

*Análise crítica de discursos sobre produção  
de textos argumentativos em livros  
didáticos de Língua Portuguesa*

Critical analysis of discourses on the production of  
argumentative texts in Portuguese Language textbooks

*Claridiane Stefanello*

Universidade Federal de Santa Maria

*Francieli Matzenbacher Pinton*

Universidade Federal de Santa Maria

*Cleiton Reisdorfer Silva*

Universidade Federal de Santa Maria

DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148537604>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo analisar os discursos sobre produção de textos argumentativos em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. O referencial teórico adotado fundamenta-se na Análise Crítica do Discurso, na Gramática Sistêmico-Funcional e nas perspectivas Teóricas da Argumentação. Os resultados apontam a predominância de um discurso de Argumentação como nova retórica, uma vez que o material didático explora prioritariamente o contexto de produção e recepção dos textos.

**Palavras-chave:** Produção de textos argumentativos. Livros didáticos de Português. Análise Crítica de Discurso.

**Abstract:** This paper has the goal of analyzing the discourses about the production of argumentative texts in a series of Portuguese Language textbooks from Middle School. The adopted theoretical reference is based on Critical Discourse Analysis, in Systemic-Functional Grammar and on Theory of Argumentation perspectives. The results point to the predominance of an Argumentation discourse as a new rhetoric, since the teaching material mainly explores the context of text production and reception.

**Keywords:** Production of argumentative texts. Portuguese Language textbooks. Critical Discourse Analysis

Claridiane  
Stefanello

Francieli  
Matzenbacher  
Pinton

Cleiton  
Reisdorfer  
Silva

---

300

## 1. Introdução

Para participar ativamente da sociedade, é necessário compreender o funcionamento da linguagem em práticas sociais diversas. Nesse sentido, a escola pode contribuir para um ensino significativo de linguagem ao explicitar os aspectos linguísticos, textuais e discursivos característicos dos gêneros textuais que materializam essas práticas sociais. Dessa forma, o ensino explícito em sala de aula torna-se fundamental, pois o grau de complexidade dos recursos semióticos que os gêneros apresentam e a efetiva realização de seu propósito comunicativo pode variar de acordo com a familiaridade que o produtor possui com determinada prática social.

Diversos estudos têm apontado que os estudantes da educação básica apresentam dificuldades para produzir textos argumentativos escritos em diferentes situações comunicativas e que o ensino explícito pode promover avanços significativos. Leal (2004), ao analisar estratégias de argumentação empregadas por crianças em textos escritos e os efeitos do trabalho docente, concluiu que as estratégias de escrita são orientadas pelas representações que as crianças possuem sobre os aprendizados escolares de elaboração textual e que algumas dificuldades parecem ser provenientes, muitas vezes, de processos didáticos inadequados, que não conduzem a práticas diversificadas de escrita. Freitas (2015) buscou investigar como desenvolver habilidades de escrita de textos argumentativos, a partir de um gênero textual específico – o artigo de opinião, tendo como base metodológica a sequência didática. O pesquisador comprovou que, após a experiência da sequência didática, os estudantes, embora ainda pouco preparados, conseguiram, em boa parte, desfrAGMENTAR os argumentos pelo uso de encadeamentos argumentativos completos e ainda fizeram uso adequado de elementos modalizadores que trouxeram força argumentativa aos enunciados.

Tomando as produções de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, Pinton e Pereira (2017) analisaram como os alunos avaliam temas polêmicos e quais recursos linguísticos e discursivos são mobilizados para negociar uma posição. Nesse contexto, as autoras sinalizam que os alunos escritores não apresentam dificuldades para avaliar temas polêmicos, assumem posição e constroem significados atitudinais, recurso típico de um gênero opinativo. No entanto, nesse processo avaliativo, os estudantes selecionam recursos semânticos discursivos pouco solidários, sinalizando a predominância de um discurso de contração dia-

lógica, negando qualquer posição que possa divergir de sua tese. Ainda, poucos conseguem empregar recurso de contra-argumentação e, conseqüentemente, reconhecer de vozes externas contrárias à tese.

Dessa forma, considerando que o discurso argumentativo é uma atividade verbal específica cuja aprendizagem é determinada pelo contexto social e pelas intervenções escolares, torna-se relevante investigar como os materiais didáticos recontextualizam os gêneros argumentativos, já que a escola, onde esses materiais são utilizados, é o lugar primordial para a aprendizagem desses gêneros (DOLZ, 1995). Em razão disso, este artigo tem por objetivo analisar o(s) discurso(s) sobre a produção de textos argumentativos em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, a coleção Português Linguagens. De modo a cumprir esse objetivo, este texto está organizado em cinco seções, além desta Introdução. Na seção 2, apresentamos o aporte teórico e metodológico da pesquisa destacando a perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), a teoria Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e as Perspectivas Teóricas da Argumentação. Na seção 3, descrevemos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa de natureza qualitativa/exploratória, em termos de universo, *corpus* e procedimentos de análise dos dados. Na seção 4, apresentamos a análise contextual do Livro Didático selecionado e a análise textual das Unidades Didáticas que enfocam a produção de gêneros argumentativos. Por fim, apresentamos uma sistematização dos discursos sobre produção de textos argumentativos recorrentes nos livros didáticos e as Considerações Finais.

## **2. Aporte teórico e metodológico**

Na seção 2.1, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise Crítica do Discurso (ACD). Na seção 2.2, brevemente descrevemos a Gramática Sistêmico-Funcional, em específico o Sistema de Transitividade. Por fim, discutimos, na seção 2.3, diferentes perspectivas Teóricas da Argumentação, especificando conceitos-chave desse campo de estudos.

