



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA
FACULDADE DE ITAITUBA- FAI
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

PALOMA DA CONCEIÇÃO PEREIRA

**OS EFEITOS DE SENTIDO DOS OPERADORES
ARGUMENTATIVOS: Proposta de Interpretação de Textos**

FACULDADE DE ITAITUBA - FAI

Itaituba-PA

2018

PALOMA DA CONCEIÇÃO PEREIRA

OS EFEITOS DE SENTIDO DOS OPERADORES
ARGUMENTATIVOS: Proposta de Interpretação de Textos

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção do título de
Licenciatura Plena em Letras.

Orientadora: Prof. Esp. Railane Esmeralda Cruz Figueira

Itaituba- PA

2018

PALOMA DA CONCEIÇÃO PEREIRA

OS EFEITOS DE SENTIDO DOS OPERADORES
ARGUMENTATIVOS: Proposta de Interpretação de Textos

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção do título de
Licenciatura Plena em Letras.

Orientadora: Prof. Esp. Railane Esmeralda Cruz Figueira

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____ Nota: _____
Profª Mara Aparecida do Nascimento, Especialista

Orientadora: _____ Nota: _____
Profª Railane Esmeralda Cruz Figueira, Especialista

Avaliadora: _____ Nota: _____
Profª Maria Danielle Lobato Paes, Especialista

Resultado: _____ Nota: _____

Data: 20 de Janeiro, 2018

Dedico este trabalho a Deus, aos meus pais que não tiveram como eu a oportunidade de estudar, mas que sempre valorizaram a educação. A cada um dos meus amigos que no decorrer da vida por algum motivo tiveram que desistir. Aos meus familiares, professores vizinhos, ex-namorado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que nunca me desamparou;

Aos familiares, amigos, em especial Marlyane, Rosemary, Wagner, Wendel e Anderson, pois sem a ajuda deles não estaria mencionando o nomes deles;

Aos meus queridos e eternos professores Maria Lúcia, Mara Aparecida, Danielle Lobato e a minha preciosa orientadora Railane Esmeralda pela paciência e persistência e, principalmente, pelos seus conhecimentos que me foram repassados, que foram de suma importância;

Não deixando de citar o nosso grande precursor Abel de Sá e Djalмира e toda sua equipe da Faculdade FAI que desempenham um excelente trabalho em prol de todos;

Aos meus patrões pela compreensão de me liberar quando necessário;

A todos que contribuíram para minha formação acadêmica diretamente e indiretamente.

As palavras são apenas a ponta do iceberg. O que está no fundo são verdadeiros achados que, com ousadia e prática, conseguimos alcançar.

Ninna Pontes.

RESUMO

Sabe-se que a Interpretação de Textos como ocorre hoje nas salas de aula deixa muito a desejar, dado o alto índice de reprovação em redações e péssimo nível de leitura dos alunos. E isso se revela por falta de procedimentos metodológicos que colaborem com esse ensino no que diz respeito ao tratamento com textos. E somente com uma atividade inovadora que busque novas alternativas de trabalho com o texto, se poderá dar novos direcionamentos para o ensino da Língua Portuguesa que seja capaz de colocar os alunos no patamar de verdadeiros cidadãos e leitores ativos e críticos de quem a sociedade de hoje tanto precisa. Os operadores argumentativos pertencem à gramática da língua, veiculam e direcionam variados sentidos, porém são tratados pela tradição gramatical, em alguns casos, como elementos periféricos. Advérbios, conjunções e locuções conjuntivas, além das chamadas palavras expletivas, ou denotativas. Além disso, é comum que esses operadores argumentativos sejam considerados, sobretudo, quando se trata de produção textual, no entanto, evidencia-se que tais recursos são carregados de valores semânticos propícios para a interpretação de textos. Assim, essa pesquisa objetiva buscar a força argumentativa de tais palavras, considerando os efeitos de sentido gerados por estas, para que sejam interpretados os textos de forma produtiva e contundente.

PALAVRAS-CHAVE: Interpretação de Textos; Operadores Argumentativos; Proposta metodológica.

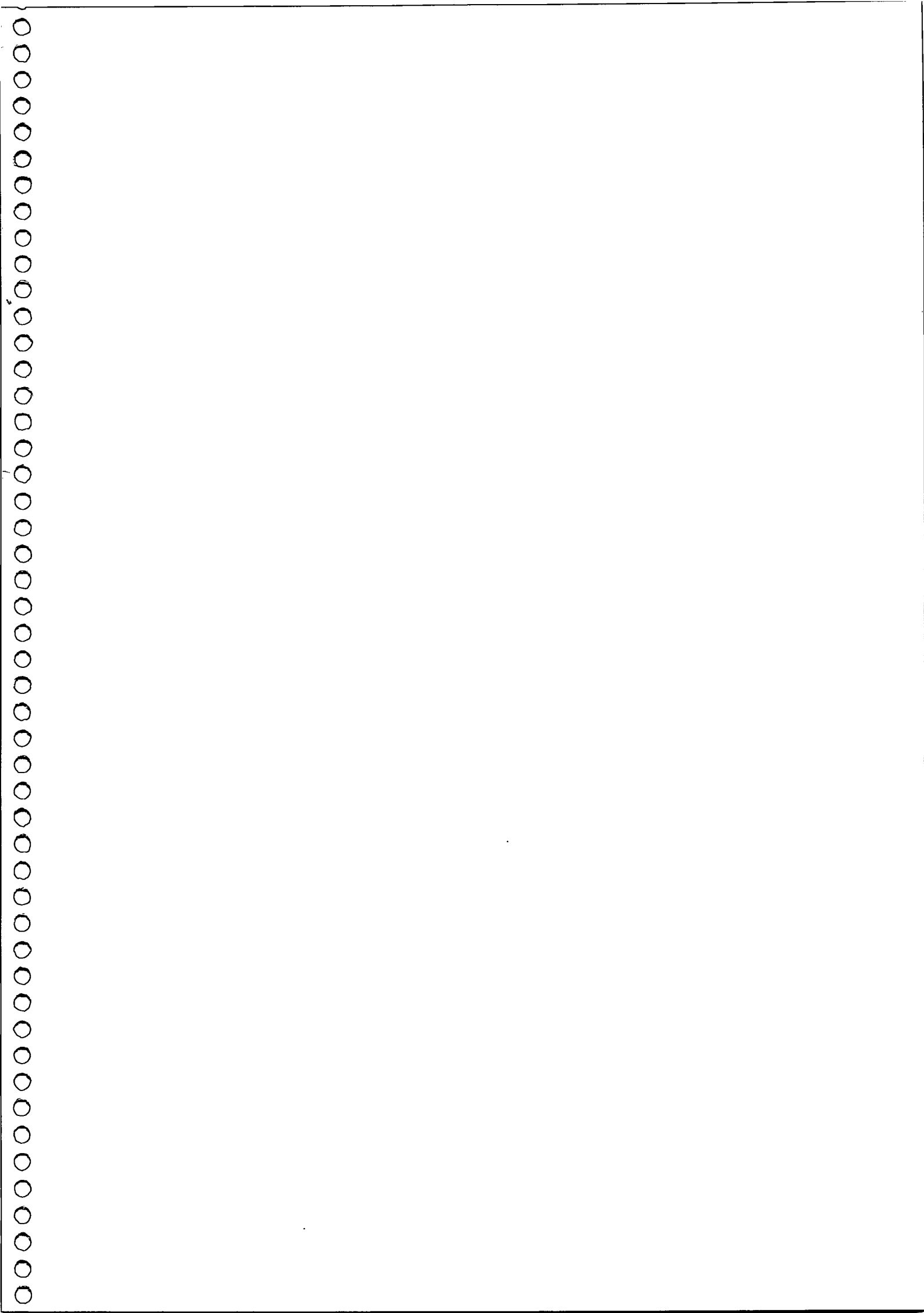
ABSTRACT

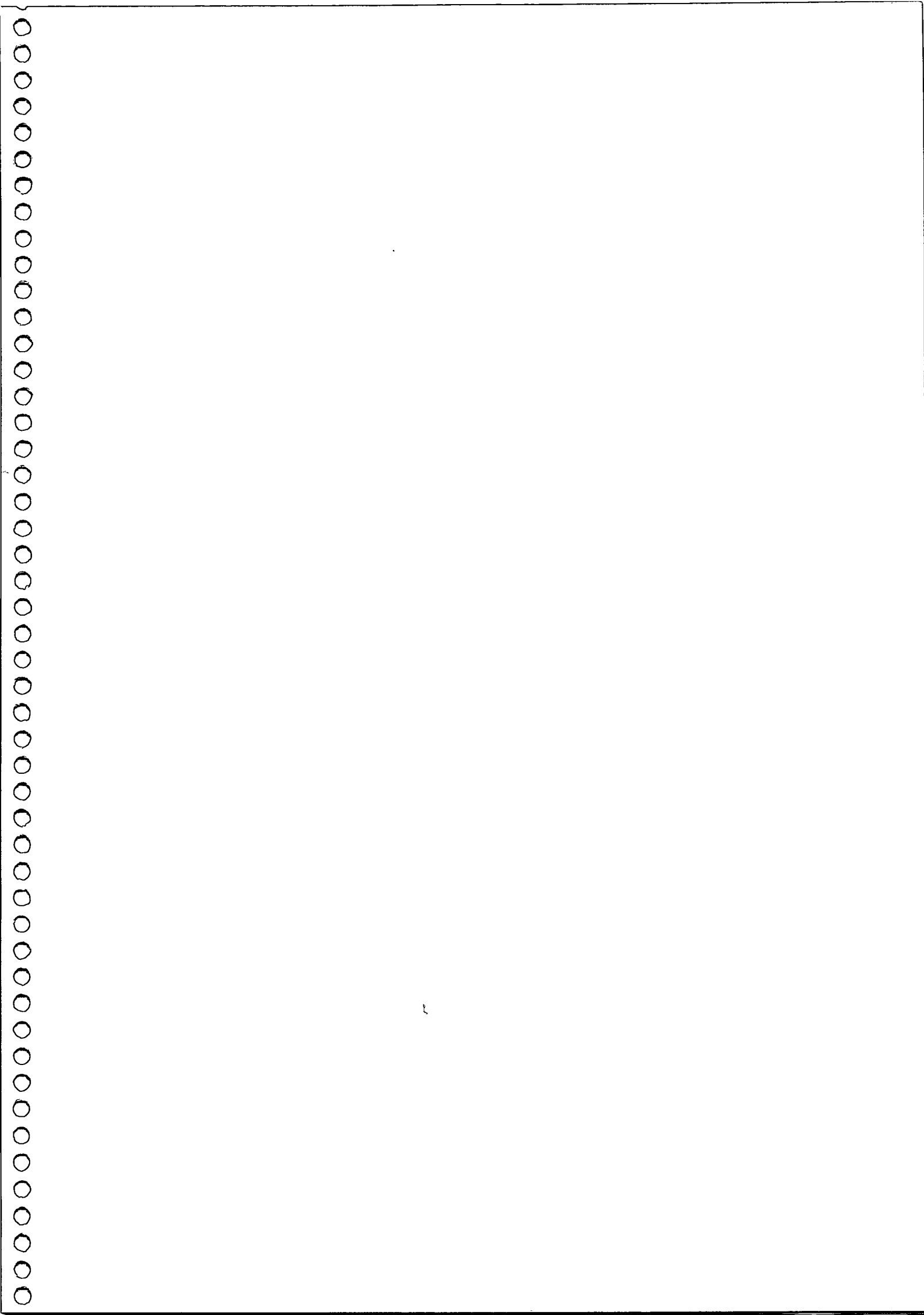
It is known that the Interpretation of Texts as it occurs in classrooms today leaves much to be desired, given the high rate of reprobation in essays and poor reading level of the students. And this is revealed by the lack of methodological procedures that collaborate with this teaching regarding the treatment with texts. And only with an innovative activity that looks for new alternatives of work with the text, it will be possible to give new directions for the teaching of the Portuguese Language that is able to put the students in the level of true citizens and active and critical readers of whom the society of today both accurate. The argumentative operators belong to the grammar of the language, convey and direct various meanings, but are treated by the grammatical tradition, in some cases, as peripheral elements. Adverbs, conjunctions and conjunctive utterances, in addition to so-called expletives, or denotative. Moreover, it is common for these argumentative operators to be considered, especially when it comes to textual production, however, it is evident that such resources are loaded with semantic values suitable for the interpretation of texts. Thus, this research aims to seek the argumentative force of such words, considering the effects of meaning generated by them, so that the texts are interpreted productively and forcefully.

