prato, pois há cacos no chão.
- d) Eu vou ao aniversário do meu amigo? Eu vou ao teatro? Eu vou ao aniversário do meu amigo ou vou ao teatro?
- e) Pela manhã, fomos ao museu de História Natural. À tarde, fomos ao cinema. Pela manhã, fomos ao museu de História Natural e, à tarde, (fomos) ao cinema.

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p.109

A terceira questão do exemplo 03 é composta pelas letras “a” a “e”. Cada uma das letras apresenta dois períodos simples<sup>49</sup>, devendo o estudante observar a relação semântica existente entre ambos e uni-los utilizando um conectivo. Essa questão, então, faz com que o estudante perceba, assim como na questão quatro na subseção um, que há uma relação coesiva implícita entre as orações, devendo ele próprio deixar explícita e tornar clara essa relação articulando as partes do texto com um elemento superficialmente marcado, recorrendo, para isso, a uma coesão cognitiva (HEINE, 2014). Como o próprio texto publicitário, que é um texto autêntico (MENDES, 2008), apresenta enunciados aparentemente soltos, o livro poderia solicitar que fossem unidos esses enunciados, e não ter criado frases artificiais para isso. Entretanto, solicitou-se que o estudante fizesse a ligação dessas frases artificiais, criadas exclusivamente para a resolução do exercício, o que colabora para reforçar a visão da artificialidade da gramática tida pelo senso comum. A questão vai, novamente, de encontro ao paradigma funcional da linguagem, pois o contexto real de uso foi descartado, comprometendo ao aspecto linguístico o reconhecimento da sua função.

Nas letra “a” e “c”, deve ser utilizado um operador de conclusão (KOCH; ELIAS, 2008), na letra “b”, um operador de contrajunção (KOCH; ELIAS, 2008), na letra “d”, um operador de disjunção (KOCH; ELIAS, 2008), na letra “e”, um operador aditivo. O fato de serem frases artificiais prejudica a análise do operador, no sentido de se perceber se ele opera argumentos, portanto, aparentemente, as letras “a” a “d” possuem pendor argumentativo, já a letra “e” parece não ter. Serão apresentadas as definições de Koch e

---

<sup>49</sup> Utiliza-se nomenclatura da gramática tradicional porque o exercício prioriza dimensão formal.

Elias (2008) para os referidos tipos de operadores argumentativos. Como o operador da letra “e” não possui, aparentemente, finalidade argumentativa, não será identificado como operador de conjunção (KOCH; ELIAS, 2008), sendo chamado de aditivo, porque, para Koch e Elias (2008) o operador de conjunção introduz argumento, conforme se observa:

Conjunção (soma de argumentos) A equipe brasileira deverá vencer a competição. Não só possui os melhores atletas, como também o técnico é dos mais competentes. Além disso, tem treinado bastante e está sendo apontada pela imprensa como favorita.

Contração: (oposição, contraste de argumentos) A contração estabelece-se não apenas entre segmentos sucessivos, mas também entre sequências mais distantes uma da outra, entre parágrafos ou porções maiores do texto e mesmo entre conteúdos explícitos e implícitos [...]

Explicação: por meio de um novo ato de fala, justifica-se ou explica-se a própria enunciação de um ato de fala anterior (e não simplesmente seu conteúdo proposicional).

Conclusão: a partir de uma premissa maior geralmente implícita e de uma premissa menor explícita, extrai-se uma conclusão. Visto que a premissa maior permanece implícita, ela pode conter um sofisma capaz de levar o interlocutor a aceitá-la sem maior reflexão.

Relação de disjunção: Ontem a seleção brasileira enfrentou a Argentina. Ganhamos? Ou perdemos? (KOCH; ELIAS 2008, p. 170-172)

Essa questão extrapola a simples abordagem morfossintática e alcança as dimensões semântica e pragmática (OLIVEIRA, 2008) , constituindo um bom exercício para que, exceto pela artificialidade dos textos, o estudante aplique a noção de sequenciação (KOCH; ELIAS, 2014) que se refere aos “[...] diversos tipos de atividades realizadas pelo produtor para fazer o texto progredir, mantendo o fio discursivo. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 151). Vale chamar a atenção para o fato de que a sequenciação não faz com que o texto simplesmente progrida mas:

A escolha de ou mais desses meios [coesivos] vai não só permitir o avanço do texto, mas também contribuir significativamente para a construção do sentido. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 159)

Embora a noção coesiva seja lançada, não se explicita ao estudante que se trata de coesão textual. O livro acaba perdendo a oportunidade de introduzir esse conceito, que poderia ser feito em um box à parte, por exemplo.

Observa-se que a subseção analisada atende ao que é proposto no Manual do professor, uma vez que objetiva “garantir um mínimo de metalinguagem” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), o que é feito a partir das descrições e classificações sintáticas. A terceira questão surpreende, porque extrapola a dimensão formal (OLIVEIRA, 2008), correspondendo ao que, no manual, afirma-se que deva ser feito com a metalinguagem: “permita ao aluno dar saltos maiores do ponto de vista semântico ou discursivo.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010). Entretanto, o anúncio publicitário dessa seção é tão rico em possibilidades de análise textual discursiva que o livro parece desperdiçá-lo ao inseri-lo nessa seção, além de não retratar a coesão implícita presente no texto.

No anúncio publicitário, também ocorre coesão explicitamente marcada na superfície textual, como se observa com o conectivo “e”, entretanto, nem mesmo esse conectivo é explorado pela questão, que foca a classificação das orações do texto. Esse conectivo “e” não possui intenção argumentativa (AMOSSY, 2011), pois:

[...] muitos são os discursos que não têm objetivo argumentativo, no sentido de que eles não veiculam nenhuma intenção de persuadir e não esperam fazer o alocutário aderir a uma posição claramente definida por estratégias programadas.” (AMOSSY, 2011, p. 129)

Para a terceira subseção, intitulada “Na construção do texto”, lê-se no Manual do professor:

Neste tópico, analisa-se o papel de determinada categoria gramatical na organização e na construção dos sentidos de um texto. Assim, o objetivo

das atividades não é simplesmente o de constatar o emprego da categoria estudada, mas observar sua função semântica e estilística.

Partindo do princípio de que as escolhas linguísticas do texto não são feitas ao acaso, mas orientadas pelo sentido pretendido pelo autor, esse trabalho visa demonstrar que essas escolhas (o suporte gramatical) são em grande parte responsáveis pela construção de sentidos. [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 7)

Essa subseção é composta por cinco questões que estão relacionadas a um poema.

#### Exemplo 04 do LDP-1

**NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO**

Leia este poema, de Ulisses Tavares:

**UAU!**

Fiquei olhando, perguntando,  
Sondando, assuntando,  
ciscando você.  
E quando dei por mim...  
Já estava amando.

(Diário de uma paixão. São Paulo: Geração Editorial, 2003.)



Filipe Rocha

1. O poema é formado por dois períodos compostos.

a) Quais são eles? O 1º período é constituído pelos três primeiros versos, e o 2º período, pelos dois últimos versos.

b) São períodos formados por coordenação ou por subordinação?  
O 1º período é formado por coordenação; o 2º, por subordinação.

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p. 109

Na primeira questão do exemplo quatro, solicita-se que o estudante identifique, no poema, dois períodos compostos e os classifique como de coordenação ou de subordinação. Questão de classificação meramente sintática, enfoque na dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008), ainda na fase transfrástica da LT.

### Questão 02 do Exemplo 04 do LDP-1

2. Observe no primeiro período os verbos e o modo como as orações se ligam.
- As orações desse período são sindéticas ou assindéticas? São assindéticas.
  - Há, em algumas dessas orações, uma forma verbal subentendida. Qual é ela?  
É a forma verbal *fiquei*, que, com exceção da 1ª oração, está implícita nas orações seguintes do 1º período.

Fonte: Cereja, Magalhães, 2010, p. 109

Na segunda questão do exemplo quatro, solicita-se que o estudante classifique as orações do primeiro período do poema, observado se são assindéticas ou sindéticas. Pergunta-se, também, se há alguma forma verbal subentendida nas orações, fazendo com que o estudante perceba que o verbo principal de uma locução verbal pode ficar implícito. Ainda que trabalhe com noção de implícito, a finalidade da questão é descrever e classificar sintaticamente as orações destacadas, privilegiando, portanto, apenas a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008), situando-se, ainda, na fase transfrástica da LT.

### Questão 03 do Exemplo 04 do LDP-1

3. Observe agora as ideias que formam o primeiro período.
- De que tipo de situação as ações do eu lírico são típicas? Essas ações são típicas da paquera ou da conquista da pessoa amada.
  - Que sentido o gerúndio confere a essas ações? O gerúndio dá a entender que as ações ocorriam lenta e repetidamente, num processo de conquista.
  - Entre essas ações, há alguma que esteja subordinada a outra, ou todas são igualmente importantes para a finalidade que o eu lírico tem em vista? Todas são independentes e igualmente importantes para a conquista amorosa.
  - Como você justifica o título do poema? O título sugere que o eu lírico foi surpreendido por algo agradável: ou porque foi a primeira vez que exerceu realmente a outra pessoa ou porque percebeu que estava apaixonado.

Fonte: Cereja, Magalhães, 2010, p. 109

Na terceira questão do exemplo quatro, composta pelas letras “a” a “d”, serão analisadas as letras “b” e “c”. Na letra “b”, explora-se o sentido que o uso do gerúndio confere a essas ações; na letra “c”, solicita-se que o estudante verifique se há alguma oração subordinada a outra no poema ou se todas estão em um nível sintático, sendo todas igualmente importantes para intuito pretendido pelo eu lírico. Essa questão trabalha a produção de sentido proporcionada pelo aspecto linguístico no contexto do poema,

fazendo com que o estudante analise as pistas linguísticas para interpretar o texto. Foca-se, portanto, a dimensão semântica e pragmática da linguagem (OLIVEIRA, 2008), situando-se na terceira fase da LT.

#### Questão 04 do Exemplo 04 do LDP-1

4. Em relação ao segundo período, responda:

- a) Como se classifica a oração subordinada que há nele? adverbial temporal
- b) Como o eu lírico se sente em relação à outra pessoa, identificada como “você”? Sente-se apaixonado.
- c) O que sugerem as reticências do 4º verso e a palavra já do último verso?

Sugerem a surpresa que o eu lírico teve quando se viu envolvido pela pessoa amada.

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p. 109

A quarta questão do exemplo 04 é, também, subdividida em letras, sendo analisadas as letras “a” e “c”. Na letra “a”, solicita-se que o estudante classifique a oração subordinada do segundo período do poema; na letra “c”, solicita-se que o estudante observe a produção de sentido que o uso do sinal de pontuação, as reticências, e do advérbio “já” proporcionam ao texto. Fávero (2009, p. 40) destaca que os elementos gráficos podem constituir elementos coesivos, estabelecendo diferentes relações que, mesmo que não estejam explícitas, podem ser recuperadas pelo leitor. A letra “a” da questão em análise foca classificação sintática, privilegiando apenas a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008); a letra “c” explora a coesão a partir de elementos aparentemente não coesivos, o que é interessante para ampliar a abordagem dos conectivos e suas funções; alcançando as dimensões semântica e pragmática da linguagem, (OLIVEIRA, 2008), conforme preconizam as fases pragmática e backtiniana da LT.

## Questão 05 do exemplo 04 do LDP-1

5. Com base nas relações de coordenação e subordinação sintática do poema e nas ideias nele presentes, indique entre os itens a seguir os que são verdadeiros.
- a) As orações coordenadas são dependentes sintaticamente, o que corresponde ao tipo de relação que o eu lírico pretende ter com a outra pessoa.
  - b) As orações coordenadas são independentes sintaticamente, o que corresponde à fase da conquista, momento em que o eu lírico demonstra sentir interesse pela outra pessoa, mas ainda
  - c) A relação de subordinação ou de independência sintática existente no segundo período corresponde, no plano das ideias, à descoberta do amor, momento em que o eu lírico se transforma numa pessoa forte e independente.
  - d) A relação de subordinação ou de dependência sintática existente no segundo período corresponde, no plano das ideias, à descoberta do amor, momento em que o eu lírico passa a ter um vínculo ou uma “dependência sentimental” em relação à pessoa amada.

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p. 109

A questão cinco do exemplo quatro é de múltipla escolha, e o estudante deve indicar quais das quatro letras são verdadeiras de acordo com as ideias presentes no poema. Todas as letras relacionam o uso de uma oração dependente ou independente sintaticamente ao contexto em que o eu lírico vive, de forma que cada etapa da sua conquista amorosa é justificada com o uso da dependência ou independência sintática. Essa questão privilegia as dimensões semântica e pragmática da linguagem (OLIVEIRA, 2008), uma vez que analisa a importância de determinado aspecto linguístico para a produção de sentido do texto, não constituindo mera classificação e descrição, conforme preconizam as fases pragmática e backtiniana da LT.

Verificando o Manual do professor, percebe-se que essa subseção cumpre parcialmente o que é proposto, pois o objetivo a seguir foi realizado: “analisa-se o papel de determinada categoria gramatical na organização e na construção dos sentidos de um texto.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 7). O uso da expressão “determinada categoria gramatical” indica um forte indício do formalismo, porque revela a visão de trabalho do livro, o que está em total discordância com um trabalho de análise pragmática, o que seria o objetivo do LDP-1 explicitado no Manual do professor.

As questões três, quatro e cinco da subseção em análise propiciam que o estudante analise o aspecto linguístico sobre uma perspectiva da construção dos sentidos de um texto, de forma que ele possa “constatar o emprego da categoria estudada, mas observar sua função semântica e estilística.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 7). Entretanto, a

questão dois e a letra “a” da questão em análise são de mera classificação sintática, o que não se esperava encontrar ainda nesta subseção, pois esse tipo de questão já foi largamente explorado nas seções anteriores. Isso evidencia o forte indício formalista do LDP-1. Portanto, as dimensões semântica e pragmática predominam nessa subseção, mas a questão dois e a letra “a” da questão quatro ainda são de mera classificação formal, limitadas à fase transfrástica da LT.

A próxima e última subseção deste livro analisado “Semântica e Discurso” propõe-se justamente a abordar o aspecto linguístico a partir das dimensões semântica e pragmática (OLIVEIRA, 2008), priorizando o trabalho com a análise do discurso, como se pode observar no Manual do professor:

O objetivo deste tópico é ampliar ainda mais a abordagem do conteúdo gramatical do capítulo, explorando-o pela perspectiva da semântica ou da análise do discurso. [...]

Enfim, trata-se de um tópico que objetiva – por meio de atividades que propiciam a observação de fatos linguísticos numa situação concreta de interação verbal, a interpretação de textos, a reflexão sobre os recursos semânticos expressivos da língua – promover estudos capazes de, por um lado, desenvolver, a competência linguística do aluno e, por outro, explicitar os mecanismos de funcionamento da língua, a fim de que se sirva deles com maior consciência e domínio.

Ao mesmo tempo, este tópico constitui uma resposta aos anseios de professores, escolas, vestibulares e propostas curriculares de vários Estados que, diante de constatação da insuficiência do antigo modelo descritivo-classificatório, já vêm adotando essa nova abordagem da gramática. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p.7)

A subseção “Semântica e discurso” possui nove questões, mas somente as quatro primeiras estão relacionadas a texto autêntico; as outras referem-se a frases artificiais produzidas apenas com o intuito de servir ao que se pede na questão, indo de encontro ao que preconiza o funcionalismo linguístico, pois as funções só podem ser reconhecidas em seu contexto real de uso.

## Exemplo 05 do LDP-1



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



Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p. 110

Serão analisadas as questões dois a oito relacionadas ao exemplo 05.

## Questão 02 do Exemplo 05 do LDP-1

2. Na placa, há dois períodos compostos.

- a) Qual deles é um período composto por coordenação? *Bebeu e está dirigindo?*
- b) O outro período é composto por subordinação. Como se classificam suas orações?  
Se o carro pegar fogo: oração subordinada adverbial condicional; vai ser cremado: oração principal

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p. 110

Na segunda questão, a partir da qual se privilegiam aspectos linguísticos, solicita-se que o estudante identifique qual das orações do anúncio constitui um período composto por coordenação, além de que ele classifique uma outra oração do texto, a qual compõe um período composto por subordinação. Observa-se, nessa questão, assim como se observou nas anteriores, que houve uma abordagem meramente sintática, a qual privilegia

a dimensão formal da gramática (OLIVEIRA, 2008), muito distante de uma perspectiva semântica discursiva, objetivo explícito do capítulo.

#### Questão 03 do Exemplo 05 do LDP-1

3. A conjunção *e* normalmente apresenta o valor semântico de adição. Em alguns casos, entretanto, ela pode ter outros valores semânticos. Compare as duas situações em que a conjunção *e* foi empregada:

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

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p. 110

Na terceira questão, são destacadas duas orações da campanha publicitária nas quais a conjunção “e” estabelece diferentes relações semânticas, sendo na primeira adversativa e na segunda aditiva. As perguntas dessa questão solicitam que o estudante identifique essas relações estabelecidas, avançando a abordagem meramente morfosintática da questão anterior e alcançando a dimensão semântica (OLIVEIRA, 2008), embora na seção “Construindo o conceito” a conjunção “e” seja apresentada apenas como exemplo de conjunção aditiva. No contexto em que estão inseridas, observa-se que o “e” possui um valor argumentativo, pois relaciona ações que entram em choque, de forma que “dirigir” revela-se como um argumento para que não se realize a ação de beber, já que as duas ações não devem coexistir. Essa questão privilegia a análise da função do aspecto linguístico em seu contexto real de uso, tal qual preconiza o paradigma funcional da linguagem, situando-se na terceira fase da LT, que privilegia não mais a gramática de texto mas trabalha a Teoria do Texto a partir da noção de textualidade, o que inclui, entre outros aspectos, o exame do contexto e sua dimensão pragmática.