### **2.1 Análise Crítica de Discurso**

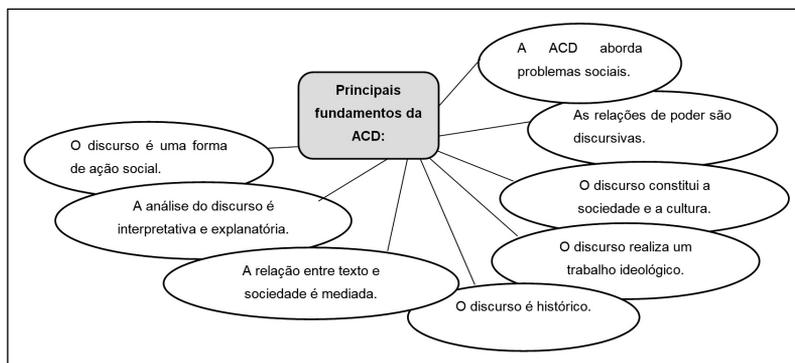
A Análise Crítica de Discurso – ACD – é uma abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Norman Fairclough para o estudo da linguagem na sociedade. A investigação crítica do discurso com

Claridiane  
Stefanello

Francieli  
Matzenbacher  
Pinton  
Cleiton  
Reisdorfer  
Silva

302

base nessa perspectiva precisa cumprir uma série de fundamentos (DIJK, 2008), os quais estão sintetizados na Figura 1 e detalhados na continuidade do texto.



**Figura 1** - Síntese dos principais fundamentos da ACD

Fonte: Elaboração baseada em Dijk (2008, p. 115) e Fairclough e Wodak (1997, p. 271-80).

Considerando os fundamentos da ACD, Resende e Ramalho (2014, p. 26), defendem que entender o discurso como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente, como também é constituído de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento de crenças. Dessa forma, podemos afirmar que o discurso é modelado pela estrutura social, mas é também constituído dessa estrutura. Assim, não há uma relação externa entre linguagem e sociedade, mas sim uma relação interna e dialética.

Nesse sentido, Fairclough (2008) explica que o discurso é moldado e limitado pela estrutura social em todos os níveis. Podem interferir nessa “moldura”, por exemplo, a classe e as relações sociais, a educação, o direito e suas convenções. Dessa forma, o discurso contribui para a constituição de todas as configurações da estrutura social que direta ou indiretamente o moldam e o limitam, contribuindo para: a) construção de identidades sociais e posições de sujeito para os sujeitos sociais e os tipos de eu, b) construção de relações sociais, c) a construção de sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2008). A análise conjunta desses três aspectos possibilita a compreensão de como as relações sociais vinculam-se a determinadas questões da sociedade. Conhecer essas concepções possibilita a compreensão de discursos ditos dominantes, os quais revelam ideologias que estabelecem relações de poder que, de certa maneira, são responsáveis pelos vínculos hegemônicos entre os grupos sociais.

Fairclough (2008) define ideologia como as

significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (Tal posição é semelhante à de Thompson (1984,1990), de que determinados usos da linguagem e de outras ‘formas simbólicas’ são ideológicos, isto é, os que servem, em outras circunstâncias específicas, para estabelecer ou manter relações de dominação) (FAIRCLOUGH, 2008, p. 117).

*Análise crítica  
de discursos  
sobre produção  
de textos  
argumentativos  
em livros  
didáticos  
de Língua  
Portuguesa*

O teórico ressalta ainda que as práticas discursivas são carregadas ideologicamente à medida que congregam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder. Desse modo, “as ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 121).

Em razão disso, a análise deve ser realizada tridimensionalmente a fim de focar o texto, a prática discursiva e a prática social, já que o discurso é “uma forma de prática social, um modo de ação sobre o mundo e a sociedade, um elemento da vida social interconectado a outros elementos” (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 28). Nesse sentido, a prática social é uma extensão do evento discursivo do texto. Essas duas dimensões, texto e prática social, são mediadas pela prática discursiva que focaliza os processos sociocognitivos de produção, distribuição e consumo do texto, além de processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares.

A ACD adota como ferramenta para a análise linguística, dimensão do texto, a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) que será apresentada na seção a seguir.

## **2.2 Gramática Sistêmico-Funcional**

A Linguística Sistêmico-Funcional define a língua como um sistema de escolhas, determinado pelos aspectos contextuais inerentes à própria atividade comunicativa e utilizado pelos usuários que desempenham determinadas funções sociais (VIAN JR., 2012). Com base nisso, a linguagem desempenha três funções específicas, realizadas pelas meta-

---

303

Claridiane  
Stefanello

Francieli  
Matzenbacher  
Pinton

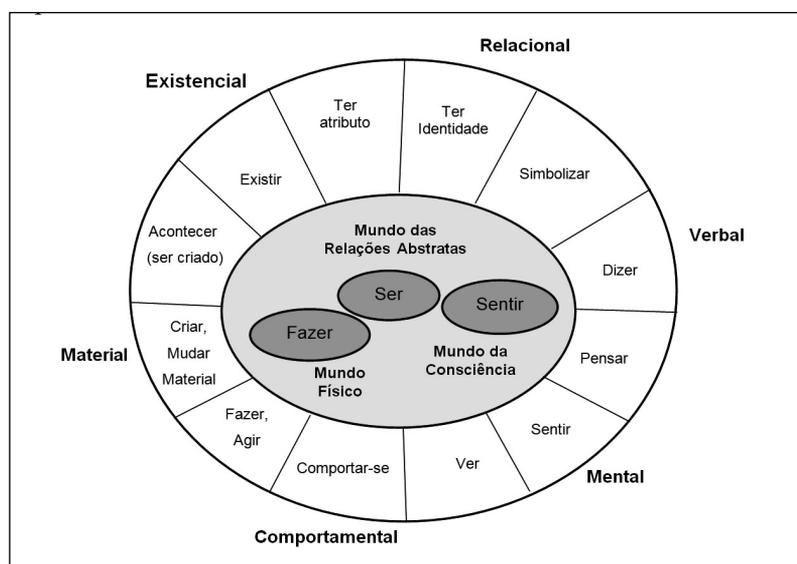
Cleiton  
Reisdorfer  
Silva

304

funções. As metafunções da linguagem são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Em cada metafunção, o foco de análise se distingue: i) ideacional: construção do conhecimento de campo; ii) interpessoal: recurso utilizado para a valorização das relações existentes; iii) textual: materialização dos significados ideacionais e interpessoais em um todo linear e coerente. Como o foco deste trabalho é analisar o(s) discurso(s) sobre a produção de textos argumentativos em uma coleção de Livros Didáticos, recorreremos ao Sistema de Transitividade.

