

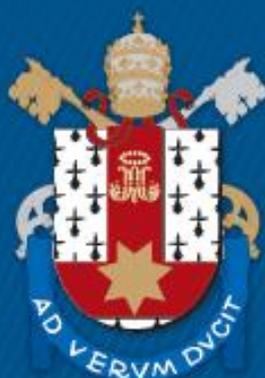
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

LEONARDO MACHADO BATISTA

SEMÂNTICA LINGUÍSTICA E CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA: Contribuições para um novo
trabalho com a gramática em sala de aula

Porto Alegre, RS
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

LEONARDO MACHADO BATISTA

SEMÂNTICA LINGUÍSTICA E CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA:

Contribuições para um novo trabalho com a gramática em sala de aula

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Leci Borges Barbisan

Porto Alegre, RS

2018

Ficha Catalográfica

B333s Batista, Leonardo Machado

SEMÂNTICA LINGUÍSTICA E CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA :
Contribuições para um novo trabalho com a gramática em sala de aula /
Leonardo Machado Batista . – 2018.

84 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Leci Borges Barbisan.

1. Semântica Linguística. 2. Ensino de Língua Materna. 3. Gramática. 4.
Transposição Didática. 5. Conhecimento Explícito de Língua. I. Barbisan, Leci
Borges. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário responsável: Marcelo Votto Teixeira CRB-10/1974

LEONARDO MACHADO BATISTA

SEMÂNTICA LINGUÍSTICA E CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA:

Contribuições para um novo trabalho com a gramática em sala de aula

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 22 de janeiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva (UFRGS)

Prof. Dr. Cláudio Primo Delanoy (PUCRS)

Profa. Dra. Leci Borges Barbis (Presidente-PUCRS)

PORTO ALEGRE, RS

2018

RESUMO

A presente dissertação debruça-se sobre a problemática do ensino de língua materna, mais especificamente sobre o tratamento dado às práticas pedagógicas que tomam como objeto de estudo os *articuladores discursivos*, habitualmente classificados como conjunções. Partindo-se da suposição de que há um predomínio da Gramática Tradicional nas aulas de Língua Portuguesa, faz-se uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão, na qual são repercutidas algumas investigações levadas a cabo por linguistas especialistas em *Ensino de língua materna e Gramática Tradicional*. À proporção que se torna evidente uma hegemonia da tradição gramatical nas aulas de língua materna, são tecidas algumas considerações sobre o lugar periférico da Semântica dentro daquela proposta teórica. Além disso, são construídas reflexões sobre a importância dos sentidos na constituição de um enunciado, o que leva à sugestão de uma transformação das práticas de ensino atuais: de aulas que tomam a forma linguística como objeto exclusivo de análise em aulas que tomem o sentido como principal alvo das lições. Propõe-se, em virtude disso, para a causa do ensino dos articuladores discursivos, uma transposição didática da Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot e colaboradores. Objetivamente, essa proposição pretende preencher alguns *déficits* presentes no contexto de ensino brasileiro, manifestados sobretudo nos baixos níveis de proficiência de leitura e de escrita constatados em avaliações nacionais e internacionais. Isso porque, para um semanticista filiado a Ducrot, a leitura pode ser entendida como a busca por sentidos em um enunciado, enquanto a escrita seria a construção desses sentidos, de modo que a familiaridade com articuladores discursivos e com os tipos de jogos argumentativos potencializa habilidades discursivas nos alunos. Assim sendo, recorre-se à Teoria das Transposições Didáticas desenvolvida por Yves Chevallard para que se possa transformar, em conhecimentos a serem ensinados, conhecimentos tidos como eruditos, por exemplo, os mecanismos semântico-linguísticos envolvidos na construção dos sentidos. À vista disso, são apresentados alguns exercícios didáticos inspirados em diferentes conceitos ducrotianos, todos preocupados com o desenvolvimento de habilidades discursivas recorrendo à compreensão dos processos semânticos inculcados na formação de um enunciado. Em forma de considerações finais, fundamentando-se nos exercícios expostos, fica esclarecido que a Teoria da Argumentação na Língua dispõe de um considerável potencial para que seja transposta ao ensino de Língua Materna.

Palavras-chave: Semântica Linguística. Ensino de Língua Materna. Gramática Tradicional. Transposição Didática.

RESUMEN

Esta disertación examina la problemática de la enseñanza de Lengua Materna y refiere específicamente al tratamiento que se les da a las prácticas pedagógicas que toman como objeto de estudio los articuladores discursivos, que se suelen clasificar como conjunciones. A partir de la suposición de que predomina la Gramática Tradicional en las clases de Lengua Portuguesa, se presenta una revisión bibliográfica sobre la temática. En esa, se repercuten algunas investigaciones llevadas a cabo por lingüistas expertos en Enseñanza de Lengua Materna y Gramática Tradicional. A medida que se evidencia la hegemonía de la tradición gramatical en las clases de Lengua Materna, se tejen algunas consideraciones sobre el lugar periférico de la Semántica dentro de esa propuesta teórica. Además de eso, se proporcionan reflexiones sobre la importancia de los sentidos en la constitución de un enunciado, lo que lleva a la sugerencia de una transformación de las prácticas de enseñanza actuales: de clases que tienen la forma lingüística como objeto exclusivo de análisis en clases que tengan el sentido como principal meta de las lecciones. En virtud de ello, se propone, para la enseñanza de los articuladores discursivos, una transposición didáctica de la Teoría de la Argumentación en la Lengua, de Oswald Ducrot y sus colaboradores. Objetivamente, esa proposición pretende suplir algunos déficits presentes en el contexto de enseñanza brasileño, manifestados sobre todo en los bajos niveles de proficiencia de lectura y escritura constatados en evaluaciones nacionales e internacionales. Eso se debe a que un lingüista filiado a Ducrot puede entender la lectura como la búsqueda por sentidos en un enunciado, mientras la escritura se podría entender como la construcción de esos sentidos. Así, la familiaridad con los articuladores discursivos y los tipos de juegos argumentativos que establecen, potencia las habilidades discursivas de los alumnos. De este modo, se recurre a la Teoría de las Transposiciones Didácticas desarrollada por Yves Chevallard para que se puedan transformar los conocimientos considerados eruditos en conocimientos que se deben estudiar, por ejemplo, los mecanismos semántico-lingüísticos involucrados en la construcción de los sentidos. Con base en eso, se presentan algunos ejercicios didácticos inspirados en diferentes conceptos ducrotianos, todos preocupados con el desarrollo de las habilidades discursivas recurriendo a la comprensión de los procesos semánticos inherentes a la formación de un enunciado. Como consideraciones finales, fundamentándose en los ejercicios propuestos, se aclara que la Teoría de la Argumentación en la Lengua dispone de un potencial considerable de transposición a la Enseñanza de Lengua Materna.

Palabras clave: Semántica Lingüística. Enseñanza de Lengua Materna. Gramática Tradicional. Transposición Didáctica.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	07
1 REVISÕES BIBLIOGRÁFICAS E EMBASAMENTOS TEÓRICOS	12
1.1 O LUGAR DA GRAMÁTICA TRADICIONAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E SUAS CONSEQUÊNCIAS.....	13
1.2 O QUE É A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E POR QUE A TRANSFORMAR DIDATICAMENTE PARA O ENSINO BÁSICO?	20
1.3 SOBRE O CONHECIMENTO, AS HABILIDADES E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	40
2 METODOLOGIAS DA PESQUISA	47
3 COMO TRANSPOR A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA PARA O ENSINO DO EMPREGO DAS CONJUNÇÕES?	50
3.1 ALGUNS EXERCÍCIOS DIDÁTICOS INSPIRADOS NA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: PRIMEIRA PARTE	51
3.2 ALGUNS EXERCÍCIOS DIDÁTICOS INSPIRADOS NA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: SEGUNDA PARTE	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação tem como tema o ensino de gramática sob uma perspectiva semântico-argumentativa. Procura-se, de forma mais delimitada, apresentar e defender algumas perspectivas para o tratamento da gramática na sala de aula a partir de uma transposição didática da Teoria da Argumentação na Língua, de forma a contribuir para o ensino do que a tradição gramatical costuma chamar “conjunção”. Tal transposição procurará levar em consideração o discurso e não a forma linguística de maneira isolada, como se costuma verificar nos manuais de gramática tradicional.

No Brasil, mostram os exames nacionais e internacionais, as práticas de ensino de língua materna têm tido pouco efeito no que se refere ao dever da escola em formar cidadãos capazes de produzir e interpretar gêneros textuais variados. Segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a taxa de analfabetos funcionais em 2009 ultrapassou os vinte por cento da população brasileira naquela data. Além disso, o Exame Nacional do Ensino Médio tem constatado, ano após ano, um índice elevado de redações nota zero. Em 2015, por exemplo, foram mais de cinquenta mil alunos sem nenhuma pontuação na prova de escrita. A esses dados, somam-se, ainda, os que foram apresentados pelo *Programme for International Student Assessment*: os avanços na área da leitura, um aumento de dez pontos em quinze anos, não são estatisticamente relevantes e o país continua abaixo da média mundial nesse critério da avaliação.

Diante desse contexto, cabe repensar as práticas dos docentes e dos governantes no que se refere à causa educativa. Desde 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, deu-se destaque ao papel do que se costuma chamar **texto** (ou, na terminologia ducrotiana, **discurso**). Isso quer dizer que, embora as autoridades tenham determinado um ensino de língua centralizado no discurso, essa deliberação não atingiu seu objetivo, o de formar cidadãos competentes no que se refere às mais variadas práticas discursivas. Desse modo,

cabe à academia, aos educadores e aos estudiosos da linguagem investigar as causas dessa defasagem didática.

Entre as tarefas às quais os pesquisadores podem se lançar, encontra-se a análise dos materiais didáticos atualmente disponíveis para o ensino de português, porque existe uma parcela de professores que utilizam esses materiais como ferramenta principal do seu planejamento e da sua prática de ensino. De maneira tal que, se houver alguma assimetria nesses compêndios em relação às normas vigentes, conseqüentemente, isso implicará danos aos padrões de ensino hoje estipulados.

Ao se debruçar sobre a análise de livros didáticos e de suas respectivas atividades, busca-se desvendar as concepções linguísticas que lhes dão sustentação. Hipoteticamente, pode-se supor que haja por trás dos exercícios didáticos uma forte influência da Gramática Tradicional (doravante, GT), área de estudos que surgiu na época helenística. Isso explicaria a falta de habilidade dos estudantes em relação à produção e à interpretação de discursos, uma vez que essas práticas não requerem conhecimentos semânticos, tal como são tratados no âmbito da Teoria da Argumentação na Língua, que leva em conta os sentidos presentes nos discursos¹. De fato, a semântica, na tradição gramatical, assume, muitas vezes, um lugar periférico, de modo que um ensino guiado pela GT onera os estudantes no tocante às práticas discursivas.

Desse modo, faz-se necessário levantar algumas perguntas de pesquisa que conduzam a soluções da problemática apresentada. É importante compreender, por exemplo, se o atual contexto de ensino de gramática dispõe de uma metodologia que ensine os alunos a buscarem indicações semânticas nas significações das palavras para constatarem a importância que uma forma gramatical tem no contexto

¹ Obviamente, a Semântica *latu sensu* está presente na Gramática Tradicional e por uma razão muito simples: as indicações de sentido estão presentes em todas as formas da língua. Mesmo que sejam tratadas isoladamente, as frases que aparecem nas GTs para figurar exemplos de bem dizer são dotadas de sentido. Entretanto, ao se dizer que a tradição gramatical não leva em consideração a Semântica, tal como ela é abordada no âmbito da Teoria da Argumentação na Língua, quer-se reforçar a ideia de que os gramáticos tradicionais não pretendem, por meio dos seus compêndios, explicitar/descrever quais são os mecanismos linguísticos responsáveis pela construção do sentido no discurso.

linguístico em que se insere. Em caso de resposta negativa, como sugere a hipótese do ensino de português fundamentado na GT, far-se-á então necessário buscar um suporte semântico dentro dos estudos da linguagem para a causa educativa. Assim, levantam-se questionamentos sobre como e de que maneira é possível realizar uma transposição didática da Teoria da Argumentação na Língua (doravante ANL), uma disciplina semântica, para o ensino de português. E ainda, indagações que permitam descobrir quais postulados da ANL permitem que se proponha uma didática de português. Uma vez encontradas as respostas para esses problemas de pesquisa, há que se propor intervenções transfiguradas em novos exercícios didáticos que sejam elaborados sob uma perspectiva semântico-discursivo-enunciativa.

Basta analisar-se alguns poucos livros didáticos para que se constate que, de fato, as descrições linguísticas neles presentes dão privilégio aos caracteres morfológico e sintático da linguagem. Favorecer a morfologia e a sintaxe em detrimento da semântica torna o ensino incompleto. Isso porque, em uma situação de comunicação diária, os falantes de certa língua usam-na para construir sentido. Enuncia-se uma mensagem, em suas modalidades escrita ou falada, para que ela chegue a um interlocutor que a receba, por meio da audição ou da leitura, e a interprete.

São numerosos os estudiosos que buscaram compreender as relações entre Gramática Tradicional e ensino de língua materna. Os ícones de maior destaque nacional que fazem parte desse grupo são Ataliba de Castilhos, Celso Pedro Luft, Luiz Antônio Marcuschi, Marcos Bagno, Maria Helena de Moura Neves, Sírio Possenti e, embora sejam filiados a diferentes correntes linguísticas, parece haver um consenso entre todos: o ensino que toma o modelo tradicional como centro é deficitário e em nada proporciona o desenvolvimento de habilidades discursivas.

Como se tem verificado, nas aulas de gramática, um predomínio do ensino da forma em relação ao sentido e uma defasagem das potencialidades discursivas a serem ensinadas, é importante que se encontre alternativas para que se formem pessoas cada vez mais habilidosas tanto na interpretação quanto na produção de

discursos. Mesmo porque os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam que se realize um ensino da gramática (reflexão linguística) embasada em discursos.

Dessa maneira, torna-se viável, necessária e urgente uma pesquisa como esta que se está introduzindo, porque o fundamento teórico desse fazer científico entende que os discursos são representações de como a língua se articula para construir sentidos. Assim sendo, a Teoria da Argumentação na Língua pode auxiliar os professores a explicarem semanticamente aos alunos como certas estruturas linguísticas se organizam.

Acerca da pesquisa, cabe ainda referir a inovação do estudo que nesta dissertação se faz. Os seus frutos, ou seja, as transformações didáticas da ANL para a causa do ensino de português, tornarão públicas diferentes maneiras de se aplicar a referida teoria. Para verificar o dito, basta que se esclareça os objetivos da pesquisa: quer-se contribuir para as propostas de ensino do emprego das conjunções, em português, a falantes nativos. Almeja-se verificar, ainda, por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico, qual é o lugar da Gramática Tradicional no ensino de língua materna para, a seguir, propor uma transformação dessas práticas de ensino fundamentada na Teoria da Argumentação na Língua. Por fim, almeja-se elaborar e divulgar um material didático capaz de conduzir os estudantes de português como língua materna no ensino básico a usar conectores discursivos, por meio de uma metodologia de ensino-aprendizagem que considere o aspecto semântico da linguagem.

O texto dissertativo está assim dividido: no primeiro capítulo, o da fundamentação teórica, são apresentados três “eixos bibliográficos” que fizeram parte da pesquisa que se vai expor. Nele são, portanto, apresentadas algumas leituras sobre (1) o lugar da gramática tradicional no ensino de língua materna e suas consequências, (2) o que é a teoria da argumentação na língua e (3) a transposição didática. Em seguida, na segunda seção deste texto, fala-se sobre as metodologias utilizadas nesta investigação. Depois, no terceiro capítulo, são expostos alguns exercícios didáticos inspirados nos ensinamentos da Teoria da Argumentação na Língua. Há, também espaço, nessa parte, do texto para a análise

dos exercícios apresentados. Na última seção da dissertação, são tecidas algumas considerações finais.

1 REVISÕES BIBLIOGRÁFICAS E EMBASAMENTOS TEÓRICOS

Nesta parte da presente dissertação, a da revisão bibliográfica e da fundamentação teórica, pretende-se construir um arcabouço conceitual que seja capaz de justificar uma proposta de intervenção didática para o ensino das conjunções no Ensino Básico. Isso porque, presume-se, o surgimento de tal proposta deve assentar-se na insuficiência de um modelo já arraigado. De fato, como poderá ser constatado, o ensino de língua materna ainda está, no Brasil, assim como em alguns outros países, intimamente relacionado aos padrões da gramática normativa. Tal vínculo, dizem as autoridades que se dedicaram ao assunto, tem tornado o ensino de língua materna penoso, forçando-o a em nada contribuir para o desenvolvimento de habilidades discursivas nas pessoas em processo de escolarização.