#### Questão 04 do Exemplo 05 do LDP-1

4. Na parte inferior da placa, há duas frases cujos sentidos se complementam: “Dirigir e beber é suicídio. Não brinque no trânsito”.
- Que conjunção poderia unir as duas frases, sem modificar o sentido? portanto
  - Qual é o valor semântico dessa conjunção? Como se classificaria a oração iniciada por essa conjunção? Tem valor de conclusão, de consequência lógica. / oração coordenada conclusiva

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p. 110

Na quarta questão do exemplo 05, apresentam-se dois períodos em que, embora a relação semântica entre ambos possa ser inferida, não há conectivo que a torna explícita para o leitor. A questão, então, sugere que o estudante una os períodos com um conectivo e que identifique o valor semântico da mesma. Novamente, reforça-se o conceito de que a coesão não é algo obrigatoriamente marcado no texto, contestando a clássica citação de Halliday e Hasan (1976) de que a coesão é um fenômeno de decodificação, embora esses linguistas reconheçam a possibilidade de que exista coesão mesmo que não tenha sido explicitamente demonstrada. Na letra “a”, deve ser utilizado um operador de conclusão (KOCH; ELIAS, 2008) para unir os enunciados. Essa questão, assim como a terceira, adota uma abordagem mais semântica discursiva, estando em consonância com o que é proposto no Manual do professor.

#### Questão 05 do Exemplo 05 do LDP-1

5. Fazer a distinção entre uma oração coordenada explicativa e uma oração subordinada adverbial causal nem sempre é fácil, porque ambas podem ser introduzidas pelas conjunções **que** e **porque**. Em alguns casos, para eliminar a dúvida, você deve fazer estas considerações:

- A oração coordenada explicativa explica a razão da afirmação feita na oração anterior:

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



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

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

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

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

Agora compare estas frases:

O varal arrebentou **porque** o fio não era bom.  
Deve ter chovido, **porque** o quintal está todo molhado.



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

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

Na questão cinco, privilegia-se a distinção entre oração coordenada sindética explicativa e oração subordinada adverbial causal. A distinção entre essas duas orações não é fácil porque, do ponto de vista semântico, elas possuem sentidos relativamente próximos e, além disso, ambas podem ser introduzidas pelos mesmos conectivos: “que” e “porque”. Apresentam-se algumas noções para que o estudante possa diferenciar os dois tipos de oração (sentido de causa e explicação, uso da oração coordenada explicativa após orações imperativas e optativas) e, depois, solicita-se que o estudante analise as duas frases indicadas e as classifique com base na explicação. Essa questão possui finalidade descritiva, porque seu objetivo é fazer com que o estudante diferencie as duas orações que possuem noções semânticas próximas, utilizando, inclusive, como critério que a oração adverbial pode ser transformada em advérbio. Portanto, embora um dos critérios para distinção aborde noção semântica, a finalidade da questão tem enfoque na classificação, sendo, portanto, da dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008).

#### Questão 06 do Exemplo 05 do LDP-1

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

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

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

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

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p. 111

A questão seis trabalha o uso dos conectivos de contração (KOCH; ELIAS, 2008), afirmando que, exceto o “mas”, esse tipo de conectivo pode não somente iniciar uma oração como também aparecer em outras posições. As frases que ilustram a questão constituem trecho da canção “Que país é esse?”, composta por Renato Manfredini Júnior, ou, artisticamente, Renato Russo, e cantada pela banda “Legião Urbana”, mas o livro não faz nenhuma referência à sua autoria, descontextualizando totalmente o texto. Isso contraria o que é preconizado pela LT, porque priva o estudante de ter contato com as

condições de produção do texto, limitando a sua interpretação. Lamentavelmente, um texto que é autêntico acaba sendo artificializado pelo livro, salvo se o estudante reconhecer a canção ou o professor o contextualizar em sala, ratificando, portanto, a posição de Lajolo (1996) de que o professor é o recurso mais qualificado em sala de aula.

Solicita-se que o estudante, então, reescreva duas outras frases artificiais, empregando os conectivos nelas existentes em outras posições, assim como se observou nos trechos da canção não apresentada “Que país é esse?”.

Embora trate do uso do conectivo, a questão é meramente formal porque não se explora o sentido proporcionado pela mudança de posição. Tal qual preconiza o funcionalismo linguístico, as funções só podem ser compreendidas em seu contexto de uso, mas a questão não explora o efeito de sentido proporcionado por essa mudança, de forma que não explora uma perspectiva semântica pragmática. A questão seis, então, objetiva alcançar a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008), utilizando frases artificiais que não refletem contexto de uso.

Para analisar o operador, será crucial apresentar e explicar o seu contexto de uso, a fim de observar a sua dimensão argumentativa (AMOSSY, 2011), conforme atesta Amossy (2011):

[...] é preciso diferenciar entre a estratégia de persuasão programada e a tendência de todo discurso a orientar os modos de ver do(s) parceiro(s). No primeiro caso, o discurso manifesta uma intenção argumentativa; o discurso eleitoral ou o anúncio publicitário constituem exemplos flagrantes disso. No segundo caso, o discurso comporta, simplesmente, uma dimensão argumentativa (AMOSSY, 2006, p. 32-34): isso ocorre com a notícia de jornal, que se pretende neutra, com a conversa ou com uma grande parte das narrativas ficcionais. (AMOSSY, 2011, p. 131)

Ao questionar “Que país é esse?”, título e refrão da canção, deixa-se implícito um caráter negativo que o eu lírico possui do país, tese essa sustentada ao longo da canção com argumentos como “Ninguém respeita a Constituição”, entretanto, surpreendentemente, “todos acreditam no futuro da nação”. Da forma como são colocados, parece ser absurdo conciliar essas duas ações, constituindo um argumento que leva o eu lírico a se perguntar: “Que país é esse?”. O operador de contrajunção (KOCH; ELIAS, 2008) “entretanto” introduz um segundo fato que parece se chocar com o

primeiro, de forma que ambos constituem argumento para defender a tese implícita no título da canção. Dessa forma, o “entretanto” é um operador argumentativo de contração (KOCH; ELIAS, 2008) pois possui intenção argumentativa (AMOSSY, 2011).

#### Questão 07 do Exemplo 05 do LDP-1

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

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

Observe agora esta frase: Ele não visitou nossa casa até hoje **e** **nem** telefonou!

Com base na informação acima, responda:

- A conjunção **e** é necessária nessa frase? Sim
- Para você, por que então é comum o emprego de **e** e **nem** em situações como essa?  
Para enfatizar a ideia.

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p. 111

A questão sete do exemplo cinco foca o uso do conectivo “nem”, explicando que esse é uma junção entre a conjunção aditiva “e” e o advérbio de negação “não”. Após a explicação, o estudante deve observar duas frases artificiais e, com base nas informações dadas, responder se é necessário, na construção observada nas frases, o uso do conectivo “e” que antecede o conectivo “nem”.

Novamente, foi utilizada frase artificial. O fato de ser artificial, sem contexto, prejudica a análise do operador, porque é necessário o contexto de uso para saber se o operador opera argumento ou não, uma vez que, como já afirmado, as funções são reconhecidas na interação comunicativa, indo de encontro a uma análise de perspectiva semântica discursiva, tal qual é demonstrado no Manual do professor.

Percebendo que o uso do “e” antes de “nem” não é necessário, solicita-se que o estudante tente explicar por que é comum esse uso em conjunto. A questão foca a correta utilização, segundo a gramática normativa, dos conectivos aditivos “e” e “nem”. Embora não foque classificação, privilegia a prescrição gramatical, conforme atesta Antunes (2007, p. 71):

[...] as regras são naturalmente prescritivas, no sentido de que estabelecem as normas do como deve ser ou do como não deve ser o uso das diferentes unidades linguísticas. (ANTUNES, 2007, p. 71)

A questão, portanto, possui um pendor da dimensão formal (OLIVEIRA, 2008), o que é ultrapassado pela letra “b”, pois se solicita que o estudante reflita sobre o uso desses conectivos em conjunto, levantando hipóteses sobre o motivo de ser comum o seu uso. A reflexão do uso da língua é necessária em sala de aula, e é dessa forma que a classificação gramatical deve ser utilizada: para observação, análise, dedução, reflexão da língua, conforme atesta Silva (2008, p. 173):

Os PCN não recomendam que se deixe estudar a gramática da língua, embora haja quem assim advogue. Recomendam, sim, que se deixe de usá-la como normativa, e que ela passe a ser produto da observação e dedução do aluno. (SILVA, 2008, p. 173)

Entretanto, embora promova reflexão, o livro tendencia o aluno a taxar uma frase como correta, porque é prevista pela regra gramatical, e taxar a outra como incorreta, pois não se adequa à regra. Essa reflexão deve estar embasada, também, em um respeito à variedade linguística, caso contrário a questão recairá em exercício de prescrição gramatical. A questão não faz esse tipo de relação explicitamente, mas tendencia o estudante a fazê-la, o que promove o mesmo tipo de implicação de que trata Bagno (2007) ao se referir à reescrita, explícita, da forma incorreta segundo a norma gramatical para a forma correta segundo mesma norma:

Porque, se num primeiro momento ocorre o reconhecimento da diferença, num segundo momento, quando se pede a reescrita ‘segundo norma culta’ essa diferença é transformada em deficiência [...]” (BAGNO, 2007, p. 123)

O professor, novamente, é o material mais qualificado para tratar esses tipos de lacunas e deficiências deixadas pelo livro didático, como atesta Lajolo (1996).

Se o livro se propõe a analisar o discurso, ele deveria não só prescrever o que é correto, mas, também, analisar os enunciados considerados incorretos pela gramática tradicional, analisando a língua em contexto real de uso e no que diz respeito à variedade linguística, conforme preconiza a LT.

#### Questão 08 do Exemplo 05 do LDP-1

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

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

Agora compare o sentido destes dois enunciados:

Quero estar sempre contigo, pois eu te amo.  
 Quero estar sempre contigo; amo-te, pois.

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

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

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p. 112

A questão oito do exemplo cinco trabalha o uso do conectivo “pois”, que pode estar inserido tanto em oração coordenada sindética explicativa como em oração coordenada sindética conclusiva, sendo que naquela ele encabeça a oração e nesta ele aparece posposto ao verbo. Após dar uma explicação do ponto de vista formal, são apresentadas mais duas frases que, em realidade, constituem exatamente o mesmo período, havendo apenas o deslocamento do conectivo “pois”. O estudante, então, é requerido a explicar a diferença de sentido entre as duas frases e a intenção do locutor ao empregá-las.

Essa questão, embora construída a partir de frase artificial, privilegia as dimensões semântica e pragmática da linguagem (OLIVEIRA, 2008), uma vez que trabalha a diferença de sentido proporcionada pela troca de posição do conectivo “pois”. Embora aborde a diferença de sentido proporcionada pela troca de posição do conectivo, não se dá uma “dica” para o aluno, de forma que, sozinho, ele dificilmente chegará à conclusão solicitada, especialmente porque o uso desse conectivo é muito formal e não corresponde ao texto de uso do aluno por ser uma construção canônica e arcaica.

### Questão 09 do Exemplo 05 do LDP-1

#### 9. Leia estes enunciados:

Eu não arrumei meu quarto **porque estava com febre.**  
Eu não arrumei meu quarto, **mas arrumei a sala.**

No primeiro enunciado, a oração destacada é subordinada adverbial causal; no segundo, a oração destacada é coordenada adversativa. 9. a) Em uma situação em que ele deseja se justificar para não ser punido, ou para ser gentil, pressupõe que a mãe não sabia que ele estava febre.

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

- Em que situação ele empregaria o período que contém a subordinada causal?
- Em que situação ele empregaria o período que contém a coordenada adversativa?

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

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p. 112

Na questão nove do exemplo cinco, são apresentadas duas frases que são chamadas de enunciados, mas, são artificiais e estão descontextualizadas, não dando subsídio para que se trabalhe a partir de uma perspectiva semântica discursiva. Observa-se que as duas frases apresentam duas orações, sendo as primeiras de cada uma exatamente iguais, e as segundas diferentes. Na primeira frase, a segunda oração é subordinada adverbial causal; na segunda frase, a oração é coordenada sindética adversativa.

A intenção da questão, o que é explicitado no seu próprio enunciado, é fazer com que o estudante perceba que a segunda oração de cada frase está relacionada a contextos específicos e distintos, de forma que o estudante deve inferir, através de hipóteses, em que situação seria empregado o período que contém a oração subordinada adverbial causal e em que situação seria empregado o período que contém a oração coordenada sindética adversativa.

É importante salientar que, nesta questão, o conectivo “mas” representa um operador argumentativo de contrajunção (KOCH; ELIAS, 2008), o que é explicitado para o professor na resposta da questão:

Nesse caso, o falante pressupõe ou sabe que ideia a mãe tem a seu respeito (ele é preguiçoso, malandro, etc.) e cria uma oposição argumentativa, possivelmente para rebater o que a mãe pode ter-lhe dito ou para negociar” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p.112).

É a primeira e única vez em que um conectivo é apresentado explicitamente, ainda que apenas para o professor, como introdutor de argumento.

Essa questão foca contexto de uso de conectivos com classificações sintáticas diferentes, devendo o estudante inferir o contexto de uso de cada uma. Como foca contexto de uso, essa questão objetiva alcançar a dimensão pragmática da linguagem (OLIVEIRA, 2008).

Cotejando o que se propõe no Manual do professor e as atividades propostas, percebe-se que o livro avança a perspectiva meramente formal, embora nesta subseção ainda tenha duas questões de classificação sintática ou de prescrição gramatical (a questão dois, a questão cinco e a questão oito), o que representa um terço do total de questões analisadas, ou seja, um terço do quantitativo de oito questões.

A maior parte das questões, portanto, atende ao objetivo explicitado no Manual do professor, conforme se observa:

[...] ampliar ainda mais a abordagem do conteúdo gramatical do capítulo, explorando-o pela perspectiva da semântica ou da análise do discurso.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p.112)

A perspectiva da semântica foi explorada, a partir do sentido proporcionado pelo uso dos conectivos, entretanto, como as frases das questões são artificiais, o pretendido trabalho com análise do discurso, conforme se observa no objetivo acima apresentado, fica comprometida porque o contexto real de uso foi descartado, impossibilitando o estudante de reconhecer o texto como um evento discursivo, dialógico e interpretar o texto tendo em vista a sua condição de produção.

Outra incoerência observada, também, pelo uso de frases artificiais se constata observando o seguinte trecho:

Enfim, trata-se de um tópico que objetiva – por meio de atividades que propiciam a observação de fatos linguísticos numa situação concreta de interação verbal [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 112).

Embora não seja explicado o conceito de “situação concreta de interação verbal”, sugere-se que se refira ao uso de textos autênticos, o que não ocorre com boa parte das questões de todas as seções.

O próprio objetivo do LDP-1 demonstra uma presença concreta do formalismo ao se referir à competência linguística:

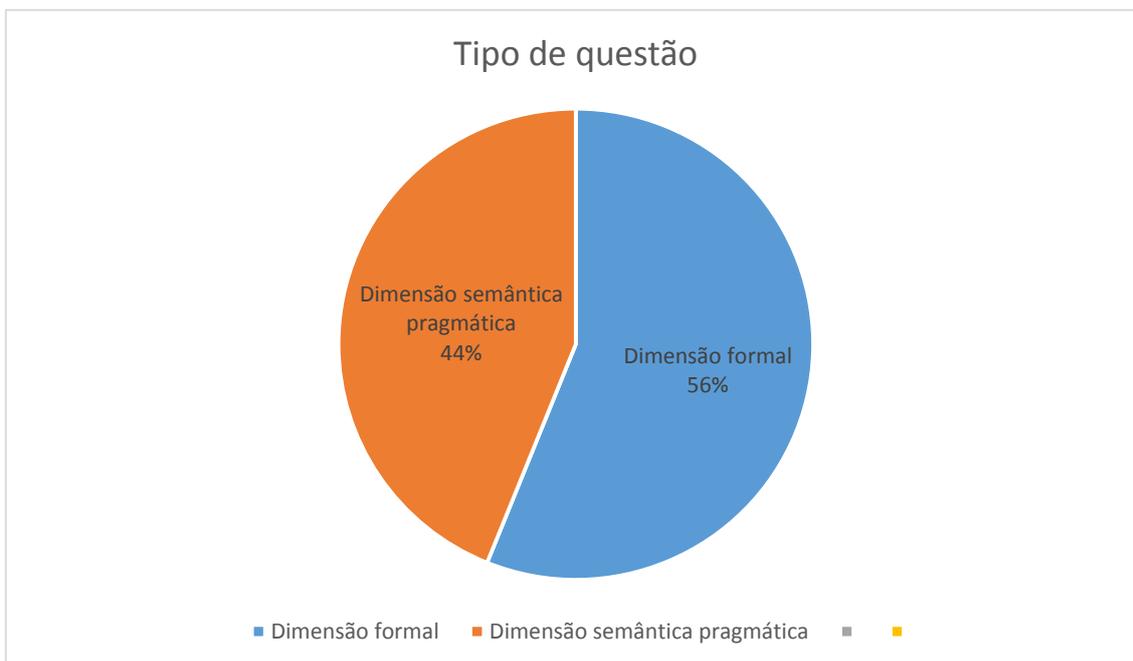
[...] promover estudos capazes de, por um lado, desenvolver, a competência linguística do aluno e, por outro, explicitar os mecanismos de funcionamento da língua, a fim de que se sirva deles com maior consciência e domínio.” (CEREJA;MAGALHÃES, 2010, p. 112).