Keywords: Interpretation of Texts; Argumentative Operators; Methodological proposal.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA E SEGUNDO OS PCN	14
2.2 ANALFABETISMO FUNCIONAL	21
2.3 COMO SE INTERPRETAVA TEXTO ANTIGAMENTE	27
2.4 OPERADORES ARGUMENTATIVOS: SENTIDO DOS ELEMENTOS TEXTUAIS	33
2.5 CONECTIVOS SOB CONCEPÇÃO DA GRAMÁTICA NORMATIVA	40
2.6 OS CONECTIVOS SOB PERSPECTIVA ARGUMENTATIVA	41
3 METODOLOGIA	44
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	44
3.2 COLETA DE DADOS	45
4. RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	47
4.1 INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS POR MEIO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	47
4.2 EFEITOS DE SENTIDO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NOS TEXTOS	51
5. CONCLUSÃO	55
REFERÊNCIAS	56





1. INTRODUÇÃO

Geralmente quando se aborda sobre os operadores argumentativos, primeiramente se pensa nos mecanismos de coesão que sustentam um texto e são indispensáveis para manter a unidade textual, sendo, portanto automaticamente relacionados ao universo da produção textual. No entanto, quando se pensa no texto, como uma espécie de jogo entre os interlocutores, observa-se que os operadores argumentativos são carregados de sentidos que podem auxiliar na interpretação dos textos.

Nesse sentido, o texto semanticamente bem elaborado, exige, por parte do usuário da língua, uma seleção adequada de elementos argumentativos a partir do repertório de que se dispõe. Assim, os efeitos de sentido que os operadores argumentativos vão construindo ao longo do texto, tornam-se um excelente *corpus* de pesquisa para se buscar alternativas no que diz respeito à importante habilidade de interpretação de textos.

Nessa perspectiva, o papel dos operadores argumentativos é exatamente possibilitar a organização enunciativa para que os fins do ato comunicativo sejam plenamente atingidos. Assim, toda a articulação entre língua, ideologia e o social dependem de mecanismos linguísticos que possam expressar adequadamente os conceitos que se pretende atingir. Os operadores argumentativos pertencem à gramática da língua, veiculam e direcionam variados sentidos, porém são tratados pela tradição gramatical, em alguns casos, como elementos periféricos. Advérbios, conjunções e locuções conjuntivas, além das chamadas palavras expletivas, ou denotativas. Essa pesquisa objetiva buscar a força argumentativa de tais palavras, considerando os efeitos de sentido gerados por estas, para que sejam interpretados os textos de forma produtiva e contundente.

Desse modo, busca responder a questões do tipo: Como os operadores argumentativos podem ser veiculadores de sentido? De que maneira se pode interpretar os textos com base nesses operadores? Quais teorias contribuem para a interpretação de textos e feitos de sentido? Para compreender tais questões, buscou-se, por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentos nas teorias de Ducrot (1981) e contribuições da Linguística Textual de Koch (2002, 2006), além de teóricos como Barros (2008), Leffa (1996), Gonçalves (2011), entre outros.

Na Fundamentação Teórica dessa monografia, recorreu-se a teorias dos autores acima citados, abordando-se primeiramente sobre a interpretação de textos em sala de aula e os direcionamentos dados pelos PCN para essa temática, além de se enfatizar a questão do analfabetismo funcional, que é um dos graves problemas concernentes à questão da interpretação de textos.

Ademais, é abordado como os textos eram interpretados antigamente, numa perspectiva tradicionalista. Posteriormente, são elencados diversos operadores argumentativos considerando os diversos sentidos nele veiculados e, em seguida contrapõe-se com a teoria anterior, uma visão gramatical desses chamados conectivos.

Outro tópico aborda sobre os procedimentos metodológicos dessa pesquisa, conceituando-se o tipo de pesquisa adotada e um breve contexto dos dados coletados para a análise dos operadores argumentativos no texto, buscando sempre os efeitos de sentido veiculados por estes. Por fim, são feitas as considerações finais da pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA E SEGUNDO OS PCN

A grande dificuldade encontrada no meio da classe estudantil nos dias de hoje, com certeza, não é alfabetização da escrita e da leitura (passiva) como acontece naturalmente, a grande problemática é que o aluno não é leitor ativo, pois não consegue depreender o que se lê, o motivo da falta de habilidade como muitos críticos apontam, é a falta de hábito de leitura e, conseqüentemente, não consegue escrever coerente e coeso.

Fazendo paralelo entre duas situações, dá-se a entender que, a ideia de achar que aquele que lê qualquer palavreado “sabe ler”, é um equívoco, pois se acredita para o mundo educacional, o ideal é que o aluno seja leitor proficiente, para interagir-se e comunicar-se por entre diversas tipologias textuais, uma vez que, são tidos por diálogo e discurso.

Nesse contexto, alega-se que, qualquer produção textual traz em seu bojo, de alguma forma a coincidência do autor e do leitor, marcadas pelas experiências sócio-históricas e, portanto, dotado de sentido, daí a importância de o aluno dialogar, sem o qual seria impossível inferir o seu sentido.

De acordo, com autoras como Petroni e Oliveira (2010),

Inserir o diálogo no ensino de língua materna equivale a assumir a prática da leitura numa perspectiva discursiva, isto é, num processo complexo de atribuição de sentidos que distancia da decifração de códigos linguísticos ou do reconhecimento de parágrafo do texto, eliminando a linearidade e investindo na verticalização do processo da leitura (PETRONI & OLIVEIRA, 2010, p. 133).

Propiciar esse tipo de leitura ao aluno é uma grande investida que implica no educador, porque dele convém sujeitar seu alunado a uma prática da leitura eficiente, como referida na citação, não a uma leitura automatizada, cujo significado não vai além do que está escrito.

No entanto, essa questão vai muito além das fronteiras entre o papel e a realidade, uma vez que, todos os textos, na medida que são produzidos, dizem algo, sua produção é efetivada não é por acaso, como as mesmas autoras postulam ao concordar com Brandão (1994), que quem escreve pressupõe o outro e quem lê é produtivo na medida que vai lendo o percurso do autor e nisso se institui como coenunciador, assim o texto é reescrito em cada processo de leitura.

Para Leffa (1996), o texto é um tipo de mina, a qual depende do leitor para retirar respectivos significados que muitas vezes, é entrelinhado a uma estrutura textual ,a *priori*, por meio de recursos morfológicos, sintáticos, pragmáticos, fonológicos e, entre outros recursos utilizados nas construções textuais.

O significado pode estar em vários lugares, mas ao se usar o verbo extrair, põe-se o significado dentro do texto. Uma analogia que parece refletir adequadamente esta acepção de leitura é a de que o texto é uma mina, possivelmente com inúmeros corredores subterrâneos, cheia de riquezas, mas que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor. Essa leitura extração-de-significado está associada à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo que o leitor-minerador pode obter através do esforço e da persistência. Como o texto contém o significado, esse texto precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra. (LEFFA, 1996, p. 12)

Como mencionado no início, a apreensão do significado exato de texto, requer muito a proficiência do leitor, antes de tudo, ele precisa estar familiarizado com a leitura, e sabe-se que isso se constrói a longo prazo. Assim, sendo que a pessoa que não tem hábito de leitura, não possui estratégia ou técnica para absorver o que está sendo dito no texto, por isso, é importante que o educador propicie métodos que possa beneficiar o aluno a ler, que também implica na sua ação pedagógica, professor precisa ser inovador, o lúdico e estratégico, visando sanar tais problemas.

Foi dito que, o texto é uma mina que esconde o saber, o conhecimento sobre o seu conteúdo, daí é importante a participação e a mediação do experiente. Nesse caso, é primordial que o educador, que já é experiente em leitura, possa ensinar seu leitor iniciante, para criar certas estratégias, elaborar técnicas de leitura.

O próprio Leffa (1996) menciona como uma das estratégias para apreender o texto, a leitura cuidadosa, considerando detalhes significativos de cada palavra, por isso, defende o uso de dicionário durante a leitura. Segundo esse autor, as palavras que apresentam significados desconhecidos ou ambíguos devem ser estudadas melhor, de preferência com uso de dicionário, tanto na leitura de casa, quanto na leitura na escola, e evitar sempre a adivinhação da palavra, uma vez que o texto possui armadilha.

Outras proposições levantadas, é, se houver frase de difícil compreensão, deve ser relidas quantas vezes for necessário, através de leitura cuidadosa

respeitando as colocações gráficas, pontuações, vírgulas, ponto-seguida e ponto-final, considerando a organização de cada parágrafo, que ideologicamente esconde o sentido.

No mesmo sentido, Menegassi (2009), por sua vez, apresenta sob perspectiva da Linguística Aplicada e embasada na prática escolar, as diferentes concepções de leitura, ou seja, outras estratégias que podem ajudar a depreender o sentido textual, que consistem em foco no autor, no texto, no leitor e na interação autor-texto-leitor.

Segundo o autor supracitado, na concepção da leitura com foco no autor, o texto é entendido como produto lógico, representação mental, intenções psicológicas e “ego” do autor; cabendo ao leitor apenas captar ideias postas do autor, sem considerar suas experiências e os conhecimentos de mundo, uma vez que, o foco de atenção é no autor e nas suas intenções, portanto não há interação entre o texto e o leitor, já que cabe a ele tão somente captar as intenções.

Por sua vez, a leitura com foco no texto, segundo Menegassi (2009), o texto é concebido como simples produto da codificação de um emissor, bastando ao leitor apenas ter o conhecimento do código utilizado pelo autor. Nesse caso, na leitura com foco no texto, o leitor vai precisar apenas reconhecer o sentido das palavras e estruturas do texto, aquilo “dito no texto”, tornando o leitor passivo, sendo que ele é apenas o receptor de ideias, um tipo de extrairor de conteúdo e significado.

Em relação à concepção de leitura do texto com foco no leitor, o próprio leitor é o foco principal da atenção, uma vez que, ele mesmo atribui o significado ao texto através de conhecimentos prévios e experiência de vida sobre o mundo, assim a obtenção de significado textual depende de seu conhecimento, “por estar centrada no leitor, essa concepção aceita diferentes compreensões de um texto, porque há diferentes leitores, com diferentes conhecimentos prévios”, (MENEGASSI, 2009, p.3)

Por colocar o leitor com liberdade privilegiada para pensar, inferir, achar sobre um determinado texto, sendo que nesta concepção, o próprio leitor faz do seu jeito para buscar o significado, Menegassi (2009, p. 4), considera perigoso, uma vez que, adivinhar o sentido para o texto, ou fazer valer tudo na significação, pode originar a leitura errada.

Ainda sobre o postulado de Menegassi (idem), propõe que a leitura eficiente seja aquela focada no autor-texto-leitor, pela razão de que, nesta concepção autor e leitor são sujeitos ativos que dialogam, que se constroem por intermédio do texto, que é tido como lugar de interação e da constituição dos interlocutores.

Assim, os participantes desse processo dialógico, no caso, o leitor e o autor, se encontram no texto, que é o lugar em que a interação verbal se constitui. Desse modo 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. Apesar da possibilidade de produção de vários sentidos ao texto, este, por sua vez, dentro de seus limites linguísticos-discursivos, delimita os sentidos possíveis, não permitindo o vale-tudo na leitura, como na concepção do leitor. Isto significa que o texto delimita o que pode ser lido, os sentidos que podem ser produzidos para ele. (MENEGASSI, 2009, p. 4)

Como bem colocado anteriormente, esse tipo de leitura que a maioria dos estudiosos apontam como ideal para a formação do leitor crítico e proficiente, a leitura do texto focado na interação verbal tripé, o autor, o texto e o leitor. De modo que seja partilhado através de texto, experiências e conhecimentos contidos do autor com a experiência e conhecimento do leitor no ato de ler, daí a importância do estabelecimento do discurso dialógico por meio de leitura, que ultrapassaria a ideia da mera leitura que ensina a ler sem considerar o letramento.

Afora este levantamento, sobre tipos de leitura na sala de aula, Rangel (2005), aponta umas outras possibilidades estratégicas da leitura eficiente para a produção de sentido. Suponha-se que a autora também defende a ideia de interação verbal entre autor-texto-leitor como forma ideal de captar ou produzir os sentidos para um determinado texto.

Uma das técnicas para Rangel seria a leitura silenciosa, porque possibilita ao leitor, ante de tudo o reconhecimento de detalhes implícitos postos das vezes intencionalmente pelo autor, conseqüentemente, criação de medidas estratégicas voltadas basicamente à metacognição e a cognição;

No mecanismo da primeira, o leitor apresenta objetivo consciente, portanto, consegue mediar e avaliar a sua leitura na medida que vai lendo, e quando não depreender o sentido, tem total liberdade de reler e buscar a concretização do significado, isso decorre como por exemplo, palavras com sentidos obscuros, linguagem difícil de entender, etc;

Quanto às estratégias cognitivas, a autora propõe que seja, como aquelas que o leitor possui ação inconsciente, estas inclusive, são consideradas como ações automatizadas das marcas formais do texto, segundo Rangel (2005), ligadas ao princípio da coerência, que tem como exemplo o fatiamento sintático de um trecho.