A fim de se confirmar cientificamente a problemática que se acaba de levantar (gramática *versus* ensino de língua materna), reserva-se, em primeiro lugar, espaço para que se estabeleça uma revisão bibliográfica sobre alguns autores brasileiros e estrangeiros que se debruçaram sobre a causa do ensino de língua materna e que, refletindo sobre a natureza da gramática normativa, puderam constatar a insuficiência dessa disciplina no âmbito do ensino básico.

Uma vez identificada a demanda pedagógica de métodos alternativos à gramática tradicional para o ensino de língua materna, torna-se necessário apresentar alguma inovação didática. A presente dissertação, assim, propõe que se busque tal mudança de perspectiva por meio de uma transformação didática fundamentada na Teoria da Argumentação na Língua. Isso porque enxerga-se nessa proposta de explicação da língua um grande potencial para a causa educativa, visto que está preocupada com a semântica linguística, ou seja, com os mecanismos linguísticos necessários para a construção dos sentidos em um discurso, enquanto conjunto de enunciados. Por causa dessa sua atenção especial à Semântica, a ANL oferece um olhar para além da sentença (o que não é muito comum nos manuais de gramática tradicional), de modo que seus fundamentos, uma vez transformados em

didática de língua, serão capazes de desenvolver habilidades discursivas nos estudantes da educação básica.

Propor uma alternativa didática para o ensino de conjunções fundamentado na ANL impõe uma leitura rigorosa da teoria em questão para que se possa extrair dela os princípios necessários para que se alcance o fim específico que se deseja. Por isso, ainda na fundamentação teórica desta dissertação, são apresentados alguns conceitos da ANL que são de suma importância para a elaboração da proposta de ensino que se quer mostrar.

Outra tarefa que se faz necessária é a de reservar lugar, na fundamentação teórica desta dissertação, para alguns esclarecimentos sobre o que é transposição didática e sobre como é possível levar a ANL para a educação básica. Para isso, há uma seção específica deste texto que apresenta os conceitos de transposição didática desenvolvidos por Yves Chevallard. Assim, uma vez percorridos todos esses roteiros teóricos, torna-se possível produzir uma didática de língua materna que, preocupada com a Semântica do discurso, possibilite o desenvolvimento de habilidades discursivas.

Na próxima seção, dá-se início ao itinerário ora descrito. Nele, apresentam-se alguns pontos de vista sobre a gramática tradicional no ensino de língua materna e as consequências que essa presença tem causado.

1.1 O LUGAR DA GRAMÁTICA TRADICIONAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Em seu clássico *Por que (não) ensinar gramática na escola*, Sírio Possenti (1996) apresenta uma reflexão acerca do conceito de “gramática” e sobre as diferentes abordagens utilizadas atualmente para ensiná-la ao longo da Educação Básica. A referida obra apresenta uma série de temas recorrentes na Linguística Geral (doravante, LG) e de relevante importância para a problemática do ensino de língua materna. Nela, o autor faz uma ponderação sobre o que é língua padrão e sobre o dever da escola em relação a essa variedade. Para Possenti, a escola tem o

papel de ensinar essa modalidade de prestígio da língua, mas sob as seguintes condições: respeitar a variedade que os alunos já têm adquirida e aproveitar o conhecimento já assimilado por eles. Só então, para Possenti, a escola deve passar a ensinar-lhes a modalidade linguística que deverão usar em contextos formais.

O linguista da Unicamp vai, aos poucos, esclarecer em seu livro como o professor deve, partindo do conhecimento linguístico já internalizado, ensinar língua padrão. Há, segundo seu ponto de vista, uma fase intermediária na qual o docente tem de apresentar, por meio da descrição, os fenômenos linguísticos presentes nas lições de Português.

Para Possenti, as aulas de língua materna devem conceber o texto (discurso para Ducrot) como o princípio e o fim das lições. O linguista em questão diz que os professores devem proporcionar aos estudantes oficinas de leitura e escrita, a partir das quais os mestres poderão, aos poucos e contextualmente, expandir os conhecimentos linguísticos do alunado. Propõe, inclusive, que os professores façam suas descrições linguísticas partindo das dificuldades presentes nas redações que seus educandos escrevem.

Nesta pesquisa, alguns pontos de vista apresentados por Possenti são reconhecidos e por ela aproveitados. Assume-se, por isso, que o ensino de língua materna precisa ter o **discurso** como ferramenta principal, tanto dos docentes como dos discentes. Qualquer experiência em sala de aula pode demonstrar a importância da leitura e da escrita para uma assimilação melhor dos conteúdos por parte dos alunos.

Diante do exposto, para que a leitura desta fundamentação teórica seja orientada para a conclusão a que se quer chegar, importa adiantar uma reflexão sobre a Teoria da Argumentação na Língua e sobre a sua transformação didática para o ensino de português como língua materna na Educação Básica. A teoria semântica de Ducrot pode auxiliar o professor na medida em que permite que o aluno observe como se constrói ou se recupera, recorrendo-se à língua, os sentidos de um discurso que pode ser, inclusive, da própria autoria do aluno. Nesse caso, está-se ensinando língua portuguesa aos discentes e, ao mesmo tempo,

instrumentalizando-os, posto que o estudante é convidado a refletir teoricamente sobre a realidade linguística que está observando, recorrendo às indicações semânticas que a sua língua lhe oferece. A ANL apresenta alguns pressupostos essenciais para a concepção do sentido em Linguística. Sua principal característica, para os fins desta dissertação, é a manifestação de que o sentido se constrói, no discurso, a partir da relação entre diferentes segmentos. Por isso, a teoria permite uma elaboração de metodologia didática que parta do “discurso” a fim de se verificar os sentidos nele construídos, ou seja, as relações que se estabelecem entre as formas linguísticas. Por consequência, as diferentes maneiras de organização do sistema linguístico, ou seja, as regras de funcionamento da gramática, podem ser explicadas a partir dos sentidos que elas constroem. Isso quer dizer que a Teoria da Argumentação na Língua permite que se explicita aos alunos o “jogo” argumentativo e, por consequência, o “jogo” gramatical, sem que os estudantes se exponham a uma vasta terminologia, como comumente ocorre nas aulas de gramática.

Em *A vertente grega da gramática tradicional*, Moura Neves (2005) faz perceber que muitos dos conceitos tradicionais sobre a linguagem remetem-se à filosofia clássica. Há trechos de seu texto nos quais se vê, inclusive, uma relação entre a pesquisa linguística atual e a filosofia clássica. Sobre a Gramática Tradicional (doravante GT), logo nas primeiras páginas de seu livro, a linguista esclarece:

É, pois, numa sistematização de base nocional, assentada sobre o fundamento da lógica, que se vê a consideração da linguagem preparar-se para ser abstraída da filosofia, trabalho que levará à constituição da gramática, ciência que nascerá normativa, sobre o modelo da arte de bem-dizer, tanto na prosa como na poesia. (NEVES, 2005, p. 23).

Moura Neves, em sua já referida obra, evidencia os passos que se fizeram necessários para o estabelecimento daquilo que conhecemos hoje por Gramática Tradicional. A autora em questão separa em duas fases os processos filosóficos pelos quais foi possível o surgimento da GT. O primeiro período, o helênico, é caracterizado pela produção intelectual acerca da linguagem humana. Impulsionados pelo auge da filosofia clássica, os grandes pensadores da

antiguidade tomaram para si a tarefa de questionarem a natureza das coisas, entre elas a linguagem dos homens, para, a seguir, explicá-las.

Ocorre que, no que se refere ao conhecimento sobre a língua, os gregos da Antiguidade Clássica, por causa da ameaça de aculturação romana, tomaram a língua dos grandes escritores e dos grandes pensadores da Grécia Antiga como referência de bem dizer. Essa forma de pensar a linguagem influenciou toda a produção intelectual ocidental a respeito da língua, inclusive as formas de ensiná-la. Por isso, pode-se verificar, ainda hoje, uma forte influência do modelo tradicional de gramática nas aulas de língua materna.

Há numerosos estudos recentes, por outro lado, que se preocupam com a influência da GT nas salas de aula. A própria Moura Neves publicou algumas obras nas quais questiona a adoção dessa referência pelos professores e chega à conclusão de que a substituição dessa prática por outras é, além de iminente, mais que necessária.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, de certa forma, surgem como uma regulamentação (sugestão?) de novas práticas de ensino e de aprendizagem que tomem o texto (discurso, para Ducrot) como ponto de partida e ponto de chegada das lições de Português no Brasil. Há, nos referidos documentos, um interesse muito maior no desenvolvimento de habilidades discursivas (interpretação e produção de textos) do que propriamente um estudo sobre tópicos gramaticais. No entanto, a gramática continua sendo o principal tema de exercícios presentes em livros didáticos recomendados pelo Ministério da Educação.

Portugal, recentemente, tornou-se um bom exemplo de como aliar o ensino de gramática ao desenvolvimento de habilidades discursivas. Desde princípios da década de 2010, esse país tem investido na reformulação da legislação sobre o ensino de Português nos níveis Básico e Secundário. Por lá, está-se sugerindo aos professores de língua materna um trabalho em quatro áreas, chamadas de competências pelos portugueses: oralidade (expressão e compreensão oral), leitura, escrita e conhecimento explícito de língua (gramática).

As autoridades de Portugal, após terem consultado especialistas da linguagem e da educação, passaram a enxergar os conhecimentos acerca do funcionamento da língua como indispensáveis para um bom domínio da leitura, da oralidade e da escrita. Desse modo, o conhecimento explícito de língua tornou-se uma habilidade a ser desenvolvida em consonância com as demais.

O *Guião*² de implementação do programa de português do ensino básico: *conhecimento explícito de língua* é um documento normativo de Portugal que esclarece aos professores de língua materna desse país os passos que se fazem necessários para o trabalho com a gramática em sala de aula. Nele, justifica-se a escolha de uma nova expressão para designar práticas que envolvam determinado conhecimento gramatical:

O termo “Conhecimento Explícito” só faz sentido tendo como referência a ideia de que existe conhecimento implícito sobre a língua. Por outras palavras, um trabalho sobre conhecimento explícito assume, de forma inequívoca, que os alunos são falantes competentes, ou seja, utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua. (COSTA et ali, 2011, p. 7)

O presente trabalho procura aliar o que há de melhor, tanto nos documentos normativos brasileiros quando na legislação portuguesa, a fim de propor um trabalho sobre a gramática que não se desvincule do discurso. Isso porque toda forma linguística prevê um uso, de modo que a língua (entidade abstrata) prevê o discurso (entidade concreta). As considerações tecidas ao longo desta dissertação, portanto, surgem como uma forma de explicar como é possível desenvolver conhecimentos explícitos de língua, considerando as instâncias semânticas, enunciativas e discursivas da linguagem.

Nesse sentido, pode-se dizer que a GT é o principal contraponto das propostas didáticas que se busca apresentar e defender nesta dissertação, não porque se fundamenta nos princípios filosóficos apresentados à prática científica ocidental pelos pensadores clássicos, mas sim porque é uma disciplina normativa e

² Roteiro, em português europeu.

também porque mantém uma relação com a lógica que, para filiados à Semântica Linguística, não pode ser considerada nas descrições sobre a linguagem. Além disso, defende-se esse ponto de vista, porque a Linguística é uma ciência explicativa, da qual se quer fazer uso, na escola, a fim de instrumentalizar o aluno. É preciso tomar, portanto, a língua enquanto ferramenta para a aprendizagem e não como um modelo a ser seguido. Assim sendo, adiantando temas que serão abordados, levar a Teoria da Argumentação na Língua para o ensino é oportuno, porque essa vertente de estudos metodiza o uso da língua para explicar a própria língua, de modo que oferece uma visão semântica sobre o fenômeno linguístico.

Em um volume intitulado *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*, publicado em 2006, Rodolfo Ilari e Renato Basso se propõem a desenvolver algumas reflexões sobre a história e o ensino da língua portuguesa. Há, no livro em questão, um capítulo (*Linguística do português e ensino*) em que abordam o surgimento das gramáticas do português e tecem uma crítica sobre o ensino que toma essa teoria como modelo a ser seguido. De acordo com Ilari e Basso (2006), para que se possa entender profundamente a língua (enquanto modelo) ensinada nas escolas brasileiras é preciso que se compreendam dois processos que foram importantíssimos para o surgimento desse parâmetro: **estandardização e norma**.

Dizem os autores que **estandardização** ocorre quando uma língua qualquer assume, para uma parcela significativa de seus usuários, uma mesma forma. Ou seja, tornam-se presentes nos discursos dos falantes de uma língua certos padrões gramaticais — colocações pronominais, seleção vocabular, fixação ortográfica etc. (ILARI; BASSO, 2006). Em seguida, atribuem, em certa medida, a estandardização do português a algumas tarefas que foram realizadas por profissionais da linguagem. São elas: a fixação da ortografia, a edição de dicionários e a edição de gramáticas. Percebe-se, nesse capítulo, então, uma das funções que as gramáticas do português assumiram ao longo dos anos: fixar um modelo vernáculo de língua.

Sobre a fixação de uma **norma** (doravante, N) “brasileira” de língua, Ilari e Basso (2006) explicam que os intelectuais brasileiros atribuíram ao termo N três

sentidos diferentes: (N) literária, (N) para o português escrito culto e (N) fonética para o Português Brasileiro. A (N) literária, por exemplo, fixou-se, segundo os autores, no período romântico e o seu principal defensor foi José de Alencar que, ao escrever *Iracema*, optou pela língua falada no Brasil, atitude repreendida por filólogos portugueses, naquela época. Para defender a língua que usava em seu discurso, José de Alencar, então, publica um *post-scriptum* na segunda edição de seu livro. Nesse texto, Alencar justifica o modelo linguístico de que faz uso, dizendo que “um escritor precisa falar a língua de seus leitores, sob pena de não ser lido” (ILARI; BASSO, 2006, p. 217). Sobre a (N) para o português escrito culto, os autores apresentam como ícone o Dr. Rui Barbosa e o revide que essa personalidade enviou às correções que fizeram ao seu projeto de lei. Nessa resposta às revisões linguísticas pelas quais passou seu escrito, Rui Barbosa defende alguns padrões sintáticos do Português Brasileiro. Por fim, sobre a (N) fonética para o Português Brasileiro, dizem Ilari e Basso (2006) que a busca por uma pronúncia ideal consolidou-se no século XX em dois grandes eventos que contaram com a presença de notáveis na área da linguagem: o primeiro foi o Congresso Brasileiro de Língua Cantada, que se realizou em São Paulo, em 1936; o segundo foi o Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro, que aconteceu em Salvador, no ano de 1957.

Assim que explicam o que é standardização e o que é norma, Ilari e Basso (2006) fazem perceber que a norma escrita do Português Brasileiro toma como parâmetro o Português Europeu e não os modos de falar das camadas mais altas e das pessoas cultas da sociedade brasileira. Reforçam ainda que: “para a maioria das pessoas escolarizadas, o sumário das gramáticas funciona como uma espécie de representação padrão da língua” (ILARI; BASSO, 2006, p. 223), acentuando que esse olhar sobre a gramática é insuficiente, porque a língua que é tomada como objeto dessa disciplina quase nunca pode ser vista além da sentença. Com exemplos concretos, demonstram que um discurso pode ser muito bem construído, no que se refere às características do gênero a que pertence ou a elementos de coesão e coerência textuais, ainda que tenha alguns problemas de gramática.

Acerca do papel do professor de língua, diante de todas essas questões, Ilari e Basso (2006) sugerem que as competências com as quais os alunos chegam à escola devem ser aproveitadas pelos docentes. Nesse sentido, estes últimos poderiam proporcionar aos seus estudantes situações nas quais se use os conhecimentos já adquiridos antes da escola a fim de realizar funções próprias da linguagem.

Agora que se chegou ao fim desta subseção, espera-se que se tenha feito compreender de que maneira, estudando as relações entre Gramática e Ensino, chegou-se à conclusão de que a apresentação de uma alternativa ao modelo tradicional é urgente. Na seção a seguir, procura-se apresentar algumas leituras da Teoria da Argumentação na Língua que dão conta de revelar o potencial dessa proposta teórica para a causa do ensino de língua materna.