A metafunção ideacional é realizada pelo Sistema de Transitividade. Esse sistema representa o mundo da experiência humana e contribui para codificar significados de nossa vivência a partir de um conjunto de elementos e subfunções: Processos (grupos verbais), Participantes (grupos nominais) e Circunstâncias (grupos adverbiais e proposicionais). Os recursos ideacionais estão preocupados com a interpretação da experiência (quem está fazendo o quê, onde, quando, por que). Nesse sistema, o Processo é central e cada tipo de processo representa um determinado tipo de experiência, seja no mundo material ou no mundo da consciência (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014):



**Figura 2** - Tipos dos processos do Sistema de Transitividade

Fonte: Elaborado por Souza; Mendes (2012, p. 541) baseado em Halliday; Matthiessen, (2004).

Os Processos Materiais instanciam os significados do fazer e acontecer e remetem ao significado básico de que alguma entidade faz algo, realiza uma ação. Os Processos Mentais são os que codificam significados de pensar ou sentir, representando a experiência do mundo da consciência. As orações relacionais referem-se aos processos de ter e ser, cujo objetivo é caracterizar e identificar os seres. Os Processos Comportamentais são definidos como processos de comportamento físico e psicológico como respirar, tossir, sorrir, sonhar, olhar, provar, pensar e assistir. Esses processos relacionam-se com os processos mentais e materiais, pois alguns comportamentos contrastam com sinônimos de processo mental, por exemplo “olhar” é comportamental, mas “ver” é mental (EGGINS, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Os Processos Verbais são, em sentido amplo, os processos do dizer e apresentam dois tipos principais e cinco subtipos de processos verbais, de acordo com a sua funcionalidade semântica. Por fim, os Processos Existenciais representam entidades que existem ou acontecem, contribuindo de forma importante para vários textos, como na narrativa.

Em nossa análise, focalizaremos os tipos de processos empregados nas tarefas contidas nas Unidades do livro didático, a fim de verificar quais representações são construídas sobre a atividade/tarefa destinada a produção de textos. A seguir apresentamos um breve panorama das teorias da argumentação, cuja síntese contribui para a elaboração das categorias semânticas que servirão para análise dos discursos.

### **2.3 Perspectivas teóricas da argumentação**

A retórica argumentativa como arte da oratória e da persuasão surgiu na Grécia Antiga. Córax e Tísias foram os primeiros a desenvolver um estudo da argumentação fundamentado em sofismas a partir de questões importantes para a *polis* (cidade autônoma e soberana), mais especificamente sobre discursos judiciais. Para Córax e Tísias, a eficácia dos argumentos estaria baseada na possibilidade de serem aceitos como verdadeiros. Desse modo, tudo na *polis* podia ser resolvido via discussão, por conseguinte ensinar a “convencer” foi julgado importante para o contexto político, econômico e cultural da sociedade grega (REBOUL, 2004).

Os sofistas sustentavam o poder de defender uma ideia (independente da veracidade) com os meios oferecidos pela linguagem. Nesse sentido, era uma retórica não fundamentada no verdadeiro, mas no verossímil, de forma distinta a Aristóteles que defendia que a verdade era verificável e

Claridiane  
Stefanello

Francieli  
Matzenbacher  
Pinton

Cleiton  
Reisdorfer  
Silva

---

306

deveria estar em conformidade com a realidade. Os sofistas foram os criadores da retórica como arte do discurso persuasivo e sua influência diminuiu somente após as proposições de Platão e Aristóteles (REBOUL, 2004).

De acordo com Aristóteles (350aC/2005, p. 33), a Retórica refere-se à faculdade de ver em cada situação o que pode ser capaz de originar a persuasão e de adaptar o discurso do orador ao auditório. Ela transforma em ciência, os conhecimentos, as categorias e as regras para falar e convencer. Diante disso, a persuasão retórica se organiza a partir de três polos/tipos de argumentos: a) o *logos*: direcionado à razão – tem a função de explicar; b) o *ethos*: direcionado aos que falam assegurando a credibilidade – tem como foco agradar; c) o *pathos*: refere-se não só a convencer, mas também comover, por isso tem como propósito sensibilizar (LIBERALI, 2013, p. 19).

Os estudos sobre argumentação deixados por Aristóteles contribuem para a compreensão da finalidade da argumentação que é criar uma nova abordagem de convicções e convencer os sujeitos a mudarem seus pontos de vista. Esses sujeitos servem como reguladores do discurso, pois suas mudanças de atitudes/opiniões revelarão se o efeito pretendido pelo enunciador foi alcançado por meio da argumentação (LIBERALI, 2013, p. 27).

No fim do século XIX, o saber retórico não era visto como saber e a retórica não se configurava como uma disciplina científica, por isso foi retirada do currículo das universidades republicanas e substituída pela filosofia e pela história científica das literaturas (PLANTIN, 2008). Após um período de apagamento dos estudos retóricos, “A Nova retórica” foi proposta pelo filósofo e jurista Chaim Perelman e apresentada nos anos 50. Em 58, após debates e estudos, ela foi publicada por ele em parceria com Olbrechts-Tyteca, no livro *Tratado da Argumentação – a Nova Retórica*, retomando o estudo da argumentação a partir da retórica aristotélica.

De acordo com Rodriguez (2017), há diferença entre a retórica clássica e a retórica de Perelman e Tyteca. Diferente da retórica clássica, ao invés de estar ligada à noção de verdade e interessada pela comunicação oral, a retórica de Perelman e Tyteca está ligada à pragmática de valores, expandindo seus estudos e abrangendo o discurso escrito. Perelman e Tyteca reconstróem a teoria da argumentação em função dos diferentes tipos de discurso, analisando os meios de provas nos quais esses discursos se encontram. Os autores do *Tratado da Argumentação* denominam de *persuasiva* uma argumentação que pretende valer exclusivamente para um auditório particular e de *convincente* aquela que é capaz de alcançar a adesão de todo ser de razão:

para argumentar é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental. Cumpre observar, aliás, que querer convencer alguém implica sempre certa modéstia da parte de quem argumenta, [...] não dispõe de uma autoridade que faz com que o que diz seja indiscutível e obtém imediatamente a convicção (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 18).