Logo abaixo, algumas estratégias conscientes e inconscientes propostas por Rangel (2005),

- Dividir o texto em unidades significativas;
- Estabelecer relações de sentido e de referência entre as partes;
- Buscar a coerência entre as ideias apresentadas no texto;
- Examinar a consistência das informações colhidas;
- Inferir significado e o efeito pretendido pelo autor. (RANGEL, 2005, p. 21)

Ao analisar, poderia ser ação praticamente de um leitor já experiente. Mas, que acima de tudo é importante frisar sobre referidas estratégias, uma vez que, ao menos possibilita à leitura bem apregoada tanto pelos estudiosos, quanto pelas diretrizes vigentes, que visam para o aluno uma leitura ideal, que venha de fato, possibilitar ao aluno a apreensão prática de sentidos de variados textos.

Isso como foi argumentado, só poderia ser estabelecido, a partir que houver uma leitura embasada na interação verbal por meio de textos, em que é possível haver diálogo concomitantemente entre o autor, o texto e o leitor, uma vez que, o real sentido textual está “no efeito da interlocução entre o leitor e o autor, como abordagem discursiva chama atenção”, (RANGEL, 2005, p. 156)

Para o efeito de argumento, convém recorrer aos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento que defende de forma massiva as mesmas perspectivas postuladas pelos autores referidos. Principalmente, quando dá tratamento ao texto como recurso discursivo que se manifesta linguisticamente sob organização significativa.

Todo o texto, do ponto de vista de PCN, é o produto da atividade discursiva, que se apresenta sob duas formas, oral e escrita. No entanto, não são elaborados aleatoriamente, sendo que possui seus sentidos pré-estabelecidos historicamente, inclusive, essa dependência fica mais evidente, quando são organizados e estruturados dentro de determinados gêneros, esses por sua vez, definem suas funções conforme as necessidades sociais.

Assim, para PCN, cada texto, geralmente se relaciona às inúmeras tipologias de forma contínua, por isso, não são feitos no vazio, antes possui relações múltiplas com as questões da ação humana, sujeitando-se que dessa forma, também há incidência ou coincidência de relacionamento com outros textos, o que denomina-se de intertextualidade.

Na medida em que se estrutura nos determinados gêneros, o texto pode ser caracterizado em três aspectos, que são:

- Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõe o texto etc. (BRASIL, PCN, 1998, p. 21)

Como se pode observar, na percepção dada acima, o tratamento dado ao texto, não consiste a uma simples organização de palavras. Pode-se ver que, o texto é elaborado com temática específica, e das vezes, sempre de acordo com o gênero, conseqüentemente, tendo estilo próprio em linguagem, assim existem variados textos que distinguem entre si, ora por ordem estrutural e composicional, ora por estilo de linguagem aplicada ou pela função específica.

Porém, convém lembrar que os PCN, apontam duas modalidades de texto, no caso uma é escrita e outra é oral, uma vez que, o texto pode ser escrito ou pode ser oral, contanto que tenha uma função comunicativa entre o locutor e o interlocutor, sobretudo, uma das razões de torna-lo importante para a compreensão, principalmente no que tange ao ensino-aprendizagem nos campo de conhecimento textual.

É neste contexto que os PCN, destacam como primordial o papel da escola em fazer o aluno a ter habilidade discursiva, daquele capaz de adequar a linguagem e a língua dependentemente de qualquer contexto situacional, em outras palavras desenvolver o aluno a ter competência linguística e estilística, considerando duas formas que podem ser úteis, uma escrita e outra oral.

Inclusive, a projeto educacional não ser construído não só por acaso, mas, antes, como próprio advento da modernidade obrigar a ter mais conhecimento nesta área de conhecimento, por isso, para os PCN, a educação, isto é, a escola

não deve se concentrar apenas para induzir o aluno a conhecer aspectos gramaticais que não representam o sentido algum, a não ser conhecer estrutura sintática ou morfológica, etc.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases, que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 23)

Neste levantamento, entende-se o que se espera não é uma modalidade de ensino, em que se aplica um tipo de análise que venha apenas desestruturar o corpo de um determinado texto, como bem apontado, tal como: estudo de palavras, frases, fonemas, sílabas, e entre outros, que na realidade não visa buscar o sentido do texto.

Ao contrário disso, os Parâmetros que dão as diretrizes para o segundo seguimento do Ensino Fundamental, que consiste do 6º ao 9º ano, apontam como ideal, aquele tipo de estudo que venha favorecer o aluno a ter competência ou habilidade de utilizar a linguagem de forma múltipla, conhecer de fato o verdadeiro e real significado textual, haja vista que, o texto é entendido por interação verbal, dialógico e discursivo, entre dois sujeitos, o autor e o leitor. Na condição de que:

Os textos organizam-se sempre de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diversos gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero protótipo que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 23-24)

Quando bem compreendido sobre o que os PCN defendem, as obrigações dadas aos professores do Ensino Fundamental tende a aumentar, uma vez que, a ideia proposta por este documento perpassa da mera atividade de análise composicional, porque, a crença é de que somente com a familiaridade com

diferentes gêneros textuais e sob modalidades escrita e oral, que o aluno pode desenvolver habilidade.

De modo que, essa competência, não condiz apenas a aprender a escrever, mas sim, escrever com habilidade, com coerência, com coesão e, sobretudo, de acordo com a situação real social, essa habilidade, serviria da mesma forma para oralidade, aliás, o educando ágil em linguagem sabe falar, consegue se expressar de forma objetiva, e além de tudo, ele pode ser o leitor proficiente, crítico e um bom “entendedor”, como o PCN acreditam, socializar constantemente o aluno com os gêneros textuais, pode propiciá-lo a desenvolver várias habilidades.

2.2 ANALFABETISMO FUNCIONAL

Existem milhares de pessoas no mundo, e em especial no Brasil são consideradas analfabetas, aliás, essa problemática é referida como típico de um país emergente, ou seja, é característica de um país subdesenvolvido, porque, antes de tudo, alguns críticos consideram como fruto da desigualdade social, uma vez que, nada mais que é resultante da privatização histórica da educação, que sempre estava acessíveis às poucas pessoas, em especial àquelas que tinham condições financeiras.

Analfabetismo é um problema social ainda presente em todo o país. Durante grande parte da nossa história, apenas uma minoria seleta usufruía dos direitos à leitura e à escrita. As habilidades de ler e escrever sempre estiveram associadas ao poder econômico. (FREIRE & BARBOSA, 2011, p. 2)

Em consonância com autores supracitados, a problemática ainda continua em pleno século XXI, essa condição se justifica pelo fato de que a educação, embora evoluída no sentido de conceito e democratização, ainda se apresenta como direito absoluto da minoria das pessoas, porque elas sim têm acesso às escolas de qualidades, onde se busca de fato ou tenta ensinar nos conformes da educação eficiente.

Enquanto a classe estigmatizada de pessoas, não têm os mesmos privilégios, por sua vez, a escola é aquela que não oferece a mínima condição de ensino de qualidade, porque não tem apoio do governo e, em consequência, é desestruturada, professores desmotivados porque não há valorização e valorização

de seu papel, e em consequência disso, suas propostas pedagógicas são comprometidas, das vezes por isso, inadequada para atingir o nível ideal de alfabetização.

Tanto que, o analfabetismo do ponto de vista mais amplo, especificamente, Miranda (2015), no que tange aos direitos universais promulgados na Declaração Universal dos Direitos do Homem da UNO e Constituição da República Federativa do Brasil, ele é visto como problema social que não só tira o direito a “saber” e a ter conhecimento.

Mas, infelizmente exclui o homem do benefício que ele próprio lutou para que seja garantido de forma a assegurar o reconhecimento pleno como cidadão, uma vez que “exclusão social significa também ausência total do exercício de direitos, aqueles mais básicos, pelos quais já se empreenderam árduas lutas”, (MIRANDA, 2015, p. 182) e direitos pelo trabalho e liberdade de escolha em vários aspectos de utilidade social.

São essas questões que levam à modificação do conceito de analfabeto, pois são também considerados analfabetos funcionais aqueles que não sabem utilizar a leitura e a escrita como práticas sociais. Esses, com certeza, estão excluídos dos processos de seleção de emprego e do exercício pleno de direitos como cidadãos, já que não dominam as habilidades da escrita e da leitura. (TOLEDO, 2015, p. 182)

Por isso, como mencionado anteriormente, o analfabetismo é um problema social de grande proporção, não é problema exclusivo da escola, nem tampouco dos professores, mas de todos, do estado, das famílias e da própria sociedade. Porque, se todas referidas não estiverem juntas em prol de alfabetização concreta, o problema tende a continuar ainda por muito tempo.

O fato é que, com os adventos da modernidade, principalmente com a globalização e a evolução da mídia que tem como recurso principal, a escrita, o problema se tornou cada vez mais claro, à medida que a evolução do mercado de trabalho ficou exigente e contraditório ao mesmo tempo, porque na era tecnológica, a ideia posta pelo capitalismo é que haja aumento de produção de bens de forma massiva, mas que, concomitantemente diminui a mão-de-obra humana pela maquinação de trabalho.

De modo que, a esse contexto, o infortúnio causado pelo analfabetismo, se torna mais grave, uma vez que tira a probabilidade do sujeito a ter o direito de

trabalho e com isso, é mister, que políticas públicas tanto pelo Estado, União e instituições educacionais, se obrigam a dar mais atenção, inclusive, o próprio governo já fez vários projetos educacionais, como por exemplo O Brasil Alfabetizado, entre outros, e continua investindo, tentando incluir uma porcentagem considerada de analfabetos em categorias ao menos de semi-alfabetos.

Para tanto, na atualidade, o analfabetismo não é mais problema oculto, e na medida que o mundo vai se tornando cada vez mais tecnológico, esse também vai se agravando e nítido cada vez mais, pela razão de que, doravante tudo requer o conhecimento da escrita e da leitura, como se não bastasse, de nível proficiente, inclusive, por isso que o analfabetismo é um problema social que precisa ser sanado.

Mas, o que seria o analfabetismo funcional? Para responder o seu conceito é preciso que seja abordado sobre sua origem e o conceito, como se sabe durante muito tempo esse termo já teve várias acepções. De acordo, com Leite & Cadei (2016),

Foi na década de 30, durante a Segunda Guerra que o exército norte-americano para indicar a incapacidade de entender instruções escritas necessárias utilizou o termo alfabetismo funcional, surgindo assim o presente termo. Desde então, o termo analfabetismo funcional têm sido utilizado para explicar a incapacidade de pessoas utilizarem a leitura e a escrita, além de realizar cálculos básicos, em atividades da vida diária que requerem tais habilidades. (LEITE & CADEI, 2016, p. 15)

De fato como muitos estudiosos atribuem a uma incapacidade de ler e escrever, mas o problema de analfabetismo não se delimita apenas a essas atribuições, pelo menos antes da modernidade chegar à vida humana, esse termo teve esses significados, porém, na medida que as condições impostas pela evolução foi exigente, a palavra foi adquirindo novos conceitos.

Nesse contexto, Freire & Barbosa (2011), ao referenciar outros teóricos, relatam que,

A concepção de analfabetismo passou por transformações ao longo dos anos. Na primeira metade do século XX, uma pessoa era considerada analfabeta ou alfabetizada se soubesse assinar o próprio nome (PAINI et al, 2005). A partir de 1950, sob influência do conceito formulado pela UNESCO (RIBEIRO, 1997), o critério passou a ser a habilidade de ler e escrever um bilhete simples. Isso ocorreu porque as demandas sociais mudaram. Atualmente, assinar ou desenhar o próprio nome não é suficiente para participar das atividades sociais do nosso cotidiano, independentemente da classe social em que o sujeito está inserido. (FREIRE & BARBOSA, 2011, p. 3)

Aliás, a mudança de conceito para o significado atual, foi uma investida dos estudiosos, que visavam detalhar mais precisamente qual seria o fundamento ou as condições de analfabetismo, a princípio, então, trata-se de ausência de competência ou habilidade do indivíduo para ler e escrever os textos das mais variadas formas, considerando esses importantes para sua vida cotidiana, familiar, social e de trabalho.

De acordo com a Toledo (2015), o analfabetismo não é problema exclusivo só dos que nunca foram à sala de aula, mas que, está presente também no meio dos estudantes de variados graus de escolaridade, segundo ela, “é preocupante ver em nosso país que parte significativa de nossos alunos conclui os ensinos fundamental e Médio e até mesmo o Ensino Superior sem o domínio dessas competências básicas” (TOLEDO, 2015, p. 179).

Nesse sentido, houve uma necessidade de aproximar mais o conceito ao sentido preciso, haja vista que, abrange também os considerados “alfabetizados”, segundo a visão de Leite e Cadei (2016), autoras que abordam sobre a problemática de analfabetismo nas escolas brasileiras.