1.2 O QUE É A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E POR QUE A TRANSFORMAR DIDATICAMENTE PARA O ENSINO BÁSICO?

Em uma série de conferências, realizadas na Universidad del Valle, que foram publicadas em Cali, no ano de 1988, Ducrot se propõe a apresentar detalhadamente sua Teoria da Argumentação na Língua, partindo de uma menção aos objetivos que tem o semanticista filiado a essa corrente. Nas primeiras linhas da sua Primeira Conferência, Ducrot ensina que - para ele - não se pode dissociar as indicações semânticas de um enunciado levando em consideração o tipo de informação que está veiculando, principalmente no que se refere (1) *à representação da realidade*, (2) *à atitude do locutor frente à realidade* e (3) *às atitudes do locutor frente às pessoas a quem se dirige*. Ao rejeitar esse tipo de descrição linguística, o autor rompe com uma tradição semântica bastante forte, que fora proposta por Karl Bühler e assumida por muitos linguistas e por vários filósofos da linguagem até então.

Para dar sustentação à tese que propõe - a de que, em linguagem, as indicações semânticas são instauradas no âmbito do próprio sistema linguístico e não fora dele - Ducrot faz análises de diferentes enunciados, por meio dos quais

também apresenta alguns conceitos-chave da sua proposição teórica. Sobre os enunciados (E1) 'Pedro é inteligente' e (E2) 'Faz bom tempo', por exemplo, o mestre de Paris faz notar que, sim, ambos dão indicações objetivas (porque descrevem a realidade), subjetivas (porque expressam o 'olhar' que o locutor tem da realidade a que se refere) e intersubjetivas (porque permitem ao locutor sugerir uma atitude de seu interlocutor diante do que se diz). Entretanto, este é um detalhe fundamental na Semântica Linguística, o autor deixa claro que essas formas de indicação semânticas não podem se separar já que os enunciados de uma língua, ao invés de darem acesso direto à realidade, descrevem-na por intermédio tanto dos aspectos objetivos quanto dos aspectos intersubjetivos.

Ducrot, então, passa a explicar a noção de *valor argumentativo*, pois é por meio dela que rejeita a distinção entre objetividade e intersubjetividade. Para o semanticista, o valor argumentativo é um aspecto primordial da descrição semântica, já que *é, por definição, a orientação que uma palavra dá ao discurso*. Por causa disso, tal conceito ocupa uma posição de destaque em uma proposta de descrição da língua que toma para si a tarefa de explicar o sentido recorrendo ao material linguístico. Ora bem, um enunciado como (E1), presente em um discurso (D'), dará a (D') a possibilidade de determinadas continuações e impedirá outras, isso exclusivamente devido ao valor argumentativo de (E1) e não devido às condições de realidade. Assim sendo, quem diz (E1) 'Pedro é inteligente' pode continuar seu discurso com (E3) 'portanto pode ajudá-lo' ou ainda (E4) 'portanto tenha cuidado com ele', mas está impedido de relacionar (E1) a (E5) 'portanto acredita que o céu é vermelho'.

A propósito da definição de valor *argumentativo*, ainda na Primeira conferência de Cali (1988), quando explica a polissemia da palavra *sentido* nas línguas românicas, Ducrot menciona conseqüentemente, de maneira implícita, a distinção metodológica que estabelece entre *significação* (uma indicação semântica no âmbito da língua) e *sentido* (uma indicação semântica no âmbito do enunciado). O teórico diz que "o *sentido* de uma palavra é, ao mesmo tempo, uma orientação no

discurso [e uma indicação semântica]”, assim como a palavra *sentido* pode indicar, nas línguas de origem latina, tanto orientação quanto indicação semântica.

Ducrot explica que sua proposta de que a argumentação está marcada desde a língua foi lançada em 1983 no livro *L'argumentation dans la langue*, quando ainda pesquisava e desenvolvia a Teoria juntamente com J.C. Anscombe. Além disso, ressalta que essa *forma standard* fora, na época, substituída pelo que chamou em 1988 de *forma recente*, que buscava incluir, no estudo da argumentação linguística, a noção de polifonia. Em boa verdade, o leitor já habituado a algumas características da polifonia em Ducrot percebe a presença de alguns conceitos polifônicos nas descrições que o autor faz, *Na Primeira conferência de Cali (1988)*, sobre *valor argumentativo*. Isso porque o valor de um segmento do discurso é o que outorga a tal segmento o poder de indicar ou cancelar determinadas continuações ao discurso. Mesmo assim, não há nenhuma exposição muito detalhada a respeito de polifonia no referido texto, pois seu autor reservou lugar para esse tema na Segunda conferência, publicada, no mesmo volume de 1988.

É importante voltar-se ainda para a Primeira conferência, porque é nela que Ducrot divulga algumas noções de Semântica Argumentativa fundamentais para o estudo do enunciado sob uma perspectiva linguística. Há interesse em se apresentar duas distinções que se faz, metodologicamente, dentro dessa proposta de descrição da linguagem. São elas a separação entre frase e enunciado; e a diferenciação entre significação e sentido. Importa ressaltar que ambos os discernimentos são motivados pela filiação de Ducrot à corrente saussurianista da linguagem, cujo principal autor, Ferdinand de Saussure, no Curso de Linguística Geral, propõe um olhar específico para a *língua* (entidade abstrata) e um olhar distinto para a *fala* (uso da língua), por causa das duas naturezas singulares de cada um desses fenômenos.

A respeito da oposição *frase versus enunciado*, Ducrot permite ao seu leitor perceber que uma entidade é abstrata, teórica, uma criação do linguista, portanto, enquanto a outra é concreta, empírica, ou seja, o objeto de estudo do linguista. A seguinte citação facilita a compreensão do exposto, nas palavras do próprio autor:

[...] Suponhamos que alguém diga três vezes seguidas “faz bom tempo”. Direi que neste caso temos três enunciados sucessivos de uma só frase do português. Isso significa que **o enunciado é, para mim, uma das múltiplas realizações possíveis de uma frase**. Disso resulta que o enunciado é uma realidade empírica, é o que podemos observar quando escutamos as pessoas falarem. **A frase pelo contrário é uma entidade teórica. É uma construção do linguista que serve para explicar a infinidade de enunciados**. Isso significa que a frase é algo que não pode ser observado: não ouvimos, não vemos frases. Somente vemos e ouvimos enunciados.³ (DUCROT, 1988, p. 53, grifos nossos).

Ducrot, já que está discorrendo sobre *enunciado*, decide abordar a problemática da segmentação na análise semântica. Para isso, o linguista menciona, então, a definição de *discurso*: uma sucessão de enunciados, sendo cada um desses enunciados uma realização possível de uma frase da língua. Dessa maneira, ensina que um discurso (D) pode ser decomposto em Enunciados (E_n), segundo a fórmula:

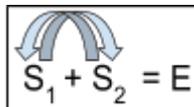
$$D = E_1 + E_2 + E_3 \dots E_n$$

Caberá, pois, ao semanticista que quiser explicar a formação do sentido sob uma perspectiva linguística, encontrar os enunciados que compõem o discurso que ele pretende analisar para então verificar o valor argumentativo presente nesse discurso. De acordo com Ducrot, para que se possa interpretar um discurso por meio dos seus enunciados, faz-se necessário segmentá-lo sem atribuir a tais segmentos, num primeiro momento, o estatuto de enunciado. Assim, um discurso (D) será dividido em segmentos (S_n), segundo a fórmula:

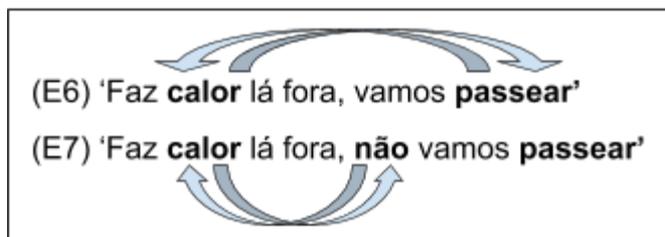
³ [...] Supongamos que alguien diga tres veces seguidas “hace buen tiempo”. Diré que en este caso tenemos tres enunciados sucesivos de una sola frase del español. Esto significa que el enunciado es, para mí, una de las múltiples realizaciones posibles de una frase. De esto resulta que el enunciado es una realidad empírica, es lo que podemos observar cuando escuchamos hablar a la gente. La frase por el contrario es una entidad teórica. Es una construcción del lingüista que le sirve para explicar la infinidad de enunciados. Esto significa que la frase es algo que no puede ser observado: no oímos, no vemos frases. Solamente vemos y oímos enunciados. (DUCROT, 1988, p. 53)

$$D = S_1 + S_2 + S_3 \dots S_n$$

Assim, quando um segmento (S_1) obtiver um sentido somente por meio da relação com outro segmento (S_2), então (S_1) + (S_2) formam um único enunciado (E).



Ducrot, em sua exposição teórica, apresenta dois enunciados, cada um composto por dois segmentos, a fim de ilustrar o que diz:



Em seguida, explica que, em (E6) há um segmento (S') 'faz calor lá fora', que se relaciona com outro segmento (S'') 'vamos passear'; enquanto em (E7) há o mesmo segmento (S') relacionando com um terceiro segmento (S''') 'não vamos passear', de modo que um dos segmentos serve de argumento para o outro. O autor, então, faz notar que esse tipo de jogo argumentativo causa mudança de sentido entre os enunciados (E6) e (E7), salientando que tal alteração não é causada, nem pelo caráter denotativo (o aspecto objetivo), nem pelo caráter conotativo (os aspectos subjetivo e intersubjetivo), mas sim pela própria relação que se estabelece, no âmbito de uma frase, entre as palavras, por causa do valor argumentativo que elas comportam. Dessa forma, quando o segmento (S') 'faz calor lá fora', estabelece uma relação com (S'') 'vamos passear', constrói-se um determinado sentido para calor, o de que o calor é bom para o passeio. Por outro

lado, quando se relaciona (S') 'faz calor lá fora' com (S'') 'não vamos passear', ainda que o calor ontológico seja o mesmo, estabelece-se outro sentido para calor, o de que ele impede o passeio.

Antes de passar a explicar a distinção entre *significação* e *sentido*, Ducrot conclui seu raciocínio sobre o *enunciado* e a *frase* dizendo: “de maneira geral, cada vez que tenho uma sequência em que o primeiro segmento é argumento para o segundo, direi que há um só enunciado e portanto uma só frase”⁴ (DUCROT, 1988, p. 55); e postula: “definirei uma língua como um conjunto de frases [...] descobrir uma língua é descobrir as frases dessa língua”⁵ (DUCROT, 1988, p. 56).

Diante de todas essas razões, Ducrot desconstrói as noções de valores denotativos, representativos ou descritivos. Para Ducrot, a descrição semântica de uma língua consiste em fazer cálculos sobre o valor semântico de cada frase dessa língua, de modo sistemático. Para o autor, descrever as frases simples de uma língua é viável, porque são finitas. A infinidade da linguagem, para ele, se deve à existência de conjunções.

Ainda na primeira conferência, Ducrot inicia uma explicação teórica sobre distinção que propõe entre *significação* e *sentido*, dizendo o seguinte:

Por definição, chamarei significação ao valor semântico da frase e sentido ao valor semântico do enunciado (ou seja, da realização da frase). A frase tem, pois, uma significação e o enunciado, um sentido.⁶ (DUCROT, 1988, p. 57).

Para Ducrot, há entre o sentido do enunciado e a significação da frase uma diferença de quantidade e de natureza. Expõe o mestre de Paris que o enunciado diz muito mais do que a frase que realiza. Como a frase faz parte do sistema de uma língua, então, no que se refere ao seu aspecto semântico, ela figura-se como a responsável por fornecer as instruções universais necessárias para a interpretação

⁴ de manera general, cada vez que tengo una secuencia donde el primer segmento es argumento para el segundo, diré que hay un solo enunciado y por lo tanto una sola frase. (DUCROT, 1988, p. 55)

⁵ Definiré una lengua como un conjunto de frases [...] describir una lengua es describir las frases de esa lengua. (DUCROT, 1988, p. 56)

⁶ Por definición llamaré significación al valor semántico de la frase y sentido al valor semántico del enunciado (es decir, de la realización de la frase). La frase tiene pues una significación y el enunciado un sentido. (DUCROT, 1988, p. 57)

de um enunciado. O aspecto semântico deste último, o enunciado, por sua vez, apresenta marcas da própria enunciação, ou seja, do uso que se faz do sistema linguístico, por isso suas indicações do sentido são únicas. A significação é, no fundo, um conjunto de instruções, de coordenadas que permitem a um interlocutor interpretar o sentido dos enunciados de uma frase. A significação da frase é uma espécie de modo de emprego que permite compreender o sentido dos enunciados. A significação é aberta. O sentido do enunciado se produz quando se obedece às indicações dadas pela significação.

Na Segunda Conferência, publicada no mesmo volume de 1988, *Polifonia y Argumentación*, Ducrot acrescenta algumas explicações ao conceito de sentido. Aborda, a propósito disso, a sua concepção de polifonia. Dizia Ducrot, na conferência anterior, que o sentido de um enunciado comporta indicações semânticas de natureza diferente da significação da frase, que é aberta. Agora, esse semanticista esclarece que o sentido apresenta pontos de vista cujas origens são chamadas enunciadores. Há ainda, no nível do enunciado e do sentido, portanto, um ser discursivo a quem se atribui a responsabilidade pelo enunciado, que se posiciona diante dos pontos de vista que aparecem em seu discurso. É importante notar, antes de referir as possibilidades de posicionamento do locutor que essa entidade teórica não pode ser confundida com o sujeito empírico que, ao enunciar, produz discursos.

Tomam-se os casos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para demonstrar por que razão um locutor não pode ser confundido com o sujeito empírico: sabe-se que esses documentos foram escritos por uma comissão de redatores especialistas em educação; foram eles, então, os sujeitos empíricos que produziram esse discurso. Mesmo assim, não se atribui a eles o estatuto de locutores, porque um documento como os PCNs, ao ser aprovado pelo Ministério da Educação, passa a determinar o tipo de comportamento que o Estado brasileiro recomenda aos profissionais em contextos de ensino formal. Cada um dos redatores dos PCNs, ou mesmo o grupo inteiro, não teria a mesma soberania em todo o território nacional. Por isso, então, embora o Brasil, enquanto nação, não seja o responsável pela

produção dos PCNs, pode-se atribuir a ele a responsabilidade pelos pontos de vista apresentados no discurso.

O locutor de um enunciado, entidade teórica que se manifesta no seio do próprio discurso, evidencia-se na tessitura verbal, na medida em que é capaz de posicionar-se mediante os pontos de vista apresentados ao longo da contextura linguística. O locutor pode ser verificado, assim, na medida em que (1) identifica-se com um dos enunciadores, (2) aprova um enunciador ou (3) opõe-se ao enunciador. Além de elementos como locutor e enunciadores, Oswald Ducrot inclui mais um, na análise que faz sobre o sentido. Trata-se daquele a quem o locutor toma como semelhante, o interlocutor (DUCROT, 1988). Essa multiplicidade de componentes rompe com o pressuposto de que há, num enunciado, unicidade e primazia do sujeito falante. Foi, aliás, nessa pluralidade de vozes presentes no discurso que Ducrot inspirou-se para inserir no centro da sua proposta teórica o conceito de polifonia (muitas vozes).

Buscando explicar como a noção de argumentação linguística pode ser relacionada à Teoria da Polifonia e à distinção que estabelece entre sentido e significação, Ducrot postula, na Segunda Conferência de Cali: “para chegar à descrição da significação da frase será necessário encontrar algo em comum no sentido de todos os enunciados”⁷ (DUCROT, 1988, p. 69). Então, depois de demonstrar uma série de enunciados em que aparece o conector NO ENTANTO, o semanticista chega à conclusão de que a significação de estruturas linguísticas como X NO ENTANTO Y dá aos seus intérpretes as seguintes orientações:

A primeira orientação é a seguinte: construa quatro enunciadores. O enunciador E_1 contém o ponto de vista de X, o enunciador E_2 tira uma conclusão r a partir de X, conclusão que se deve descobrir (quando queremos interpretar o enunciado, há que se inventar essa r). O enunciador E_3 suporta o ponto de vista de Y e, a partir de Y, o enunciador E_4 conclui não r .⁸ (DUCROT, 1988, p. 71).