O ênfase dado ao desenvolvimento da competência linguística vai de encontro ao funcionalismo, mas, mais do que a competência linguística, é necessário desenvolver a competência comunicativa do aluno.

Com relação à seleção dos textos, quando autênticos, como no 9º ano se privilegia o trabalho com o texto argumentativo, inclusive na própria obra de Cereja e Magalhães (2010), o livro poderia selecionar um texto em que esse tipo textual predominasse, a fim de que o aluno pudesse perceber que os operadores também introduzem argumentos.

Entrando na contagem de questões também cada uma das letras, pois, dentro de uma mesma questão, uma letra pode conter pendor formal e outra pendor semântico, foram analisadas 41 questões que se referiam a períodos ou trechos de textos, sendo que desse total: 23 privilegiam a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008) e 16 alcançam as dimensões semântica e pragmática da linguagem (OLIVEIRA, 2008). Embora esta pesquisa seja prioritariamente qualitativa, será apresentado um gráfico dos tipos de questões do LDP-1 para melhor visualização. Vale destacar que foi levado em consideração o pendor mais fortemente marcado em cada questão: se formal ou semântico pragmático.

GRÁFICO 01 do LDP-01



Fonte: dados primários gerados por esta pesquisa

Foram analisadas 41 questões no total, sendo assim divididas por subseção, do ponto de vista das dimensões da linguagem: na subseção “Construindo o conceito” foram analisadas 9 questões, sendo 8 com forte pendor formal e 1 com abordagem semântica pragmática; na subseção “Conceituando” foram analisadas 9 questões, sendo 4 com forte pendor formal e 5 com abordagem semântica pragmática; na subseção “Na construção do texto” foram analisadas 11 questões, sendo 5 com forte pendor formal e 6 com abordagem semântica pragmática; na subseção “Semântica e discurso” foram analisadas 12 questões, sendo 6 com forte pendor formal e 6 com abordagem semântica pragmática. Portanto, das 41 questões analisadas, 23 questões representam a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008) e 18 questões apresentam uma abordagem semântica pragmática.

O “Português: linguagens” do 9º ano, como se pode observar, ainda privilegia a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008) em detrimento das dimensões semântica e pragmática (OLIVEIRA, 2008), embora consiga quase equiparar os dois tipos de dimensões citadas. Como o livro se propõe a fazer uma abordagem semântica discursiva, deveria haver um número muito maior de questões semânticas pragmáticas, mas não foi isso o que se observou, o que demonstra que o que é proposto no Manual do

professor é parcialmente cumprido. Chama a atenção o fato do livro acabar realizando prioritariamente uma abordagem que ele próprio considera deficiente, pois o “Português: linguagens” ainda privilegia a análise transfrástica da língua, na qual há preocupação em descrever os fenômenos sintático-semânticos que ocorriam entre as sequências de frases. Portanto, o LDP-1 parece ainda estar em uma fase de transição entre uma abordagem formal e uma abordagem semântica pragmática.

## 6.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS (LDP-2) PROJETO RADIX

Na gramática “Projeto Radix: Gramática 9º ano”, 2009, de Ernani e Floriana, cada capítulo trabalha única e exclusivamente um determinado aspecto linguístico, não havendo parte que aborde exclusivamente interpretação de texto ou produção textual. Cada capítulo possui subdivisões, mas as mesmas não são padronizadas, variam de um capítulo para o outro a depender da especificidade do assunto trabalhado, exceto pela seção que inicia o capítulo, intitulada “Para começar” e as duas últimas que o encerram, intituladas “Entretempos” e “Entreletras”.

A intenção desta pesquisa é analisar as questões referentes aos operadores para verificar o tratamento dado a esses elementos coesivos, comparando ao que é proposto no Manual do professor, a fim de saber se o que o livro propõe é, de fato, o que ele realiza. Entretanto, o “Projeto Radix” não apresenta Manual do professor, o que compromete a segunda parte do trabalho. E mais do que isso: o fato de não ter Manual do professor pode comprometer o trabalho docente em sala de aula, porque o manual é responsável por, entre outros aspectos, apresentar ao professor a linha teórico-metodológica do livro. O professor precisa se identificar com a proposta do livro, para que ambos possam trabalhar em parceria (LAJOLO, 1996). É um espaço de diálogo entre autor e professor, onde aquele coloca as “cartas na mesa” para esse (LAJOLO, 1996, p. 3). Se Elizabeth Marcuschi (2001, p. 141) critica o espaço reduzido destinado ao manual, que muitas vezes é composto apenas por eventuais comentários e resolução de exercícios propostos, o que dizer de um livro que simplesmente não possui manual, nem mesmo um limitado? Caso

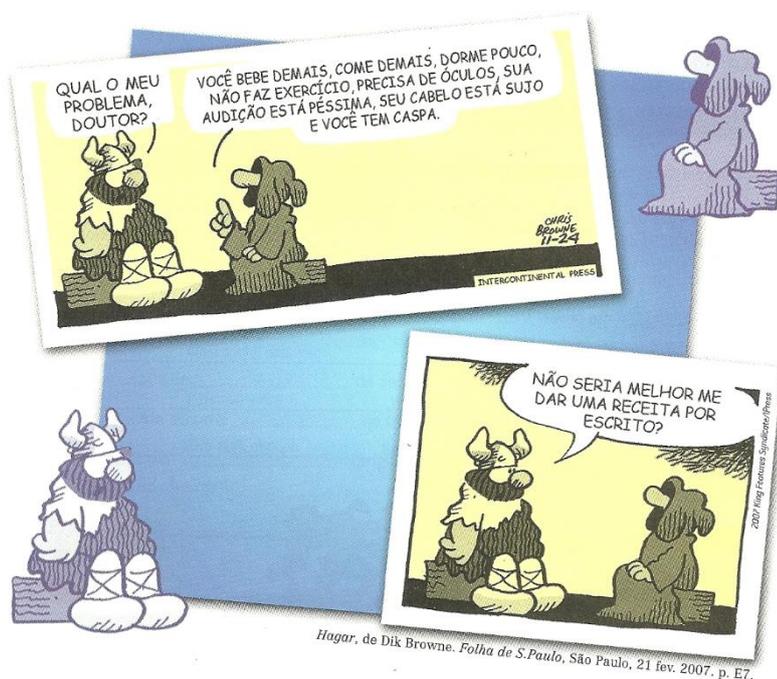
se queira saber o objetivo das subseções do livro, deve-se consultar a parte intitulada “Como a obra está organizada”, composta por apenas duas páginas. Com apenas um ou dois enunciados, são descritas as diversas partes do livro, que são ilustradas com a página original em miniatura. A única diferença entre o livro do professor e o livro do estudante é que, no do professor, há as respostas das questões propostas logo após cada pergunta.

Ainda que não houvesse nenhuma indicação no livro de que o Manual do professor poderia ser encontrado em meio eletrônico ou que viesse em um livro impresso à parte, foram procuradas essas informações no meio eletrônico. Encontrou-se uma edição mais atual, de 2014, que oferece, em formato digital, o “Portal Radix”, onde há diversos recursos digitais, como jogos eletrônicos que abordam o fato linguístico estudado e programas para auxiliar o trabalho docente. Nesse portal, há a “Pasta Pedagógica”, que cumpre a função do Manual do professor: apresenta os conceitos teóricos do livro com o intuito de dar subsídio ao trabalho em sala de aula e auxiliar na sua formação, além de fornecer planos de aula prontos para cada capítulo do livro. Entretanto, todo esse material está associado à edição de 2014; não foi encontrado portal referente ao livro de 2009, o que já era esperado. Se houvesse algum material digital que complementasse o livro impresso, muito provavelmente isso seria indicado no próprio livro, como já foi afirmado anteriormente.

Portanto, será apresentada a seguir a análise do capítulo “As orações coordenadas”, que investigará o tratamento dado aos operadores nas questões propostas, entretanto não será possível verificar se os objetivos do livro são cumpridos, se ele realmente aplica a linha teórico metodológica que adota, porque não há Manual do professor que apresente esses elementos. Na carência desse importante suporte, que “[...] franqueia a leitores-professores os bastidores do livro, mostrando as cartas com que o autor faz o seu jogo” (LAJOLO, 1996), será utilizada a sucinta descrição da seção “Como a obra está organizada” para tentar, de forma deficitária, perceber os objetivos do livro. Vale destacar, ainda, que não será possível aplicar esse tipo de análise deficitária em todo o exame do livro, porque, como já dito anteriormente, não há um padrão na nomeação das seções, essas atendem às especificidades de cada aspecto linguístico, que são diversas, de forma que nem mesmo uma avaliação deficitária poderá, em algumas seções, ser feita.

Assim como todos os outros, o capítulo “As orações coordenadas” é iniciado com um texto autêntico (MENDES, 2008), uma tirinha, seguido da subseção “Para começar”.

### Exemplo 01 do LDP-2



Fonte: Ernani; Nicola, 2009, p. 86

Nesta subseção em análise, são feitas quatro perguntas que parecem fazer um levantamento prévio do conhecimento dos alunos sobre o assunto gramatical em questão.

### Questão 01 do exemplo 01 do LDP-2

- 1 Na primeira pergunta que Hagar faz ao médico, subentende-se um verbo. Que verbo é esse? O verbo ser: "Qual é o meu problema, doutor?".

Fonte: Ernani; Terra, 2009, p. 86

Na primeira questão do exemplo 01, solicita-se ao aluno que reconheça que há um verbo subentendido na fala do primeiro balão e que indique qual seria esse verbo, no caso o verbo “ser”. Essa questão em análise aborda o aspecto linguístico em uma perspectiva

do contexto de uso, privilegiando as dimensões semântica e pragmática da linguagem (OLIVEIRA, 2008), conforme aponta Oliveira (2008), baseando-se em estudo de Marianne Celce-Murcia e Diane Larsen-Freeman (1999 [1983]):

[...] é muito mais lógico, e interessante, estudar a língua levando-se em consideração os falantes-ouvintes, que a utilizam para interagir socialmente [...] Para saber usar as estruturas, o falante-ouvinte precisa conhecer seus significados e as situações em que são usadas” (OLIVEIRA, 2009, p. 118)

#### Questão 02 do exemplo 01 do LDP-2

- 2** Na resposta dada pelo médico, há quantas orações? Como elas se relacionam? *Há oito orações, todas coordenadas.*

Fonte: Ernani, Nicola, 2009, p. 86

Na segunda questão em foco, solicita-se que o aluno indique quantas orações há na fala do segundo balão e as classifique. Essa questão foca mera classificação sintática, priorizando a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008), pois “[...] diz respeito à maneira como se forma o ponto gramatical em questão, aos elementos que compõem a sua estrutura.” (OLIVEIRA, 2008, p. 119), situando-se na fase transfrástica da LT.

#### Questão 03 do exemplo 01 do LDP-2

- 3** Ainda em relação à resposta que o médico dá a Hagar, em duas orações os verbos indicam estado. Quais? *“Sua audição está péssima” e “seu cabelo está sujo”.*

Fonte: Ernani; Nicola, 2009, p. 86

Na terceira questão do exemplo 01, o aluno deve indicar quais verbos na fala do segundo balão indicam estado. Embora o aluno deva apenas indicar os verbos que indicam estado de uma forma geral, não abordando a diferença semântica entre os tipos

de estado, essa questão objetiva alcançar a dimensão semântica da linguagem (OLIVEIRA, 2008), pois “[...] está relacionada ao significado, à ideia que o ponto gramatical expressa.” (OLIVEIRA, 2008, p. 119), no caso, o estudante deve perceber a noção de estado expressa pelo verbo.

Observando a pequena parte que inicia o livro e descreve as suas subseções, intitulada “Como a obra está organizada”, já descrita anteriormente, há a seguinte descrição para a subseção “Para começar”:

No início de cada capítulo, você encontrará textos verbais e verbo-visuais, além de questões que servirão de motivação para começar a pensar no assunto a ser desenvolvido” (ERNANI; FLORIANA, 2009, p.4).

Observa-se que a sucinta descrição reflete o que a subseção aborda.

A segunda fala da tirinha apresenta, predominantemente, orações justapostas (KOCH; ELIAS, 2014), conforme apontam Koch e Elias (2014):

Ocorre a justaposição quando apenas se colocam enunciados uns ao lado de outros, com o objetivo de estabelecer entre eles determinadas relações semânticas ou discursivas, sem a presença explícita de uma conjunção. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 186)

A exceção é a última oração, que é introduzida pelo operador de conjunção “e” (KOCH; ELIAS, 2014), o qual, segundo as próprias autoras, soma argumentos, pois observa-se que o doutor enumera várias características de Hagar para defender a tese de que o paciente tem um problema. O “e” soma o último elemento da enumeração com finalidade argumentativa, pois “[...] liga enunciados que constituem argumentos para uma mesma conclusão.” (KOCH, [1989] 2013, p. 72). Esse operador de conjunção (KOCH; ELIAS, 2014) não é analisado na questão, o que já era esperado, pois essa seção inicial possui o objetivo de apenas introduzir o aspecto linguístico em estudo.

Após essas questões iniciais, ainda na subseção “Para começar” há uma explicação linguística formal do aspecto em foco. Essa explicação é feita, inicialmente, utilizando os enunciados do texto autêntico (MENDES, 2008) que inicia o capítulo, entretanto a segunda parte da explicação utiliza uma frase<sup>50</sup> artificial, elaborada unicamente para servir de exemplo à explicação. Isso contraria a perspectiva dos PCN (1998) que, mesmo não sendo atual, já orienta o trabalho com textos autênticos, apresentados no seu contexto real de uso, mantendo-se as suas características gráficas. Essa posição do uso de texto autêntico é ratificada por Mendes (2009). Utilizar um texto artificial para explicar um aspecto linguístico pode reforçar a noção de artificialidade que o aluno pode desenvolver do estudo linguístico.

No final da subseção, há um box intitulado “Algo a mais”, que explica a etimologia do termo “sindética”. Isso é importante para que o aluno não apenas grave as nomenclaturas gramaticais, mas também entenda a sua conceituação através do nome.

#### Exemplo 02 do LDP-2

### ALGO A **mais**

**Sindética** e **assindética** são palavras provenientes de *sýndeto*, termo grego que significa “união”, “laço”, “conjunção”. Daí dar-se o nome de **sindética** à oração coordenada que apresenta conjunção e de **assindética** à que não apresenta conjunção.

Fonte: Ernani; Floriana, 2009, p. 87

A segunda subseção, intitulada “A classificação das orações coordenadas sindéticas”, continua a explicação do aspecto linguístico em foco, apresentando os cinco tipos de orações coordenadas sindéticas, sendo utilizadas dez frases para exemplificar. Para ilustrar, serão apresentadas apenas quatro das dez frases, mas o seu conteúdo completo consta nos Anexos H e I.

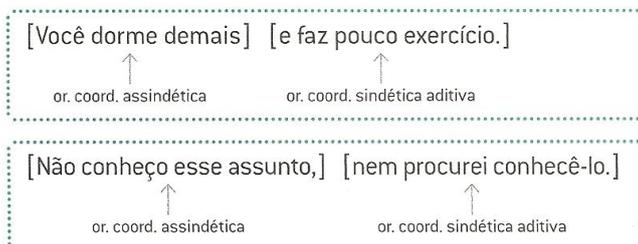
---

<sup>50</sup> Como é apresentada de forma descontextualizada e artificial, será chamada de frase.

### Exemplo 03 do LDP-2

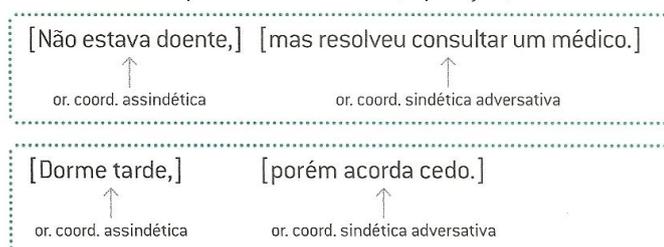
As orações coordenadas sindéticas são classificadas de acordo com a conjunção que as introduz. Assim sendo, temos:

- **aditivas:** exprimem soma, adição.



As principais conjunções aditivas são: **e, nem, mas também, mas ainda.**

- **adversativas:** exprimem adversidade, oposição, contraste.