Progressivamente, foi-se revelando uma tendência de qualificar e detalhar mais esses conceitos, ampliando seu significado. Assim, tanto na mídia quanto na literatura educacional, intensificam-se as discussões sobre o analfabetismo funcional, multiplicam-se as críticas de uma alfabetização que, embora ensine a ler e a escrever, não habilita os indivíduos a fazer uso da leitura e da escrita nem lhes facilita o acesso ao material escrito. Depois de muito tempo, usando o termo analfabetismo, onde se caracteriza pela negação, passamos a considerar o uso de outro termo para fazer referência a uma nova realidade: aquele indivíduo que, mesmo tendo garantido o seu ingresso na escola, não aprendeu. (LEITE & CADEI, 2016, p.15)

A busca sucessiva pelas definições detalhadas se deu devido o conceito dado pela UNESCO não explicar por detalhe as razões pelas quais, Freire & Barbosa (2011, p. 3), as pessoas mesmo analfabetas conseguem ler placas de ônibus, identificar informações importantes em supermercados, identificar anúncios, propagandas, receitas médicas, contas de água, luz, telefone, marcas de produtos diversos etc.

Assim a atribuição dada ao analfabeto funcional, perpassa a ideia de apenas estar relacionada ao grau de escolaridade, uma vez que, antigamente para a

pessoa ser considerada alfabetizada dependia meramente dos anos de convívio na escola. No entanto, .

Na década de 1990, os estudiosos começaram a perceber que muitos dos que tinham frequentado a escola, ou seja, as pessoas consideradas alfabetizadas, não conseguiam utilizar a leitura e a escrita em atividades de seu dia-a-dia. Tal fenômeno ficou popularmente conhecido como analfabetismo funcional. (FREIRE & BARBOSA, 2011, p. 3)

Desde a esse período, o problema de analfabetismo não está mais relacionada a simples déficit de leitura de escrita. Muito menos atribuído apenas às pessoas que nunca frequentaram a escola, pessoas que moram na zona rural ou à sociedade considerada da classe pobre, mas que, pode ser atribuído a qualquer pessoa independentemente de classe social.

Desse modo, para o sujeito ser considerado “alfabetizado” do ponto de vista atual, que é da nova concepção de alfabetismo, não depende apenas ao grau de escolaridade, para atingir a categoria, é preciso estar conforme os critérios formulados do que pode ser ou não.

Assim, nos dias de hoje, entende-se que, pessoa analfabeta funcional, não é a mesma pessoa que é analfabeta, sendo que, *a priori*, dois termos se distinguem entre si em relação ao conceito. O termo analfabeto, segundo os critérios formulado pelos estudiosos se distancia do significado atribuído ao analfabeto funcional.

De acordo com, Ferreira (1986), analfabeto é aquele “que não conhece o alfabeto – que não sabe ler e escrever”. A partir desse entendimento do autor, a pessoa considerada analfabeta, não domina absolutamente nada, isso seria típico da geração a qual conviveu a época em que a escola ainda era restrita a maioria, uma vez que, no período medieval ou na época colonial no Brasil, a maioria da população era analfabeta absoluta.

Por que de fato, não sabiam escrever nem uma letra sequer, e muito menos formular as sílabas, as palavras, assim como escrever seu próprio nome. Então, analfabetos de hoje, *a priori*, embora em pequena parcela, possuem estas características: não conhecem alfabeto, vogal, números, e geralmente não conseguem nem escrever o seu nome, para fim de firmar seu nome em documentos oficiais utilizam o famoso “polegar”, pela razão de desconhecer a escrita.

Por sua vez, o analfabeto funcional, como bem frisado por Miranda (2015), é atribuído às pessoas, embora tiver a formação acadêmica, de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior, não conseguiram obter a competência ou habilidade plena de leitura e da escrita. Apesar de que, sabem ler e escrever bem, mas que, não conseguem depreender criticamente o que lê e nem escrever com racionalidade, obedecendo a coerência, coesão e com argumento persuasivo, de acordo com que é estabelecido como critério.

Logo abaixo, está um levantamento relacionado pela Leite & Cadei (2016), no seus artigos que relata sobre a realidade atual de analfabetismo no Brasil,

O levantamento ainda aponta que 52% dos brasileiros que estudam até a 4ª série conseguem atingir, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo, onde estão classificadas pessoas com capacidade de ler e entender textos curtos, realizar operações de matemática simples, mas incapazes de fazer uma redação relatando como foi seu dia, ou de interpretar um artigo de jornal. Entre os alunos do ensino médio, apenas 41% apresentaram o nível pleno de alfabetização. E, não que possa chamar mais atenção, 29% dos estudantes que ingressam no ensino superior não dominam leitura e escrita. (LEITE & CADEI, 2016, p. 15)

Dessa forma, diferente do analfabeto, analfabeto funcional, sabe ler, escrever, escrever seu nome, possui formação acadêmica e, muitas vezes consegue escrever texto, pode ser pequeno ou grande, mas, sobretudo, não é capaz de absorver daquilo que lê, não tem raciocínio crítico, incapaz de entender o conteúdo textual, e geralmente, quando exerce atividade da leitura, lê sem objetividade, tanto que no final não consegue depreender nada.

Em consequência disso, a sua escrita também fica comprometida. Inclusive, estudantes que não têm prática da leitura objetiva e planejada, não conseguem ter raciocínio para formular argumentos na hora de redigir qualquer tipo de texto.

Assim, os analfabetos funcionais não conseguem escrever sobre um determinado tema com coerência, coesão, e com argumento que se aproxima mais da realidade, onde todo o conjunto de elementos persuasivos possa estar relacionado a um objetivo específico, tais como informar, relatar, instruir e descrever, as quais tidas como mínimas de condições para uma pessoa ser considerada alfabetizada.

2.3 COMO SE INTERPRETAVA TEXTO ANTIGAMENTE

Diria que, quanto a essa temática, fica quase que sem fundamento, dizer que antigamente se interpretava texto, assim como nos dias hoje se propunha em interpretar. Pela razão de que, interpretar significa "aclarar ou explicar o sentido de", isso segundo Dicionário Michaelis (eletrônico).

Isso não quer dizer, nessa época não havia estudo voltado à interpretação textual, o que de fato havia sim bastante. Porém, a depreensão dos conteúdos textuais se atribuíam apenas para os estudos voltados às poesias, poemas, e obras de certos estudiosos que tinham outra função a não ser exaltar a classe da nobreza.

Inclusive, por esta mesma condição que a educação foi instrumento de domínio social, os ensinamentos, a didática, pedagogia, e as metodologias de ensino, só preocupava em esclarecer os valores, os costumes e os modos da classe nobreza. Assim, na sala de aula, principalmente estudos voltados à interpretação textual, se definia como métodos para fortalecer ainda mais sobre a valorização da classe dominante.

Então, de acordo com essas proposições, a interpretação de texto na antiguidade, era pautada nesses princípios. Era baseada apenas em descobrir a ideia do autor, suas palavras (o que ele quis dizer com isso), porque escreveu uma determinada obra, qual seu estilo, em que escola literária pertence, etc.

Não obstante a isso, ainda a interpretação textual, se dava como forma de análise gramatical, nesse momento todas as palavras, ou melhor, organização morfológica, sintática, fonética e ortográfica elaborado pelo autor, é visto como fonte de conhecimento imensurável, por isso que, a escola em si, na antiguidade se prostou o bastante diante de certas obras consagradas.

E de modo geral, conforme postula Barros (2008), o estudo de análise textual, era considerada como forma de depreender a inteligência do autor, uma vez que, seu discurso textual era formada dentro dos conformes retórico, poético e gramático. Então, a interpretação textual, decerto, não visava entender um determinado texto como interação social, mas com única objetividade, apreciar o "bem falar" dos poetas, dos gramáticos ou retóricos, sendo que, não havia outro objetivo, a não ser interpretar os próprios autores literários.

Como bem se sabe, que o estudo da Língua Portuguesa desde a sua origem foi uma imposição política idealizada pelos colonizadores com a intenção de instaurar no Brasil uma língua hegemônica, que seria a própria língua, a qual denominada de Língua Portuguesa europeia, se sucedeu como bem planejado, conseqüentemente, essa investida destruiu e aboliu várias outras línguas que já existiam na colônia, inclusive a dos indígenas, e posteriormente também dos africanos.

Para melhor compreender sobre as raízes históricas do ensino no Brasil, é preciso considerar o que a literatura diz sobre os pioneiros “estudiosos”, os intelectuais da nobreza, que além de ser literatos, também bancavam de ser professores para ensinar a ler e escrever, e nisso justamente nasce o ensino voltado estritamente ao estudo analítico de obras literárias, posteriormente à gramática.

Na época, é claro foi uma inovação, porque a ideia era de ensinar as crianças a ler e a escrever, sobretudo, sob perspectiva da Retórica e da Gramática medieval, que no fundo eram sobrecarregadas de valores europeus, essa ideia, no entanto, não passava de imposição de poder, os brasileiro serão obrigados a aprender costumes, a cultura e os valores, e principalmente a língua dos europeu, que é a Língua Portuguesa.

Barros (2008) comenta que foi,

[...] dada a “possibilidade” de leitura de traduções dos filósofos enciclopedistas e a conseqüente reprodução de obras literárias ligadas à Europa e ao espaço político literário português. E, além de se aprender a ler e a escrever em português, introduz-se o estudo da gramática portuguesa, que passa a ser um componente curricular nas escolas. Permanece, entretanto, a Retórica, herança da Antiguidade greco-romana passada pelos jesuítas em terras brasileiras. As disciplinas curriculares, então, são a Gramática e a Retórica. (BARROS, 2008, p. 39)

Assim, logo se propagou o ideal do ensino nesse sentido impregnado aos moldes retóricos e principalmente da Gramática normativa. Inclusive, neste momento, a gramática fora considerada como principal disciplina para ser utilizado como instrumento de alfabetização, logo que, seus princípios eram fundamentados na análise de obras, seu objetivo era também ensinar apenas a nomenclatura gramatical, desse modo, não considerando a oralidade, a leitura, a escrita e a produção de textos.

Na verdade, a ideia era alfabetizar por meio de análise gramatical, e nada mais que tal gramática era obra de certos autores literários tidos consagrados, de acordo com a Magda Soares (2011),

Até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil (como no de Portugal), o ensino do português restringia-se à alfabetização, após a qual aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, basicamente da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética; quando a Reforma Pombalina (1759) tornou obrigatório, em Portugal e no Brasil, o ensino da Língua Portuguesa, esse ensino seguiu a tradição do ensino do latim, isto é, definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual manteve-se, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética (SOARES, 2011, p. 149-150).

Esse modelo de ensino era uma atribuição de profissionais que não tinham formação acadêmica, segundo Soares (2011), os professores eram os próprios estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais eram também médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais, e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino.

Com isso, o ensino não tinha muito que oferecer aos alunos, uma vez que, os próprios educadores não tinham formação para tal, esse paradoxo inclusive, fez com que mais tarde, o ensino de língua portuguesa fosse capenga, porque não possibilitara aos educandos o desenvolvimento de letramento, a não ser simples alfabetização, que não passava de aprender a escrever e a ler as obras literárias, e sua gramática.

Como Soares (2011) expõe o que vão ensinar os professores que não tinham formação na área de educação,

[...] um ensino da língua entendido como estudos de gramática, retórica e poética; o conhecimento que então se tinha da língua era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas de e em autores latinos e gregos. Que outra coisa se poderia ensinar? Assim, na disciplina Português, durante todo esse período, estudava-se a gramática da língua portuguesa, e analisavam-se textos de autores consagrados, ou seja; persistiu, na verdade, a disciplina gramática; para a aprendizagem sobre o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética. (SOARES, 2011, p. 150-151)

Então, por estes fatores, que até no século XX, que equivale o período bem próximo, o estudo de textos, principalmente, no que tange a interpretação era

voltada para a análise da nomenclatura gramatical, *a priori*, não havia métodos ou propostas pedagógicas que se preocupava em desenvolver o aluno o uso competente da língua de forma eficaz.

Embora durante muito tempo, a educação e o ensino tivessem mudanças constantes, essas transformações eram justamente em prol do ensino do ensino ideal, que viesse de fato transformar o aluno, como cidadão intelectual, inclusive, Scharzbold (2015), reforça sobre colocação de Bezerra (2010), em que afirma que,

Entre 1895 e 1899, a disciplina Português passa por constantes mudanças pedagógicas e de carga horária, mas sem deixar de lado o ensino da Gramática, agora já a partir de autores brasileiros. Bezerra (2010, p. 39) ratifica esse pensamento quando afirma também que o ensino de português existia para a alfabetização, ou seja para a decodificação do código escrito, "ensinar português era levar ao conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento da variedade linguística de prestígio", (SCHWARZBOLD, 2015, p. 17)

Partindo desse postulado, infere-se que antigamente, o estudo de textos, tanto a sua produção, não envolvia o que na atualidade se busque, segundo os PCN da Língua portuguesa. Diante dessa premissa, suponha-se, nesta época, a interpretação textual, não passava de mera interpretação de textos poéticos.