⁷ Para llegar a la descripción de la significación de la frase será necesario encontrar algo en común en el sentido de todos los enunciados. (DUCROT, 1988, p. 69)

⁸ La primera consigna es la siguiente: construya cuatro enunciadores. El enunciador E_1 contiene el punto de vista de X, el enunciador E_2 saca una conclusión r a partir de X, conclusión que hay que descubrir (cuando queremos interpretar el enunciado hay que inventar esa r). El enunciador E_3

Tendo esclarecido esse princípio subjacente à significação de frases, cujo enunciado correspondente é formado por X DC Y, o teórico elucida também os vínculos entre a Teoria da Polifonia e a busca pela compreensão de um discurso a partir do material linguístico. Buscar entender de que modo a argumentação está marcada na língua é a coluna vertebral de toda a teoria ducrotiana e também a principal contribuição da Semântica Argumentativa à Linguística de cunho estruturalista.

Voltando-se a essa visão de que a argumentação é indicada na língua pela própria língua, Ducrot frequentemente contrapõe o seu modelo teórico ao viés tradicional de argumentação. Por isso, na terceira conferência de *Polifonia y argumentación*, Ducrot relembra:

Para esta última [a concepção tradicional de argumentação], há argumentação quando em um discurso um segmento A é apresentado como justificação de outro segmento C, dado como conclusão. O segmento A apresenta um fato F, susceptível de ser verdadeiro ou falso e isso de maneira independente de C. Além disso, há uma relação de implicação entre o fato e a conclusão, ou seja, $F \rightarrow C$. Essa relação não é de natureza linguística; é de natureza lógica, psicológica, sociológica ou de outra natureza.⁹ (DUCROT, 1988, p. 81).

Percebe-se no excerto que a argumentação está profundamente relacionada à própria forma linguística. Desse modo, a frase de uma língua tem um papel importante na construção do sentido, porque ela dá instruções sobre os tipos de conclusões a que se pode chegar a partir de uma determinada expressão linguística. Assim, apresenta a sua hipótese - já confirmada - de que há expressões argumentativas que possibilitam determinadas continuações ao enunciado e que também impedem alguns desdobramentos. É por isso que, explica Ducrot, a significação de um segmento é aberta, já que ela indica certas conclusões a que se

sostiene el punto de vista de Y y, a partir de Y, el enunciador E4 concluye no r. (DUCROT, 1988, p. 71)

⁹ Para esta última hay argumentación cuando en un discurso un segmento A es presentado como justificación de otro segmento C, dado como conclusión. El segmento A presenta un hecho H, susceptible de ser verdadero o falso y esto de manera independiente de C. Por otra parte hay una relación de implicación entre lo hecho y la conclusión o sea que $H \rightarrow C$. Esta relación no es de orden lingüístico; es de orden lógico, psicológico, sociológico o de otro orden. (DUCROT, 1988, p. 8)

pode chegar. Para o linguista em questão, tais expressões argumentativas, que dão ao enunciado a possibilidade de se chegar a determinadas conclusões, existem na medida em que (1) para cada expressão haja uma frase em que o valor de uma expressão não pode ser substituído pelo valor de outra; (2) os enunciados dessas frases não tenham o mesmo potencial argumentativo (as mesmas possibilidades de continuidade); (3) a diferença argumentativa entre tais enunciados não esteja relacionada à realidade. Resumidamente, para o pai da Semântica Linguística, “Dizer que algumas expressões são argumentativas significa que essas expressões impõem, determinam por si mesmas, o valor argumentativo dos enunciados em que aparecem”¹⁰ (DUCROT, 1988, p. 83). O semanticista filiado a Saussure valida essas suas descrições sobre expressão argumentativa recorrendo, num primeiro momento, aos seguintes exemplos:

(E8) Gosto muito de João, é econômico.

(E9) *Gosto muito de João, é avarento.

No enunciado (E8), como Ducrot evidencia, o segmento ‘é econômico’ permite ao locutor tecer um elogio para João, mas o segmento ‘é avarento’, presente no enunciado (E9), não tem tal potencial para que se valorize João. O segmento ‘é avarento’, ao contrário, permite que se construa uma crítica a João. Nota-se, assim, a fragilidade do modelo tradicional de argumentação, no qual há uma supervalorização da realidade. Embora o ser de existência real designado pelo nome próprio *João* seja o mesmo em (E8) e (E9), as conclusões a que se pode chegar sobre esse mesmo referente do mundo são diferentes num e noutro enunciado. De acordo com Oswald Ducrot (1988, p. 91): “Com efeito, descrever o

¹⁰ Decir que algunas expresiones son argumentativas significa que esas expresiones imponen, determinan por si mismas, el valor argumentativo de los enunciados donde aparecen. (DUCROT, 1988, p. 83)

valor semântico de uma expressão argumentativa consiste em indicar quais são os limites que a expressão impõe a todos os enunciados em que ela aparece”.¹¹

Tendo demonstrado o potencial argumentativo de palavras plenas como os adjetivos, que podem servir tanto para que se desqualifique quanto para que se engrandeça um dado segmento discursivo, Ducrot, ainda na terceira conferência de Cali, passa a analisar operadores de frases, que são formas linguísticas responsáveis pela formação de uma nova frase a partir de uma primeira já existente. Tais mecanismos semânticos possibilitam, tomando a potencialidade argumentativa de uma frase A, que essa potencialidade se transforme, atribuindo à frase em questão outras possibilidades de continuação. Os exemplos a seguir, inspirados no do autor, permitem o desenvolvimento deste assunto:

(E10) Pedro está um pouco cansado, precisa de repouso.

(E11) Pedro está pouco cansado, não precisa de repouso.

(E12) São quase oito horas, temos de partir.

(E13) São apenas oito horas, não precisamos partir.

Percebe-se, em (E10), um valor positivo (determinada sensação de cansaço) atribuído à frase pelo operador **um pouco**. Por outro lado, em (E11), nota-se um valor negativo (sensação menor de cansaço), que foi gerado pelo uso de **pouco**. É por isso que se pôde argumentar em favor do repouso em (E10) e contra ele em (E11). Algo similar acontece em (E13) e em (E12). Enquanto este último enunciado tem um valor negativo (indica uma passagem menor de tempo), expresso por **quase**, aquele primeiro tem um valor positivo (indica uma passagem superior de tempo), indicado por **apenas**. Assim, pode-se argumentar em defesa da partida em (E12) e em oposição a ela em (E13). Torna-se evidente, assim, a importância do material linguístico e não da realidade para a formação semântica de um enunciado.

¹¹ En efecto, describir el valor semántico de una EA [expressão argumentativa] consiste en indicar cuáles son los límites que la expresión impone a todos los enunciados donde ella aparece. (DUCROT, 1988, p. 91)

Já foram referidas duas fases da Teoria da Argumentação na Língua, a *standard* e a *recente*. Ambas foram decisivas para o desenvolvimento científico da concepção de que a língua é argumentativa por natureza e, por isso, pode-se interpretar um enunciado por meio do que é linguístico. Anteriormente também foi dito que o principal fator que conduz a fase *standard* para a fase *recente* foi a incorporação da Teoria da Polifonia à ANL. Contudo, tinha sido mantido, no estágio *recente* da ANL, o conceito de *topos*, que incluía algum olhar para a realidade, na descrição semântica do enunciado. Tendo percebido tal inconfidência à própria proposta de estudo do sentido e da significação somente recorrendo ao que é linguístico, Marion Carel propõe, em sua tese de doutoramento, desde 1992, a Teoria dos Blocos Semânticos (doravante, TBS), que rompe com a tradição dos *topoi* e radicaliza o caráter saussurianista da ANL.

Em um livro que se intitula *La Semántica Argumentativa: una Introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*, Oswald Ducrot e Marion Carel se propõem a apresentar a fase mais recente da Teoria da Argumentação na Língua, a qual inclui, na descrição semântica de um discurso, o conceito de Blocos Semânticos e assim dão conta de explicar a língua pelo discurso, somente. Diz-se, com frequência, que a TBS é uma radicalização do estruturalismo semântico e isso se deve ao fato de que, para Saussure, “o significado de uma expressão reside nas relações dessa expressão com outras expressões da língua”¹² (CAREL; DUCROT, 2005, p. 11). Isso porque, conforme ensinava o autor do CLG no capítulo sobre “O valor linguístico”: “visto ser a língua um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta somente da presença simultânea de todos os outros (SAUSSURE, 2012, p.161)”. Fundamentados nesse axioma saussuriano, Marion Carel propõe, orientada por Oswald Ducrot, que se analise o sentido de um enunciado a partir das relações em *DONC* (PORTANTO) ou em *POURTANT* (NO ENTANTO) entre dois segmentos desse enunciado.

¹² El significado de una expresión reside en las relaciones de esa expresión con otras expresiones de la lengua. (CAREL e DUCROT, 2005, p.11)

Aí está a principal contribuição da TBS à Teoria da Argumentação na Língua que sempre manteve firme em seus estudos a ideia de que a Semântica de uma língua está intimamente imbricada no caráter argumentativo da linguagem. Importa retomar alguns princípios da TBS para que se possa verificar que a incorporação desse modelo científico enriquece a proposta da ANL sobre a argumentação. Nas palavras de Carel e Ducrot:

Para a TBS (e nisto a teoria coincide com o que já era afirmado na ANL), o sentido de uma entidade linguística não está constituído por coisas, fatos, qualidades, crenças psicológicas, nem ideias. Está constituído por certos discursos que essa entidade linguística evoca. Esses discursos serão caracterizados pelo nome de *encadeamentos argumentativos*. A fórmula geral que esquematiza os encadeamentos argumentativos é:

X CONECTOR Y

Um encadeamento argumentativo está constituído por segmentos X e Y, unidos por un conector. Só admitimos dois tipos de conectores, y, em consequência, dois tipos de encadeamentos argumentativos, a saber: os encadeamentos *normativos* com conectores do tipo de *PORTANTO*, e encadeamentos *transgressivos* com conectores do tipo *NO ENTANTO*.¹³ (CAREL; DUCROT, 2005, p.13-14, grifos do autor).

Nota-se no excerto recém transcrito toda potencialidade que o aspecto argumentativo da língua tem para a TBS. Isso porque dizer que o sentido de uma forma linguística é composto pelo conjunto de discursos que essa forma evoca implica atribuir ao sentido uma argumentatividade. Não existe, nesse caso, possibilidade de construir um sentido sem que para isso se deixe de argumentar.

¹³ Para la TBS (y en esto la teoría coincide con lo afirmado ya en la TADL), el sentido de una entidad lingüística no está constituido por cosas, hechos, propiedades, creencias psicológicas, ni ideas. Está constituido por ciertos discursos que esa entidad lingüística evoca. Esos discursos serán caracterizados con el nombre de encadenamientos argumentativos. La fórmula general que esquematiza los encadenamientos argumentativos es:

X CONECTOR Y

Un encadenamiento argumentativo está constituido por dos segmentos X e Y, unidos por un conector. Sólo admitimos dos tipos de conectores, y, en consecuencia, dos tipos de encadenamientos argumentativos, a saber: los encadenamientos normativos, con conectores del tipo de por lo tanto, y los encadenamientos transgresivos con conectores del tipo sin embargo. (CAREL; DUCROT, 2005, p.13-14, grifos do autor).

Carel e Ducrot (2005) demonstram, então, que toda composição semântica de um enunciado dá-se por meio da relação que se estabelece entre uma forma A e uma forma B, apelando-se, para isso, a um CONECTOR. Dizem, então, que as relações criadas por meio de tais conectores podem ser normativas (quando se usa conectores do tipo PORTANTO) ou transgressivas (quando se usa NO ENTANTO) e salientam que esses tipos de relação que estabelecem entre as partes de um enunciado se estendem por toda a língua, abrangendo outras formas além dessas duas conjunções e ainda a elipse desse tipo de palavra. Isso quer dizer que os encadeamentos argumentativos não apresentam uma relação estrita com a forma PORTANTO ou com a forma NO ENTANTO.

Quando se explica o sentido de um segmento por meio da relação que ele estabelece com outro com o qual está encadeado, diz-se que há entre os dois segmentos *interdependência semântica*. Foi por meio dessa noção que Carel e Ducrot perceberam a necessidade de um mecanismo linguístico que desse conta de estabelecer conexões semânticas entre um segmento e outro. Assim, elegeram os conectores PORTANTO e NO ENTANTO como representantes da interdependência semântica. Por isso, no âmbito da Teoria da Argumentação na Língua, costuma-se representar as relações semânticas entre partes de um enunciado com as letras DC (do francês, DONC, que significa “portanto”) e PT (do francês POURTANT, que significa “no entanto”). É oportuno perceber que, quando se explica o sentido por meio da interdependência semântica, leva-se em conta apenas a linguagem para essa explicação e se deixa de lado qualquer conceito que esteja fora dela como raciocínio, inferência ou dedução, por exemplo. A propósito disso, dizem Carel e Ducrot o seguinte:

Afirmei que no encadeamento A DC B, A toma seu sentido em relação com DC B e que B toma seu sentido em relação com A DC. Se se admite isso, deve-se então admitir também que o discurso normativo A DC B não tem relação alguma com o que comumente se denomina “raciocínio”. Quando se realiza um raciocínio, dá-se uma primeira informação (a chamemos I₁) e se mostra logo que essa informação I₁ obriga a admitir a informação I₂. Este raciocínio supõe que I₁ e I₂ são independentes uma da outra. Ora bem, isso não é em nada o mesmo que ocorre em um discurso com *portanto*. Em um

discurso deste tipo o que se diz no primeiro segmento tem seu sentido determinado pelo que se diz no segundo segmento. De modo tal que não há uma relação de inferência entre os segmentos. Não se trata nem de inferência, nem de raciocínio, nem de dedução.¹⁴ (CAREL; DUCROT, 2005, p. 19, grifos do autor).

Como se pôde observar, a Teoria da Argumentação na Língua dá conta de esclarecer de que maneira se constrói o sentido sem que para isso se recorra a outros aparatos além da própria língua. Isso quer dizer que essa proposta desempenha um importante papel dentro dos estudos linguísticos, porque demonstra de que modo se pode ser semanticista e, ao mesmo tempo, estruturalista. Além disso, essa disciplina comprova que a língua comporta uma função argumentativa, sem a qual não seria possível uma comunicação plena de sentido. É porque a língua é argumentativa que duas pessoas podem conversar, ou seja, atribuir sentidos uma à outra. É porque a língua é argumentativa que é possível ler, ou seja, buscar os sentidos de um discurso. É porque a língua é argumentativa que se pode escrever, ou seja, construir sentidos em um discurso.

De todas essas razões, decorre a posição de destaque que a argumentação tem na ANL. Seu lugar é tão importante que aparece na própria designação da teoria: **Argumentação** na Língua. Quando Carel e Ducrot dizem, por exemplo, que um sentido é construído no âmbito de dois segmentos relacionados por meio de um conector A CONECTOR B, revelam que existem, tanto para A quanto para B, *aspectos argumentativos* que permitem a comunhão dos dois segmentos e a instauração de um sentido. O enunciado (E14) exemplifica o dito e demonstra a importância da argumentação para a formação do sentido.

¹⁴ He afirmado que en el encadenamiento A PLT B, A toma su sentido en relación con PLT B e que B toma su sentido en relación con A PLT. Si se admite esto, debe entonces admitir-se también que el discurso normativo A PLT B no tiene relación alguna con lo que habitualmente se denomina "razonamiento". Cuando se realiza un razonamiento se da una primera información (la llamaremos I₁) y se muestra luego que esta información I₁ obliga a admitir la información I₂. Este razonamiento supone que I₁ e I₂ son independientes una de la otra. Ahora bien, esto no es para nada lo que ocurre en un discurso con *por lo tanto*. En un discurso de este tipo lo que se dice en el primer segmento tiene su sentido determinado por lo que dice el segundo segmento. De modo tal que no hay una relación de inferencia entre los segmentos. No se trata ni de inferencia, ni de razonamiento, ni de deducción. (CAREL; DUCROT, 2005, p. 19, grifos do autor).

(E14) O colégio em que você vai realizar o ENEM fica perto da minha casa, chegaremos facilmente a ele, podemos sair mais tarde.