As principais conjunções adversativas são: **mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto.**

Fonte: Ernani; Floriana, 2009, p. 88

O critério geral para conceituar as orações não é o sentido expresso por cada uma, mas a sua classificação de acordo com o tipo de conjunção. Esse tipo de conceito descarta as dimensões semântica e pragmática da linguagem (OLIVEIRA, 2008), e conseqüentemente, não se situa na terceira fase da LT. Já na explicação específica de cada oração, há uma explicação sucinta e feita da seguinte forma: indica o que cada tipo de oração exprime em poucas palavras, mostram-se frases artificiais para exemplificá-la e os seus principais operadores. Mais uma vez, das dez frases utilizadas para exemplificar, as dez foram criadas exclusivamente para ilustrar cada tipo de oração, ou seja, são artificiais, contrariando o que preconizam os PCN (1998) e ratifica Mendes (2008). Dessas dez, percebe-se que algumas foram criadas a partir do texto que inicia o capítulo, mas são apenas separadas e classificadas as suas orações, sem nenhuma referência ao contexto. Para a LT, o conceito de texto é imbricado ao conceito de contexto, essa ligação é destacada por Koch e Elias (2014):

[...] não se pode falar em texto sem contexto, isso porque, na concepção sócio-cognitiva e interacional de linguagem que perpassa a nossa obra, toda e qualquer atividade textual escrita ( e também oral) é um acontecimento regido por fatores linguísticos, pragmáticos, sociais, históricos, cognitivos e interacionais. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 84)

A abordagem dada às frases construídas a partir do texto do início do capítulo não é adequada. Apenas porque faz referência a um texto autêntico não se pode dizer que realiza uma abordagem contextualizada.

Como não há Manual do professor e, na diminuta parte “Como está organizada a obra” não há descrição dessa parte do livro analisada, não é possível verificar ou perceber se o objetivo da obra é cumprido. Vale lembrar que não há um padrão na divisão de subseções da obra, pois essas obedecem às necessidades específicas do aspecto linguístico em foco, pois isso não há qualquer descrição sobre essa parte.

Ainda na segunda subseção, há uma parte intitulada “Atividades”, a qual é iniciada com texto autêntico (Mendes, 2008).

#### Exemplo 04 do LDP-2

- Leia o texto e faça as atividades de **1 a 5**.

**A barca da tartaruga**

Caiu chuva tão forte, tão forte, que durou dias e noites. A água subiu, saltou dos rios, encobriu os campos, as matas e, por fim, os montes. Não se via árvore, bicho, uma ave que fosse. Todos haviam fugido ou sido levados pela enchente.

A tartaruga, não. Ela não foi boba. Não fugiu para o monte como fizeram os outros. O que fez foi estar sossegada em cima de uma árvore caída na floresta. Levou para lá as suas coisas e comida para muitos dias. A água chegou e foi levando o tronco e a tartaruga em cima do tronco. E lá iam, de um lado para outro, o tronco sobre a água e a tartaruga sobre o tronco.

DONATO, Hernâni. *Contos dos meninos índios*. São Paulo: Melhoramentos, 2005. p. 85.



Ilustrações: Alberto Linares/Arquivo da editora

São feitas cinco perguntas relacionadas a esse texto, e após as mesmas, a subseção em análise é finalizada por outro texto autêntico (MENDES, 2008), a partir do qual são feitas mais duas questões.

A primeira questão é subdividida entre as letras “a” a “c”.

Questão 01 do exemplo 04 do LDP-2 (letra a)

1 • Em relação ao primeiro período do texto, responda:

a) Por quantas orações ele é formado? Classifique-o.

Por duas orações (1. “Caiu uma chuva tão forte”; 2. “que durou dias e noites”).

Trata-se de um período composto.

Fonte: Ernani; Floriana, 2009, p. 89

Na letra “a” da questão em análise, solicita-se que o estudante identifique a quantidade de orações do primeiro período do texto e as classifique. A questão foca mera identificação e classificação sintática, priorizando a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008).

Questão 01 do exemplo 04 do LDP-2 (letra b)

b) Para caracterizar a chuva, o autor usa o adjetivo **forte**. Quais recursos de linguagem ele utiliza para intensificar a força da chuva?

O advérbio de intensidade **tão** e a repetição da expressão **tão forte**.

Fonte: Ernani; Floriana, 2009, p. 89

A letra “b” da questão em análise retrata o efeito de sentido proporcionado pelo uso do advérbio “tão”, que, sendo usado de forma repetida, reforça a intensidade da força

da chuva. Essa questão extrapola a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008), porque não apenas solicita mera classificação sintática, ela explora o efeito de sentido de determinado aspecto linguístico em seu contexto real de uso, tendo como ponto de partida a materialidade linguística necessária para a construção semântico-pragmática (HEINE, 2014), conforme preconizam as fases pragmática e backtiniana da LT. Essa questão, portanto, alcança as dimensões semântica e pragmática da linguagem (OLIVEIRA, 2008). Chama a atenção o fato de ser explorada, nessa questão, a coesão por recorrência de termos (KOCH, 2013), conforme apontam Koch e Elias (2014):

A repetição ou recorrência de termos é uma das formas de progressão textual de que pode se valer o produtor. Esse tipo de recorrência tem sido considerado vicioso e, por isso, condenado. O que ocorre, na verdade, é que a repetição é também um poderoso recurso retórico. Portanto, há repetições “viciosas” e repetições enfáticas, retóricas.

Muitos textos são construídos tomando como base a repetição, que produz, nesses casos, não só efeitos estilísticos, mas, sobretudo, argumentativos. (KOCH, ELIAS, 2014, p. 161)

Observa-se que o operador de conjunção “e” produz um efeito de sentido enfático, pois utilizar a expressão “tão forte, tão forte” enfatiza mais a ideia pretendida do que utilizar a expressão “muito forte”. O livro explorar isso é um fato positivo porque, diante da riqueza de possibilidade interpretativa do texto, é interessante aproveitar o seu contexto de uso para ampliar a interpretação do aluno, de forma a questão aborda as dimensões semântica e pragmática da linguagem, conforme preconizam as fases pragmática e backtiniana da LT. Vale destacar que, embora aparentemente o LDP-2 aborde um aspecto linguístico diverso do enfoque do capítulo, a proposta do capítulo, pois a sua proposta é abordar alguns dos operadores do tipo discursivo argumentativo (KOCH, ELIAS, 2008, p. 170), em realidade ele mantém o tratamento a elementos da coesão textual. São operadores discursivos argumentativos, segundo Koch e Elias (2008):

Por meio das relações discursivo-argumentativas, encadeiam-se não conteúdos (estados de coisas de que falam os enunciados anteriormente apresentados), mas atos de fala, em que se enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões. Ou seja: ocorre um primeiro ato de fala,

que poderia ser realizado de forma independente, e acrescenta-se outro ato, que visa a justificar, explicar, atenuar, contraditar, etc, o primeiro. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 170)

Portanto, embora não seja um operador discursivo argumentativo (KOCH; ELIAS, 2008), a análise do “tão forte, tão forte” está no âmbito da coesão textual. Passemos à análise da próxima questão.

#### Questão 01 do exemplo 04 do LDP-2 (letra c)

c) O que a segunda oração do período exprime em relação à primeira {causa, condição, comparação ou consequência}?

Exprime consequência.

Fonte: Ernani; Florian, 2009, p. 90

Na letra “c” da primeira questão, solicita-se que o estudante identifique a relação de sentido existente entre duas orações, que é a relação de comprovação (KOCH; ELIAS, 2014), porque: “O locutor apresenta provas de que sua asserção é verdadeira.” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 172). A prova de que a chuva caiu muito forte foi que durou dias e noites; essa prova constitui a comprovação.

Essa questão alcança as dimensões semântica e pragmática da linguagem (OLIVEIRA, 2008), pois analisa o sentido do aspecto linguístico levando em consideração o seu contexto real de uso, conforme preconizam as fases pragmática e bakhtiniana da LT.

#### Questão 02 do exemplo 04 do LDP-2

2 • Por quantas orações o segundo período do texto é formado? Quais são elas?

É formado por três orações: 1. “A água subiu”; 2. “saltou dos rios”;  
3. “encobriu os campos, as matas e, por fim, os montes”.

Fonte: Ernani; Florian, 2009, p. 90

Na segunda questão, o aluno deve indicar a quantidade de orações do segundo período do texto e apresentá-las. Nesse enunciado, embora haja o conector “e”, ele não opera argumento, ele introduz o último elemento de uma enumeração:

“A água subiu, [...] encobriu os campos, as matas e, por fim, os montes.”  
(CEREJA; COCHAR, 2009).

Entretanto, a noção semântica do operador não foi explorada, o que seria uma oportunidade para demonstrar contextos de uso do “e”, que não apenas o que liga enunciados, demonstrando, portanto, as noções semânticas que o “e” pode assumir a depender seu contexto de uso. Como essa questão foca apenas descrição sintática, trabalha, portanto, apenas a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008). O operador presente no enunciado da questão não opera argumento.

#### Questão 03 do exemplo 04 do LDP-2

- 3 •** As conjunções podem estabelecer diversas relações de sentido entre as orações de um período [adição, oposição, conclusão, explicação, alternância, comparação etc.]. Nas frases a seguir, destaque as conjunções e indique o tipo de relação que elas estabelecem.

- a) “Todos haviam fugido ou sido levados pela enchente.” Conjunção ou: alternância.
- b) “Não fugiu para o monte como fizeram os outros.” Conjunção como: comparação.

Fonte: Ernani; Floriania, 2009, p. 90

A terceira questão do exemplo 02 solicita que o aluno indique as conjunções de dois enunciados do texto autêntico (MENDES, 2008) e apresente as relações semânticas estabelecidas por elas, que são de alternância e de comparação (KOCH; ELIAS, 2008). O operador “ou” não será considerado de disjunção porque, conforme se poderá constatar,

para Koch e Elias (2014), o operador de disjunção introduz argumento, e o operador “ou” em análise não possui intenção argumentativa (AMOSSY, 2011):

Disjunção argumentativa: Ontem a seleção brasileira enfrentou a Argentina. Ganhamos? Ou perdemos?

Comparação: em que se estabelece um confronto entre dois elementos, tendo em vista uma meta a ser alcançada [...] (KOCH; ELIAS, 2008, p. 170 - 171)

Não há conceito para disjunção argumentativa em Koch e Elias (2008), apenas exemplo.

Os dois enunciados não possuem intenção argumentativa (AMOSSY, 2011), mas percebe-se que o segundo parece defender a posição da tartaruga em relação aos outros bichos, tecendo uma comparação para demonstrar que a tartaruga foi mais esperta. Pode-se afirmar, portanto, que o conector de comparação dimensiona argumento (AMOSSY, 2011), conforme atesta Amossy (2011):

[...] é preciso diferenciar entre a estratégia de persuasão programada e a tendência de todo discurso a orientar os modos de ver do(s) parceiro(s). No primeiro caso, o discurso manifesta uma intenção argumentativa; o discurso eleitoral ou o anúncio publicitário constituem exemplos flagrantes disso. No segundo caso, o discurso comporta, simplesmente, uma dimensão argumentativa (AMOSSY, 2006, p. 32-34): isso ocorre com a notícia de jornal, que se pretende neutra, com a conversa ou com uma grande parte das narrativas ficcionais. (AMOSSY, 2011, p. 131)

Como aborda noção semântica do conectivo, essa questão alcança a dimensão semântica da linguagem (OLIVEIRA, 2008).

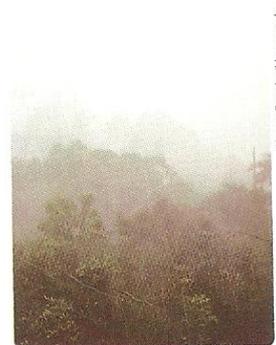
#### Questão 04 do exemplo 04 do LDP-2

- 4 • No trecho “**Caiu chuva** tão forte, tão forte, que durou dias e noites. A água subiu, saltou dos rios, encobriu os campos, as matas e, **por fim**, os montes. Não se via árvore, bicho, uma ave **que fosse**. Todos haviam fugido ou sido levados pela enchente”, substitua cada expressão em destaque por uma única palavra.

Choveu tão forte, tão forte, que durou dias e noites. A água subiu,

saltou dos rios, encobriu os campos, as matas e, finalmente,

os montes. Não se via árvore, bicho, uma ave sequer.



Fonte: Ernani; Floriana, 2009, p. 90

Na questão quatro do exemplo 04, o aluno deve substituir cada uma das três expressões extraídas de um trecho do texto por uma única palavra, são elas “caiu chuva”, “por fim”, “que fosse”. A questão objetiva explorar a dimensão pragmática da linguagem (OLIVEIRA, 2008), porque deve ser trocada uma expressão por outra observando o seu contexto real de uso. Entretanto, a troca é feita de forma mecânica, sem ser explorado o efeito de sentido proporcionado pela mudança.

Chama a atenção o fato da questão explorar, nesta questão, organizador textual (KOCH, 2011):

Organizadores textuais: organizam o texto quanto à linearidade, situando, por exemplo, ordem de acontecimentos em série<sup>51</sup>. São eles: primeiro(mente), depois, em seguida, enfim, etc. (KOCH, 2011, p. 15).

O estudo desse tipo de operador não é o foco do capítulo, já que esse se propõe a abordar uma parte dos operadores do tipo lógico semântico (KOCH, [1989] 2013).

<sup>51</sup> A problemática do uso do termo série, que remete à sequência, já foi abordada na seção “Linguística de Texto” desta pesquisa.

Embora a definição de Koch (2013) dos referidos operadores não seja clara, será apresentada<sup>52</sup>:

As relações lógico semântico entre orações que compõem um enunciado são estabelecidas por meio de conectores ou juntores de tipo lógico. A expressão conectores do tipo lógico deve-se ao fato de tais conectores apresentarem semelhanças com os operadores lógicos propriamente ditos, não se confundindo, porém, com estes, já que a “lógica” das línguas naturais difere, em muitos aspectos, da lógica formal. (KOCH, [1989] 2013, p. 68)

Tal qual ocorreu na letra “b” da primeira questão, embora o aspecto linguístico pareça diverso, é mantido o tratamento a elementos da coesão textual.

Questão 05 do exemplo 04 do LDP-2

5 • Em relação ao período “Todos haviam fugido ou sido levados pela enchente”, responda:

a) Por quantas orações é formado? Quais são elas?

Por duas orações (trata-se de um período composto): 1. “Todos haviam fugido”;

2. “ou [havam] sido levados pela enchente”.

b) A que termo da oração se referem as formas verbais **havam fugido** e **sido levados**?

Referem-se a **todos**, que funciona como sujeito dessas formas verbais.

c) Dependendo da relação que estabelecem com o sujeito, os verbos podem estar na voz ativa, na voz passiva ou na voz reflexiva. Em que voz estão as formas verbais do referido período?

**Havam fugido** está na voz ativa, e [havam] **sido levados**, na voz passiva.

Fonte: Ernani; Nicola, 2009, p. 90

A questão cinco é subdividida em três letras: “a”, “b” e “c”. Na letra “a”, solicita-se ao aluno que indique a quantidade de orações de um determinado período e apresente-as. A questão foca mera identificação sintática, trabalhando apenas a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008), situando-se, ainda, na fase transfrástica da LT.

Na letra “b”, solicita-se que o aluno identifique os sujeitos de duas formas verbais, que estão implícitos no texto, sendo recuperados pelo contexto. A questão prioriza as

<sup>52</sup> Em livro mais recente, Koch e Elias (2014) não apresentam definição de relação lógico semântico, sendo necessário recorrer a outro livro em que a definição constasse.

dimensões pragmática e semântica da linguagem (OLIVEIRA, 2008), porque privilegia o contexto real de uso para que o aluno alcance a noção de implícito.

Na letra “c”, solicita-se que o estudante identifique em que voz verbal estão os verbos da questão anterior. A questão foca meramente classificação de voz verbal, priorizando apenas a dimensão formal da linguagem. Chama a atenção o fato da questão abordar um aspecto linguístico diverso do proposto, já que se propõe a trabalhar com alguns dos operadores discursivos e argumentativos (KOCH; ELIAS, 2008) e explora a voz verbal. Entretanto, diferentemente da letra “b” da primeira questão e da questão 04, a letra “c” não aborda assunto referente à coesão textual, destoando da abordagem do capítulo.

As questões seis e sete estão associadas a outro texto, também autêntico (MENDES, 2008).

### Exemplo 05 do LDP-2

Leia o texto e faça as atividades 6 e 7.



“[...] loucura é um conceito que mudou com o tempo. Na Idade Média, por exemplo, se alguém ouvia vozes ou tinha visões, esse alguém não era considerado necessariamente um maluco: podia ser um santo rece-

◀ Hospício de Nossa Senhora da Piedade da Bahia, [c. 1835], litografia de Johann Moritz Rugendas.

bendo mensagens do céu. E muitos loucos viviam com suas famílias, nas aldeias, sem que ninguém se preocupasse com eles. Só mais tarde é que surgiu o hospício. O objetivo era tratar os doentes mentais, claro, mas também tirá-los das ruas: perturbavam e além disso davam um mau exemplo, porque não trabalhavam, não consumiam... Os loucos não só eram recolhidos, mas eram também acorrentados, como se fossem animais ferozes. Na época da Revolução Francesa essa situação melhorou um pouco: um médico chamado Pinel, que fazia parte do governo, tomou a iniciativa de libertar aquela pobre gente.”