Era aquele método de ensino automatizado, em que visava entender o que já estava exposto explicitamente nas obras literárias ou nos textos, esse tipo de ensino, até hoje para muitos críticos ainda perdura nas salas de aula do Brasil, o tipo de interpretação textual, que só quer interpretar o enunciado que já está abertamente dito.

Além disso, sem deixar de considerar, as colocações ortográficas, sintáticas, morfológicas, segundo a perspectiva da linguagem utilizada pelo autor de texto, em síntese, a interpretação textual antes os PCN de 1988, só visava interpretar o próprio autor de um texto, assim não considerando os fatores mais externos, como intenção, outros significados, possibilidades de sentidos ambíguos, entre outros.

De modo que, devido a esta postura, em que se concentrara apenas em torno da gramática normativa, outras áreas de conhecimento tiveram princípios comprometidos, tidos então por isso, inadequados, como por exemplo, a mesma autora, reforça sobre isso, quando ela diz que:

Por muito tempo, a herança de um ensino tradicional, com ênfase na Gramática normativa, refletia-se também na produção de textos, este de pautava, sobretudo no ensino e na produção dos tipos textuais clássicos (narrção, descrição, dissertação) de maneira descontextualizada e desinteressante para os alunos. (SCHWARZBOLD, 2015, p. 19)

Então, a gramática como o eixo central de aprendizagem, se mostrou ineficiente para proporcionar no aluno o conhecimento sobre o uso da linguagem de maneira competente, uma vez que, até nesse momento, a própria maneira de transmitir o conhecimento se mostrou ineficaz, com isso, não causara habilidade discursiva ou argumentativa no aluno.

Aliás, o motivo segundo alguns estudiosos, era devido muito concentrar sobre estudos estritamente gramaticais, sem considerar os fatores extratextuais. O ensino aos moldes à Retórica, à Poética e à Gramática, não priorizara o foco do ensino à criação de estratégias de leituras, para esse, não interessava fazer sentidos do textos mais significativos, o seu interesse, no entanto, não passara em analisar obras clássicas tidas de grande valor.

Nesse caso, vale frisar que, o ensino tradicional pautada aos valores gramaticais, não tinha caráter pedagógico, porque bem enfatizado, não oferecia visão para aluno do que simples trechos de obras e seu conteúdo enxuto, insignificante para a sua vida social.

Desse modo, infere-se que, o ensino arraigado em análise da nomenclatura gramatical, não dá a liberdade ao sujeito de pensar, de criticar, de dialogar através da leitura textual, porque seu objeto acima de tudo, não é dar “asas” ao leitor, pelo contrário, apenas oferecer o conteúdo pré-programado, sem intenção didático-pedagógica.

Quanto a isso, Soares (2011), corrobora que,

[...] as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentário pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários). (SOARES, 2011, p. 151-152)

E não é à toa que, nos dias bem próximos houve uma grande inquietação por parte dos estudiosos preocupados sobre essa questão, primeiro porque, desde

a fundação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, suas manias históricas de ensino, embora “inovadas” periodicamente, se manteve muito forte e ativa.

Assim, ao se defrontar com as inovações e evoluções tecnológicas, e principalmente com a evolução da educação e do mercado de trabalho, foi constatado que, o aluno não estava à altura do que se é exigido, porque, de modo geral, não estava sendo preparado para encarar a nova realidade social imposta pelas novidades tecnológicas e suas condições rígidas, que tem a ver com os aspectos sociais, político, cultural e econômico.

A discrepância, no caso, seria devidamente não estar apto para desfrutar de direitos como cidadão, haja vista que, a pessoa que não tem domínio do conhecimento universal, não passa de cidadão alheio a seus próprios direitos. Sob esta óptica, é que se encontrou o aluno que sempre foi ensinado segundo a gramática, sem visão crítica, não sabe argumentar, sem competência linguística, pelo fato de estar despreparado para se interagir e se comunicar através de tipologias textuais, que implica de modo geral, a interpretação textual.

Como se pode observar, Schwarzbold (2015) ressalta sobre essa problemática ao concordar com as colocações sábias da autora Lopes-Rossi (2012), a qual aponta como consequência desse ensino pautada na gramática, a despreparação do aluno em redigir texto sobre qualquer tema, pelas questões de ordem de “inadequação” frente do que se espera.

Segundo ela, as condições de produção de textos foram consideradas inadequadas devido os seguintes fatores:

- Artificialidade as situações produção, pois a redação na escola não se configurava um texto autêntico, de efetiva circulação social;
- Descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem; o aluno escrevia para cumprir uma tarefa, conseqüentemente, faltavam-lhe objetivos de escrita e um real leitor (exceto o professor);
- Atitude bastante comum do professor de comportar-se corretor do texto do aluno apenas no nível microestrutural (gramatical). (SCHWARZBOLD, 2015, p. 19)

Assim entre um e por outros fatores, o ensino tradicional, que pode ser definido também como a forma de ensinar baseado em moldes antigos, Schwarzbold (2015), porque era fundamentada nos princípios de que alfabetizar era apenas ensinar o aluno a saber decifrar o código escrito, pelo menos a partir do final do século XX toma novo rumo.

Neste contexto foi proposto que, o ensino ideal para transformar o aluno a ser leitor crítico deveria pautar-se aos moldes interacionista, posto que, é necessário que o aluno aprenda a utilizar a linguagem de modo a ter significado para sua realidade social, daí a importância de considerar a experiência deste no ato de ensino-aprendizagem;

Pelo menos nesta visão renovadora, tudo que se deseja ideologicamente em prol do aluno, trata-se de torna-lo como sujeito ágil e hábil no que tange ao uso da linguagem. Nesse caso, a responsabilidade da escola e do professor de língua Portuguesa tende a aumentar, porque o ideal é que, cria no educando a competência, e habilidade para ele no fim utilizar a linguagem em prol do seu benefício frente às várias esferas da vida em que se é submetido constantemente, principalmente no que condiz a realidade social.

2.4 OPERADORES ARGUMENTATIVOS: SENTIDO DOS ELEMENTOS TEXTUAIS

Qualquer modalidade textual, escrita e falada apresenta-se em sua totalidade na forma de linguagem, cuja a intencionalidade é transmitir uma significação, uma informação, uma ideia ao interlocutor. Contudo, ao utilizar a linguagem, o homem se expressa, interage e se comunica com o outro, por isso lhe convém ser objetivo e claro no que transmite, porém para concretizar essa praticidade, é comum que ele usufrui de recursos que a própria língua dispõe, o que são denominados de recursos linguísticos.

O texto, só é texto à medida que houver organização, estrutura, objetividade, além disso, é preciso que tenha a linguagem, essa por sua representada pelo autor, cujo a sua intenção é transmitir algo, seja ele escrito, seja ele oral, e ainda depende de como foi elaborada e planejada, daí para fazer o sentido, é preciso que no final tenha o modismo, a marca que representa a classe em que se está inserido, impregnada na linguagem utilizada, por isso, que texto sem operadores argumentativos, é impossível ter o sentido, haja visto que, eles próprios são sentidos do texto.

Inclusive, essas condições que se faz mister, principalmente para efetivar o efeito de expressividade, em outras palavras, o emissor para transmitir o seu enunciado a outrem, ele precisa utilizar de forma ponderada o “poder” de argumentação, contanto que, com isso, ele não só transmite a informação de forma

elementar, mas que, o seu ato de se interagir por meio da linguagem seja eficazmente constituído por excelência, de modo a facilitar a compreensão pelo receptor.

Nesse sentido que, se faz necessário a utilização de recursos linguísticos, os quais extrapolam a simples ideia de transmissão de significados de palavreados, uma vez que, deles se esperam a organização textual bem mais unânime, sob condição de que o texto por incrível que pareça, sempre apresenta possui o certo tipo de conhecimento, é porque é uma linguagem, e toda linguagem, apresenta objetivo e finalidade, e por isso deve ser organizado do ponto de vista argumentativo e discursivo.

De acordo, com a Ortega (2008),

[...] é por meio da linguagem que o homem se expressa e interage com o outro. E, para agir sob outrem de modo persuasivo, o produtor textual necessita não somente de dar sua opinião como também de defender seu ponto de vista e justificar seus posicionamentos. Nesse sentido, além de apresentar argumentos capazes de sustentar sua tese, o enunciador costuma servir-se de mecanismos linguísticos capazes de indicar a orientação argumentativa e, desse modo, encaminhar o planejamento discursivo.

É nesse ponto de vista, que se faz interessante, o uso de recursos linguísticos, o que se podem ser definidos de operadores argumentativos, conjunções e dentre outros variedade de recursos discursivos, argumentativos, os elementos tidos fundamentais na efetivação de coerência e coesão.

Quanto a esses recursos, costumam subdividi-los em duas percepções distintas. Como por exemplo, a atribuição dada aos operadores argumentativos, se definem importantes, porque, eles que são elementos constituintes de sentidos, aliás, graças a presença desses recursos no texto, é possível depreender o sentido textual, além daquele proposto internamente, ou seja, quando o texto é escrito e lido a partir dos operadores argumentativos, ele passa a ter sentidos coerentes e coesos, capaz no entanto, convencer e persuadir a quem lê.

[...] utilizamos os operadores argumentativos que fazem parte da gramática da língua e têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados e a direção para o qual apontam, ou seja, os operadores argumentativos direcionam o enunciado para que percorra o caminho proposto pelo enunciador dentro de um enunciado (ORTEGA, 2008, p. 1-2)

Por se tratar de elemento primordial na organização textual, eles têm finalidades específicas, conforme mostra também Caroline Schwarzbald (2015), quando faz menção ao postulado de Koch (2007), “os operadores argumentativos são elementos linguísticos que ‘têm função indicar (‘mostrar’), a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam””, (KOCH, 2007, p.30 apud. SCHWARZBOLD, 2015, p. 31)

Na outra concepção, esses recursos são vistos apenas como elementos morfológicos, que têm função meramente voltada às ligações de palavras, frases e ordenamento de períodos, parágrafos. Além de que, nesse campo, suas funções é estabelecer a concordância, sendo verbal ou nominal, o que dá razão de ser chamada de conjunção.

Porém, nesse contexto, que é voltado ao campo da gramática, esses recursos não são eficientes para efetivação de sentidos, uma vez que, a atribuição que ela apresenta é apenas ligar as partes do texto entre si, sem considerar os mais variados sentidos, isto é, a função de conjunção é fechado e serve absolutamente para a formação de frases como costuma-se verificar, formar orações subordinadas ou coordenadas.

Quanto para a essa função, Caroline postula que “se considerarmos o que as gramáticas tradicionais dizem sobre as conjunções e suas funções, por exemplo, teremos que elas existem para ligar oração”, (SCHWARZBOLD, 2015, p. 32), enquanto que, “...as conjunções como sendo operadores argumentativos já declaramos abertamente que elas possuem funções outras, talvez mais significativas que ligar orações e classifica-las adequadamente”, (IBIDEM).

Entretanto, ambas as nomenclaturas, consistem aos mesmos recursos linguísticos, inclusive, eles podem ser chamados de: operadores argumentativos, operadores discursivos, conectivos ou conjunções, pela razão de que, “a grande maioria dos operadores são conjunções”, (ORTEGA, 2008, p. 2).

A grande maioria desses conectores, são utilizados nas construções de discursos para causar o efeito do que está sendo exposto através de argumento. O texto para ser bem compreendido e persuasivo, ele precisa estar organizado de acordo com as respectivas funções de operadores argumentativos, como se sabe que tem várias.

Além de que esses mesmos recursos, também estabelecem outros fatores importantíssimos nas produções textuais, como menciona Gonçalves, Sousa e Moraes (2011), ao citar Koch (2000),

Outro aspecto inquietante que nos leva a observação das inserções destes articuladores é a problemática da coesão e coerência. Tendo visto que ao empregar corretamente os articuladores argumentativos, garante-se a continuidade temática, a organização das relações dos segmentos textuais do tipo logico-semânticos e as de caráter discursivo-argumentativo (Koch, 2000), sendo assim a relação entre coesão e coerência esta intimamente ligada ao bom uso destes operadores de argumentação. (GOÇALVES; SOUSA e; MORAES, 2011, p. 2)

Diante disso, considera-se que para estabelecer coerência e coesão, é preciso que os referidos conectivos são inseridos de forma correta, da mesma forma que acontece quando a intenção é interligar as estruturas frasais, períodos e parágrafos, em que quando são colocados se torna bem organizado no ponto de vista da gramática, uma vez que, cada componente ou seja, cada conectivo possui sua função específica, e quando colocado da maneira necessária, se torna bem compreensível, tanto para ler, quanto para depreender o seu sentido.