Diz-se em (E14) que é fácil chegar ao colégio, porque ele é perto de um determinado lugar. No enunciado em questão, esse lugar é a casa de alguém. Consta-se, assim, uma relação normativa entre os segmentos **estar perto** e **chegar facilmente**. Assim, (E14) está amparado pelo seguinte aspecto argumentativo:

(E14') [estar perto DC ser fácil chegar]

O encadeamento (E14') representa um dos aspectos argumentativos normativos possíveis. Acrescentando-se a negação ao enunciado (E14), tem-se (E15):

(E15) O colégio em que você vai realizar o ENEM não fica perto da minha casa, não chegaremos facilmente a ele, devemos sair mais cedo.

Em (E15) também há uma relação normativa entre os segmentos, são eles: **não estar perto** e **não poder chegar facilmente**. Essa interdependência semântica pode ser representada pelo encadeamento (E15'):

(E15') [neg-estar perto DC neg-ser fácil chegar]

Imagine-se agora, enunciados como (E16) e (E17):

(E16) O colégio em que você vai realizar o ENEM fica perto da minha casa, mesmo assim não chegaremos facilmente a ele, devemos sair mais cedo.

(E17) O colégio em que você vai realizar o ENEM fica longe da minha casa, mas podemos chegar a ele facilmente, porque vamos de carro e não haverá trânsito.

Em (E16), supõe-se que deveria ser fácil a chegada ao colégio, já que fica próximo à casa de alguém, porém essa norma não foi respeitada, de modo que o falante teve de infringi-la para poder construir sentido, estabelecendo no enunciado uma relação transgressiva. Em (E17) diz-se que o colégio é longe da casa de alguém, que ele, portanto, não está perto e, no entanto, pode-se chegar a ele facilmente. Percebe-se, de novo, a necessidade de um conector transgressivo, posto que, como o colégio está longe, não deveria ser fácil chegar a ele.

Nota-se que, embora os segmentos dos enunciados estejam encadeados com um conector do tipo transgressivo, fazem parte de um mesmo bloco semântico que estabelece o vínculo entre os segmentos **estar perto** e **chegar facilmente**. Os encadeamentos por trás de (E16) e de (E17) são:

(E16') [estar perto PT NEG-ser fácil chegar]

(E17') [neg-estar perto PT ser fácil chegar]

Foi porque Carel e Ducrot perceberam que as relações de sentido sempre acontecem fazendo referência a certa norma, seja seguindo-a, explicitamente, recorrendo a um conector normativo ou tendo de subvertê-la por meio de um conector transgressivo, que eles elegeram apenas esses dois tipos de conectores para explicar de que maneira se dá a argumentação linguística. De fato, é possível construir uma infinidade de sentidos valendo-se apenas desses dois conectores. Tomando o mesmo aspecto argumentativo já citado **estar perto** DC **chegar facilmente**, pode-se verificar de que maneira são indicadas, por meio dele, possibilidades de argumentação:

Quadro 1 - O aspecto argumentativo

POSSIBILIDADES DE ARGUMENTAÇÃO	
compreensíveis	absurdas
Está perto DC é fácil chegar	Está perto PT é fácil chegar
Não está perto DC não é fácil chegar	Não está perto PT não é fácil chegar
Não está perto PT é fácil chegar	Não está perto DC é fácil chegar
Está perto PT não é fácil chegar	Está perto DC não é fácil chegar

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Deve-se, antes de mais, esclarecer alguns comportamentos semânticos presentes no Quadro 1. Como se pode ver, há dois tipos de possibilidades argumentativas: as compreensíveis e as absurdas, totalizando oito encadeamentos. Por causa disso, os teóricos Marion Carel e Oswald Ducrot (2005, p. 22) advertem: “este é um problema filosófico: não há orações que sejam incompatíveis umas com as outras, o problema é escolher o conector correto, seja ele PT ou seja ele DC.”¹⁵ Os mesmos autores dizem, ainda, que o decisivo para a definição de um encadeamento absurdo ou compreensível é a seleção, respectivamente, de um conector incorreto ou correto. Não são, desse modo, as informações dos segmentos em si mesmas que têm importância, mas sim o conector escolhido para relacionar esses segmentos.

Além dessa, outra peculiaridade semântica que se observa no Quadro 1 é a de que os encadeamentos compreensíveis mantêm um tipo de associação uns com os outros, porque os seus segmentos são influenciados da mesma maneira de modo a haver, entre eles, uma mesma interdependência semântica. Carel e Ducrot diriam que os encadeamentos compreensíveis do Quadro 1 constituem um bloco semântico, porque esses autores postulam o seguinte: sempre que a

¹⁵ Este es un problema filosófico: no hay oraciones que sean incompatibles entre sí, todas las oraciones son compatibles unas con otras, el problema es elegir el conector correcto, sea SE, sea PLT. (CAREL; DUCROT, 2005, p. 22).

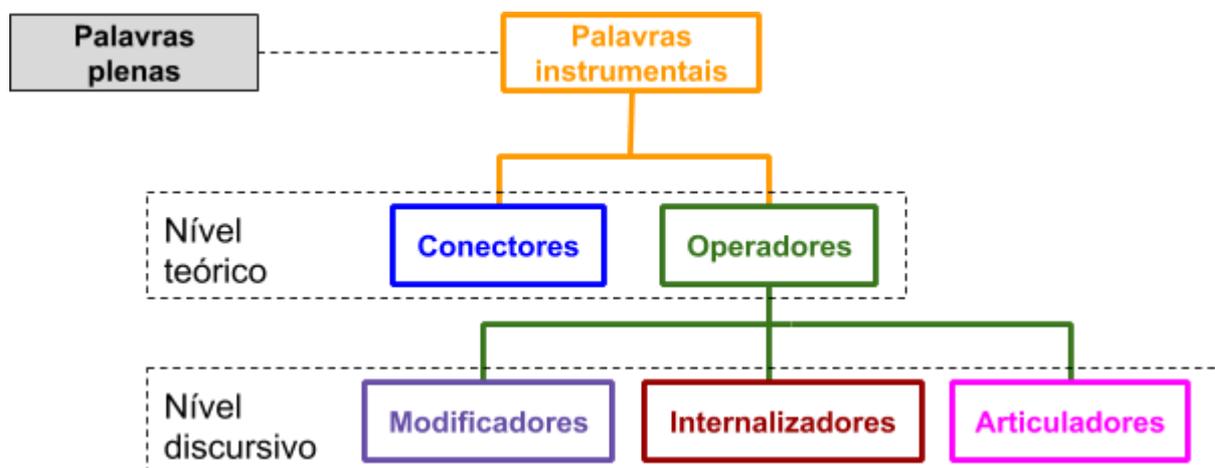
interdependência entre segmentos for a mesma, haverá um só bloco (CAREL; DUCROT, 2005).

As máximas ducrotianas, já citadas anteriormente, de que o sentido constitui-se pelos discursos que uma forma linguística evoca, e de que a argumentação constitui o próprio sentido decorrem da observação que esses autores fizeram sobre o comportamento semântico entre os segmentos de um enunciado. Os teóricos em questão dizem, a respeito desse assunto, o seguinte: “nós explicamos a língua pelo discurso, e o discurso para nós não está baseado nem em coisas nem no pensamento. Qualquer segmento do discurso pode unir-se a outro, sob a condição de que para isso se utilize o conector adequado”¹⁶ (CAREL; DUCROT, 2005, p. 24).

Em um artigo publicado na revista *Letras de Hoje* com o título, *Os internalizadores*, Ducrot propõe uma classificação semântica das palavras de uma língua. Nesse texto, o autor faz notar que é possível classificar os signos, de modo genérico, em **palavras plenas** (aquelas a que se pode atribuir argumentações internas e externas) e **palavras instrumentais** (aquelas às quais não se pode atribuir nenhum aspecto discursivo). Estas últimas, ainda segundo Ducrot, podem ser subclassificadas em **conectores** (palavras que servem, num âmbito metateórico, para construir discursos dotados de sentido), **articuladores** (palavras cuja função é a de comparar as argumentações constitutivas dos enunciados presentes nos segmentos que as precedem ou as sucedem) e **operadores** (palavras usadas para recompor os constituintes semânticos de um dado enunciado). O diagrama 1 a seguir, ilustra a classificação semântica das palavras proposta por Oswald Ducrot:

¹⁶ Nosotros explicamos la lengua por el discurso, y el discurso para nosotros no está basado ni en las cosas ni en el pensamiento. Cualquier segmento del discurso puede unirse a otro, a condición de que para ello se utilice el conector adecuado. (CAREL; DUCROT, 2005, p. 24).

Diagrama 1- A classificação das palavras por Ducrot



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Os exercícios didáticos apresentados na presente dissertação demonstram de que forma, recorrendo aos ensinamentos de Ducrot sobre argumentação, discurso e enunciação, pode-se oportunizar aos estudantes de língua materna um conhecimento explícito de língua que aproveite o caráter semântico da linguagem. Isso, como se disse, é um fator de potencialização dos conhecimentos discursivos, afinal, quando se ouve, se lê, se fala ou se escreve, toma-se o sentido como núcleo da interação verbal. Desse modo, este estudo faz com que a Semântica recupere, nas salas de aula, essa posição de destaque.

Uma vez apresentados todos esses conceitos ducrotianos, coloca-se a seguinte pergunta: por que esses conceitos podem/devem ser transpostos ao ensino? Como se viu, a teoria insiste na ideia de que a argumentação está imbricada na língua e na ideia de que não há possibilidade de construção de sentido sem que para isso se estabeleça uma relação entre duas formas linguísticas. Além disso, a ANL entende que todo enunciado remete a uma enunciação. Então a teoria em questão apresenta o potencial necessário para que se desenvolva habilidades discursivas nos estudantes, desde que estes últimos compreendam todas essas características da língua. Além disso, a teoria em questão permite que se use a língua como ferramenta de estudo da própria língua, o que é bastante recomendado

na literatura sobre ensino de língua materna. Na presente dissertação, investe-se na proposta de que, ao se ensinar as conjunções sob a égide da ANL no lugar do ensino tradicional, o aluno exercita a argumentatividade linguística e desenvolve, conseqüentemente, habilidades discursivas. Por isso, então, há que se transpor alguns conceitos ducrotianos para o ensino.

Já direcionando a leitura desta seção para o fim, importa lembrar os objetivos que motivaram a sua escrita. Quis-se, por um lado, apresentar alguns fundamentos da Teoria da Argumentação na Língua que, uma vez transpostos para o ensino, permitiriam a explicação das conjunções sob uma perspectiva semântica. Para isso, buscou-se alguns textos basilares da teoria em questão a fim de que se extraísse deles os pressupostos a serem levados para a proposta de ensino que se deseja fazer. Foi, assim, possível abordar conceitos como significação, sentido, frase, enunciado, locutor, enunciador, enunciação, relação argumentativa, operadores argumentativos, bloco semântico, conector, articulador, encadeamento transgressivo, encadeamento normativo etc., todos possíveis de serem levados à sala de aula e imprescindíveis para a transposição (transformação?) didática que se vai apresentar nas próximas páginas desta dissertação. Desse modo, cabe desenvolver algumas reflexões sobre o que é transposição didática para, em seguida, servir-se desse aparato teórico em benefício da criação de atividades pedagógicas que deem conta de ensinar a empregar as conjunções a partir da Semântica Linguística.

1.3 SOBRE O CONHECIMENTO, AS HABILIDADES E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Os seres humanos diferenciam-se dos animais irracionais, entre outros motivos, pelo fato de, ao interagirem com o mundo, fazerem uso de uma série de conhecimentos adquiridos culturalmente por meio da sua capacidade intelectual. Sempre que alguém pratica alguma ação, o faz recorrendo a algum tipo de

aprendizado ou instrução pelos quais passou. Tomam-se dois exemplos muito simples para ilustrar o dito:

- a. Um motorista que vai ao mecânico consertar uma avaria em seu automóvel.
- b. Um aldeão que procura uma benzedeira de sua vila para curá-lo de uma dor.

Os contextos de interação descritos em **a** e em **b** confirmam a hipótese de que as práticas humanas estão intimamente relacionadas aos conhecimentos prévios de cada pessoa envolvida na situação. Em **a**, por exemplo, há alguém que tem domínio de um conjunto de ações que se deve tomar a fim de restabelecer o perfeito funcionamento de um automóvel, bem como alguém que sabe a pessoa certa a ser procurada quando se tem uma avaria em um carro. Certamente, esse alguém que **sabe** o que deve ser feito passou por algum tipo de aprendizado, seja formal ou seja informal. Algo muito parecido ocorre em **b**, situação em que um conhecimento acerca de plantas ou sobre procedimentos necessários para amenizar uma dor fazem-se necessários. Assim como um mecânico, uma benzedeira tem de ser detentora de conhecimento, porque os seres humanos não agem por instinto, mas em sintonia com uma sabedoria que lhes foi transmitida culturalmente.

Quando se pensa na relação “*ser humano ↔ conhecimento*”, vem logo à mente o ensino formal. Já há algum tempo, uma grande quantidade de sociedades têm atribuído às instituições de ensino a missão de transmitir às gerações futuras os conhecimentos que se construíram ao longo da história do Homem. Nesse sentido, cabe aos especialistas da educação pensar em formas de transmitir todo esse saber às pessoas em processo de escolarização. O mesmo não ocorre com outros profissionais, como mecânicos, por exemplo, os quais nem sempre precisam preocupar-se com a transmissão do conhecimento, mas sim na aplicação de um conhecimento já adquirido.

Alguns estudiosos, cientistas e filósofos que se dedicaram ao tema do “conhecimento” ou “saber” humano chegaram à conclusão de que essa abstração manifesta-se de diferentes maneiras. Há, por exemplo, uma espécie de

“conhecimento erudito”, que é também chamado “científico”, porque surge no seio da Academia, como resultado de investigações e reflexões de especialistas nas mais diversas áreas. O principal objetivo das pessoas que se dedicam a explicar o mundo, construindo conhecimentos científicos, é procurar respostas para os fenômenos naturais e/ou sociais capazes de serem observados sob a égide de um aparato teórico ou mesmo de um instrumento de experimentação. Dessa forma, todo pesquisador/teórico deve respeitar determinadas deliberações da comunidade científica na qual está inserido para poder levantar uma hipótese sobre a natureza dos fatos para, em seguida, afirmar ou infirmar sua conjectura (DOMINGUINI, 2008).

À medida que um conhecimento científico é aceito por uma comunidade acadêmica, surgem diferentes pesquisas que procuram demonstrar a aplicabilidade do saber em questão. Por conta disso, vão sendo fortalecidos todos os pressupostos teóricos que sustentam uma determinada visão sobre o mundo. Assim, torna-se iminente a passagem de tal conhecimento às gerações futuras para que, compreendendo determinadas propriedades ou características dos fenômenos que as cercam, possam aprimorar a sua interação com o Universo. Disso decorre a necessidade de transformar um conhecimento erudito em um conhecimento a ser ensinado; e desse “dever” provém o desenvolvimento da Teoria da Transposição Didática. Segundo Lucas Dominguini (2008), a expressão “transposição didática” foi cunhada pelo sociólogo Michel Verret em sua tese de doutorado, de 1975. Yves Chevallard e Marie-Albert Johsua teriam, mais tarde, em princípios da década de 1980, aprimorado o conceito.

Para Chevallard, um conhecimento erudito distancia-se de um conhecimento a ser ensinado na medida em que Academia e Escola apresentam objetivos completamente distintos. Enquanto a primeira manifesta todas aquelas características expostas no parágrafo anterior, esta última, a Escola, procura transmitir às gerações futuras um determinado número de conhecimentos a fim de que sejam capazes de agir sobre o mundo. Por conta disso, tornam-se presentes em contexto escolar três diferentes polos que interagem entre si: o **professor** (aquele que se propõe a ensinar), o **aluno** (aquele se propõe a ser ensinado) e o

conhecimento (o que se toma como objeto de ensino). Curiosamente, a própria semântica do verbo ensinar, em português, prevê que se dê a essa forma verbal um complemento, de modo que não pode haver ação de ensinar completa sem que se diga o que se está ensinando. Definiu-se o professor e o aluno como duas entidades opostas, mas que são recíprocas, na medida em que o primeiro tem a missão de fazer chegar ao segundo um dado objeto de ensino, recorrendo muitas vezes ao conhecimento que recebeu na Academia, o qual transforma em conhecimento a ser ensinado a seus discentes. Por sua vez, o aluno foi descrito como o ser que recorre a um professor para chegar a um dado lugar na esfera do conhecimento humano.