Nesse caso, o sujeito precisa saber persuadir, refletir sobre os argumentos que podem influenciar seu interlocutor. Ao contrário será julgado como “arrogante, pouco simpático, em adverso daqueles que respeitam ideias diferentes” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 18). Os teóricos afirmam que o público é quem determina a argumentação e, devido à existência de perfis distintos, deve-se pensar em estratégias e em maneiras de informar e argumentar determinado assunto (KOBS, 2012, p. 12-13).

Também considerando o contexto no estudo da argumentação, o filósofo e pioneiro na proposição de esquemas argumentativos, Toulmin (2001), compreende a argumentação como um encadeamento de proposições lógicas. Conforme Rodriguez (2017), sua teoria baseia-se na força da lei da passagem em relação ao contexto de argumentação. Segundo Menezes (2000), essa teoria se desenvolve como uma descrição dos tipos de prova, servindo ao discurso argumentativo. Nesse sentido, para Toulmin (2001) estudar argumentação é estudar as técnicas utilizadas por um locutor para justificar seu raciocínio. Para isso, propõe a descrição de um modelo de organização discursiva flexível no qual o argumento é baseado na lógica racional. No entanto, o autor não pensa uma argumentação em função do auditório, mas em função dos dados.

Em direção distinta às abordagens apresentadas acima, observamos os estudos da argumentação que se centraram no campo da semântica - a argumentação na língua. No campo da linguística, os estudos da argumentação iniciaram na França na década de 80 com Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre. Tais autores trouxeram uma nova linha de pensamento pautada na semântica. Basicamente, para eles, a conclusão está na própria argumentação, ou seja, está construída no plano linguístico, sendo possível prever a conclusão no enunciado proferido.

Ainda em outra direção, Patrick Charaudeau, linguista francês, professor e fundador da Teoria Semiolinguística, não compreende a argumentação como técnica ou procedimento autônomo da língua, nem como inerente a ela, mas como um modo de organização discursivo as-

Claridiane  
Stefanello

Francieli  
Matzenbacher  
Pinton

Cleiton  
Reisdorfer  
Silva

---

308

sim como os modos descritivo, narrativo e enunciativo. Para o autor, a argumentatividade pode aparecer de modo implícito na comunicação, por isso não deve ser identificada em conectores lógicos, visto que a linguagem humana é rica e nem sempre permite explicitar as operações lógicas. Para Charaudeau (2009), do ponto de vista do sujeito argumentante, a argumentação tem dois objetivos: i) busca da racionalidade que tende a um ideal de verdade e ii) busca de influência que tende a um ideal de persuasão entre o interlocutor e o destinatário.

O interlocutor e o destinatário fazem parte de determinada situação discursiva, o que nos leva, por fim, a Amossy (2018), que apresenta a relação entre argumentação e situação discursiva, destacando a importância dos gêneros para o discurso argumentativo “a argumentação depende diretamente do quadro discursivo no qual ela se desenvolve. É preciso recolocar a argumentação nos quadros institucionais e discursivos que determinam as finalidades da tomada de fala, a distribuição dos papéis, a gestão da troca” (AMOSSY, 2018, p. 214). Para a autora, a maneira de se inscrever em um gênero ou lidar com vários modelos genéricos tem grande importância para o impacto argumentativo do discurso. De outro modo, a situação comunicativa determina melhor forma de argumentar e a configuração linguística e discursiva do gênero.

Embora as teorias da argumentação apresentem um princípio básico – a importância da situação comunicativa para a determinação da forma mais adequada de argumentar, é possível perceber que as distintas perspectivas teóricas traduzem os avanços na área da linguagem. Por esse motivo, entendemos que retomar tais teorias é fundamental para a análise dos discursos sobre a produção de textos argumentativos. Além disso, tal sistematização servirá de base para a organização das categorias semânticas de análise dos discursos, conforme já anunciado.

### 3. Percorso metodológico

Esta pesquisa de caráter qualitativo/exploratório apresenta como universo de análise a coleção dos Livros Didáticos - Português Linguagens (2015), de autoria de William Roberto Cereja e de Thereza Cochar Magalhães, em específico os livros destinados ao 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, o *corpus* está constituído pelas Unidades de Produção de Texto, cujas seções objetivam ensinar a produção de textos argumentativos escritos, conforme o quadro a seguir.

## Quadro 1 - Corpus de análise

	Unidade	Capítulo	Seção Produção de Textos
6º ANO	Unidade 4	Capítulo 1	O artigo de opinião
8º ANO	Unidade 1	Capítulo 3	A resenha crítica
	Unidade 3	Capítulo 2	A carta de leitor
	Unidade 3	Capítulo 3	As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação
9º ANO	Unidade 1	Capítulo 3	O editorial
	Unidade 3	Capítulo 3	O artigo de opinião
	Unidade 4	Capítulo 1	O texto dissertativo-argumentativo

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise do *corpus* compreendeu duas etapas: a análise contextual e a análise textual. A análise contextual apresenta o contexto de produção e circulação, bem como a resenha que avalia a coleção. Para a análise textual, selecionamos quatro categorias, a fim de fazer o recorte do *corpus*: i) conceitos de gênero; ii) proposta de produção; iii) planejamento de texto; iv) avaliação/revisão, que corroboram o objetivo da pesquisa: analisar discursos sobre produção de textos argumentativos. O Quadro 2 apresenta uma síntese de como organizamos essas categorias.

## Quadro 2 - Síntese de Categorias do 6º ano (Capítulo 1 da Unidade 4)

	Categorias	Exemplos
Artigo de opinião	Conceitos de gênero	Opinar é, enfim, tomar uma posição diante das coisas que existem ou acontecem no mundo, seja para apoiá-las, seja para rejeitá-las (p. 206).
	Proposta de produção	Há, a seguir, duas propostas para a produção de um artigo de opinião. [...] escolha uma delas e discuta-a com os colegas para, em seguida, produzir seu texto por escrito (p. 208).
	Planejamento de texto	Decida com os colegas e com o professor em que suporte os textos de opinião irão circular (p. 208).
	Revisão	Se a ideia principal é fundamentada com argumentos claros e consistentes (p. 209).