Na sequência deste trabalho, hão de ser apresentados alguns conectivos sob duas percepções distintas, no ponto de vista argumentativo-discursivo, e no ponto de vista da gramática tradicional, considerando que, cada um representa sua função específica, embora que, em algumas situações possam se coincidir com o sentido ou a função de outro.

2.5 CONECTIVOS SOB CONCEPÇÃO DA GRAMÁTICA NORMATIVA

Como já mencionado a respeito, de que dentro do campo morfológico ou da gramática normativa, esses recursos são tidos como componentes da Classe de Palavras, especificamente, da categoria de Conjunção, no entanto, segundo os gramaticeiros, são considerados como palavras invariáveis, ou seja, aquelas não mudam nos critérios de números de pessoas (verbais), gênero etc.

De acordo com a Lopes (2010), que é uma das estudiosas que se dedica a explicação dos itens gramaticais, define que,

As conjunções são palavras invariáveis que possuem uma função estritamente gramatical, utilizadas para o estabelecimento da relação entre duas orações, ou ainda, na relação entre dois termos que se assemelham, gramaticalmente, dentro da mesma oração. (LOPES, 2010, p.171)

Aqui o que se percebe, é que as atribuições dadas a cada conectivo, é meramente para estabelecimento de relação organizacional, ou seja, as conjunções para a gramática, tem por objetivo específico que é de interligar as orações entre si, não considerando ao primeiro momento a construção de sentido, que é formulado a partir de estabelecimento de coerência e coesão interligados a temática, o contexto, a obra, o autor, o gênero textual, tipologia textual, enfim.

Para tanto, para a gramática, as conjunções se distinguem, à medida que as orações também são distintas, dentre as quais as mais comuns são: orações coordenadas e orações subordinadas. Assim para cada categoria, são subdivididas dois tipos de conjunções, como por exemplo, conjunções coordenativas e conjunções subordinativas.

Segundo o livreto didático escrito por Lopes (2010, p. 171-172), que é denominado de Minimanual de Gramática, explicam como são categorizadas as conjunções segundo as suas funções, para explicitar, a autora dividiu como sequência didática duas classes de conjunções, que postula da seguinte forma:

- **Conjunções coordenativas** – são responsáveis por ligar termos que exercem a mesma função sintática.

E tem os seguintes exemplares:

- a) **Aditivas:** exercem a função de adicionar um termo ou uma oração a outro termo ou oração que exercem a mesma função gramatical. As conjunções aditivas são: **e, nem, mas também, mas ainda**. Exemplo: *A escola está repleta de alunos e pais; a notícia não foi agradável nem desagradável.*
- b) **Adversativas:** estabelecem uma relação de oposição entre os sentidos de dois termos ou duas orações de mesma função gramatical. As conjunções adversativas são: **mas, contudo, no entanto, porém, entretanto**. Exemplo: *Não pagou a conta, mas também não comprou mais nada.*
- c) **Alternativas:** exercem a função de unir orações expressando diversos fatos que são negados entre si ou excluem o fato da outra oração. As conjunções

alternativas são: **ou** (repetindo ou não), **ora...ora**, **nem**, **quer...quer**, **seja** etc. exemplo: ***Ou** você trabalha **ou** você estuda.*

- d) **Conclusivas**: têm a função de unir uma oração a outra apresentando conclusão ou consequência. As conjunções conclusivas são: **pois** (após o verbo), **assim**, **então**, **logo**, **portanto**, **por isso**. Exemplo: *Passou de ano **por isso** ganhará um presente.*
- e) **Explicativas**: são as conjunções responsáveis pela explicação que a segunda oração faz em relação ao conteúdo da primeira oração. As conjunções coordenativas explicativas são: **que**, **porque**, **pois** (antes do verbo), **porquanto**. Exemplo: *Não fui ao jogo **pois** estava doente.*

Conforme relacionadas acima, Lopes definem que esses conectivos, como se diria em outra palavra, são as conjunções coordenativas, como o próprio nome já diz, a função comum de todas elas é coordenar o sentido na dependência da segunda, isto quer dizer que, somente a segunda oração nesses casos, completa o sentido do enunciado, *a priori*, sem esse processo, não teria estabelecimento de sentido completo.

Além disso, a mesma estudiosa da gramática, relacionam outros tipos de conjunções que também apresentam funções específicas, trata-se de conjunções subordinadas, "são responsáveis por ligar duas orações dependentes entre si", (LOPES, 2010, p. 172).

Para esclarecer melhor, a mesma autora, na página seguinte do seu trabalho, Ibidem (2010, p. 172-173), apresenta cada uma dessas conjunções com respectivas funções e exemplos:

- a) **Causais**: são as conjunções que subordinam uma oração a outra, iniciando uma oração que apresenta relação de causa com a outra oração, a qual se subordina. As conjunções causais são: **porque**, **pois**, **que**, **uma vez que**, **já que**, **como**, **desde que**, **visto que**, **por isso que** etc. exemplo: *Gosto de você **porque** é honesto; Ele irá viajar, **uma vez que** ganhou as passagens.*
- b) **Comparativas**: são as conjunções que apresentam uma relação de comparação ou de confronto de ideias de uma oração com a outra. As conjunções comparativas são: **que**, **do que** (quando iniciada ou

antecedida por tal), **como** (também apresentada nas formas **assim como**, **bem como**). Exemplo: *Arroz é melhor **que** feijão.*

- c) **Concessivas:** são as conjunções que se referem a um acontecimento oposto ao da oração principal, não implicando essa oposição obstrução de uma das ocorrências. As conjunções concessivas são: **embora**, **mesmo que**, **ainda que**, **posto que**, **por mais que**, **apesar de**, **mesmoquando**, etc. Exemplo: *Fui ao show **embora** não gostasse da banda.*
- d) **Condicionais:** são as conjunções que apresentam uma condição sem a qual o fato da oração principal se realiza. As conjunções condicionais são: **se**, **caso**, **contanto que**, **a não ser que**, **desde que**, **salvo se**, etc. Exemplo: *Comprarei o carro **contanto que** meu salário aumente.*
- e) **Conformativas:** são as conjunções que expressam uma conformidade em relação ao fato da oração principal. As conjunções conformativas são: **conforme**, **segundo**, **consoante**, **como** (utilizado no mesmo sentido da conjunção **conforme**). Exemplo: ***Segundo** o que o presidente falou, a empresa será fechada.*
- f) **Finais:** são as conjunções que expressam a finalidade das ações e fatos expressos na oração principal. As conjunções finais são: **a fim de que**, **para que**, **porque** (com mesmo sentido da conjunção **para que**), **que**. Exemplos: *A viagem foi organizada **para que** tivéssemos um passeio tranquilo.*
- g) **Integrantes:** são as conjunções responsáveis por introduzir as orações como termos da oração principal (sujeitos, complementos nominais, apostos, predicativos, objetos diretos ou indiretos). As conjunções integrantes são: **que** e **se** (dúvida). Exemplo: *Lucas falou **que** não sabia de nada.*
- h) **Proporcionais:** são as conjunções que expressam proporção em relação entre os fatos da oração subordinada e os fatos da oração principal. As conjunções proporcionais são: **à medida que**, **à proporçãoque**, **quanto mais...(tanto) menos**, **quanto menos...(tanto) menos**, **quanto menos...(tanto) mais**. Exemplo: *Meu amor cresce **à medida que** te conheço.*

- i) **Temporais:** são as conjunções que exprimem tempo e circunstância em relação à oração principal. As conjunções temporais são: **quando, enquanto, logo que, agora que, desde que, tão logo, apenas** (com mesmo sentido da conjunção *tão logo*), **toda vez que, mal** (equivalente a *tão logo*), **sempre que**, etc. *Exemplo: Mal chegou já foi embora.*

Diante do exposto, vale frisar que, para a gramática, as principais conjunções, não se preocupam em estabelecer os sentidos além da estrutura física do texto em si, pois sua preocupação, não está voltada às plurissignificações que cada texto possui. O ideal para a gramática tradicional é usá-las apenas para estabelecer conexões entre termos e orações, o que de fato, não dá possibilidade de estabelecer o nexos entre os sentidos mais complexos, no caso discursivo, argumentativo, linguístico com os princípios de coerência e coesão.

Por isso que, aos das ciências educacionais da atualidade, a gramática, não possibilita ao alunos desenvolver competência linguística, haja visto que, seu interesse é apenas analisar as estruturas organizacionais das frases consoante as classes de palavras, como por exemplo, as conjunções, que se delimitam a completar o termo e o sentido da oração seguinte.

2.6 OS CONECTIVOS SOB PERSPECTIVA ARGUMENTATIVA

Paralelamente, para a visão mais ampla sobre os conectivos, que são os próprios operadores argumentativos e conjunções (da gramática), na percepção discursiva e argumentativa, eles são tidos como elementos fundamentais que definem o determinado texto (escrito ou oral) como enunciado que tem significado.

Isso se dá, pela razão de que, há organização linguisticamente formulada, intencional porque demonstra coerência no que diz, e também porque é coeso, assim dando impressão de que, todo texto construído com operadores de forma correta, é completo não no sentido estrutural como a gramática faz, mas no sentido de ter o conteúdo, a informação, que coincide com a experiência daquele que lê esse texto.

Por falar de operadores argumentativos, é injusto não lembrar de Koch (2007), o qual foi e é considerado um dos estudiosos que defendem a importância

desses recursos linguísticos para efetivação de argumentos, do ponto de vista textual. Inclusive em um dos seus trabalhos, ele relacionou e fez menção de suas funções por detalhe, aliás, sobre este levantamento, Schwarzbald (2015, p. 33), relata que Koch subdividiu em nove (9) categorias, veja a seguinte:

- a) Operadores que assinalam o argumento mais forte dentro de uma escala que direciona para determinada conclusão: até, mesmo, até mesmo, inclusive.
- b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: e, também, ainda, não só...mas também.
- c) Operadores que introduzem uma conclusão relacionada a um argumento apresentado anteriormente: portanto, logo, pois.
- d) Operadores que permitem introduzir argumentos alternativos e levam a conclusões opostas ou diferentes: ou, ou então, quer...quer.
- e) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando atingir determinada conclusão: mais que, tão...como.
- f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação: porque, já que, pois.
- g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, todavia, entre outros), embora (se bem que, ainda que, posto que, entre outros).
- h) Operadores que introduzem conteúdos pressupostos: já, ainda, agora.
- i) Operadores que, de acordo com a maneira que foram empregados, podem tanto estabelecer uma conclusão positiva, quanto uma conclusão negativa: tudo, todos (afirmação), nada, nenhum (negação).

Outra consideração importante levantada sobre os operadores, foi pela Ortega (2008), essa também teve como seu referencial o renomado Koch (2004), embora a data posterior do que relatada por Schwarzbald, Ortega apresenta mais detalhadamente tanto o conceito, quanto as funções.

- Mesmo, até, até mesmo, inclusive – função: organizam a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão;
- Ao menos, pelo menos, no mínimo – função: Introduzem dado argumento deixando subentendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes;
- Portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, consequentemente – função:
- Ou, ou então, quer...quer, seja...seja – função: Introduzem argumentos alternativos que conduzem a conclusões diferentes ou opostas;
- Mais que, menos que, tão...como – função: Estabelecem relações entre elementos, com vista a uma dada conclusão;
- Porque, que, já que, pois – função: Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior;
- Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, posto que, apesar de que – função: Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias;
- Um pouco, e pouco, quase e apenas, só, somente – função: Distribuem-se em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total;
- E, também, ainda, nem (= e não), não só...mas também, tanto...como, além disso, além de, a par de – função: São argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa, isto é, somam argumentos a favor de uma mesma conclusão;
- Aliás – função: Introduz um argumento decisivo, resumindo todos os demais argumentos.
- Já, ainda, agora – função: São responsáveis por introduzir no enunciado conteúdos pressupostos.

Em síntese, suponha-se que os elementos linguísticos conhecidos como as conjunções na concepção da gramática, são os mesmos considerados por operadores argumentativos, na concepção argumentativa textual, em outro termo

pode ser chamado também de conectivos, organizadores do discurso, que geralmente representam as marcas da oralidade nos textos, através de modismo, e entre outros artifícios linguísticos.

Porém, vale enfatizar que, dentro da gramáticas suas funções são limitadas apenas a ligar ou interligar os termos e orações, considerando os princípios e valores estabelecidos pela gramática, seu uso, geralmente, consiste em análise de simples colocação de palavras nas suas devidas regras.

Diferentemente, no campo discursivo e argumentativo-textual, esses são considerados como elementos primordiais, na efetivação do discurso, uma vez que, seus usos estabelecem uma força argumentativa, capaz, como dito, de convencer, de informar, de chamar atenção, de organizar o enunciado, estabelecer de forma geral, a relação de sentido com a coerência e coesão.