Deve-se admitir que existem outras formas de interação entre o conhecimento e o ser humano. Há, por exemplo, pessoas que aprendem sozinhas, sem precisar do auxílio de um professor para atingir seus próprios objetivos. Nesta dissertação, contudo, quer-se contribuir para as práticas educacionais que se manifestam em contexto formal, em ambientes escolares, nos quais se fazem presentes o professor, o aluno e o conhecimento. Quer-se contribuir, a partir da transformação da Teoria da Argumentação na Língua, de um saber erudito a um saber a ser ensinado, para o ensino de língua materna, que tem apresentado algumas degradações, como já se pôde verificar. Defende-se neste texto, por isso, que a Teoria da Argumentação na Língua, uma vez transposta ao ensino, tem o que é necessário para potencializar competências¹⁷ discursivas nos estudantes.

Pois bem, para que se leve tais pressupostos teóricos à sala de aula é imperativo recorrer à Teoria Didática, por isso buscou-se auxílio em Chevallard (1991), que contribuiu para a formulação do que hoje se entende por Transposição Didática. Esclarece o referido autor que, quando se toma a tríade didática “saber ↔ ensino ↔ aluno” pode-se considerar que a transposição didática toma lugar entre o saber e o ensino, porque visa transformar um saber científico em objeto de ensino para um aluno. Dessa maneira, não há ensino sem transposição didática e o que se

¹⁷ Nesta dissertação, entende-se que dominar saberes, saber-fazer, saber-ser e saber tornar-se é imprescindível para que se seja competente. Por isso, entende-se competência como resultado de uma interação específica com o saber.

faz na presente dissertação é exatamente tomar um conhecimento científico a fim de torná-lo objeto de ensino, por isso a transposição.

Chevallard (2013) propõe a existência de uma esfera de especialistas responsáveis pela transposição didática. A ela, o autor chamou Noosfera. Os políticos educacionais, didáticos etc. pertenceriam à Noosfera responsável pela transposição externa de um dado conteúdo. Eles seriam os responsáveis pela transformação de um conhecimento erudito em um objeto a ser ensinado. É por meio dessa esfera que surgem currículos, livros escolares, diretrizes curriculares... Os professores, por sua vez, são os agentes internos da transformação. Estes últimos tomam um objeto a ser ensinado e o tornam objeto de ensino, ou seja, buscam nos livros, nas diretrizes, nos currículos etc. orientações sobre o que ensinar e modulam os conhecimentos presentes nas suas aulas de acordo com essas diretrizes.

Se se tomar o caso do ensino de língua materna no Brasil, pode-se dizer que, embora haja um esforço de diferentes agentes externos para levar à sala de aula novos objetos a serem ensinados, ainda prevalecem nas aulas de Português um ensino do conteúdo gramatical sob uma perspectiva tradicional. Ainda no começo desta fundamentação teórica, fez-se uma descrição do lugar em que se situa a GT no ensino de língua materna e verificou-se que essa disciplina tem servido aos professores como fonte para a sua ação pedagógica. Esse fato, concluem diferentes pesquisadores evocados anteriormente neste texto, contribui para que o ensino de língua materna tome um fim em si mesmo, de modo que se tem estudado a língua portuguesa para que se possa ir bem nas avaliações dessa “matéria”. Em boa verdade, a própria natureza da Gramática Tradicional impõe esse tipo de comportamento, porque essa doutrina analisa o fenômeno linguístico a partir de uma perspectiva normativa, tomando a língua como conjunto de regras analisadas, isoladamente, por si mesmas.

Em virtude disso, cabe orientar os professores para uma nova prática pedagógica, aquela que toma a língua como responsável pela construção dos sentidos, como entidade argumentativa por excelência. Afinal, quando duas pessoas

participam de um diálogo, seja ele oral ou escrito, querem construir sentidos uma a outra e o fazem por intermédio da língua. Tal conselho para mudança de postura, que nada mais é senão aquele alhures deliberado e defendido. Ele segue um percurso inverso à Gramática Tradicional, porque parte da observação do fenômeno linguístico enquanto conjunto de artigos prontos para serem colocados em relação até chegar à verificação de como, recorrendo a cada um desses elementos, se pode definir um sentido em um discurso.

Como se pode verificar, a transposição didática de alguns conceitos da Teoria da Argumentação na Língua conciliam o ensino de língua materna àquilo que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais: o desenvolvimento de habilidades discursivas. Isso acontece porque tal transformação tem o objetivo de levar para a sala de aula a concepção de que a língua é argumentativa e, como tal, é também responsável pela construção dos sentidos nos discursos. Desse modo, o presente estudo propõe uma metodologia de trabalho que, transformando um conhecimento erudito (a ANL) em um saber a ser ensinado (os exercícios didáticos fundamentados na ANL), permita aos estudantes o aperfeiçoamento das suas práticas linguísticas. Quer-se, efetivamente, a partir de exercícios que proponham um trabalho sobre o uso de conjunções, estender os conhecimentos que os alunos têm sobre argumentação linguística para que sejam capazes de usar esses novos saberes diante das mais diversas situações em que terão de construir discursos.

Tal alternativa metodológica transmuta o ensino de língua materna da incessante observação de fenômenos linguísticos isolados e sua vasta terminologia em algo muito mais prático, no qual se recorre ao que é semântico-linguístico (ou seja, argumentativo, vinculador) para que se manipule formas linguísticas e, assim, se construa um discurso. A proposta metodológica que se quer apresentar propõe ao professor que, recorrendo aos ensinamentos de Ducrot a respeito da Semântica da Língua, construa um ambiente propício para que os alunos percebam como a língua se comporta diante da construção do sentido. Isso porque sempre que um aluno tiver de recorrer a um conhecimento linguístico explícito para construir um discurso mais elaborado, no qual é preciso estabelecer sentidos completos etc.,

esse mesmo aluno valer-se-á daqueles conhecimentos acerca da constituição do significado a que foi submetido. Por isso, fala-se em habilidades discursivas, já que se está pensando em conhecimentos (saberes linguísticos explícitos, como a semântica das conjunções) a serem acionados por alguém (o falante da língua, um estudante) em diferentes situações cotidianas (práticas de leitura e de escrita).

A metodologia em questão, que busca transformar os conceitos ducrotianos em objeto de ensino é o tema da próxima seção deste texto. Nela, fica esclarecido de que modo é possível fazer com que conhecimentos científicos tornem-se conhecimentos a serem ensinados por meio de atividades didáticas. Reserva-se, ainda, na seção subsequente, espaço para a formação de uma reflexão a respeito das habilidades discursivas envolvidas nessas atividades e sobre como é possível desenvolvê-las. Há também espaço, no capítulo seguinte, para a divulgação da metodologia que sustentou a pesquisa científica que deu origem a esta dissertação.

2 METODOLOGIAS DA PESQUISA

Toda pesquisa acadêmica se faz por meio de uma metodologia científica. Tem-se por hábito divulgá-la sempre que a pesquisa é publicada. O mesmo acontece com a presente dissertação que, obviamente, surge como resultado de um estudo que também foi norteado por uma metodologia própria. Ocorre que, diferentemente do que acontece em outras investigações, o aparato metodológico desta dissertação tem por obrigação fornecer os subsídios necessários para a instauração de outra metodologia. Fala-se, portanto, nesta seção de dois diferentes procedimentos: o primeiro diz respeito à pesquisa que deu origem a esta dissertação; o segundo relaciona-se com os processos necessários para a transformação de alguns conceitos ducrotianos em saberes a serem ensinados.

Sobre o estudo que deu origem a este texto dissertativo, deve-se dizer que é do tipo aplicado, porque pretende oferecer conhecimentos (como a transposição didática da ANL) para aplicações práticas (como a didática da língua materna) direcionados a fins específicos (como o aprimoramento do conhecimento dos alunos sobre a gramática de sua língua, incidindo em um bom desempenho em práticas de produção e compreensão textuais, de modo a contribuir para resultados positivos em avaliações que aferem esses tipos de habilidade). Além disso, a pesquisa em questão é qualitativa, pois descreve propostas didáticas atuais, analisando-as indutivamente¹⁸. Essa investigação científica é também exploratória visto que oportuniza um conhecimento crítico sobre o problema para o qual se pretende apresentar uma solução.

A metodologia adotada nesta produção científica percorre as seguintes fases: (1) identificação do problema por meio da revisão bibliográfica; (2) proposta de transposição didática da Teoria da Argumentação na Língua: elaboração de

¹⁸ O conceito de indução a que se faz referência tem relação com a metodologia científica adotada neste texto. Trabalha-se, empiricamente, os dados linguísticos de modo a construir um conhecimento de língua fundamentado nessa experiência. A generalização, desse modo, fundamenta-se na observação de fenômenos concretos. Esta tarefa, portanto, instaura-se de modo **oposto** ao modelo dedutivo, que parte de uma análise geral da língua em direção a um estudo particular sobre o que é linguístico, recorrendo à lógica para isso.

exercícios didáticos inéditos, para o ensino do emprego das conjunções sob perspectiva semântico-discursivo-enunciativa; (3) escrita da dissertação. Para a conclusão de tais etapas, foi necessário cumprir os seguintes procedimentos ao longo da investigação: leitura de bibliografia base, que trata da situação do ensino da gramática e que apresenta as dificuldades que devem ser superadas; estudo da Semântica Argumentativa de Ducrot, a fim de encontrar nessa teoria fundamentos que podem contribuir para o ensino da gramática a partir de uma perspectiva semântica e de verificar quais são as concepções desse teórico que ajudam a superar as dificuldades encontradas. Em seguida, procedeu-se à elaboração de lições de língua materna, pensando na transposição/transformação didática de alguns pressupostos de Ducrot a fim de propor alternativas para a solução dos problemas identificados na primeira fase da pesquisa. Em resumo, as técnicas de pesquisa usadas foram revisão bibliográfica e redação, conforme o quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Técnicas de pesquisa

TÉCNICAS DE PESQUISA	
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	REDAÇÃO
Leitura de textos sobre a situação do ensino da gramática.	Elaboração de materiais didáticos baseados na Teoria da Argumentação na Língua.
Leitura da Teoria da Argumentação na Língua.	Reflexão acerca dos exercícios propostos.
Leitura de teorias sobre transposição didática.	Escrita da dissertação.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Quanto ao segundo procedimento metodológico, referente à transformação de alguns conceitos ducrotianos em saberes a serem ensinados, devem também ser ditas algumas palavras. Primeiramente, o professor deve ter claro que o aluno já

domina, de forma implícita, os mecanismos semânticos de sua língua materna. Por isso, as lições precisam fazer com que os alunos mobilizem esses conhecimentos que já são utilizados por eles em situações cotidianas. Em seguida, é preciso propor alguma forma de reflexão sobre a língua, de modo a tornar explícitos os saberes linguísticos dos estudantes. Esta última tarefa exigirá do professor uma fundamentação teórica, porque, no campo da ciência da linguagem, cada visão de língua constrói um objeto distinto. Além disso, caberá ao professor transformar os conhecimentos eruditos da teoria com a qual trabalha em algo que seja acessível ao seu aluno, optando, sempre que possível, por atividades que, mesmo mobilizando axiomas e construtos teóricos, não demandem uma exposição exaustiva dos alunos à epistemologia ou ainda à terminologia, diferentemente do que se pode observar em muitos livros didáticos.

A Teoria da Argumentação na Língua, tem-se insistido, oferece ao professor a possibilidade para que se leccione a partir dos parâmetros acima apresentados. Essa disciplina, por sua própria natureza, é uma teoria explicativa, que pretende justamente tornar explícitos os mecanismos de construção do sentido mobilizados pelos falantes de uma dada língua. Por isso, tem-se defendido que ela deve ser levada ao ensino. É em virtude dessa visão que se quis elaborar uma dissertação que oferecesse aos professores subsídios para um novo trabalho com a reflexão linguística em sala de aula, um trabalho que priorizasse o discurso, o sentido.

Sabe-se que existe um longo percurso a ser trilhado para que se transponha a Teoria da Argumentação na Língua para o ensino. O professor interessado nessa missão precisará dominar alguns procedimentos que se fazem necessários para o cumprimento dessa tarefa. Por essa razão, apresentam-se na próxima seção alguns desdobramentos dos processos necessários para que se transforme alguns pressupostos ducrotianos em conhecimentos a serem ensinados.

3 COMO TRANSPOR A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA PARA O ENSINO DO EMPREGO DAS CONJUNÇÕES?

Tem-se investido no entendimento de que, para se desenvolver habilidades discursivas nos estudantes é necessário buscar, em alguma medida, auxílio teórico na Semântica Argumentativa. Mesmo assim, é preciso deixar claro que não se pode levá-la para a sala de aula tal como aparece nos textos científicos. Faz-se necessário um esforço intelectual por parte do professor a fim de que sejam elaboradas lições inspiradas nos pressupostos ducrotianos. Esse empenho deverá ainda ser capaz de viabilizar o desenvolvimento de determinadas habilidades discursivas buscando, no âmago da Teoria da Argumentação na Língua, os conhecimentos científicos necessários para essa tarefa.

Nesta seção da presente dissertação, apresentam-se alguns esforços que foram feitos nesse sentido. Além disso, discorre-se sobre os passos necessários a todos que se interessarem pela mesma tarefa. A exposição que se faz de agora em diante está organizada da seguinte maneira: primeiro apresenta-se o conhecimento erudito, aquele que há de ser transformado em objeto de ensino; em seguida, se ilustra como ele pode ser transformado, por meio da apresentação de lições didáticas; por fim, faz-se uma reflexão sobre que tipo de competência linguística a lição apresentada pode construir nos alunos de um dado professor.

As propostas didáticas aqui divulgadas são destinadas a alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Mesmo assim, elas podem ser adaptadas para outros níveis de ensino, de acordo com os interesses de cada professor. A metodologia de trabalho tem por procedimentos a seleção de um discurso, o qual deve ser explorado, em um primeiro momento, de maneira mais ampla para, em uma segunda etapa, servir como objeto de análise linguística. Ou seja, parte-se de uma compreensão global dos sentidos que se fazem presentes em tal discurso para, em seguida, propor aos estudantes um contato com os mecanismos linguísticos responsáveis pela construção dos sentidos identificados - trabalhando-se, assim,

nesta última fase, com o discurso de uma forma mais restrita, de modo a proporcionar um conhecimento explícito de língua aos estudantes.

Essas duas tarefas, por causa da sua natureza semântica, apresentam o que é necessário para que se possa potencializar habilidades discursivas nos estudantes de língua materna. Quando se procura, por exemplo, instigá-los a buscar sentidos em um discurso, está-se propondo um trabalho com a leitura, de acordo com a definição apresentada por Delanoy (2008), em sua dissertação intitulada *Uma definição de leitura pela teoria dos blocos semânticos*. Por outro lado, quando se desenvolve o trabalho com o conhecimento explícito de língua sob uma perspectiva semântico-discursiva-enunciativa, está-se instrumentalizando os estudantes com os conhecimentos linguísticos necessários para o pleno desenvolvimento da escrita, entendida como a capacidade de se construir sentidos em um discurso.

3.1 ALGUNS EXERCÍCIOS DIDÁTICOS INSPIRADOS NA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: PRIMEIRA PARTE

Na teoria ducrotiana, o conceito de argumentação tem uma posição de destaque, pois é por meio dele que se pode definir tanto a orientação que uma palavra dá ao discurso, quanto os sentidos presentes nesse discurso. Quando se considera o papel do valor para a construção do sentido, inclusive, nota-se a pertinência do que é linguístico para a formação de um dado sentido. Tendo tal conceito em vista, o semanticista filiado a Ducrot pode buscar as indicações semânticas na própria língua, deixando para isso concepções sobre o mundo de fora da sua análise.

Pois bem, na proposta didática a seguir, toma-se o conceito de argumentação linguística como objeto a ser ensinado. Para tanto, parte-se da leitura de um discurso, o qual foi analisado sob uma perspectiva ducrotiana, a fim de verificar nele a presença de diferentes enunciadores e de sentidos singulares, os quais estarão presentes nos exercícios sobre esse tipo de fenômeno em linguagem. Trata-se da crônica “Da timidez” de Luis Fernando Verissimo, que se transcreve a seguir:

DA TIMIDEZ - Luis Fernando Verissimo

Ser um tímido notório é uma contradição. O tímido tem horror a ser notado, quanto mais a ser notório. Se ficou notório por ser tímido, então tem que se explicar. Afinal, que retumbante timidez é essa, que atrai tanta atenção? Se ficou notório apesar de ser tímido, talvez estivesse se enganando junto com os outros e sua timidez seja apenas um estratagema para ser notado. Tão secreto que nem ele sabe.