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir de uma análise exploratória dos lexemas ricos em significação, elaboramos categorias semânticas para análise dos discursos, conforme o Quadro 3. Entendemos lexemas ricos em significação, com

*Análise crítica de discursos sobre produção de textos argumentativos em livros didáticos de Língua Portuguesa*

309

Claridiane  
Stefanello

Francieli  
Matzenbacher  
Pinton

Cleiton  
Reisdorfer  
Silva

310

base em Barton (2004), como pistas linguísticas definidas e identificáveis. Essas pistas/lexemas “estão associados a uma convenção de uso e de significado dentro de determinado contexto” (BARTON, 2004, p. 66).

### Quadro 3 - Categorias semânticas

	Conceitos	Lexemas
Argumentação como retórica clássica	Argumentos aceitos como verdadeiros.	veracidade, orador, auditório, persuasão, convencimento.
Argumentação como nova retórica	Pragmática de valores, abrangendo o discurso escrito, como tipo de argumentos.	tipos de discursos versus análise de provas, tipos de argumentos, convencimento, persuasão, técnicas argumentativas.
Argumentação como enquadre discursivo	Argumentos baseados em um gênero específico.	gêneros, discursos, quadro discursivo, campo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Além da categorização semântica, realizamos a análise sob a ótica da Transitividade, observando os significados representados pelos processos.

## 4. Análise e discussão dos resultados

A coleção Português Linguagens é produzida pelos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhaes. Conforme informações disponíveis no *curriculum lattes* (atualizado em 2007 e acessado em 2018) e no livro didático dos autores (2015), Cereja é professor graduado em Português e Linguística, licenciado em Português pela Universidade de São Paulo (1979), Mestre em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (1994) e Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Além disso, atua como professor da rede particular de ensino em São Paulo e tem experiência na área de Linguística e Teoria Literária, com ênfase em Linguística e Literatura. Sua linha de investigação concentra-se em ensino de Língua Portuguesa, análise do discurso, ensino de literatura, de língua, de enunciação, de gramática, de texto e estudos bakhtinianos. A co-autora, Thereza Cochar Magalhaes, é professora graduada em Português e Francês e licenciada pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - FFCL de Araraquara, São Paulo. Mestre em Estudos Literários pela Unesp e professora da rede pública de ensino em Araraquara, segundo informações contidas no LD (2015).

Sobre o contexto de circulação da coleção Português Linguagens, localizamos informações no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e nos Guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) referentes ao período de 1985 a 2018. O portal do Ministério da Educação (MEC) informa que o PNLD é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas e conveniadas ao Poder Público.

Os LDs oferecidos para a escolha são inscritos pelos detentores de direitos autorais, de acordo com os critérios estabelecidos em edital, e avaliados por estudiosos das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovados, compõem o Guia Digital do PNLD, o qual tem por finalidade orientar os professores e a direção da escola na escolha das coleções para a devida etapa de ensino, ou seja Anos Iniciais/ Finais s do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, conforme informa o portal do Ministério da Educação. O PNLD, realizado a cada três anos, propõe a reutilização do livro e a abolição do livro descartável devido à implantação de bancos de Livros Didáticos (MACIEL, 2014, p. 230). Disso, resulta a gratuidade do livro aos professores e alunos, como também a reutilização do material em um ciclo de vida útil de três anos.

Com base nos dados coletados, verificamos que a coleção Português Linguagens tem sido aprovada e distribuída desde o ano de 2002<sup>1</sup> – com exceção dos anos de 2003, 2004, 2007 e 2008. Portanto, há dezesseis anos ela é selecionada, sendo quatro vezes destacada como a mais distribuída (2010, 2012, 2015, 2017). Nesse sentido, podemos afirmar que o material está muito presente nas redes de ensino e parece ser, portanto, o grande recontextualizador de conteúdos e práticas pedagógicas no contexto escolar brasileiro.

Os livros da coleção estão organizados em quatro Unidades temáticas, totalizando doze capítulos por volume. Ao final de cada Unidade é apresentada uma proposta de projeto<sup>2</sup> que busca retomar os conteúdos trabalhados.

---

1 As coleções aqui referidas atendem aos seguintes PNLD: PNLD-2002, PNLD-2005, PNLD-2008, PNLD-2011, PNLD-2014, PNLD-2017.

2 Os projetos aparecem no final das Unidades com uma proposta explícita de ampliar e/ou aprofundar o trabalho pedagógico dado ao gênero em estudo, em uma tentativa de articular o trabalho com a leitura e a produção textual.

Claridiane  
Stefanello

Francieli  
Matzenbacher  
Pinton

Cleitton  
Reisdorfer  
Silva

---

312

Cada capítulo está composto pelas seções “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “A língua em foco”, “De olho na escrita”, “Para escrever com expressividade”, “Para escrever com adequação”, “Divirta-se” entre outras. Isso parece sinalizar uma alternativa para ser bem avaliado pelo PNLD, já que as seções contemplam, em alguma medida, os conteúdos das práticas que constituem os eixos de ensino sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – leitura, análise linguística, oralidade e produção de textos.

Em relação à maneira como as seções estão distribuídas na coleção, constatamos que a seção Produção de Texto está presente 11 vezes no LD do 6º ano e nos demais (8º e 9º) há a ocorrência em todos os capítulos e seções de cada LD, totalizando 12 ocorrências em cada livro. De acordo com a resenha do Guia, na coleção “a produção de texto escrito está baseada em gêneros textuais diversos”, cujo objetivo é “trabalhar com os alunos as características que definem os gêneros selecionados para torná-los produtores dessas formas de expressão escrita” (Guia do PNLD, 2017-19, p 43). Sobre as atividades apresentadas, o Guia afirma que organizam a prática da escrita em sua natureza de uso social e os assuntos apresentados estão relacionados à faixa etária a qual a obra se destina e à formação cultural do aluno. Dessa forma,

a escolha dos gêneros estudados leva em conta o trabalho com múltiplos letramentos, em diversificadas situações de escrita. No entanto, em algumas situações, prioriza-se a produção e a circulação no contexto escolar (Guia do PNLD, 2019-17, p. 46).