É por isso que, o uso racional desses recursos linguísticos é muito importante, uma vez que, à medida que são utilizados de forma correta, eles fundamentam o sentido para um determinado texto. Sendo que, assim o texto fica fácil de ler, de entender e depreender o que se pretende transmitir, em resumo, fica fácil de interpretar, uma vez que, de modo geral, o texto é interligado a vários mecanismos que o torna, como legítimo e verdadeiro, porque há coerência e coesão.

3 METODOLOGIA

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Metodologia é uma palavra derivada de “método”, do Latim “*methodus*” cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo”. Método é o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento. Metodologia é o campo em que se estudam os melhores métodos praticados em determinada área para a produção do conhecimento. Toda pesquisa científica, requer um método diferente para ser desenvolvida. Como tal, o pesquisador precisará escolher com muita sabedoria a melhor metodologia a ser adotada para alcançar o sucesso almejado na referida pesquisa.

Nesse sentido, a Metodologia tem como função mostrar ao acadêmico o percurso que o mesmo deverá fazer, ou seja, o “caminho das pedras” da pesquisa, também ajudará o mesmo a refletir e produzir um novo olhar sobre o mundo. Esse caminho deverá ser traçado de forma conscienciosa, juntamente com seu orientador, para que o mesmo alcance os objetivos elencados no início de seu projeto. (SEVERINO, 2002).

Para a elaboração de qualquer projeto de pesquisa e seu desenvolvimento, seja ele um trabalho monográfico, um projeto, uma dissertação, ou tese, é necessário que haja um planejamento prévio, cuidadoso, reflexivo em bases referenciais sólidas e alicerçado em conhecimentos já existentes sobre o assunto pesquisado.

O sucesso final da pesquisa dependerá dos caminhos que o pesquisador irá trilhar para alcançar seus objetivos durante o processo, sem perder o foco da objetividade, e seguindo todas as etapas propostas ao longo desse percurso. É importante que o pesquisador tenha sempre em vista o foco de sua pesquisa, e procure manter o direcionamento desta, sem procurar desvios, para alcançar logo suas respostas, só assim alcançará o almejado sucesso.

Do ponto de vista da natureza, a pesquisa pode ser considerada como pesquisa básica, cujo objetivo é gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista, além de envolver verdades e interesses universais; Por outro lado, a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.

A referida pesquisa fez uso da base bibliográfica elaborada a partir de material já publicado, como livros, artigos, periódicos, Internet, etc. Conforme cita Severino (2002) em seu livro *Metodologia do Trabalho Científico*, a base bibliográfica servirá de subsídio para a fundamentação teórica do tema que foi abordado:

Desencadeia-se uma série de procedimentos para a localização e busca metódica dos documentos que possam interessar ao tema discutido. Tais documentos se definem pela natureza dos temas estudados e pelas áreas em que os trabalhos se situam. Tratando-se de trabalhos no âmbito da reflexão teórica, tais documentos são basicamente textos: livros, artigos etc. A bibliografia como técnica tem por objetivo a descrição e a classificação dos livros e documentos similares, segundo critérios, tais como autor, gênero literário, conteúdo temático, data etc.. (SEVERINO, 2002, p.78).

É muito importante ter-se um bom rol de referencial bibliográfico nesse tipo de pesquisa, uma vez que disso dependerá o sucesso da referida atividade. Autores de renome são de suma importância para a composição do conteúdo desenvolvido. Saber o caminho pelo qual se percorrerá durante a pesquisa, permitirá reconhecer quando o pesquisador tiver alcançado seu objetivo. Portanto, é necessário para a prática de pesquisa, manter um referencial atualizado, com bibliográficas básicas e necessárias para conseguir entender o objeto de estudo, no qual tais autores serão suporte para o desenvolvimento das referidas informações.

3.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados é o ato de pesquisar, juntar documentos e provas, procurar informações sobre um determinado tema ou conjunto de temas correlacionados e agrupá-las de forma a facilitar uma posterior análise. Ela ajuda a analisar ponto a ponto os fatos ou fenômenos que estão ocorrendo em uma organização, sendo o ponto de partida para a elaboração e execução de um trabalho. Para a elaboração de um projeto com tema e delimitações já determinados o próximo passo é a coleta de dados e informações as quais estudaremos a seguir.

Podem-se coletar dados pode ser através de dados impressos como jornais, revistas, arquivos históricos, livros, diários, dados estatísticos, biografias. Para Gil (1995, p. 158) as fontes escritas na maioria das vezes são muito ricas e ajudam o pesquisador a não perder tanto tempo na hora da busca de material em

campo, sabendo que em algumas circunstâncias só é possível a investigação social através de documentos.

No caso dessa pesquisa, foram coletados os dados em uma revista de circulação nacional, em que trouxe o gênero textual reportagem com diversos tipos de operadores argumentativos que serviram como base de análise para este estudo.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS POR MEIO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS

Diante de tudo que foi exposto, finalmente se chega a uma oportunidade, através da qual pode sugerir como proposta pedagógica a utilização de operadores argumentativos ou conjunções como se pretende chamar, voltados em prol do desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas do aluno, estritamente àqueles que estão no ensino fundamental 2, que corresponde do 6º ano ao 9º ano respectivamente.

Mas, é interessante dizer que, não se trata de formular uma ordem ou roteiro de uma sequência didática com esses itens, a princípio apenas sugerir de forma qualitativa como seria possível trabalhar dentro de séries a utilização tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade de leitura, os conectivos.

Para isso, recorre-se aos postulados de alguns autores que bem frisam sobre como trabalhar esses recursos na sala de aula. De início de discussão, pretende-se defender que não há outro meio de trabalhar esses operadores a não ser através de gêneros textuais, uma vez que, naturalmente esses sim são tidos como propriedades sociais e utilizados indispensavelmente na vida cotidiana.

Por isso, como se pretende defender, o ideal é que seja trabalhado diretamente na sala de aula o uso de operadores argumentativos como recursos fundamentais na formação de um aluno crítico, ciente, proficiente e capaz de entender sobre o mundo que o cerca.

É certo que existem inúmeros gêneros textuais, que são disponíveis para tal, mas existem também aqueles que mais se aproximam diariamente da vida do aluno, é nesses gêneros que podem aplicados um tipo de estudo voltado a utilização de operadores.

Visando que, somente através destes, o aluno pode apresentar sua ideia de maneira mais precisa e mais compreensível do ponto de vista do ouvinte/leitor, conforme relata Santos & Abreu (2015), pela condição de que,

Ao interagir socialmente, o sujeito enunciator busca defender seu ponto de vista, e o faz através da argumentação. Para tanto, utiliza determinados elementos linguísticos responsáveis por ela, entre tais elementos, encontramos os operadores argumentativos, que são importantes recursos da língua, tanto para a leitura quanto para a produção e compreensão de

· textos, pois sua escolha visa a levar o leitor/ouvinte em direção da determinada conclusão.

Enquanto recurso na construção do sentido, podemos afirmar que a seleção de determinados operadores argumentativos, realizada pelo enunciador, tem como objetivo principal convencer o leitor ou ouvinte acerca da proposta que defende. (SANTOS & ABREU, 2015, p. 15)

Essa é um dos motivos mais importante considerados pelos vários estudiosos, incluindo pela política dos PCN, torna o aluno capaz de utilizar a linguagem de forma prática e sábia, a ponto de defender seu argumento sem pecar com os critérios de coerência, coesão, objetividade e fácil de entender, operadores, no caso são elementos primordiais na efetivação de sentido e na fundamentação de argumentos e discursos.

Porém, vale enfatizar que, os gêneros textuais por serem flexíveis, devem ser incluídos nas atividades da sala de aula, não como mero pretexto de construção textual, uma vez que, a maioria das vezes, determinadas metodologias de ensino, dizem trabalhar os gêneros textuais, mas sem nenhuma intenção, sem objetivo que viesse de fato ensinar os alunos a produzir a ler e entender.

Por exemplo, obrigar o aluno a produzir o conto sem antes ensinar o seu conceito e como pode ser elaborado, é mera perda de tempo, porque primeiramente o educando não vai entender como começar, qual linguagem utilizar, como interligar os parágrafos, e quais recursos linguísticos corretos ou apropriados para serem utilizados enfim, aliás isso é uma tarefa muito árdua e difícil, mas não é impossível.

Essa experiência, pode ser um reflexo daquilo que é vivenciado na sala de aula, onde se sujeita a praticar a leitura e produzir texto, mas sem nenhuma condição preliminares que viesse dar o norte como realizar essa atividade. Para tanto, não é demasiado dizer, a maioria das vezes ou dificilmente se aplica o estudo de operadores argumentativos nas produções textuais, principalmente no que tange aos gêneros textuais, é claro há atividades que contemplam produção textual, mas de qualquer jeito, assim o trabalho fica muito vago, sem fundamento, conseqüentemente, o aluno nunca aprenderá utilizar esses recursos.

Para sanar as dificuldades dos alunos, é dever primordial do professor explicar por detalhes como usufruir desses recursos linguísticos dentro das estruturas textuais, principalmente, nas ligações paragrafais, interligação de

termos, considerando coerência e coesão, sem os quais o texto dificilmente adquiri sentido.

Nesse caso, o ideal que seja formulada em forma de sequência didática, porque assim poderia facilmente atingir o seu objetivo, ensinar o aluno. É interessante o professor utilizar sequencia didática, sendo que esse método propicia visão ampla daquilo se pretende trabalhar, uma vez que,

[...] a SD é o conjunto de oficinas e atividades interligadas sobre um gênero discursivo, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita. Em outras palavras, ela tem como objetivo ajudar o aluno a dominar um gênero discursivo, de forma a usá-lo (escrever ou falar) de modo adequado em cada situação de comunicação. (SCHWARZBOLD, 2015, p.34)

Visando o foco de ensino para esse sentido, parece ser fácil trabalhar através de sequência didática, mas também isso não quer dizer que é difícil, a eficiência porém está na possibilidade de ser ideal para o ensino, uma vez que, neste tipo de planejamento, não há como dizer que está trabalhando um determinado assunto na sala de aula, mas que no final não consegue desfrutar de resultado positivo.

Inclusive, ante de tudo, porque o próprio planejamento pode driblar as dificuldade que ocasionalmente podem surgir, nesse argumento, ainda a mesma autora(2015, p. 35-36), em consoante com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), mostra como a sequência didática pode ser pratica nesse tipo de investida pedagógica, sendo que apresenta os seguintes quesitos:

1. Apresentação da situação: descrição detalhada da tarefa oral ou escrita que os alunos devem realizar. Neste primeiro momento, é importante "fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. (p.83). Por isso, é primordial deixar claro para os estudantes o gênero que será abordado e seu suporte, os destinatários e demais envolvidos na produção inicial, além de preparar os conteúdos que serão produzidos nos textos.
2. Primeira produção: o texto inicial que corresponde ao primeiro encontro com o gênero discursivo a ser trabalhado. A partir desta produção inicial "o objetivo de sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como

lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas” (p. 86). É neste momento que a SD realmente inicia, pois fica evidente, para o professor, o que é preciso trabalhar para desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes e, estes últimos tomam consciência das dificuldades que possuem em relação ao objetivo de aprendizagem.

3. Módulos: são constituídos por atividades sistemáticas que instrumentalizam o aluno a dominar o gênero discursivo no aspecto desejado. Neste sentido, é pertinente que o professor pense nas dificuldades de expressões oral ou escrita apresentada pelos alunos, na maneira como trabalhar algum problema particular e em como capitalizar o que for aprendido.
4. Produção final: texto em que o aluno colocará em prática os conhecimentos adquiridos. Momento de avaliação por parte do professor.

Considerando todos esses itens mencionados, os gêneros textuais, principalmente daqueles que de alguma forma são mais familiares para o aluno, deve ser trabalhado na sala de aula, visando capacitar o estudante a saber se argumentar, considerando paralelamente, o seu conhecimento prévio, por isso, é interessante selecionar os gêneros textuais que são mais de utilidade pública no dia-a-dia.

Nesses casos, alguns estudiosos costumam indicar, aqueles não são tão comuns nas propostas pedagógicas que atualmente indicadas pelos gestores de escolas, como: história em quadrinhos, contos, fábulas, etc. Aqui se pretende indicar outros gêneros bem mais presentes na vida dos alunos. Exemplos: Propaganda comercial (slogan); Receita médica, culinária; Jornal; Carta; Extrato bancário; Bula de remédio; Correspondências formais (documentos); Tipologias textuais (dissertação, descrição, narração); Manuais (de produtos eletrônicos); Artigo de opinião; Memorial; Diário, etc.

Suponha-se que, todos os itens desses tipos fossem esclarecidos não só as questões relacionadas à estrutura, mas de forma ímpar, como tornar estes como textos autênticos, à altura da função exigida, uma vez que, como bem se sabe,

cada gênero textual, é formulado a partir de objetivos específicos, por isso cada um deles apresenta a estrutura própria, linguagem própria, formato próprio em fim.