É como no paradoxo psicanalítico, só alguém que se acha muito superior procura o analista para tratar um complexo de inferioridade, porque só ele acha que se sentir inferior é doença.

Todo mundo é tímido, os que parecem mais tímidos são apenas os mais salientes. Defendo a tese de que ninguém é mais tímido do que o extrovertido. O extrovertido faz questão de chamar atenção para sua extroversão, assim ninguém descobre sua timidez. Já no notoriamente tímido a timidez que usa para disfarçar sua extroversão tem o tamanho de um carro alegórico. Daqueles que sempre quebram na concentração. Segundo minha tese, dentro de cada Elke Maravilha existe um tímido tentando se esconder e dentro de cada tímido existe um exibido gritando "Não me olhem! Não me olhem!" só para chamar a atenção.

O tímido nunca tem a menor dúvida de que, quando entra numa sala, todas as atenções se voltam para ele e para sua timidez espetacular. Se cochicham, é sobre ele. Se riem, é dele. Mentalmente, o tímido nunca entra num lugar. Explode no lugar, mesmo que chegue com a maciez estudada de uma noviça. Para o tímido, não apenas todo mundo mas o próprio destino não pensa em outra coisa a não ser nele e no que pode fazer para embaracá-lo.

O tímido vive acossado pela catástrofe possível. Vai tropeçar e cair e levar junto a anfitriã. Vai ser acusado do que não fez, vai descobrir que estava com a braguilha aberta o tempo todo. E tem certeza de que cedo ou tarde vai acontecer o que o tímido mais teme, o que tira o seu sono e apavora os seus dias: alguém vai lhe passar a palavra.

O tímido tenta se convencer de que só tem problemas com multidões, mas isto não é vantagem. Para o tímido, duas pessoas são uma multidão. Quando não consegue escapar e se vê diante de uma plateia, o tímido não pensa nos membros da plateia como indivíduos. Multiplica-os por quatro, pois cada indivíduo tem dois olhos e dois ouvidos. Quatro vias, portanto, para receber suas gafes. Não adianta pedir para a plateia fechar os olhos, ou tapar um olho e um ouvido para cortar o desconforto do tímido pela metade. Nada adianta. O tímido, em suma, é uma pessoa convencida de que é o centro do Universo, e que seu vexame ainda será lembrado quando as estrelas virarem pó.

(VERISSIMO, 2001, p. 111-112)

Nota-se na crônica em questão a construção de diferentes sentidos para a palavra tímido. Nesse discurso, há a presença de um valor para **timidez** que é único e que se constrói dentro do próprio discurso. A língua portuguesa prevê para o signo em questão uma significação oposta à extroversão, por exemplo. Mesmo assim, porque o sentido se constrói por meio da relação entre as partes de um discurso - como ensina Ducrot -, a crônica em questão ilustra como é possível atribuir à **timidez** um valor associado à extroversão.

Um pesquisador habituado à metodologia e à terminologia da Teoria da Argumentação na Língua consegue verificar todos esses preceitos subjacentes à crônica analisada. Do mesmo modo, um professor que conhece essa teoria e que pretende potencializar as habilidades discursivas dos seus alunos, recorrendo a essa proposta teórica, pode aproveitar-se dela para ensinar à classe de que maneira uma palavra relacionada a outra palavra recebe um valor linguístico no âmbito do discurso.

Obviamente, esse professor terá de adaptar as atividades aos seus alunos e, fazendo uso da Teoria da Argumentação na Língua sem recorrer, de modo explícito, à terminologia do modelo teórico. No exercício a seguir, faz-se uso do conceito de valor linguístico de modo implícito à atividade, que apela para a linguagem visual como modo de representar as significações das palavras.

Exercício 1: Observe as imagens abaixo:



Imagem 1 :Elke Maravilha



Imagem 2: exposição oral



Imagem 3: menino



Imagem 4: carro alegórico

a. Diga quais imagens estão normalmente relacionadas à timidez.

b. Diga quais imagens Luis Fernando Verissimo relaciona à timidez.

Por meio de exercícios como o acima apresentado, o professor pode demonstrar para seus alunos de que forma, mesmo havendo na língua uma indicação sobre o valor de uma palavra, os sentidos são construídos no próprio discurso e não fora dele.

Como se vê, o exercício 1 coloca em evidência quatro imagens. Duas delas não manteriam com **timidez** uma relação direta. Isso acontece, pelo menos, quando se considera o conhecimento linguístico prévio de um determinado falante, um aluno por exemplo. Em português, **timidez** dá indicações sobre algo ou alguém que seja introvertido, de modo que objetos carnavalescos ou mesmo personagens exuberantes seriam opostos à timidez. Por isso, quando se recorre apenas às indicações semânticas instauradas no âmbito da própria língua, pode-se dizer que as imagens 1 (Elke Maravilha) e 4 (carro alegórico) não mantêm uma relação normativa com **timidez**. Desse modo, as únicas opções possíveis para a questão **a** da lição são as imagens 2 (exposição oral) e 3 (menino). Mesmo assim, na crônica que serviu de ponto de partida para a formulação dos exercícios, existe uma relação direta entre **timidez** e as imagens 1 (Elke Maravilha) e 4 (carro alegórico). Os excertos a seguir, extraídos do discurso em questão, confirmam o dito: “segundo minha tese, dentro de cada Elke Maravilha existe um tímido tentando se esconder[...]” (VERISSIMO, 2001, p.111-112); “[...] no notoriamente tímido a timidez que usa para disfarçar sua extroversão tem o tamanho de um carro alegórico.” (VERISSIMO, 2001, p.111). A percepção desse fato, que deverá ser explicitada na questão **b** do exercício 1, permitirá aos alunos uma compreensão sobre **valor** em linguística, sem que para isso se recorra a uma exposição teórica *stricto sensu*.

Os exercícios 2 e 3 dão continuidade à lição sobre o valor linguístico, recorrendo, agora, às palavras da língua, ou seja, à linguagem verbal.

EXERCÍCIO 2: Considere uma tese como um ponto de vista defendido por alguém. Depois, diga qual é a tese defendida em “Da timidez”, marcando a alternativa correta.

- a. Todos são tímidos, menos o extrovertido.
- b. O extrovertido e o tímido não são iguais.
- c. Ninguém é mais tímido do que o extrovertido.
- d. Todos são mais tímidos do que o extrovertido.
- e. Nenhuma das alternativas.

EXERCÍCIO 3: baseando-se na tese presente em “Da timidez”, complete os enunciados de acordo com a legenda.

Legenda:

Pessoas tímidas...	1
Pessoas extrovertidas...	2

Enunciados:

	... têm uma extroversão do tamanho de um carro alegórico.
	... escondem sua timidez.
	... gritam por dentro “não olhem”, só para chamar a atenção.
	... não têm dúvida de que todas as atenções se voltam para elas.
	... não têm dúvida de que, quando riem, estão rindo delas.
	... têm medo de que alguém lhes passe a palavra.

No exercício 2, que foi transcrito acima, buscou-se inspiração no conceito de **enunciadores** que, segundo a Teoria Polifônica da Enunciação, desenvolvida no âmbito da Teoria da Argumentação na Língua, são pontos de vista apresentados em um discurso. Nesse mesmo exercício, assume-se que uma tese é, no âmbito de um discurso, um ponto de vista defendido por alguém. Esse ponto de vista é defendido por meio da relação que se estabelece entre as palavras do discurso em que está inserido, ou seja, por meio da argumentação linguística.

Para que se esclareça o motivo pelo qual esse conceito se faz presente em uma lição sobre o **valor**, é preciso lembrar: em linguagem, os fenômenos observados não acontecem de modo ordenado, isto é, de maneira sequencial, um após o outro, mas sim de forma simultânea, um ao mesmo tempo em que ocorrem

todos os outros. Por isso, à medida que **enunciadores** (entidades linguísticas responsáveis pela apresentação de pontos de vista em um discurso) são apresentados, argumenta-se e, a cada argumentação, instaura-se um valor para um dado segmento linguístico, concomitantemente.

O exercício 2, na verdade, apresenta-se como um pré-requisito para a realização do exercício 3. O exercício 2 pretende explicitar ao aluno o enunciador “ninguém é mais tímido do que o extrovertido”, apresentado no discurso em análise. É por meio dele que se argumenta a respeito da timidez e é, por isso, que essa palavra recebe um valor ímpar.

O exercício 2, deste modo, serve para que os alunos possam perceber, no exercício 3, como se dá a instauração de um valor linguístico. Nele, os estudantes são convidados a relacionar diferentes segmentos. São eles:

- S1: ‘pessoas tímidas’.
- S2: ‘pessoas extrovertidas’.
- S3: ‘têm uma extroversão do tamanho de um carro alegórico’.
- S4: ‘escondem sua timidez’,
- S5: ‘gritam por dentro “não olhem”, só para chamar a atenção’.
- S6: ‘não têm dúvida de que todas as atenções se voltam para elas’.
- S7: ‘não têm dúvida de que, quando riem, estão rindo delas’.
- S8: ‘têm medo de que alguém lhes passe a palavra’.

No âmbito da língua, ou seja, da frase as orientações recebidas a respeito da significação de S1: ‘pessoas tímidas’ orientam para continuações com S6: ‘não têm dúvida de que todas as atenções se voltam para elas’, com S7: ‘não têm dúvida de que, quando riem, estão rindo delas’ e com S8: ‘têm medo de que alguém lhes passe a palavra’. Essas mesmas orientações impedem continuações com S3: ‘têm uma extroversão do tamanho de um carro alegórico’ e S5: ‘gritam por dentro “não olhem”, só para chamar a atenção’. Ainda no âmbito da língua, a significação de S1: ‘pessoas tímidas’ pode relacionar-se ou não com S4: ‘escondem sua timidez’.

Quando se analisa esses mesmos segmentos no âmbito da fala, ou seja, do discurso há pouco apresentado, as continuações são exatamente aquelas que, num primeiro momento, não seriam consideradas pelo falante/aluno. Como o enunciador a ser sustentado no discurso em questão é “ninguém é mais tímido do que o extrovertido”, se relaciona S1 com S3, S5, S6, S7, S8. O segmento S2: ‘pessoas extrovertidas’, por outro lado, ao contrário do que se esperaria, relaciona-se com S4: ‘escondem sua timidez’.

É preciso notar que, para a realização adequada do exercício 3, o aluno terá de perceber as relações que se estabelecem entre os segmentos, isto é, ele precisará notar a argumentação linguística. Por isso, o exercício 3 desenvolve nos estudantes uma sensibilidade para esse tipo de jogo argumentativo que se estabelece entre as palavras de um discurso, o que potencializa as suas habilidades discursivas no que se refere à leitura. Esse, aliás, é um ponto fundamental da proposta didática que aqui se faz, porque uma boa leitura é o ponto de partida para que se possa escrever satisfatoriamente bem.

Como se pôde perceber, as atividades apresentadas até a presente parte deste texto não têm uma relação direta com o ensino do emprego das conjunções, entretanto é preciso notar que elas investem no desenvolvimento de uma sensibilidade semântica nos alunos. Essa percepção é essencial para que os estudantes possam compreender que tipo de fenômeno linguístico se faz presente nos discursos, bem como os tipos de controle/domínio da estrutura semântico-linguística que eles terão de ter para poder, empregando adequadamente as conjunções (aqui entendidas como conectores discursivos), construir discursos dotados de sentido.

A seguir, apresentam-se mais três atividades de compreensão do texto, as quais procuram desenvolver nos estudantes predisposição para a compreensão do valor linguístico. Essas tarefas, ademais, servem de estímulo linguístico para a lição posterior, sobre o emprego das conjunções. Por isso, os exercícios 4, 5 e 6 são de múltipla escolha, nos quais os alunos são convidados a verificar alguns

encadeamentos argumentativos presentes no discurso em análise, a fim de reforçarem o seu entendimento sobre o modo como se instaura um valor linguístico.

EXERCÍCIO 4: Segundo Verissimo, ser tímido e notório é uma contradição, porque...

- a. o tímido tem horror a ser notado, menos do que ser notório.
- b. mais do que ser notado, o tímido tem horror a ser notório.
- c. a timidez atrai muita atenção, principalmente em público.
- d. todos são tímidos e os que parecem tímidos são salientes.
- e. todos os tímidos notórios têm complexo de superioridade.

EXERCÍCIO 5: Para Verissimo, o tímido que ficou notório tem de se explicar, porque...

- a. a timidez sempre deve atrair atenção.
- b. a timidez sempre deve ser retumbante.
- c. a timidez não deveria ser retumbante.
- d. todas as alternativas.
- e. nenhuma das alternativas.

EXERCÍCIO 6: Segundo Verissimo, alguém fica notório apesar de tímido se...

- a. a timidez não for um estratagema para esse alguém ser notado.
- b. a timidez for um estratagema para esse alguém ser notado.
- c. a timidez não for retumbante, nem chamar a atenção.
- d. o tímido tiver horror a ser notado e querer ser notório.
- e. o tímido não estiver enganando a si mesmo.

Depois de ter oferecido a um determinado falante/aluno a possibilidade de resgatar adequadamente os sentidos presentes em um determinado discurso, o professor poderá desenvolver nesse mesmo estudante um conhecimento explícito sobre a língua que compartilham. Insiste-se nesse procedimento, porque se quer ensinar tópicos tidos como gramaticais, como o papel das conjunções em um discurso, sob uma perspectiva semântica.

Do exercício 7 até o 10, toma-se o conceito de valor para explicitar o funcionamento das conjunções. Como se espera dos estudantes uma percepção de como esses conectores argumentativos intervêm na construção do sentido, é

importante sempre buscar relacioná-los ao contexto discursivo em que se encontram.

EXERCÍCIO 7: Releia estes dois trechos da crônica “Da timidez”.

“Ser um tímido notório é uma contradição. O tímido tem horror a ser notado, quanto mais a ser notório. Se ficou notório por ser tímido, **então** tem que se explicar. **Afinal**, que retumbante timidez é essa, que atrai tanta atenção? Se ficou notório **apesar de** ser tímido, talvez estivesse se enganando junto com os outros e sua timidez seja apenas um estratagema para ser notado. Tão secreto que nem ele sabe.”

“O tímido tenta se convencer de que só tem problemas com multidões, **mas** isto não é vantagem. Para o tímido, duas pessoas são uma multidão. Quando não consegue escapar e se vê diante de uma plateia, o tímido não pensa nos membros da plateia como indivíduos. Multiplica-os por quatro, **pois** cada indivíduo tem dois olhos e dois ouvidos. Quatro vias, **portanto**, para receber suas gafes. Não adianta pedir para a plateia fechar os olhos, ou tapar um olho e um ouvido para cortar o desconforto do tímido pela metade. Nada adianta. O tímido, **em suma**, é uma pessoa convencida de que é o centro do Universo, e que seu vexame ainda será lembrado quando as estrelas virarem pó.”

Agora, observe as palavras do quadro abaixo e faça o que se pede.

E	NO ENTANTO	MESMO ASSIM	PORÉM	OU
MAS	ENTRETANTO	PORQUE	POR ISSO	LOGO
NEM	MESMO ASSIM	AINDA QUE	PORTANTO	POIS
MAS	MESMO QUE	APESAR DE	EMBORA	AFINAL

Transcreva nos espaços indicados abaixo as palavras que poderiam substituir adequadamente cada uma das expressões destacadas nos dois trechos que você acabou de ler.

- a) Então: _____
- b) Afinal: _____
- c) Apesar de: _____
- d) Mas: _____
- e) Pois: _____
- f) Portanto: _____
- g) Em suma: _____

No exercício 7, trabalha-se a percepção dos alunos sobre os tipos de relação estabelecidas entre dois segmentos por meio de um conector. Importa lembrar que esses vínculos podem ser normativos ou transgressivos. Assim sendo, no exercício em questão, os estudantes são convidados a alternar conectores de mesmo valor semântico a fim de perceberem como determinadas formas linguísticas são importantes para o estabelecimento de um vínculo de sentido entre as partes de um discurso.