SCLIAR, Moacyr. *O mistério da casa verde*. São Paulo: Ática, 2006. p. 59.

Fonte: Ernani; Floriana, 2009, p. 90 - 91

Serão analisadas as duas questões relacionadas a esse texto.

#### Questão 06 do exemplo 05 do LDP-2

- 6 • Em relação ao período “Os loucos não só eram recolhidos, mas eram também acorrentados, como se fossem animais ferozes”, assinale com **X** as opções verdadeiras.
- a) É um período composto formado por três orações. {  }
  - b) A oração “mas eram também acorrentados” exprime adversidade. {  }
  - c) A oração “como se fossem animais ferozes” exprime comparação. {  }
  - d) A oração “mas eram também acorrentados” exprime adição. {  }
  - e) A primeira oração está na voz ativa. {  }

Fonte: Ernani; Floriania, 2009, p. 91

A questão seis é de múltipla escolha, na qual o estudante deve indicar, entre as cinco opções de letras, qual são as afirmações verdadeiras. As letras “a” e “e” priorizam a dimensão formal da linguagem, porque solicitam mera identificação de orações e classificação de voz verbal, respectivamente. Mais uma vez, é solicitado ao estudante observar um aspecto linguístico, “solto”, sem ligação explícita ao aspecto linguístico de que trata o capítulo. As letras “b”, “c” e “d” exploram o sentido que as orações expressam, priorizando a dimensão semântica da linguagem (OLIVEIRA, 2008). Vale destacar que exatamente a mesma oração é explorada em duas letras. A oração é iniciada com o operador “mas” e, ora é indicada como se exprimisse adversidade, ora é indicada como se exprimisse adição, e o aluno deve identificar qual é a afirmação verdadeira. É interessante essa abordagem porque o aluno, orientado a associar o operador “mas” como adversativo, ou seja, um operador de contrajunção (KOCH; ELIAS, 2014), que introduz enunciados de orientações argumentativas distintas ou oposição, provavelmente tenda a assim identificá-lo, mas, no seu contexto de uso, o operador “mas” possui valor aditivo. Embora não de forma explícita, percebe-se que o operador “mas”, neste contexto, dimensiona argumento (AMOSSY, 2011), ou seja, não há intenção claramente argumentativa, mas as condições em que os loucos se encontravam são expostas para persuadir o leitor a entender porque foram liberados do hospício. Entretanto, embora

alcance a dimensão semântica (OLIVEIRA, 2008), abordando sentido, a questão não explora isso.

### Questão 07 do exemplo 05 do LDP-2

7 • Assinale com **V** as alternativas verdadeiras e com **F** as falsas.

- a) O hospício surgiu na Idade Média. [ F ]
- b) A oração “podia ser um santo recebendo mensagens do céu” esclarece algo afirmado anteriormente. [ V ]
- c) A oração “mas também tirá-los das ruas” exprime adição. [ V ]
- d) Os loucos eram internados em hospícios somente para serem tratados. [ F ]
- e) A oração “se alguém ouvia vozes” exprime condição. [ V ]

Fonte: Ernani; Florian, 2009, p. 91

A questão sete, assim como a seis, é de múltipla escolha, devendo o aluno identificar as afirmativas verdadeiras e as falsas. As letras “a”, “b” e “d” são questões de interpretação, as letras “c” e “e” exploram o sentido que as orações exprimem, alcançando a dimensão semântica da linguagem (OLIVEIRA, 2008). Nessa questão, os enunciados das letras “c” e “e” são introduzidos, respectivamente, pelos conectores “mas” e “se”. Novamente, o “mas” possui valor de conjunção (KOCH, [1989] 2013), tal qual define Koch ([1989] 2013, p. 74)<sup>53</sup>:

Conjunção: operadores que ligam enunciados que culminaram para uma mesma conclusão: tais como, e, não só ... mas também, além de, além disso, ainda, nem (= não). (KOCH, [1989] 2013, p. 74)

Entretanto, diferentemente da questão anterior, o “mas” aparece como parte constituinte do conector conjuntivo “não só .... mas também”, porém, a primeira parte do conector é inferida, não está explícita, conforme se observa:

Objetivo era tratar os doentes mentais, claro, mas também tirá-los das ruas: perturbavam e além disso davam mau exemplo, porque não

---

<sup>53</sup> Como no livro mais recente, de 2014, só há como explicação “soma de argumentos” seguido de exemplo, será utilizada definição de livro mais antigo.

trabalhavam, não consumiam [...]. (ERNANI; FLORIANA, 2009, p. 91

Guimarães (2007) apresenta alguns dos valores que o operador “não só ... mas também” pode assumir..

Mas é necessário acrescentar a isso que a polifonia do “não só... mas também” tem, em si, força argumentativa: 1) se articula argumentos utiliza, além dos argumentos expressos: a) o fato de acrescentar um argumento a outro já dado como suficiente, e b) a argumentação de E1, como argumentos suplementares (definitivos?) para sua argumentação [...]. (GUIMARÃES, 2007, p. 138)

Em realidade, o operador “não só .... mas também” assume um valor argumentativo não previsto por Guimarães (2007): no contexto em que se insere, apresentam um objetivo como oficial, esse é explícito, que seria colocar os loucos em manicômios é bom para tratá-los, mas, por trás desse discurso, há um interesse implícito que é tirá-los da rua. A parte “mas também” do operador revela esse interesse implícito ao enunciado.

Na letra “e” explora-se a noção semântica do conector lógico semântico de condicionalidade “se” (KOCH, [1989] 2013), já que o aluno deve perceber se esse exprime condição, tal qual se observa em Koch ([1989] 2013, p. 68):

Relação de condicionalidade (se p então q) – expressa-se pela conexão de duas orações, uma introduzida pelo conector *se* ou similar (oração antecedente) e outra introduzida pelo operador *então* que geralmente vem implícito (oração subsequente). (KOCH [1989] 2013, p. 68)

A conclusão implícita para “se alguém ouvia vozes” era “podia ser um santo recebendo mensagens o céu”, o que reforça a lógica de Koch ([1989] 2013, p. 68) de que “*se p então q*”.

Na parte “Como a obra está organizada” lê-se sobre a seção “Atividades”:

Nesta seção, você encontrará propostas ricas e diferenciadas para análise, aplicação e discussão de todos os tópicos abordados no capítulo.” (ERNANI; FLORIANA, p. 5).

Deve ser destacado o fato do livro abordar todas as questões a partir de dois textos autênticos (MENDES, 2008), de gêneros textuais diversos: fábula e conto, o que enriquece o trabalho com o texto. Entretanto, contando todas as questões (incluindo as letras de cada questão nessa contagem), tem-se 6 questões que privilegiam a dimensão formal da linguagem e 7 que privilegiam as dimensões semântica e pragmática, retirando da contagem as 3 que focam interpretação. Portanto, embora a seleção dos textos enriqueça essa seção, a abordagem feita nas questões não é rica ou diferenciada, porque quase a metade foca exclusivamente classificação sintática.

A penúltima seção do capítulo é composta por duas partes intituladas “A coordenação entre parágrafos” e “A posição das conjunções coordenativas”. A primeira parte tem o objetivo de fazer com que o aluno perceba que os conectivos ligam não apenas orações de um mesmo período, mas também parágrafos de um mesmo texto; já a segunda tem o objetivo de fazer com que o aluno perceba que as conjunções coordenativas não apenas introduzem orações, mas também podem aparecer no meio ou no fim da frase. Vale destacar que a segunda parte desconstrói, explicitamente, ideia construída pelo próprio livro didático, pois ele primeiramente demonstra que foi afirmado que as conjunções introduzem orações, mas, depois, acrescenta que, por estilo, elas podem aparecer em outras posições. Esses objetivos são explicitados logo no início de cada parte.

Serão analisadas as 3 questões desta penúltima subseção.

### Questão 01 do exemplo contido na própria questão do LDP-2

- 1 • Destaque e classifique as orações que formam o período a seguir:

a) “Batia os ovos, segurava a gamela, untava as formas, arrumava nas assadeiras, entregava na boca do forno e socava cascas no pesado almofariz de bronze.” (Cora Coralina, *O tesouro da casa velha*.)

Batia os ovos: oração coordenada assindética; segurava a gamela: oração coordenada assindética; untava as formas: oração coordenada assindética; arrumava nas assadeiras: oração coordenada assindética; entregava na boca do forno: oração coordenada assindética; e socava cascas no pesado almofariz de bronze: oração coordenada sindética aditiva.

b) “A canoa deslizava brandamente, entrava na boca do rio Canumã e despertava as sardinhas meio-adormecidas entre duas águas, nenhum pássaro cantava, as vozes noturnas da floresta haviam-se calado, mas nós estávamos alerta.” (Inglês de Souza, *O missionário*.)

A canoa deslizava brandamente: oração coordenada assindética; entrava na boca do rio Canumã: oração coordenada assindética; e despertava as sardinhas meio-adormecidas entre duas águas: oração coordenada sindética aditiva; nenhum pássaro cantava: oração coordenada assindética; as vozes noturnas da floresta haviam-se calado: oração coordenada assindética; mas nós estávamos alerta: oração coordenada sindética adversativa.

Fonte: Ernani; Floriania, 2009, p. 93

A primeira questão é composta pelas letras “a” e “b”. As duas se referem a trechos de textos autênticos (MENDES, 2008), mas, como o trecho é extraído do seu contexto de uso, sem nenhuma breve explicação ou indicação do texto original, os trechos se tornam artificiais, ou seja, frases soltas sem contexto de uso, exceto se o aluno conhecer a obra ou o professor apresentá-la. O livro artificializou os seguintes trechos do texto autêntico:

“Batia os ovos, segurava a gamela, untava as formas, arrumava nas assadeiras, entregava na boca do forno e socava cascas no pesado almofariz de bronze.” (Cora Coralina, *O tesouro da casa velha*)

[...]

“A canoa deslizava, entrava na boca do rio Canumã e despertava as sardinhas meio-adormecidas entre duas águas, nenhum pássaro cantava, as vozes noturnas da floresta haviam-se calado, mas nós

estávamos alerta.” (Inglês de Souza, O missionário). (ERNANI; FLORIANA, 2009, p. 93

O trecho da letra “a” é predominantemente composto por justaposição (KOCH; ELIAS, 2014), exceto pela última oração, que é introduzida pelo operador “e”. Esse operador não possui intenção argumentativa (AMOSSY, 2008). O trecho da letra “b” é predominantemente composto por justaposição (KOCH; ELIAS, 2014), conforme se apontam Koch e Elias (2014):

Ocorre a justaposição quando apenas se colocam enunciados uns ao lado de outros, com o objetivo de estabelecer entre eles determinadas relações semânticas ou discursivas, sem a presença explícita de um conectivo. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 186)

As únicas orações que não são justapostas são a terceira e a sexta, que são introduzidas pelos operadores “e” e “mas” respectivamente. O “e” e o “mas” não têm intenção argumentativa (AMOSSY, 2008).

Devem ser destacadas e classificadas as orações desses trechos artificializados, focando, portanto, a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008), situando-se, ainda, na fase transfrástica da linguagem.

Questão 02 do exemplo contido na própria questão do LDP-2

- 2 • Nas questões que seguem, ocorrem duas frases isoladas. Estabeleça entre elas uma relação de coordenação e indique o tipo de relação estabelecida. Siga o modelo:

Fique quieta. Expulso a senhora da sala.

**Relacionando:** Fique quieta, ou expulso a senhora da sala.

**Tipo de relação:** alternância

Fonte: Ernani; Floriana, 2009, p. 93

A questão dois em análise, composta pelas letras “a” a “d”, privilegia a coesão que não está marcada na superfície do texto. As frases estão justapostas, cabendo ao estudante uni-las utilizando um conectivo. Embora não haja conectores explícitos entre os enunciados, é possível inferi-los a partir do contexto pois “[...] existem textos destituídos de recursos coesivos, mas em que a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre constituintes linguísticos” (KOCH, [1989] 2013, p. 17). Contrariando a concepção clássica de coesão textual de Halliday e Hasan (1976), a questão dois do LDP-2 reforça a ideia de que a coesão, quando implícita, é recuperada no plano cognitivo. A coesão implícita é explicitada em uma coesão cognitiva (HEINE, 2014).

Como as frases dessa questão são artificiais, a análise dos operadores fica comprometida, visto que o contexto real de uso é importante para que se perceba se o operador introduz argumento.

Questão 2 do exemplo contido na própria questão do LDP-2 (letras “a” e “b”)

a) Ele era o artilheiro do time. Ele não marcou nenhum gol no último campeonato.

Relacionando: Ele era o artilheiro do time, mas não marcou nenhum gol no último campeonato.

Tipo de relação: adversidade

b) O Brasil é um país de grandes riquezas. O padrão de vida de seu povo é um dos mais baixos do mundo.

Relacionando: O Brasil é um país de grandes riquezas, porém (mas, todavia, contudo, entretanto) o padrão de vida de seu povo é um dos mais baixos do mundo.

Tipo de relação: adversidade

Fonte: Ernani; Floriana, 2009, p. 93

Nas letras “a” e “b”, as orações devem ser unidas pelos operadores de contração (KOCH, ELIAS, 2008), que estabelecem relação de oposição ou contraste

de argumentos. Embora eles não tenham, aparentemente<sup>54</sup>, intenção claramente argumentativa (AMOSSY, 2008), percebe-se que o operador discursivo argumentativo de contrajunção (KOCH; ELIAS, 2008) defende a desqualificação do “artilheiro do time”, trazendo como argumento para essa desqualificação o fato dele não fazer “nenhum gol no último campeonato”. A tese que o argumento defende não está explícita, mas é possível inferi-la. Na letra “b”, a noção de desqualificação é, novamente, defendida pelo operador discursivo argumentativo de contrajunção (KOCH; ELIAS, 2008) que deve ser inferido, pois ele defende a desqualificação da riqueza do Brasil, introduzindo o argumento de que “o padrão de vida de seu povo é um dos mais baixos do mundo.”.

Vale destacar que, na resposta ao professor, há apenas o conector “mas” na letra “a”, já na letra “b” há os conectores “mas”, “todavia”, “contudo”, “entretanto”. Deveria ser explicitado ao professor porque há essa diferença de resposta se a noção semântica de ambas as frases é a mesma: contrajunção (KOCH; ELIAS, 2008). Percebe-se que o nível de formalidade das frases é diferente, o que pode justificar tal distinção, mas seria importante explicar isso ao professor. Isso demonstra apenas um dos tipos de deficiência que a ausência de um Manual do professor acarreta.

#### Questão 02 do exemplo contido na própria questão do LDP-2 (letra “c”)

c) Vá na frente. Irei depois.

Relacionando: Vá na frente, que irei depois.

Tipo de relação: explicação

Fonte: Ernani; Floriana, 2009, p. 94

---

<sup>54</sup> Serão utilizados os termos “aparentemente” ou “parece” para se referir a uma possível relação de argumentação entre os enunciados, porque frases artificiais prejudicam a análise do operador, como já explicitado anteriormente.

Na letra “c” o aluno deve estabelecer relação de explicação entre as duas frases, utilizando um operador de explicação. Não parece haver relação intencionalmente argumentativa entre as frases.

Questão 02 do exemplo contido na própria questão do LDP-2 (letra “d”)

d) O dia está agradável. Devemos aproveitá-lo.

Relacionando: O dia está agradável, portanto devemos aproveitá-lo.

Tipo de relação: conclusão



Fonte: Ernani; Terra, 2009, p. 94

Na letra “d”, o aluno deve estabelecer relação de conclusão entre as duas frases, utilizando um operador de conclusão (KOCH; ELIAS, 2014), que:

[...] a partir de uma premissa maior geralmente implícita e de uma premissa menor explícita, extrai-se uma conclusão. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 171)

Nessa frase, o operador a ser empregado parece ser do tipo discursivo argumentativo (KOCH; ELIAS, 2014), pois o argumento para se aproveitar o dia é que ele “está agradável”.

Por meio das relações discursiva argumentativas, encadeiam-se não conteúdos (estado de coisas de que falam os enunciados anteriormente apresentados), mas atos de fala em que se enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 170)

Essa questão explora a noção semântica da coesão em um plano cognitivo, extrapolando a dimensão formal (OLIVEIRA, 2008).

Questão 03 do exemplo contido na própria questão do LDP-2

3 • Classifique as orações destacadas.

a) Todos estavam presentes, **porém ninguém prestou atenção**.

Oração coordenada sindética adversativa.

b) Saiu cedo, **no entanto não chegou na hora combinada**.

Oração coordenada sindética adversativa.

c) Estes exercícios são mais fáceis, **portanto resolva-os agora**.

Oração coordenada sindética conclusiva.

d) Vá embora, **que logo começará a chover**.

Oração coordenada sindética explicativa.

e) Não só compareceram, **mas também ajudaram**.

Oração coordenada sindética aditiva.

f) Não volte tarde, **pois precisamos estudar**.

Oração coordenada sindética explicativa.

g) Saíram cedo **e ainda não chegaram ao destino**.

Oração coordenada sindética aditiva.

h) Ou você resolve o exercício, **ou fica sem nota**.