A análise da recorrência de exemplares de gêneros textuais na Seção de Produção de textos evidencia a predominância das esferas literária e jornalística, destoando em certa medida da avaliação apresentada pelo Guia. Na esfera literária, há especialmente a presença do conto e da crônica; enquanto, na esfera jornalística, há recorrência dos gêneros artigo de opinião e reportagem. Ainda que a diversidade de gêneros textuais seja contemplada nas demais seções da coleção, entendemos que a recorrência dessas esferas pode corroborar discursos ideológicos que deslegitimam uma possível mudança discursiva e ratificam discursos norteadores de materiais didáticos produzidos na década de 80 no mercado editorial brasileiro (SOARES, 2004).

Focalizando a composição da seção Produção de Texto, verificamos que há uma concepção de texto como processo:

### **Exemplo 1 – 8º ano**

**Produção de texto** – Reúna-se com seus colegas e escolham uma revista ou um jornal para ser lido por vocês. [...] Seleccionem nesse veículo de comunicação uma matéria que, segundo o ponto de vista do grupo mereça ser comentada em uma carta do leitor. Escrevam então uma carta, dirigida à revista ou ao jornal, comentando a matéria. [...] **Planejamento** – anotem e discutam com os colegas os aspectos merecedores de comentários, façam uma lista de argumentos que possam fundamentar o ponto de vista adotado [...] **Revisão e reescrita** – antes de finalizar sua carta de leitor, releia, observando: se ela apresenta local, data, vocativo, assunto, despedida e assinatura [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 208).

*Análise crítica  
de discursos  
sobre produção  
de textos  
argumentativos  
em livros  
didáticos  
de Língua  
Portuguesa*

---

313

Tal perspectiva confirma as orientações do PNLD (2017-19, p. 46), já que propõe os “procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos” (Guia do PNLD, 2017-19, p. 13). Nessa linha, os conceitos de gênero textual são apresentados ao longo da Unidade:

### **Exemplo 2 – 6º ano**

O artigo de opinião expressa o ponto de vista de seu autor. Por isso, é comum haver nele expressões como “Eu penso que, [...]” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 208).

### **Exemplo 3 – 8º ano**

As cartas de reclamação e de solicitação **são** argumentativas, pois precisam conquistar adesão do(s) leitor(es) para ter a reclamação resolvida e/ou a solicitação atendida (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 184).

A partir da recorrência de processos relacionais, que caracterizam o gênero produzido, os conceitos apresentados, em grande medida, não são claros e exigem atenção especial do aluno para o seu reconhecimento. Isso pode ser constatado nos exemplos (2 e 3), já que não há uma definição precisa de gênero para o estudante, mas sim a apresentação de algumas características da linguagem a ser empregada e do objetivo a ser atingido.

Sobre a proposta de produção de produção textual, o material didático orienta:

Claridiane  
Stefanello

Francieli  
Matzenbacher  
Pinton

Cleiton  
Reisdorfer  
Silva

---

314

**Exemplo 4 – 8º ano**

Escreva uma carta ao jornal, dirigida ao editor responsável por ele ou pela seção em que a matéria foi publicada, e expresse-se a respeito do que leu (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 172).

**Exemplo 5 – 8º ano**

Façam uma crítica de objeto cultural da referência de todos [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 65).

**Exemplo 6 – 9º ano**

Com base em sua experiência, escreva um texto expondo a sua visão sobre o assunto (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 182).

Os processos materiais indicam uma ação a ser tomada pelos estudantes, ou seja, produzir um texto, cujo propósito parece estar evidenciado na nomeação do gênero “carta” e “crítica”. Ainda que de forma menos recorrente, podemos afirmar que há um discurso que aparenta remeter à argumentação como enquadre discursivo, já que nomeia os gêneros que deverão ser produzidos e explora, em grande medida, seus aspectos sociocomunicativos. No entanto, não há mais indícios de que as tarefas realmente promovam um trabalho reflexivo com os exemplares de gênero, objetos de ensino nas Unidades, a fim de associar o gênero a marcas de um discurso argumentativo, conforme propõe Amossy (2018).

Assumindo o ensino de produção de textos como processo, o aluno é convidado a refletir sobre o planejamento do exemplar que será produzido:

**Exemplo 7 – 6º ano**

Decida com os colegas e professor em que suporte os textos de opinião irão circular.

[...] **pense** no perfil de seu leitor [...].

**Pense** em um enunciado (uma ou mais frases) que possa [...] expressar a ideia principal (a síntese de seu ponto de vista que pretende defender e anote-o (CEREJA; MAGALHAES, 2015, p. 208).

**Exemplo 8 – 8º ano**

[...] **pensem** no público para o qual vão escrever.

[...] **procurem conhecer** bem o objeto cultural que será alvo da crítica (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 61).

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 197), os processos mentais são os que codificam os significados de pensar e sentir. Nesse caso, ao solicitar a reflexão do produtor do texto, as orações representam a preocupação com a experiência de mundo da própria consciência do estudante. Em relação ao discurso sobre o ensino de produção de textos argumentativos, há pistas de uma produção pautada pela Argumentação como Nova retórica, já que o emprego de lexemas como “argumentos” e “perfil do leitor”, evidenciam a perspectiva de que para convencer alguém é necessário alcançar a “adesão de todo ser de razão” (PERELMAN; TYTECA, 2005).

Em princípio, não há uma sistematização do gênero em termos de aspectos estruturais e linguísticos, e as informações que aparecem, frequentemente, em tarefas que focalizam a revisão/avaliação do texto:

**Exemplo 9 – 8º ano**

Se ela **apresenta** local e data, vocativo, assunto, despedida e assinatura;

Se o assunto **consiste** em uma opinião ou comentário [...]

Se os argumentos apresentados **são** convincentes e explicam e fundamentam a opinião ou o comentário [...] (CEREJA, MAGALHÃES 2015, p. 173).

**Exemplo 10 – 9º ano**

Se os verbos **estão** predominantemente no presente do indicativo;

Se a linguagem **está** adequada ao gênero, ao veículo e ao público em vista (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 61).