Desse modo, utilizar ou trabalhar tais gêneros com a atenção ao máximo o “poder” de operadores argumentativos é muito importante, sendo como dito anteriormente, eles que são responsáveis pela fundamentação de sentido, e consequentemente pela efetivação de argumentação e discurso.

Assim, sujeitar o aluno a saber utilizar esses recursos, é leva-lo ao patamar daquilo que é defendido pelos documentos oficiais da educação, no caso pelos PCN, os quais defendem que o aluno em pleno século XXI, não seja mais aquele aluno incapaz de argumentar através da linguagem de modo a contemplar-se como cidadão dotado de direitos e deveres.

4.2 EFEITOS DE SENTIDO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NOS TEXTOS

TEXTO 01

“**Nunca** supus que isso a que chamam morte tivesse qualquer espécie de sentido.”

No último dia 2, **pouco antes** da meia-noite, a morte...

do suicida Aggeu Alves, promotor em São Vicente, São Paulo...

E para a equipe de 57 médicos, 26 enfermeiras e dezenas de atendentes, a morte de Aggeu significava **também** o início de uma das maiores operações de transplante **já** realizadas em **todo** o mundo. **Quando** chegou ao Centro Cirúrgico do Hospital das Clínicas...

Respirava **mal**, **embora** tivesse o pulso e a pressão normais:

O médico de plantão que o atende, percebe **logo** que ele tem poucas possibilidades de vida. O tiro, por ele mesmo disparado, entrou **pelo** lado direito da cabeça, abrindo um grande orifício **junto** à têmpora.

A bala saiu **do outro lado**, **mais** no alto. Lugar, precisão espacial. Para facilitar sua respiração, uma sonda é introduzida em sua boca **até** a traqueia.

Alcance. Para compensar a perda de sangue, parte dele é repost **através de** uma veia.

Pouco depois do meio-dia, o chefe do Pronto Socorro telefona...

Zerbini chega ao hospital e examina o paciente.

O tipo de sangue é favorável. **Mas** é preciso obter a autorização da esposa de Aggeu Alves para o transplante. O Dr. Zerbini, **meio** encabulado: “Sabe, eu não tenho muito jeito para esse negócio, **não**.”

...o homem cuja morte pode salvar quatro pessoas, **Já** preparadas para a cirurgia em salas vizinhas. Aggeu **não** tem **mais** 8 reflexos, sinal de que algumas partes do cérebro **já** deixaram de funcionar.

De acordo com o gênero textual reportagem, o texto retirado da revista *Conexão Direta*, as relações de sentido mais recorrentes são as de **tempo**, de **adição**, de **negação**, **afirmação**, de **lugar** e **meio** e que estas relações de sentido

são direcionadas através de diferentes classes de palavras ou expressões como advérbios e conjunções. A preponderância da categoria tempo é indicativa de um texto que necessita resgatar eventos, como ocorre em narrativas.

De fato, esse texto narra um acontecimento de suicídio e posterior doação de órgãos do falecido. Observa-se que mesmo quando se considera uma classificação dentro da categoria tempo, esta pode variar, revelando diferentes aspectos (delimitação, especificação, antecipação, mudança de estado e excesso). Estas nuances são sugestões que consideramos válidas pois revelam as especialidades dos sentidos em contextos linguísticos muito específicos.

Nesse texto, é possível hipotetizar a relação de sentido de **"mudança de estado ou cessação de um estado"**. Processo de coordenação entre dois termos equivalentes dentro da mesma oração (coordenação entre os substantivos **soro e sangue**), além de se analisar o processo de coordenação entre dois termos equivalentes dentro do mesmo período (coordenação entre as orações **"Mas continua recebendo soro e sangue"** e **"seus pulmões funcionam artificialmente..."**

N repetição do padrão de intercalação de um verbo na expressão **"não mais"**, embora a relação de sentido encerre a ideia de tempo, existe também uma nuance adicional de **"persistência do processo"** no decorrer da situação. Não se tratam de duas relações de sentido, mas da ideia de tempo acrescida de uma nuance específica. Outras nuances possíveis dentro do conceito de tempo podem ser a **cessação** (Os médicos **não acreditam mais** que Aggeu Alves possa viver.) e **antecipação** (...o homem cuja morte pode salvar quatro pessoas, **já** preparadas para a cirurgia em salas vizinhas.), etc.

Considera-se a expressão **"mais um pouco e"** como um bloco semântico único, indicador de condição. Esta classificação pode ser defendida pela substituição da expressão por uma expressão ou palavra condicional equivalente como: **"Caso demorasse mais um pouco..."** ou **Se demorasse mais um pouco..."**.

Dessa maneira, observa-se que os operadores argumentativos vão muito além de meros critérios de coesão textual, que podem ser usados para que se escreva um texto e o torne uma unidade, a partir dos conectivos que conectam os parágrafos. Eles são unidades textuais carregados de efeitos de sentido, capazes de articular as ideias e passar mensagens subjacentes ao que está escrito, sendo,

portanto, recursos importantíssimos para serem incorporados nas metodologias de interpretação de textos.

TEXTO 02

...um partido de linhagem estatista e, **assim**, avesso à privatização, o PT, comandou ações desastrosas na nossa **mais** admirada estatal, a Petrobrás.

São cinco **pelo menos** 15 os desastres. Primeiro 16, o uso da Petrobrás para financiar campanhas eleitorais, **mediante** criminosa e sofisticada rede de captação de fundos **via** superfaturamento de bens e serviços à empresa.

Saiu o regime de concessão, típico de países de instituições fortes **como** Estados Unidos, Reino Unido e Noruega.

No regime de concessão, confia-se nas regras do jogo e se fazem negócios **como** em qualquer atividade.

...a totalidade no caso da cessão onerosa e **pelo menos** 30% no de partilha.

Terceiro, o controle de preços dos combustíveis, que eram vendidos nos mercados internos **abaixo dos** custos de importação.

Abandonou-se a fórmula **pela qual** os preços internos eram ajustados de forma transparente e previsível, **com base** nos seus valores no Golfo do México e na variação da taxa de câmbio.

No texto 02, expressão “**ainda não**”, apesar de composta por unidades morfológicamente separáveis (**ainda**, **não**), cada qual com suas relações de sentido próprias, não podem se separar sintaticamente. Semanticamente, as duas relações expressas (**tempo** e **negação**) representam um **excesso** ou uma persistência da negação ao longo do tempo, de forma que os dois sentidos estão sincronizados.

Expressões como “**pelo menos**”, “**ao menos**”, “**no mínimo**” indicam a possibilidade de argumentos ainda mais fortes, direcionando a argumentação a uma conclusão. Expressões deste tipo: “**primeiro**”, “**segundo**”, “**depois**”, “**por fim**”, etc. são denominados de operadores de sequencialização e possuem como funções básicas: a) expressar a sequencialidade temporal dos eventos tratados no texto; b) expressar a sequencialidade textual, ou seja, a ordem dos assuntos dentro da organização do texto em si. Enquanto a primeira função é organizadora da sequência temporal extratextual, a segunda é organizadora da sequência argumentativa intratextual.

Nesse texto, a relação de sentido mais direcionada pelos operadores argumentativos é a **adição**. Uma possível explicação para este fato pode ser a necessidade de somar argumentos para expressar seu ponto de vista acerca do assunto. De fato, esta reportagem elenca vários fatores e acontecimentos sobre os escândalos que envolvem a estatal Petrobrás. Outra característica marcante do

texto 02 é o uso de operadores de sequencialização textual (primeiro, segundo... quinto) para organizar a argumentação textual por partes.

É importante ressaltar que estas palavras organizam a estrutura textual interna, não guardando relação com eventos extralinguísticos. Outras relações de sentido expressas no referido texto são **meio**, **lugar**, **conformidade**, etc. As ocorrências das expressões "**pelo menos**" e "**cerca de**" foram classificadas como **aproximação** de um valor ou grandeza. Demonstram a incerteza do enunciador quanto à precisão dos dados que quer expressar. Estes operadores direcionam a argumentação para uma conclusão, estabelecendo a possibilidade de um argumento ainda mais forte. Um aspecto importante a ser ressaltado é a ocorrência de "**à frente**" referindo-se a tempo: "Acrescente-se a humilhação de os balanços da Petrobrás não terem sido auditados por auditores externos, o que pode acarretar novos problemas *à frente*."

5. CONCLUSÃO

É possível concluir que à medida que o mundo evoluiu, as condições para exercer a cidadania também evoluíram, deixando o sujeito suscetível a exclusão social, sob condição de que na atualidade, a pessoas só é cidadã, quando essa é tida como letrada, alfabetizada e ciente daquilo que fala e daquilo quer, por isso, os trabalho com os gêneros textuais a partir das perspectivas de conectivos é importante para ser aprendidos pelos alunos, porque de fato pode ser sim produzido no que tange a aprendizagem mais justo de qualidade.

As relações de sentido expressas por meio dos operadores argumentativos são variadas e servem para os mais diversos objetivos comunicacionais, a depender do tipo de engajamento que o texto pede a seu leitor. Apesar de observarmos uma pulverização de sentidos nos dois textos analisados, está explícita a preponderância de certos aspectos que interpretamos como atrelados a características textuais específicas.

Neste sentido é que podemos dizer que enquanto em Texto1, predomina um aspecto temporal, em Texto2 predomina um aspecto de adição. Enquanto Texto1 procura direcionar o leitor para um tempo de uma narrativa, Texto 02 sugere que vários argumentos precisam se somar para que se atinjam os sentidos pretendidos.

Um dado importante a ser observado é a não-homogeneidade de sentidos dentro de uma mesma categoria. Podemos atribuir o sentido de tempo para uma determinada palavra ou expressão, porém há nuances como delimitação, especificação, antecipação, mudança de estado e excesso que precisam ser ressaltadas. O mesmo acontece com o sentido de lugar que pode expressar um posicionamento ou posição específica. Dessa forma, consideram-se, a partir dessa pesquisa, os operadores argumentativos como excelente recurso de interpretação textual, podendo subsidiar o professor nesse processo em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. **A Língua Portuguesa na Escola: Percorso e Perspectiva**. Interdisciplinar, V 6, Nº 6- p. 35-56- Jul/Dez de 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos de Ensino Fundamental: A Língua Portuguesa**. _ Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, José Adailton C; BARBOSA, Daiane da C. **Letramento e Analfabetismo: Reflexão sobre conceituações, índice e desafios**. In: Educte – Revista Científica do IFAC, v.1, n.3, jul./dez., 2011.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986.
- GONÇALVES, Rafaela; SOUSA, Marrine Oliveira; MORAES, Eliana Melo Machado. **O uso dos operadores argumentativos em redações**. In: Anais do II Congresso Internacional de História da UFG/Jataí- Realização urso de Histórias; Letras, Direito e Psicologia – ISSN, 2178-1281, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo, 1995
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. _ Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MIRANDA, Maria Geralda de. **Analfabetismo funcional e Direitos Humanos**, 2015, p.179-184.
- MENEGASSI, Renilson José. **Avaliação de leitura: Construção e ordenação de perguntas**. Universidade Estadual de Maringá, 2009.
- LEITE, Flávia Regina; CADEI, Maria Magdalena Simmer. **Analfabeto funcional: Uma realidade preocupante**. In: Revista Científica do Instituto Ideia – ISSN 2525-5975/RJ nº 01, abril-setembro, 2016.
- LOPES, Karolina. **Minimanual da Gramática**. – São Paulo: DCL, 2010.
- MIRANDA, Maria Geralda de. **Analfabetismo funcional e Direitos Humanos**. 2015, p. 179-184.
- ORTEGA, Simone Tereza de Oliveira. **Operadores argumentativos: recursos essenciais ao direcionamento discursivo**. Universidade Estadual de Londrina, 2008.
- RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: Espaço para gostar de ler**. _ Porto Alegre: Mediação, 2005.
- PETRONI, Maria Rosa; OLIVEIRA, Edsônia de Souza. **Livro didático de Língua Portuguesa: Formando o leitor e o produtor de textos?**In: Polifonia, Ciaba, MT, v.17, n.21, p.132-146, jul./dez., 2010.
- SCHWARZBOLD, Caroline. **Uma abordagem dos operadores argumentativos em artigos de opinião: Uma proposta de sequência didática para 9º ano**. Dissertação de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

Revista Conexão: Disponível em:", endereço eletrônico e a data de acesso ao documento, precedida da expressão: Acesso em:< 22 de Dezembro de 2017>.

SANTOS, Cassiani dos; ABREU, Sabrina Pereira de. Considerações sobre o uso de operadores argumentativos em artigo de opinião. Trabalho de Conclusão de Curso da UFRGS – Instituto de Letras, 2015.

SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** Revista Movimento, n.3, maio/2011, p. 149-155.

TOLEDO, Lucineia Silveira. **Analfabetismo funcional entre adolescentes: Um mal-estar na educação contemporânea.** In: Revista Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí, ISSN 2317-2754