Oração coordenada sindética alternativa.

i) Ele não resolveu o exercício, **logo ficou sem nota**.

Oração coordenada sindética conclusiva.

j) Resolva o exercício, **pois ele vale nota**.

Oração coordenada sindética explicativa.

k) Não só estudou, **mas também trabalhou**.

Oração coordenada sindética aditiva.

l) Não havia mais passagens, **portanto não puderam viajar**.

Oração coordenada sindética conclusiva.

m) Já estamos sem dinheiro; devemos, **pois, retornar logo**.<sup>1</sup>

Oração coordenada sindética conclusiva.

n) Encontrei a gaveta trancada, **logo não pude pegar os documentos**.

Oração coordenada sindética conclusiva.

o) Não falte, **pois a festa será animada**.

Oração coordenada sindética explicativa.

Fonte: Ernani; Nicola, 2009, p. 94 - 95

A questão três em análise, composta pelas letras “a” a “o”, privilegia mera classificação sintática, pois o aluno deve classificar frases artificiais. As letras “a” e “b” da questão em análise possuem operador de contração (KOCH; ELIAS, 2014); as letras “c”, “i”, “l”, “m” possuem operador de conclusão (KOCH; ELIAS, 2014); as letras “d”, “f”, “j” e “o” possuem operador de explicação (KOCH; ELIAS, 2014); as letras “e”, “g” e “k” possuem operador de conjunção (KOCH; ELIAS, 2014); a letra “h” possui operador de disjunção (KOCH; ELIAS, 2014), conforme se observa:

**Conjunção (soma de argumentos)** A equipe brasileira deverá vencer a competição. Não só possui os melhores atletas, como também o técnico é dos mais competentes. Além disso, tem treinado bastante e está sendo apontada pela imprensa como favorita.

**Contração:** (oposição, contraste de argumentos) A contração estabelece-se não apenas entre segmentos sucessivos, mas também entre sequências mais distantes uma da outra, entre parágrafos ou porções maiores do texto e mesmo entre conteúdos explícitos e implícitos [...]

**Explicação:** por meio de um novo ato de fala, justifica-se ou explica-se a própria enunciação de um ato de fala anterior (e não simplesmente seu conteúdo proposicional).

**Conclusão:** a partir de uma premissa maior geralmente implícita e de uma premissa menor explícita, extrai-se uma conclusão. Visto que a premissa maior permanece implícita, ela pode conter um sofisma capaz de levar o interlocutor a aceitá-la sem maior reflexão.

**Relação de disjunção:** Ontem a seleção brasileira enfrentou a Argentina. Ganhamos? Ou perdemos? (KOCH; ELIAS 2008, p. 170-172)

Fica difícil analisar se os operadores possuem finalidade argumentativa, porque, para tanto, é preciso levar em consideração o contexto que está imbricado ao texto, o que não é possível com frases artificiais. Salvaguardadas as devidas ressalvas, os operadores parecem introduzir argumentos, ou dimensioná-los (AMOSSY, 2011).

A questão três em análise privilegia a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008).

#### Questão 04 do exemplo contido na própria questão do LDP-2

4 • Relacione as colunas.

- |  |       |  |
|--|-------|--|
| 1. oração coordenada assindética           | { 5 } | O relógio é de ouro; <b>não enferruja, pois.</b>                                       |
| 2. oração coordenada sindética aditiva     | { 1 } | Saí às dez, <b>voltei às dez e meia.</b>   |
| 3. oração coordenada sindética adversativa | { 6 } | Apresse-te, <b>que já é tarde.</b>   |
| 4. oração coordenada sindética alternativa | { 2 } | Não só fez a sua parte, <b>como também ajudou os outros.</b>                           |
| 5. oração coordenada sindética conclusiva  | { 3 } | Muitos titulares não jogaram, <b> todavia o desempenho da equipe foi satisfatório.</b> |
| 6. oração coordenada sindética explicativa | { 4 } | Ou resolvemos de vez a situação, <b>ou o problema continuará.</b>                      |

Fonte: Ernani; Nicola; 2009, p. 95

Na questão quatro em análise, o aluno deve relacionar as colunas, novamente classificando as orações. Como as frases são, novamente, artificiais, compromete a análise do operador argumentativo. Essa questão privilegia, novamente, dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008), situando-se, ainda, na fase transfrástica.

O aparente objetivo dessa seção analisada (a título de memória, que é intitulada “A posição das conjunções coordenativas”), explicitado no início do capítulo, era demonstrar que, por:

[...] estilo, algumas conjunções podem aparecer não no início, mas no meio ou até mesmo no fim da oração coordenada.” (ERNANI; FLORIANA, 2009, p. 92).

Entretanto, das 28 frases dos exercícios, apenas 2 demonstram a conjunção no meio ou fim da frase. Isso atesta que o aparente objetivo da seção não foi cumprido.

m) Já estamos sem dinheiro; devemos, pois, retornar logo.

[...]

o) Não falte, pois a festa será animada.

(ERNANI; FLORIANA, 2009, p. 95)

Na seção “Como a obra está organizada” não há nenhuma explicação sobre os objetivos da seção analisada, o que já era esperado, porque essa seção é específica do aspecto linguístico abordado. Os breves objetivos expostos pelo livro, nesta seção, estão no seu começo.

A última seção é intitulada “A pontuação das orações coordenadas”. Seu objetivo é demonstrar ao aluno o uso da vírgula a depender do contexto de uso do operador. São explorados os seguintes contextos: vírgula antes do “e” em orações com sujeitos diferentes, vírgula antes do “e” repetido enfaticamente, vírgula antes do “e” com valores diferentes do aditivo, vírgula e ponto e vírgula em orações com conjunção deslocada da posição inicial de oração.

Há uma única questão composta pelas letras “a” a “f”. Em todas as seis letras, são apresentados trechos de textos autênticos (MENDES, 2009), mas, como não há referência ao contexto real de uso, os trechos foram artificializados, repetindo o que ocorreu na seção “A posição das conjunções coordenativas”. Serão apresentadas apenas as três primeiras letras da questão em análise, entretanto o conteúdo completo poderá ser visto no Anexo P.

## Questão sem número / exemplo contido na própria questão do LDP-2

### ATIVIDADE

- Nos períodos a seguir, omitimos intencionalmente sinais de pontuação. Reescreva-os, pontuando-os adequadamente.
- a) “Para uns os mais adiantados era um fabricante de moeda falsa para outros os crentes e simples um tipo que tinha parte com o tinhoso.” (Lima Barreto, *A nova Califórnia*.)
- Para uns, os mais adiantados, era um fabricante de moeda falsa; para outros, os crentes e simples,  
um tipo que tinha parte com o tinhoso.
- 
- b) “O povo se apinhava na avenida o dinheiro circulava alegremente as lâmpadas de carbureto espargiam sobre o burburinho focos de luz muito branca.” (Rachel de Queiroz, *O quinze*.)
- O povo se apinhava na avenida, o dinheiro circulava alegremente, as lâmpadas de carbureto espargiam sobre  
o burburinho focos de luz muito branca.
- 
- c) “Então tirou o roupão violentamente passou um vestido sem apertar o corpete vestiu por cima um casaco largo de inverno atirou o chapéu para a cabeça despenteada saiu desceu a rua tropeçando nas saias.” (Eça de Queirós, *O primo Basílio*.)
- Então tirou o roupão violentamente, passou um vestido sem apertar o corpete, vestiu por cima um casaco  
largo de inverno, atirou o chapéu para a cabeça despenteada, saiu, desceu a rua tropeçando nas saias.
- 

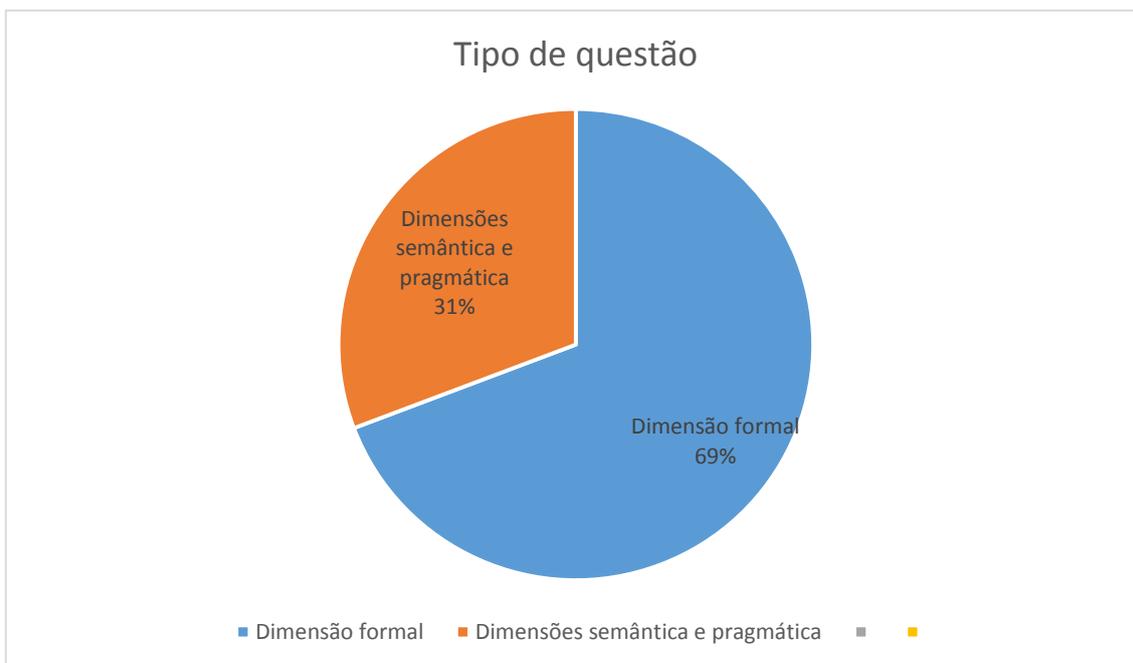
Fonte: Ernani; Nicola, 2009, p. 97

Esse exercício é importante, sobretudo, para estimular a competência comunicativa do aluno, pois permite que ele perceba que a pontuação colabora para a clareza na exposição das ideias do texto escrito. Entretanto, como não se explora a diferença de sentido entre o texto com ou sem pontuação; solicita-se apenas que o aluno pontue o texto, a questão privilegia a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008), situando-se, ainda, na fase transfrástica da linguagem.

O “Projeto Radix: Gramática 9º ano”, como se pode observar, ainda privilegia a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008) em detrimento das dimensões semântica e pragmática (OLIVEIRA, 2008) Entrando na contagem de questões também cada uma das letras, pois, dentro de uma mesma questão, uma letra pode conter pendor formal e outra pendor semântico, foram analisadas 52 questões referentes a períodos ou trechos de textos, 36 que privilegiam a dimensão formal da linguagem e 16 que alcançam as dimensões semântica e pragmática da linguagem. Embora esta pesquisa seja prioritariamente qualitativa, será apresentado um gráfico dos tipos de questões do LDP-

2 para melhor visualização. Vale destacar que foi levado em consideração o pendor mais fortemente marcado em cada questão.

Gráfico 01 do LDP-2



Fonte: dados primários gerados por esta pesquisa

Foram analisadas 52 questões no total, sendo assim divididas por subseção, do ponto de vista das dimensões da linguagem: na subseção “Para começar” foram analisadas 2 questões, sendo 1 com forte pendor formal e 1 com abordagem semântica pragmática; na subseção “A classificação das orações coordenadas” foram analisadas 17 questões, sendo 6 com forte pendor formal e 11 com abordagem semântica pragmática; na subseção “A coordenação entre parágrafos/ A posição das conjunções coordenativas” foram analisadas 27 questões, sendo 23 com forte pendor formal e 4 com abordagem semântica pragmática; na subseção “A pontuação das orações coordenadas” foram analisadas 6 questões, sendo 6 com forte pendor formal e 0 com abordagem semântica pragmática. Portanto, das 52 questões analisadas, 36 questões representam a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008) e 16 questões apresentam uma abordagem semântica pragmática.

Isso demonstra que o LDP-2 ainda representa a primeira fase da LT, pois privilegia a análise transfrástica da língua, na qual há preocupação em descrever os fenômenos sintático-semânticos que ocorriam entre as sequências de frases. O Projeto Radix: Gramática 9º ano, embora apresente textos autênticos, ainda o aborda, prioritariamente, apenas como código, descartando, conseqüentemente, o conhecimento de mundo a ele inerente.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se esperava, os livros didáticos analisados ainda privilegiam a dimensão formal da linguagem (OLIVEIRA, 2008), pois a sua abordagem ainda está situada na análise transfrástica da LT, na qual há preocupação em descrever os fenômenos sintático-semânticos que ocorriam entre as sequências de frases, resguardando um elo formalista de visão da linguagem. Ou seja, a dimensão formal (OLIVEIRA, 2008) refere-se à descrição das unidades da língua e sua consequente classificação por meio de nomenclaturas. Entretanto, ensinar nomenclaturas e classificações não atinge, sequer, o que os livros didáticos formalistas pretendem: ensinar regras de gramática, porque dominar nomenclatura não se refere a dominar regra nenhuma. Portanto, nessa perspectiva, os livros didáticos analisados não estão em consonância com a tendência contemporânea de abordar a língua em uma perspectiva textual discursiva, que privilegia as dimensões semântica pragmática da linguagem (OLIVEIRA, 2008) a fim de desenvolver, mais do que a sua competência gramatical, a sua competência comunicativa.

Ainda que o livro didático “Português: linguagens”, de Cereja e Magalhães (2010) apresente mais questões que privilegiam as dimensões semântica e pragmática do que o livro “Projeto Radix”, o livro de Cereja e Magalhães (2010) ainda possui abordagem predominantemente descritivo classificatório, já que duas das quatro seções da parte gramatical apresentam o propósito de formar e sistematizar o conceito através de classificação e, mesmo na subseção “Semântica e Discurso”, na qual o Manual explicitamente afirma que haverá uma abordagem semântica discursiva, há questões que solicitam classificação sintática, o que reforça esse predomínio e a não consonância entre o se propõe no Manual do professor e o que o livro efetivamente realiza. Vale destacar que no livro “Português: linguagens” há uma confusão teórico metodológica, o que fica explícito na forma como, indistintivamente, ora o livro utiliza o termo “frase”; ora o livro utiliza o termo “enunciado”. As noções de ambos os dois decorrem de correntes teóricas diferentes, porque o termo “frase” remete à uma análise linguística formal, presa ao texto enquanto código; já o uso do termo “enunciado” remete a uma análise mais textual discursiva, levando em consideração o contexto que está imbrincado ao discurso, as suas condições de produção, os efeitos de sentido e o seu caráter dialógico, porque um discurso se constrói a partir de outros discursos. Conforme atesta Bakhtin (2003, p. 274), “A

indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva – o enunciado.”. Portanto, embora o livro *Português: linguagens* se proponha a realizar uma abordagem na perspectiva da análise do discurso, a abordagem das questões e sua confusão terminológica demonstram que ele não conhece a real unidade da comunicação discursiva. Apesar de toda essa observação, não se deve negar que o livro consegue alcançar parcialmente o que se propõe a fazer, o que demonstra que o mesmo parece estar em transição entre a abordagem que rejeita: descritivo classificatória, e a que objetiva realizar: semântica discursiva.

O “Projeto Radix” de Ernani e Floriana (2009) revelou-se mais formalista e situado na fase transfrástica da linguagem do que o “Português linguagens”, embora seja publicado apenas um ano antes, mas a ausência de um Manual do professor não permitiu perceber qual era o objetivo do livro, conseqüentemente, se ele se propunha a ter uma abordagem mais formal ou semântica pragmática. É lamentável que um livro não possua o Manual do professor onde, conforme atesta Lajolo (1996), o autor pode fraquear os bastidores do livro, colocar as cartas na mesa em uma relação de parceria com o professor. O que esperar de um livro que não apresenta a linha teórico metodológica em que está embasado? Se o livro de Cereja e Magalhães (2010), que apresenta um Manual do professor e define a linha teórico metodológica em que tenta se embasar, apresenta uma confusão de terminologia, quem dirá um livro que sequer apresenta uma linha para se alicerçar.

Vale destacar que, nesta pesquisa, não se defende que se abandone o ensino formal da linguagem, assim como defende Antunes (2007), É importante saber o nome das unidades da língua, porque o estudo de uma área específica exige sua metalinguagem, caso contrário como nos referiríamos ao objeto estudado? Seria, hipoteticamente, um grande processo de coisificação diante do qual não seria possível haver um mínimo de diálogo preciso. Isso porque, se cada um nomear, por exemplo, o operador argumentativo a seu bem querer, não haverá fazer científico que dê conta das diversas formas de se nomeá-lo. A metalinguagem é necessária. O que se defende nesta pesquisa é que o ensino do aspecto linguístico não continue reduzido a ensinar os seus nomes, como preconizava a primeira fase da LT. Depois de saber classificar, o aluno precisa analisar, refletir, inferir sobre como se produzem os sentidos na interação do aspecto linguístico. O texto deve ser

considerado um “[...] evento dialógico, discursivo, linguístico-semiótico, falado, escrito, abarcando, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no meio social. (HEINE, 2014, p. 60). Considerar apenas a camada linguístico formal é desconsiderar o “[...] processamento de sentido inferenciais e efetivada a partir de diferentes estratégias (conhecimento de mundo, conhecimentos partilhados, intencionais, conhecimentos ideológicos, dentre outros) que vão alicerçar a construção desses sentidos” (HEINE, 2014, p. 60). Levar o texto em consideração a partir dessa perspectiva é situá-lo nas fases sociocognitivo-interacional apresentada por Koch (2008, 2009, 2010, 2011), e na fase bakhtiniana proposta por Heine (2008, 2010, 2011, 2012).