A utilização de processos relacionais tem como objetivo levar o estudante a verificar se a produção textual está de acordo com as características do gênero em estudo. No entanto tais características são apresentadas somente na etapa de revisão/avaliação, o que, em certa medida, dificulta a apropriação do gênero a ser produzido. Além disso, as características e a estrutura sugerida são generalistas e não expressam a situação comunicativa em termos de funcionamento do gênero textual. Acrescenta-se ainda que na etapa de revisão há um destaque para escolhas como “opinião sobre o tema”, posição “radical ou ponderada”, “argumentos fundamentados, tom persuasivo e linguagem adequada ao público”, evidenciando que o público determina a argumentação, corroborando o discurso dominante da Nova Retórica.

Claridiane  
Stefanello

Francieli  
Matzenbacher  
Pinton

Cleiton  
Reisdorfer  
Silva

---

316

Conforme o Guia do PNLD, são apresentadas referências para os gêneros e tipos de texto que se pretende ensinar ao aluno e “a existência desses modelos é favorecida pela metodologia empregada na obra, de partir de experiências de leitura com esses gêneros para o trabalho com a produção escrita” (Guia do PNLD, 2017-19, p. 46). Apesar dessa avaliação positiva, verificamos que a produção de textos argumentativos na coleção parece não considerar uma progressão curricular dos gêneros textuais em termos de complexidade argumentativa: artigo de opinião (6º ano); resenha crítica, carta do leitor, cartas de reclamação e de solicitação (8º ano); editorial, artigo de opinião e texto dissertativo-argumentativo (9º ano). Isso pode ser comprovado, especialmente, em relação ao gênero artigo de opinião apresentado aos estudantes no 6º e no 9º ano:

**Exemplo 11 – 6º ano**

Revisão e reescrita

Antes de fazer a versão final do seu texto, releia observando: se você se posiciona claramente sobre o tema; se o texto apresenta uma ideia que resume seu ponto de vista; se a ideia principal é fundamentada com argumentos claros e consistentes [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 209).

**Exemplo 12 – 9º ano**

Antes de finalizar e passar seu artigo de opinião a limpo, releia-o e observe: se você se coloca na posição de um adolescente que escreve sua opinião sobre o tema; se sua posição é radical ou ponderada, de acordo com o objetivo de seu texto; se o texto traz argumentos, fatos, exemplos e vozes de autoridade que fundamentam seu ponto de vista [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 185).

Podemos verificar que a produção de exemplares do gênero artigo de opinião no 6º ano está voltada para o ensino de texto argumentativo, enquanto a proposta do 9º ano busca evidenciar a situação comunicativa em termos de um possível enquadre discursivo, quando se trata de argumentos baseados em um gênero específico. Nesse caso, o enunciado busca levar o estudante a refletir e a observar se a produção está adequada ao gênero em estudo, o artigo de opinião. Apesar de focalizar o mesmo gênero, as perspectivas para produção desse exem-

plar argumentativo atendem a orientações distintas. Talvez fosse mais interessante manter a perspectiva de gênero textual, apresentando exemplares argumentativos mais complexos ao longo dos anos.

Para finalizar a seção, apresentamos Quadro 4 com a sistematização do discurso recorrente na Coleção Didática analisada.

**Quadro 4 - Síntese do discurso recorrente**

	Conceitos	Lexemas	Exemplos
<b>Argumentação como nova retórica</b>	Pragmática de valores, abrangendo o discurso escrito, como tipos de argumentos.	Tipos de discursos versus análise de provas, tipos de argumentos, convencimento, persuasão, técnicas argumentativas.	“opinar é enfim, tomar uma posição diante das coisas”, “finalidade de convencer”, “interlocutores”, “produzir seu texto por escrito”, “se o texto como um todo é persuasivo”, “ponto de vista sobre um assunto”, “lista de argumentos”, “fundamentar o ponto de vista adotado”, “linguagem adequada”, “boa argumentação ganha destaque a partir da razão ao listar fatos que comprovam e conformam a tese”, “argumentos que vão ampliar a ideia principal”, “persuadir os leitores e convencê-los”, “radical ou ponderada”.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Ressaltamos que há a predominância de um discurso de produção de textos argumentativos de Argumentação como nova retórica, uma vez que o material didático valoriza o contexto de produção e recepção dos textos, conforme já identificado pelo Guia do PNL D. Além disso, em menor recorrência, há um discurso de produção que enfatiza a Argumentação como enquadre discursivo ao propor características específicas dos gêneros que serão objeto de produção nas seções. No entanto, temos clareza de que se trata de discurso híbrido que tenta se efetivar como uma perspectiva de gênero do discurso, visto que aborda apenas seus aspectos sociocomunicativos.

## 5. Considerações finais

Neste artigo objetivamos analisar os discursos sobre a produção de textos argumentativos na coleção de livros didáticos Português Linguagens do Ensino Fundamental. Para dar conta desse objetivo maior, quatro objetivos específicos nortearam a pesquisa: i) descrever criticamente o

Claridiane  
Stefanello

Francieli  
Matzenbacher  
Pinton

Cleiton  
Reisdorfer  
Silva

---

318

contexto de produção e circulação da coleção; ii) identificar os lexemas ricos em significação nas atividades de produção textual presentes nas Unidades Didáticas; iii) analisar as escolhas lexicais e gramaticais à luz do Sistema de Transitividade e iv) sistematizar os discursos sobre a produção de textos argumentativos nos materiais didáticos.

Inicialmente, descrevemos o contexto de produção e circulação da coleção Português Linguagens, apresentando um breve histórico do livro didático. Nesse sentido, confirmamos o impacto da aprovação e distribuição desse material, já que há dezesseis anos está presente no contexto escolar. Além disso, a recorrência da seção de Produção de Textos na coleção sinaliza a importância dessa prática no material, corroborando as orientações no Guia do PNLD (2017-19) que ressalta os tópicos de leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

A análise das escolhas lexicais e gramaticais sob a ótica do Sistema de Transitividade evidencia a recorrência de processos materiais, relacionais e mentais. Os processos materiais referem-se às experiências práticas de uma nova atividade, com os sentidos do fazer e do acontecer, da ação. Ou seja, indicam uma ação a ser tomada pelos estudantes: produzir um texto argumentativo. Já os processos relacionais servem para caracterizar e identificar o gênero. A ocorrência desses processos contribui para apresentação do gênero argumentativo, pois orienta o estudante a reconhecer e identificar o gênero em termos de finalidade e público. Os processos mentais representam a experiência de mundo da consciência dos estudantes, especialmente, no que diz respeito à etapa de planejamento e revisão do texto. Essa escolhas confirmam uma perspectiva de prática de produção textual como processo.