Como foi analisado apenas um recorte dos dois livros didáticos, ou seja, apenas um dos vários capítulos que constavam na obra foi analisado, pode soar generalizante atribuir a avaliação desse capítulo específico ao livro como um todo. Portanto, a análise revelou qual é a abordagem do livro, o que acredita-se que muito provavelmente permeie o livro como um todo.

A importância de se analisar livros didáticos se dá devido ao caráter norteador que esse assume na prática docente, entretanto o professor ainda deve ser o recurso mais capacitado do processo de ensino e aprendizagem, conforme aponta Lajolo (1996), porque é a forma como ele trabalha com o livro pode transformá-lo em um material escolar bom ou ruim. Portanto, o seu trabalho pode fazer com que um livro predominantemente descritivo-classificatório possa alcançar uma dimensão mais semântica discursiva.

## REFERÊNCIAS

ADAM; Jean-Michel. **A Linguística Textual** - Introdução à Análise Textual e dos Discursos. 2ª ed - São Paulo, Cortez, 2011

AMOSSY, Ruty. **Argumentação e Análise do Discurso**: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Móises Olímpio Ferreira, Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n. 1, p.129-144, nov. 2011

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

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 119 - 140

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**, introdução e tradução do russo Paulo Bezerra, 4ª edição – São Paulo, Martins Fontes, 2003

BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e Coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**, 3º e 4º Ciclos do Ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf) Acesso em 02//02/2013

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em 02/08/14

BROWN, Gillian; YULE, George. **Análisis del discurso**. Madrid: Visor, 1993, p. 236 - 246

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, S.R.; BRANDÃO, S. F. (org.) Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007, p. 15 - 30

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Funcionalismo e Gramáticas do Português Brasileiro**. In: SOUSA, Edson Rosa (org), *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012, p.17 – 42

DUCROT, Oswald. **Princípios de Semântica Linguística**. Trad. Brasileira: São Paulo, Cultrix, 1976

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2009, p. 13 - 35

FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In. BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. *Texto ou discurso?*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 145 – 166

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010

GUIMARÃES, Eduardo Pontes. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. São Paulo: Pontes, 1987

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2012

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. New York: Longman, 1976.

HEINE, Palmira; HEINE, Lícia (orgs). **Incursoes sobre a linguística no século XX, com foco na Linguística Textual** 2012 – Salvador, Edufba, 2012

HEINE, Lícia. **Aspectos da perspectiva funcionalista da análise linguística**. In: HEINE, Palmira; HEINE, Lícia (orgs). *Entre o texto e o discurso*. Simões Filho: Kalango, 2011, p. 13 – 62

HEINE; Lícia et al. **O texto no livro didático**: reflexões e sugestões – Salvador, Edufba, 2014

HEINE, Lícia. **Tópicos em Linguística Textual**, 2014. 2, notas de aula. Slides

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**, 10ª ed.. São Paulo: Cortez, 2006

\_\_\_\_\_. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008

\_\_\_\_\_, **Desvendando os segredos do texto** [1933], 7ª ed., São Paulo, Cortez, 2011, p. 133-147

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 22. ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção de sentidos**, 9ª ed., São Paulo: Contexto, 2008

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas**, 2ª ed – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014

KOCH; Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Mara. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 2ª ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2008

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 06/12/2008

MAHEU, Cristina d'Avila. **À fogueira os livros didáticos?**. Revista de educação CEAP, ano 10, nº 37, Salvador, 2002, p. 50- 51

MARCUSCHI, Elizabeth. **Os destinos da avaliação no Manual do Professor**. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A.. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 139 - 150

MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1946, **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1ª ed. 4ª reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto: o que é e como se faz?**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012

MENDES, Edleise. **Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural**. In: MENDES, E.; CASTRO SOUZA, M. L. (orgs.) **Saberes em português : ensino e formação docente**. Campinas: 2008, p. 57 - 78

MOTTA, Valéria Rodrigues. **A atualidade do livro didático**. Revista de educação CEAP, ano 10, nº 37, Salvador, 2002, p. 48 - 49

NERY, Marta Maria de Almeida. **Aspectos do tratamento da oralidade nos livros didáticos de português do ensino fundamental: algumas sugestões**. 2008, 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **A gramática possui natureza tridimensional: dimensão formal, dimensão semântica, dimensão pragmática**. In: MENDES, E.; CASTRO SOUZA, M. L. (orgs.) **Saberes em português : ensino e formação docente**. Campinas: 2008, p. 109-130

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão [revisão da tradução Eduardo Brandão] 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005

PEZATTI, Erotilde Goreti. **O funcionalismo em linguística**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, C. B. (orgs.) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 165 – 218

SILVA, Myrian Barbosa da. **Novos horizontes no ensino de língua portuguesa: a formação do professor e o livro didático**. In: MENDES, E.; CASTRO SOUZA, M. L. (orgs.) **Saberes em português : ensino e formação docente**. Campinas: 2008, p. 161-186

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANEXOS

## ANEXO A

## CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Folha de S. Paulo, 10/5/2005.)

- Observe a estrutura sintática da frase do 2º balão. Divida a frase em orações e responda:
  - Quantas orações há nesse período? *duas*
  - Quais são elas?  
*Escondi meus doces na caixinha de música / mas eles sumiram.*
- Na 1ª oração desse período, identifique:
  - o sujeito da forma verbal **escondi**; *eu (sujeito desinencial)*
  - a função sintática dos termos **meus doces** e **na caixinha de música**. *objeto direto e adjunto adverbial de lugar, respectivamente*
- Na 2ª oração do período, identifique:
  - o sujeito da forma verbal **sumiram**; *eles*
  - a predicação do verbo **sumir**, considerando o contexto. *verbo intransitivo*
- Compare a estrutura sintática das duas orações.
  - Falta nelas algum termo essencial (sujeito ou predicado)? *Não; as duas são completas do ponto de vista sintático, isto é, apresentam sujeito e predicado.*
  - Essas orações são **independentes** sintaticamente, isto é, cada uma delas apresenta os seus termos essenciais, ou são **dependentes**, isto é, uma funciona como termo da outra?  
*São independentes sintaticamente.*
- Compare estas duas frases quanto à construção:
 

Escondi meus doces na caixinha de música, eles sumiram.  
Escondi meus doces na caixinha de música, mas eles sumiram.

Na segunda frase, a conjunção **mas** explicita certo tipo de relação entre a 1ª e a 2ª oração. Que tipo de relação é essa?

  - de adição
  - de oposição
  - de conclusão
  - de explicação
- Explique em que consiste o humor da tira. *No disfarce do ratinho, que finge dançar balé sobre a caixinha de música e provavelmente é o culpado pelo desaparecimento dos doces.*

## ANEXO B

Leia o anúncio a seguir e responda às questões 1 e 2.

Fallon PMA/Foto: Zarella Neto

Mulher compra batom de 2 reais.

Esbarra no colega de escritório e mancha a camisa dele de 50 reais.

Esposa do colega vê a mancha e quebra pratos de 70 reais.

Homem acalma esposa com um vestido novinho de 120 reais.

Nada como uma mulher para movimentar a economia.

**MAIS FELIZ**

(28º Anuário do Clube de Criação de São Paulo, p. 208.)

1. O anúncio promove uma revista feminina e, como meio de persuasão, narra uma história divertida.

*Nada como uma mulher para movimentar a economia.*

- Qual é a frase que conclui o texto verbal?
- Geralmente, que visão a respeito da relação entre as mulheres e o consumo circula na sociedade? *A visão de que as mulheres adoram comprar.*
- A conclusão da história confirma ou nega essa visão? *Confirma.*
- Qual é o público-alvo do anúncio? Você acha que esse público gostou do anúncio? Por quê? *O público-alvo é o feminino. Sobre o público ter ou não gostado do anúncio, sugerimos abrir a discussão com a classe e ouvir os argumentos das meninas e dos meninos.*

2. Observe o enunciado principal do anúncio. Nele, há cinco períodos.

*O primeiro e o quarto: "Mulher compra batom de 2 reais" e "Homem acalma esposa com um vestido novinho de 120 reais".*

- Quais deles são períodos simples?
- Quais são os períodos compostos por coordenação? *O segundo e o terceiro: "Esbarra no colega de escritório e mancha a camisa dele de 50 reais" e "Esposa do colega vê a mancha e quebra pratos de 70 reais".*
- Como se classificam as orações coordenadas desses períodos? *Em ambos os períodos há oração coordenada assindética, seguida de uma oração coordenada sindética aditiva.*
- Qual é o único período composto por subordinação? *O último.*

3. Leia as orações dos itens seguintes, observando o tipo de relação semântica existente entre elas. Reescreva-as e ligue-as, empregando uma conjunção coordenativa que faça o período ficar coerente.

- A garota está nervosa. Você deve acalmá-la. *A garota está nervosa, por isso você deve acalmá-la.*
- Eu adoro ir ao cinema. Geralmente o ar condicionado do cinema é muito forte. *Eu adoro ir ao cinema, mas geralmente o ar condicionado do cinema é muito forte.*
- Quebrou um prato. Há cacos no chão. *Quebrou um prato, pois há cacos no chão.*
- Eu vou ao aniversário do meu amigo? Eu vou ao teatro? *Eu vou ao aniversário do meu amigo ou vou ao teatro?*
- Pela manhã, fomos ao museu de História Natural. À tarde, fomos ao cinema. *Pela manhã, fomos ao museu de História Natural e, à tarde, (fomos) ao cinema.*

## ANEXO C

## NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Ulisses Tavares:

### UAU!

Fiquei olhando, perguntando,  
Sondando, assuntando,  
ciscando você.  
E quando dei por mim...  
Já estava amando.

(*Diário de uma paixão*. São Paulo: Geração Editorial, 2003.)



Filipe Rocha

- O poema é formado por dois períodos compostos.
  - Quais são eles? O 1º período é constituído pelos três primeiros versos, e o 2º período, pelos dois últimos versos.
  - São períodos formados por coordenação ou por subordinação?  
O 1º período é formado por coordenação; o 2º, por subordinação.
- Observe no primeiro período os verbos e o modo como as orações se ligam.
  - As orações desse período são sindéticas ou assindéticas? São assindéticas.
  - Há, em algumas dessas orações, uma forma verbal subentendida. Qual é ela?  
É a forma verbal *fiquei*, que, com exceção da 1ª oração, está implícita nas orações seguintes do 1º período.
- Observe agora as ideias que formam o primeiro período.
  - De que tipo de situação as ações do eu lírico são típicas? Essas ações são típicas da paquera ou da conquista da pessoa amada.
  - Que sentido o gerúndio confere a essas ações? O gerúndio dá a entender que as ações ocorriam lenta e repetidamente, num processo de conquista.
  - Entre essas ações, há alguma que esteja subordinada a outra, ou todas são igualmente importantes para a finalidade que o eu lírico tem em vista? Todas são independentes e igualmente importantes para a conquista amorosa.
  - Como você justifica o título do poema? O título sugere que o eu lírico foi surpreendido por algo agradável: ou porque foi a primeira vez que enxergou realmente a outra pessoa ou porque percebeu que estava apaixonado.
- Em relação ao segundo período, responda:
  - Como se classifica a oração subordinada que há nele? adverbial temporal
  - Como o eu lírico se sente em relação à outra pessoa, identificada como “você”? Sente-se apaixonado.
  - O que sugerem as reticências do 4º verso e a palavra **já** do último verso?  
Sugerem a surpresa que o eu lírico teve quando se viu envolvido pela pessoa amada.
- Com base nas relações de coordenação e subordinação sintática do poema e nas ideias nele presentes, indique entre os itens a seguir os que são verdadeiros.
  - As orações coordenadas são dependentes sintaticamente, o que corresponde ao tipo de relação que o eu lírico pretende ter com a outra pessoa.
  - As orações coordenadas são independentes sintaticamente, o que corresponde à fase da conquista, momento em que o eu lírico demonstra sentir interesse pela outra pessoa, mas ainda
  - A relação de subordinação ou de independência sintática existente no segundo período corresponde, no plano das ideias, à descoberta do amor, momento em que o eu lírico se transforma numa pessoa forte e independente.
  - A relação de subordinação ou de dependência sintática existente no segundo período corresponde, no plano das ideias, à descoberta do amor, momento em que o eu lírico passa a ter um vínculo ou uma “dependência sentimental” em relação à pessoa amada.

## ANEXO D

## Semântica e discurso

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



1. A placa faz parte de uma campanha agressiva e irônica que alerta sobre o perigo de dirigir após a ingestão de bebida alcoólica.
  - a) A que perigo a campanha se refere? Ao perigo de provocar acidentes e causar mortes.
  - b) Qual é a intenção do anunciante ao publicar um anúncio como esse? Sensibilizar as pessoas por meio de um apelo chocante.
2. Na placa, há dois períodos compostos.
  - a) Qual deles é um período composto por coordenação? Bebeu e está dirigindo?
  - b) O outro período é composto por subordinação. Como se classificam suas orações?  
Se o carro pegar fogo: oração subordinada adverbial condicional; vai ser cremado: oração principal
3. A conjunção **e** normalmente apresenta o valor semântico de adição. Em alguns casos, entretanto, ela pode ter outros valores semânticos. Compare as duas situações em que a conjunção **e** foi empregada:
 

“Bebeu e está dirigindo?”  
“Dirigir e beber é suicídio.”

  - a) Em qual frase a conjunção **e** tem valor aditivo? Na segunda.
  - b) Que valor semântico a conjunção **e** tem na outra frase? Justifique sua resposta.  
Na primeira frase, a conjunção **e** tem o sentido de oposição, pois equivale a *mas* ou *porém*; logo, ela tem valor adversativo.
4. Na parte inferior da placa, há duas frases cujos sentidos se complementam: “Dirigir e beber é suicídio. Não brinque no trânsito”.
  - a) Que conjunção poderia unir as duas frases, sem modificar o sentido? portanto
  - b) Qual é o valor semântico dessa conjunção? Como se classificaria a oração iniciada por essa conjunção? Tem valor de conclusão, de consequência lógica. / oração coordenada conclusiva

## ANEXO E

5. Fazer a distinção entre uma oração coordenada explicativa e uma oração subordinada adverbial causal nem sempre é fácil, porque ambas podem ser introduzidas pelas conjunções **que** e **porque**. Em alguns casos, para eliminar a dúvida, você deve fazer estas considerações:

- A oração coordenada explicativa explica a razão da afirmação feita na oração anterior:

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



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

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

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

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

Agora compare estas frases:

O varal arrebentou **porque o fio não era bom**.  
Deve ter chovido, **porque o quintal está todo molhado**.



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

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

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

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

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

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

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

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

## ANEXO F

Observe agora esta frase: Ele não visitou nossa casa até hoje e **nem** telefonou!

Com base na informação acima, responda:

- a) A conjunção **e** é necessária nessa frase? não
  - b) Para você, por que então é comum o emprego de **e nem** em situações como essa?  
Para enfatizar a ideia.
8. A conjunção **pois** geralmente é coordenativa explicativa. Porém, quando posta depois do verbo, torna-se conclusiva. Veja:

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

Agora compare o sentido destes dois enunciados:

Quero estar sempre contigo, pois eu te amo.  
Quero estar sempre contigo; amo-te, pois.

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

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

9. Leia estes enunciados:

Eu não arrumei meu quarto **porque estava com febre**.  
Eu não arrumei meu quarto, **mas arrumei a sala**.

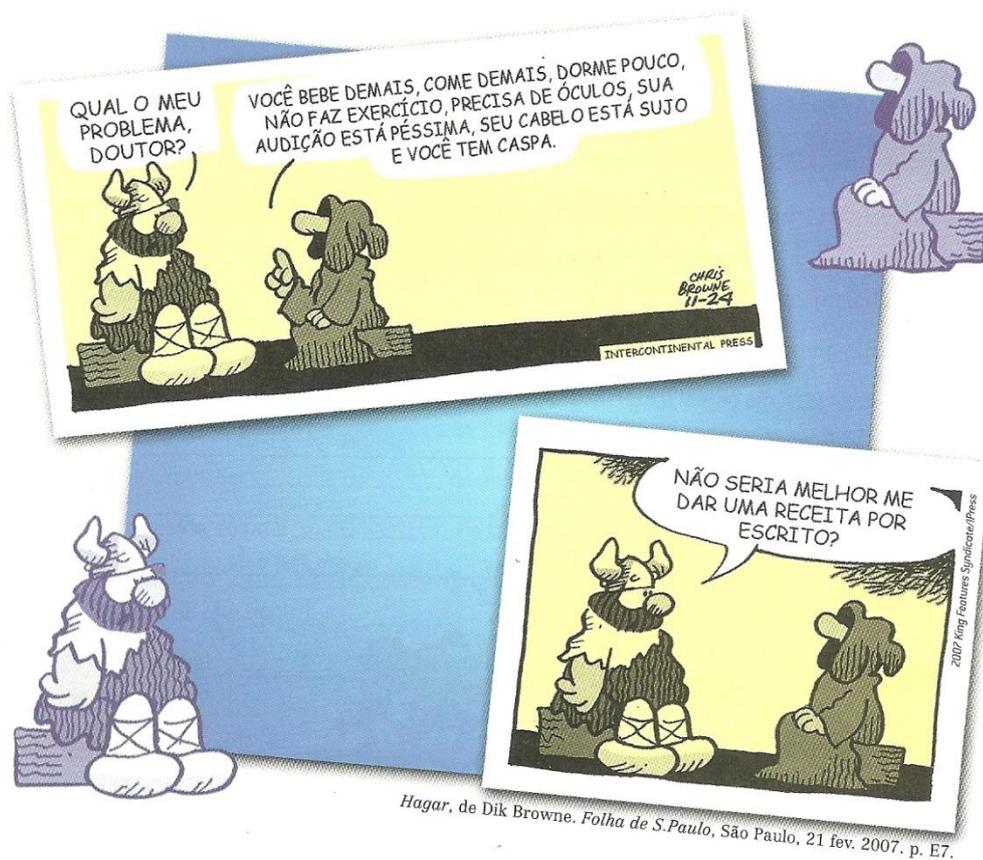
No primeiro enunciado, a oração destacada é subordinada adverbial causal; no segundo, a oração destacada é coordenada adversativa. 9. a) Em uma situação em que ele deseja se justificar para não ser punido, ou para ser gentil, pressupõe que a mãe não sabia que ele tivera febre.

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

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

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

## As orações coordenadas



NT

DR

SEM

NT

6

PARA COMEÇAR

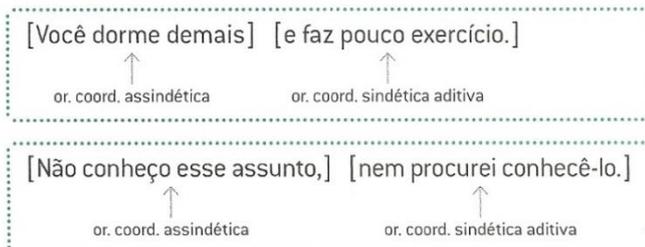


- 1 Na primeira pergunta que Hagar faz ao médico, subentende-se um verbo. Que verbo é esse? O verbo ser: "Qual é o meu problema, doutor?".
- 2 Na resposta dada pelo médico, há quantas orações? Como elas se relacionam? Há oito orações, todas coordenadas.
- 3 Ainda em relação à resposta que o médico dá a Hagar, em duas orações os verbos indicam estado. Quais? "Sua audição está péssima" e "seu cabelo está sujo".
- 4 Pela resposta do médico, o que se pode concluir a respeito da maneira de viver de Hagar? Pode-se concluir que Hagar não é uma pessoa que se cuida; ele não se preocupa com sua saúde e higiene.

## A classificação das orações coordenadas sindéticas

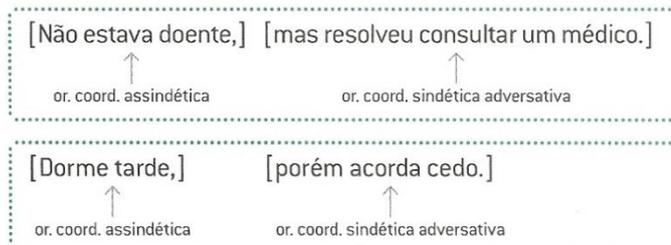
As orações coordenadas sindéticas são classificadas de acordo com a conjunção que as introduz. Assim sendo, temos:

- **aditivas:** exprimem soma, adição.



As principais conjunções aditivas são: **e, nem, mas também, mas ainda.**

- **adversativas:** exprimem adversidade, oposição, contraste.



As principais conjunções adversativas são: **mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto.**

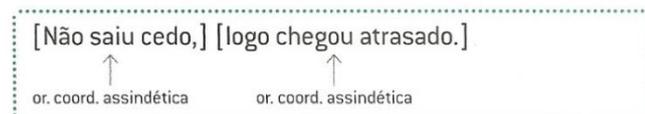
- **alternativas:** exprimem alternância, escolha. Haverá alternância quando a ocorrência de um fato implicar a não ocorrência de outro.



Ilustrações: Alberto Linares/Arquivo da editora

As principais conjunções alternativas são: **ou, ou... ou, ora... ora, quer... quer, já... já, seja... seja.**

- **conclusivas:** exprimem conclusão.





## ANEXO J

## ▶ ATIVIDADES

- Leia o texto e faça as atividades de 1 a 5.

### A barca da tartaruga

Caiu chuva tão forte, tão forte, que durou dias e noites. A água subiu, saltou dos rios, encobriu os campos, as matas e, por fim, os montes. Não se via árvore, bicho, uma ave que fosse. Todos haviam fugido ou sido levados pela enchente.

A tartaruga, não. Ela não foi boba. Não fugiu para o monte como fizeram os outros. O que fez foi estar sossegada em cima de uma árvore caída na floresta. Levou para lá as suas coisas e comida para muitos dias. A água chegou e foi levando o tronco e a tartaruga em cima do tronco. E lá iam, de um lado para outro, o tronco sobre a água e a tartaruga sobre o tronco.

DONATO, Hernâni. *Contos dos meninos índios*. São Paulo: Melhoramentos, 2005. p. 85.



Ilustrações: Alberto Linares/Arquivo da editora

- 1 • Em relação ao primeiro período do texto, responda:

a) Por quantas orações ele é formado? Classifique-o.

Por duas orações (1. "Caiu uma chuva tão forte"; 2. "que durou dias e noites").

Trata-se de um período composto.

b) Para caracterizar a chuva, o autor usa o adjetivo **forte**. Quais recursos de linguagem ele utiliza para intensificar a força da chuva?

O advérbio de intensidade **tão** e a repetição da expressão **tão forte**.

## ANEXO K

c) O que a segunda oração do período exprime em relação à primeira (causa, condição, comparação ou consequência)?

Exprime consequência.

2 • Por quantas orações o segundo período do texto é formado? Quais são elas?

É formado por três orações: 1. "A água subiu"; 2. "saltou dos rios";

3. "encobriu os campos, as matas e, por fim, os montes".

3 • As conjunções podem estabelecer diversas relações de sentido entre as orações de um período (adição, oposição, conclusão, explicação, alternância, comparação etc.). Nas frases a seguir, destaque as conjunções e indique o tipo de relação que elas estabelecem.

a) "Todos haviam fugido ou sido levados pela enchente." Conjunção ou: alternância.

b) "Não fugiu para o monte como fizeram os outros." Conjunção como: comparação.

4 • No trecho "**Caiu chuva** tão forte, tão forte, que durou dias e noites. A água subiu, saltou dos rios, encobriu os campos, as matas e, **por fim**, os montes. Não se via árvore, bicho, uma ave **que fosse**. Todos haviam fugido ou sido levados pela enchente", substitua cada expressão em destaque por uma única palavra.

Choveu tão forte, tão forte, que durou dias e noites. A água subiu,

saltou dos rios, encobriu os campos, as matas e, finalmente,

os montes. Não se via árvore, bicho, uma ave sequer.



Kazuo Yamashita/Kino.com.br

5 • Em relação ao período "Todos haviam fugido ou sido levados pela enchente", responda:

a) Por quantas orações é formado? Quais são elas?

Por duas orações (trata-se de um período composto): 1. "Todos haviam fugido";

2. "ou [haviam] sido levados pela enchente".

b) A que termo da oração se referem as formas verbais **haviam fugido** e **sido levados**?

Referem-se a todos, que funciona como sujeito dessas formas verbais.

c) Dependendo da relação que estabelecem com o sujeito, os verbos podem estar na voz ativa, na voz passiva ou na voz reflexiva. Em que voz estão as formas verbais do referido período?

Haviam fugido está na voz ativa, e [haviam] sido levados, na voz passiva.

Leia o texto e faça as atividades 6 e 7.



Coleção particular

"[...] loucura é um conceito que mudou com o tempo. Na Idade Média, por exemplo, se alguém ouvia vozes ou tinha visões, esse alguém não era considerado necessariamente um maluco: podia ser um santo rece-

◀ *Hospício de Nossa Senhora da Piedade da Bahia, [c. 1835], litografia de Johann Moritz Rugendas.*

## ANEXO L

bendo mensagens do céu. E muitos loucos viviam com suas famílias, nas aldeias, sem que ninguém se preocupasse com eles. Só mais tarde é que surgiu o hospício. O objetivo era tratar os doentes mentais, claro, mas também tirá-los das ruas: perturbavam e além disso davam um mau exemplo, porque não trabalhavam, não consumiam... Os loucos não só eram recolhidos, mas eram também acorrentados, como se fossem animais ferozes. Na época da Revolução Francesa essa situação melhorou um pouco: um médico chamado Pinel, que fazia parte do governo, tomou a iniciativa de libertar aquela pobre gente.”

SCLIAR, Moacyr. *O mistério da casa verde*. São Paulo: Ática, 2006. p. 59.

- 6 • Em relação ao período “Os loucos não só eram recolhidos, mas eram também acorrentados, como se fossem animais ferozes”, assinale com **X** as opções verdadeiras.
- a) É um período composto formado por três orações. { **X** }
- b) A oração “mas eram também acorrentados” exprime adversidade. {     }
- c) A oração “como se fossem animais ferozes” exprime comparação. { **X** }
- d) A oração “mas eram também acorrentados” exprime adição. { **X** }
- e) A primeira oração está na voz ativa. {     }
- 7 • Assinale com **V** as alternativas verdadeiras e com **F** as falsas.
- a) O hospício surgiu na Idade Média. { **F** }
- b) A oração “podia ser um santo recebendo mensagens do céu” esclarece algo afirmado anteriormente. { **V** }
- c) A oração “mas também tirá-los das ruas” exprime adição. { **V** }
- d) Os loucos eram internados em hospícios somente para serem tratados. { **F** }
- e) A oração “se alguém ouvia vozes” exprime condição. { **V** }

## ANEXO M

## ▶▶▶ ATIVIDADES

- 1 • Destaque e classifique as orações que formam o período a seguir:

a) "Batia os ovos, segurava a gamela, untava as formas, arrumava nas assadeiras, entregava na boca do forno e socava cascas no pesado almofariz de bronze." (Cora Coralina, *O tesouro da casa velha*.)

Batia os ovos: oração coordenada assindética; segurava a gamela: oração coordenada assindética; untava as formas: oração coordenada assindética; arrumava nas assadeiras: oração coordenada assindética; entregava na boca do forno: oração coordenada assindética; e socava cascas no pesado almofariz de bronze: oração coordenada sindética aditiva.

b) "A canoa deslizava brandamente, entrava na boca do rio Canumã e despertava as sardinhas meio-adormecidas entre duas águas, nenhum pássaro cantava, as vozes noturnas da floresta haviam-se calado, mas nós estávamos alerta." (Inglês de Souza, *O missionário*.)

A canoa deslizava brandamente: oração coordenada assindética; entrava na boca do rio Canumã: oração coordenada assindética; e despertava as sardinhas meio-adormecidas entre duas águas: oração coordenada sindética aditiva; nenhum pássaro cantava: oração coordenada assindética; as vozes noturnas da floresta haviam-se calado: oração coordenada assindética; mas nós estávamos alerta: oração coordenada sindética adversativa.

- 2 • Nas questões que seguem, ocorrem duas frases isoladas. Estabeleça entre elas uma relação de coordenação e indique o tipo de relação estabelecida. Siga o modelo:

Fique quieta. Expulso a senhora da sala.  
**Relacionando:** Fique quieta, ou expulso a senhora da sala.  
**Tipo de relação:** alternância

a) Ele era o artilheiro do time. Ele não marcou nenhum gol no último campeonato.

Relacionando: Ele era o artilheiro do time, mas não marcou nenhum gol no último campeonato.

Tipo de relação: adversidade

b) O Brasil é um país de grandes riquezas. O padrão de vida de seu povo é um dos mais baixos do mundo.

Relacionando: O Brasil é um país de grandes riquezas, porém (mas, todavia, contudo, entretanto) o padrão de vida de seu povo é um dos mais baixos do mundo.

Tipo de relação: adversidade

## ANEXO N

c) Vá na frente. Irei depois.

Relacionando: Vá na frente, que irei depois.

Tipo de relação: explicação

d) O dia está agradável. Devemos aproveitá-lo.

Relacionando: O dia está agradável, portanto devemos aproveitá-lo.

Tipo de relação: conclusão



Alberto Linares/Arquivo da editora

3 • Classifique as orações destacadas.

a) Todos estavam presentes, **porém ninguém prestou atenção.**

Oração coordenada sindética adversativa.

b) Saiu cedo, **no entanto não chegou na hora combinada.**

Oração coordenada sindética adversativa.

c) Estes exercícios são mais fáceis, **portanto resolva-os agora.**

Oração coordenada sindética conclusiva.

d) Vá embora, **que logo começará a chover.**

Oração coordenada sindética explicativa.

e) Não só compareceram, **mas também ajudaram.**

Oração coordenada sindética aditiva.

f) Não volte tarde, **pois precisamos estudar.**

Oração coordenada sindética explicativa.

g) Saíram cedo **e ainda não chegaram ao destino.**

Oração coordenada sindética aditiva.

h) Ou você resolve o exercício, **ou fica sem nota.**

Oração coordenada sindética alternativa.

i) Ele não resolveu o exercício, **logo ficou sem nota.**

Oração coordenada sindética conclusiva.

j) Resolva o exercício, **pois ele vale nota.**

Oração coordenada sindética explicativa.

k) Não só estudou, **mas também trabalhou.**

Oração coordenada sindética aditiva.

l) Não havia mais passagens, **portanto não puderam viajar.**

Oração coordenada sindética conclusiva.

## ANEXO O

m) Já estamos sem dinheiro; devemos, **pois, retornar logo.** <sup>1</sup>

Oração coordenada sindética conclusiva.

---

n) Encontrei a gaveta trancada, **logo não pude pegar os documentos.**

Oração coordenada sindética conclusiva.

---

o) Não falte, **pois a festa será animada.**

Oração coordenada sindética explicativa.

---

4 • Relacione as colunas.

- |  |       |  |
|--|-------|--|
| 1. oração coordenada assindética           | { 5 } | O relógio é de ouro; <b>não enferruja, pois.</b>                                       |
| 2. oração coordenada sindética aditiva     | { 1 } | Saí às dez, <b>voltei às dez e meia.</b>   |
| 3. oração coordenada sindética adversativa | { 6 } | Apresse-te, <b>que já é tarde.</b>   |
| 4. oração coordenada sindética alternativa | { 2 } | Não só fez a sua parte, <b>como também ajudou os outros.</b>                           |
| 5. oração coordenada sindética conclusiva  | { 3 } | Muitos titulares não jogaram, <b> todavia o desempenho da equipe foi satisfatório.</b> |
| 6. oração coordenada sindética explicativa | { 4 } | Ou resolvemos de vez a situação, <b>ou o problema continuará.</b>                      |

## ANEXO P

## ATIVIDADE

- Nos períodos a seguir, omitimos intencionalmente sinais de pontuação. Reescreva-os, pontuando-os adequadamente.

a) “Para uns os mais adiantados era um fabricante de moeda falsa para outros os crentes e simples um tipo que tinha parte com o tinhoso.” (Lima Barreto, *A nova Califórnia*.)

Para uns, os mais adiantados, era um fabricante de moeda falsa; para outros, os crentes e simples,  
um tipo que tinha parte com o tinhoso.

b) “O povo se apinhava na avenida o dinheiro circulava alegremente as lâmpadas de carbureto espargiam sobre o burburinho focos de luz muito branca.” (Rachel de Queiroz, *O quinze*.)

O povo se apinhava na avenida, o dinheiro circulava alegremente, as lâmpadas de carbureto espargiam sobre  
o burburinho focos de luz muito branca.

c) “Então tirou o roupão violentamente passou um vestido sem apertar o corpete vestiu por cima um casaco largo de inverno atirou o chapéu para a cabeça despenteada saiu desceu a rua tropeçando nas saias.” (Eça de Queirós, *O primo Basílio*.)

Então tirou o roupão violentamente, passou um vestido sem apertar o corpete, vestiu por cima um casaco  
largo de inverno, atirou o chapéu para a cabeça despenteada, saiu, desceu a rua tropeçando nas saias.

d) “O pêndulo iria de um lado para outro mas nenhum sinal externo mostraria a marcha do tempo.” (Machado de Assis, *Dom Casmurro*.)

O pêndulo iria de um lado para outro, mas nenhum sinal externo mostraria a marcha do tempo.

e) “Os burgueses admiravam-lhe a economia os clientes a polidez os pobres a caridade.” (Gustave Flaubert, *Madame Bovary*.)

Os burgueses admiravam-lhe a economia; os clientes, a polidez; os pobres, a caridade.

f) “Os espelhos são usados para ver o rosto a arte para ver a alma.” (Bernard Shaw)

Os espelhos são usados para ver o rosto; a arte, para ver a alma.