Nesse sentido, entendemos que a coleção tenta conciliar uma perspectiva mais inovadora com uma perspectiva conservadora de ensino de produção de textos ao enfatizar a prática de produção e propor uma diversidade de gêneros textuais. No entanto destoa do que é proposto pelo Guia do PNLD quando recorre a esferas bastante tradicionais em materiais didáticos, especialmente as que remetem às décadas de 70 e 80 (SOARES, 2004) e não promove uma progressão curricular em termos complexidade linguística, textual de discursiva dos gêneros nesse contexto de ensino e aprendizagem.

Por fim, verificamos a predominância de um discurso de produção de textos argumentativos de Argumentação como nova retórica, já que o material didático valoriza o contexto de produção e recepção dos textos, conforme já identificado pelo Guia do PNLD. Além disso, em me-

nor recorrência, há um discurso de produção que remete à Argumentação como enquadre discursivo ao propor características específicas dos gêneros que serão objeto de produção nas seções.

Nesse viés, a análise sinaliza que não há um ensino sistemático de uma perspectiva de gênero nem de argumentação. Portanto, há necessidade de que o professor reconstrua as atividades propostas pelo material, observando o conceito de gênero, suas características linguísticas e discursivas. Acreditamos que os resultados encontrados têm como principal função, acadêmica e social, promover um olhar crítico acerca dos discursos sobre produção de textos argumentativos recorrentes na coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, auxiliando o professor da Educação Básica em seu processo de escolha de materiais didáticos.

## REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. Coordenação e tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira; tradução de Angela M. S. Corrêa... [et al.]. São Paulo: Contexto, 2018.

ARISTÓTELES. (350a. C). *A arte Retórica e a Arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

BARTON, E. *Inductive discourse analysis: discovering rich features*. In: BARTON, E.; STYGALL, G. (Ed.). *Discourse studies in composition*. Cresskill: Hampton Press, 2002. p. 19-42.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Ministério da Educação. *PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

Claridiane  
Stefanello

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*, 6º ano. 9ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

Francieli  
Matzenbacher  
Pinton

\_\_\_\_\_. *Português Linguagens*, 8º ano. 9ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

Cleiton

Reisdorfer  
Silva

\_\_\_\_\_. *Português Linguagens*, 9º ano. 9ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

320

CHARAUDEAU, P. Modo de organização argumentativo. In.: \_\_\_\_\_ *Linguagem e discurso: modos de organização*. Trad. Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. p. 201 – 249.

DIJK, T. A. V. *Discurso e poder*. Hoffnagel, J. & Falcone, K. (Orgs.) São Paulo: Contexto, 2008.

DOLZ, J. *Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión*. CL& E, 1995, 25, 65-77.

EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2 ed. London: Continuum. 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008 [1992].

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse*. Textual analysis for social research. London: Routledge. 2003.

FAIRCLOUGH, N; WODAK, R. *Critical discourse analysis*. In: VAN DIJK, T. A. (Ed.). *Discourse as social interaction*. London: Sage, 1997. p. 258-284.

FREITAS, E. M. L. L. *Produção escrita: o artigo de opinião no desenvolvimento da capacidade argumentativa no 9º ano*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Pernambuco – UPE. GARANHUNS – PE, 2015.

GOUVEIA, C, A. M. *Texto e Gramática: uma introdução à linguística sistêmico- funcional*. Matranga, RJ, v. 16, n. 24, p.13-47, jan./jun.2009.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Nova York / Londres: Routledge, 2014

KOBS, V. D. *Argumentação e retórica*. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

LEAL, T. F. *Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

LIBERALI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas, São Paulo: Pontes editores, 2013.

MACIEL, G. N. O programa nacional do livro didático e as mudanças nos processos de avaliação dos livros de geografia. - *Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia Florianópolis*, v. 1, n. 1, out. 2014. Disponível em: <file:///E:/Usu%C3%A1rio/Downloads/3199-14582-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 de outubro de 2018.

MENEZES, W. A. *Argumentação e discurso político eleitoral no Brasil (1994-1998): mudança, conservação, tradição e utopia*. 2000. 191f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; [revisão da tradução Eduardo Brandão]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINTON, F. M.; PEREIRA, G. E. Atitude e engajamento em textos argumentativos produzidos no contexto escolar: desafios para o professor de leitura e escrita. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 266-282, ago./dez. 2017.

PLANTIN, C. *A argumentação: História, teorias, perspectivas*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Análise crítica  
de discursos  
sobre produção  
de textos  
argumentativos  
em livros  
didáticos  
de Língua  
Portuguesa

---

321

Claridiane  
Stefanello

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. 2. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

Francieli  
Matzenbacher  
Pinton

RODRIGUEZ, A. M. C. Breve recurso dos estudos sobre argumentação. Memento: *Revista de Linguagem, Cultura e Discurso*. Mestrado em Letras. Unincor. Vol. 08, N.2 (julho-dezembro de 2017). Disponível em: <[periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/download/4273/3279](http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/download/4273/3279)>. Acesso em: 14 de abril de 2018.

Cleiton  
Reisdorfer  
Silva

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. IN: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da Norma*. Edições Loyola, 2 Ed., São Paulo, 2004.

---

322

SOUZA, M.; MENDES, W. V. *Uma análise sistêmico-funcional do dizer em artigos científicos de graduandos*. D.E.L.T.A, v. 28, 2012.

TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. Trad. R. Guarany, Martins Fontes, São Paulo, 2001.

VIAN JR, Orlando. Avaliatividade, engajamento e valoração. *DELTA* [online]. 2012, vol.28, n.1, pp.105-128.