O exercício 8 dá continuidade à estratégia adotada no exercício 7. Agora, por outro lado, quer-se que os estudantes deem atenção às relações normativas presentes em um enunciado. Por isso, pede-se que eles atribuam um valor a um determinado segmento, complementando o enunciado em que esse segmento está inserido, ao adicionar no enunciado em questão outro segmento por meio de conectores como *porque*, *pois*, *então* e *por isso*.

EXERCÍCIO 8: Baseando-se nas relações estabelecidas entre as palavras da crônica “Da timidez”, dê diferentes continuidades para o enunciado “O tímido vive acossado pela catástrofe possível.”

a. O tímido vive acossado pela catástrofe possível **porque...**

b. O tímido vive acossado pela catástrofe possível **pois...**

c. Como o tímido vive acossado pela catástrofe possível, **então...**

d. O tímido vive acossado pela catástrofe possível **por isso...**

Como se pode notar nos exercícios já apresentados, há um cuidado para que o trabalho com cada um dos aparatos linguísticos envolvidos na constituição do sentido, na enunciação etc. sejam abordados paulatinamente. Agora que os alunos já perceberam como se relacionam dois segmentos de um enunciado por meio de um conector normativo, pode-se propor-lhes um trabalho com os conectores transgressivos. Essa tarefa é o que se propõe no exercício 9:

EXERCÍCIO 9: Foram retiradas dos enunciados a seguir algumas sequências. Você deverá recuperá-las recorrendo às palavras que se fazem presentes. Para tanto, você deverá substituir o símbolo  por uma sequência coerente. Veja o exemplo.

- a. Pedro é tímido, **MAS** , porque não costuma falar em público.

Pedro é tímido, **MAS** *não tem medo de multidões*, porque não costuma
falar em público.

- b. João é tímido, **ENTRETANTO** , porque sua timidez não chama atenção.

- c. Elke Maravilha é extrovertida, **NO ENTANTO** , porque já cometeu muitas gafes.

d. Maria vive acossada pela catástrofe possível, **MESMO ASSIM** ✍️, porque não tem medo de falar em público.

e. Emília acha que duas pessoas é uma multidão, **CONTUDO** ✍️, porque gosta de interagir com multidões.

No exercício 9, omite-se um segmento do enunciado que é introduzido por um conector do tipo transgressivo e ficam evidentes dois segmentos. Os alunos são convidados a, analisando os sentidos presentes no enunciado, recuperar o segmento que está oculto. Para isso, eles terão de introduzir tal segmento com um conector do tipo transgressivo.

No exercício 10, os alunos devem relacionar palavras para construir sentidos. Para tanto, têm à disposição uma tabela na qual são apresentados dois segmentos e um conector que ora é normativo, ora é transgressivo. Espera-se que os estudantes percebam as indicações semânticas dadas pelos segmentos da coluna A e pelos segmentos da coluna C e saibam escolher o conector adequado para relacionar tais trechos do enunciado a partir de tais indicações que recebem.

Diferentemente do que acontece nos outros exercícios, na lição 10, os alunos são convidados a atribuir valores a um determinado segmento ao relacioná-lo com outro, por isso, optou-se por apresentá-los em uma tabela sem linhas, na qual as palavras são dispostas dentro de uma mesma coluna, sem que se possa associar a indicação semântica de um determinado segmento por causa da sua localização no exercício. Desse modo, por exemplo, os falantes/alunos podem relacionar a palavra

TÍMIDO, que aparece na coluna A, a qualquer um dos segmentos da coluna C (TER MEDO DE MULTIDÕES; NÃO TER MEDO DE MULTIDÕES; VIVER ACOSSADO PELA CATÁSTROFE; ACHAR QUE VAI CAIR E LEVAR JUNTO A ANFITRIÃ; ACHAR QUE VAI SER ACUSADO PELO QUE NÃO FEZ; ESTAR SEGURO DE QUE NÃO VAI SER ACUSADO; TER A EXTROVERSÃO DO TAMANHO DE UM CARRO ALEGÓRICO), desde que saibam selecionar adequadamente o conector adequado na coluna B. Na página a seguir, apresenta-se o exercício 10, tal como é descrito neste parágrafo.

EXERCÍCIO 10: Você deve formar diferentes enunciados usando, para isso, uma expressão de cada coluna. Atenção: para que seu enunciado seja dotado de sentido, você deve relacionar adequadamente as palavras de cada coluna e fazer as adaptações necessárias.

COLUNA A	COLUNA B	COLUNA C
TÍMIDO	PORTANTO	TER MEDO DE MULTIDÕES.
EXTROVERTIDO	NO ENTANTO	NÃO TER MEDO DE MULTIDÕES.
ENVERGONHADO	POR ISSO	VIVER ACOSSADO PELA CATÁSTROFE.
DESINIBIDO	MAS	ACHAR QUE VAI CAIR E LEVAR JUNTO A ANFITRIÃ.
INIBIDO	ENTÃO	ACHAR QUE VAI SER ACUSADO PELO QUE NÃO FEZ.
DESAVERGONHADO	MESMO ASSIM	ESTAR SEGURO DE QUE NÃO VAI SER ACUSADO.
INTROVERTIDO	ENTRETANTO	TER A EXTROVERSÃO DO TAMANHO DE UM CARRO ALEGÓRICO.

Escreva aqui seus enunciados:

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

Até o exercício 10, os alunos foram expostos a determinados contatos com a língua que lhes permitirão, desde que assimilados suficientemente, desenvolver aptidões discursivas. Se as lições até agora apresentadas forem adequadamente desenvolvidas pelos estudantes, na medida em que são levadas a cabo, permitem a eles a exata percepção sobre o valor linguístico, sobre o modo como se dá a fixação de um valor linguístico num dado enunciado. Por isso, o exercício 11 se propõe a

aproveitar essa percepção e sugere aos alunos a construção de enunciados, a partir de questionamentos como “diga por que ter problemas só com as multidões não é uma vantagem para o tímido” e “em um breve parágrafo, exponha três razões apresentadas na crônica ‘Da timidez’ que permitiram o autor a terminá-la com a seguinte afirmação: ‘o tímido, em suma, é uma pessoa convencida de que é o centro do Universo, e que seu vexame ainda será lembrado quando as estrelas virarem pó.’”

Na tarefa em questão, espera-se que os falantes/estudantes aproveitem os conhecimentos que desenvolveram nas lições passadas para construir enunciados dotados de sentidos. Por isso, a asserção que dá origem ao exercício já orienta os estudantes a usarem conectores discursivos nos enunciados que vão construir. A seguir, está o exercício que acaba de ser descrito.

EXERCÍCIO 10. Você já deve ter notado que as palavras relacionam-se umas às outras para formar o sentido. Deve ter reparado, também, que expressões como MAS e POR ISSO têm um papel fundamental para o encadeamento das ideias. Levando esse seu conhecimento em consideração, use palavras como essas para responder a cada uma dessas questões.

- a. Diga por que ter problemas só com as multidões não é uma vantagem para o tímido.

- b. Em um breve parágrafo, exponha três razões apresentadas na crônica “Da timidez” que permitiram o autor a terminá-la com a seguinte afirmação: “o tímido, em suma, é uma pessoa convencida de que é o centro do Universo, e que seu vexame ainda será lembrado quando as estrelas virarem pó.”

Como pôde evidenciar, há na Teoria da Argumentação na Língua um potencial a ser utilizado em contextos de ensino de língua materna, embora se tenha apresentado uma fração dele. A seguir, são apresentados outros exercícios didáticos inspirados, desta vez, nos conceitos de polifonia.

3.2 ALGUNS EXERCÍCIOS DIDÁTICOS INSPIRADOS NA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: SEGUNDA PARTE

A Teoria Polifônica da Enunciação, que faz parte da Teoria da Argumentação na Língua, entende que a enunciação é a materialização da língua, bem como que o sentido de um enunciado é a representação de sua enunciação. Por isso, se o objetivo do professor for desenvolver habilidades discursivas em seu aluno, é preciso ensinar a este último de que modo a ação humana é mediada pela linguagem assim como, em um enunciado, são encontradas/deixadas pistas da sua enunciação. Para que se ensine um estudante/falante a ler (encontrar sentidos em um discurso), a escrever (construir sentidos em um discurso) e para que se explicita a ele conhecimentos sobre sua língua (os mecanismos responsáveis pela formação do sentido, por exemplo) é necessário que o aluno compreenda todos os fenômenos envolvidos na enunciação. Isso não é possível, de acordo com a perspectiva semântica adotada nesta pesquisa, sem que se passe pela polifonia. Ademais, a polifonia linguística de Ducrot se faz necessária na sala de aula pelo seu caráter argumentativo, que permite aos estudantes perceberem os tipos de vozes interligadas na constituição de um determinado sentido.

O conceito de blocos semânticos, por outro lado, pode ser aproveitado para que se demonstre aos estudantes de que maneira a argumentação está instaurada desde a língua. Isso significa que, por meio desse conceito, é possível desenvolver, nos alunos, uma sensibilidade que lhes permitirá perceber a maneira pela qual as indicações semânticas dadas pela própria língua possibilitam a formação de determinados sentidos. Assim, os alunos estarão aptos para, cada vez mais, usar a língua como ferramenta indispensável às aulas de Português. Desse modo, será

instaurada a mudança que se propõe nesta dissertação, porque os professores deixarão de lecionar preocupados com a forma linguística exclusivamente, passando a usar aspectos linguísticos como instrumentos para se formar e para se encontrar um sentido presente em um determinado discurso. Esses elementos da língua são, portanto, indispensáveis para que se possa ler e escrever adequadamente, porque a leitura nada mais é senão o resgate de sentidos, enquanto a escrita é marcada pelo interesse de alguém em produzir sentidos.

Propõe-se, aqui, trabalhar com um capítulo da obra *Emília no país da gramática* (LOBATO, [1988]), porque continua sendo um discurso atual, embora tenha sido escrito há alguns anos, que desperta o interesse e a curiosidade de alunos do Ensino Básico. Além disso, ele apresenta um olhar crítico sobre a forma como se tem ensinado gramática no Brasil. Ao analisá-lo em sala de aula, pode-se desenvolver nos estudantes certo posicionamento sobre as formas de lecionar e de aprender a língua portuguesa. Além disso, a linguagem e o vocabulário presentes nesse discurso são familiares aos estudantes de sexto ano e o capítulo em questão aborda temas comuns à faixa etária dos estudantes-alvo dos exercícios, o que contribui para a motivação dos alunos em analisá-lo. A seguir, é transcrito o discurso ora apresentado, para que os leitores desta dissertação possam conhecê-lo ou relê-lo. Em seguida, são apresentadas algumas atividades que podem ser desenvolvidas a partir desse discurso.

UMA IDEIA DA SENHORA EMÍLIA - Monteiro Lobato

Dona Benta, com aquela paciência de santa, estava ensinando gramática a Pedrinho. No começo Pedrinho reclamou.

— Poxa, vovó. Basta que eu tenha de lidar com essa chateação lá na escola. As férias que venho passar aqui são só para brincar. Não, não e não...

— Mas, meu filho, se você apenas recordar com sua avó o que anda aprendendo na escola, isso valerá muito para você mesmo, quando as aulas se reabrirem. Um bocadinho só, vamos! Meia hora por dia. Sobram ainda vinte e três horas e meia para as suas brincadeiras.

Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu; e todos os dias vinha sentar-se diante de Dona Benta, de pernas cruzadas como um oriental, para ouvir explicações de gramática.

— Ah, assim, sim! — Dizia ele. — Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios...

Emília habituou-se a vir assistir às lições, e ali ficava a piscar, distraída, como quem anda com uma grande ideia na cabeça. É que realmente andava com uma grande ideia na cabeça.

— Pedrinho — disse ela um dia depois de terminada a lição —, por que, em vez de estarmos aqui a ouvir falar de gramática, não vamos passear no País da Gramática?

O menino ficou tonto com a proposta.

— Que maluquice, Emília! Esse país não existe, nem nunca existiu. Gramática é um livro.

— Existe, sim. O Quindim, que é um sabidão, contou-me que existe. Podemos ir todos, montados nele. Topa?

Perguntar a Pedrinho se queria participar de uma nova aventura era o mesmo que perguntar a macaco se quer banana. Pedrinho aprovou a ideia com palmas e pinotes de alegria, e saiu correndo para convidar Narizinho e o Visconde de Sabugosa.

Os meninos fizeram todas as combinações necessárias, e no dia marcado partiram muito cedo, a cavalo no rinoceronte, o qual trotava um trote mais duro que a sua casca.

— Esse país começa justamente ali onde o ar começa a zumbir.

Nisto dobraram uma curva do caminho e avistaram ao longe o casario de uma cidade. Na mesma direção, mais para além, viam-se outras cidades do mesmo tipo.

O rinoceronte olhou, olhou e disse:

— São as cidades do País da Gramática. A que está mais perto chama-se Portugalia, e é onde moram as palavras da língua portuguesa. Aquela bem lá adiante é Anglópolis, a cidade das palavras inglesas.

— E aquela, bem, bem, bem lá no fundo, toda escangalhada, com jeito de cemitério?

— São os escombros duma cidade que já foi muito importante: a cidade das palavras latinas. Mas o mundo foi mudando e as palavras latinas emigraram dessa cidade velha para outras cidades novas que foram surgindo. Hoje, a cidade das palavras latinas está completamente morta. Não passa dum montão de velharias. Perto dela ficam as ruínas de outra cidade célebre do tempo antigo: a cidade das velhas palavras gregas. Também não passa agora dum montão de cacós veneráveis.

E assim conversando, o bandinho chegou aos subúrbios da cidade habitada pelas palavras portuguesas e brasileiras.

(LOBATO, [1988], p. 9-15)

Como se disse, é importante propor aos alunos alguns exercícios de compreensão global do texto-discurso para, em seguida, restringir as lições a determinados aspectos da língua que são responsáveis pela formação dos sentidos nele identificados. A seguir, são apresentados alguns exemplos de análise geral do capítulo de livro. Eles também são inspirados na Teoria da Argumentação na Língua.

1. Dona Benta quer ensinar gramática a Pedrinho durante as férias. Pensando nisso, ela apresenta duas justificativas para convencer Pedrinho a aprender gramática. Quais são elas?

- () Se Pedrinho aprender gramática durante as férias, isso vai valer a pena quando as aulas recomeçarem.
- () Se Pedrinho aprender gramática durante as férias, o menino vai poder ensinar seu professor quando as aulas recomeçarem.
- () Se Pedrinho estudar gramática durante meia-hora por dia, ainda vão restar a ele outras vinte e três horas e meia para brincar.
- () Se Dona Benta ensinar gramática a Pedrinho, em breve ela poderá substituir o professor do menino.

2. Por que Pedrinho, em um primeiro momento, se recusa a aprender gramática com Dona Benta?

- a) Porque o seu professor de gramática ensinou-lhe a detestar essa matéria.
- b) Porque o menino estava em férias e queria usar seu tempo para brincar.
- c) Porque Pedrinho gostava mais de matemática do que estudar gramática.
- d) Porque Dona Benta sabia menos gramática que o professor de Pedrinho.

3. O narrador do texto diz que Emília ficava distraída, tendo ideias, durante as explicações de Dona Benta. Transcreva um trecho do texto que nos permite saber qual era a ideia de Emília.

4. A viagem ao País da Gramática era considerada por Pedrinho uma grande aventura. Que trecho do narrador do texto nos permite chegar a essa conclusão?

5. Uma das alternativas abaixo não reforça a ideia de que a viagem ao País da Gramática era uma aventura. Encontre e marque a alternativa que fortalece essa ideia.

- () Todos viajaram no lombo de um rinoceronte, que trotava mais duro que sua casca.
- () O grupo de viajantes pôde conhecer algumas cidades desconhecidas e estranhas.
- () Todos viajaram escondidos de Dona Benta e corriam o risco de ser castigados.
- () O grupo de viajantes pôde conhecer os subúrbios de algumas cidades visitadas.

6. Por que a cidade das palavras latinas tinha cara de cemitério? Marque todas as alternativas possíveis.

- () Pois eram velhas.
- () Pois eram inabitadas.
- () Pois as cidades estavam mortas.
- () Pois ali moravam imigrantes.

7. Que parte do texto introduz a ideia de que a cidade das palavras gregas era um monte de cacos veneráveis?

Os exercícios de compreensão geral, de 1 até 7, inspiram-se na Teoria da Argumentação na Língua na medida em que estimulam os estudantes a procurar vestígios linguísticos presentes no texto para comprovarem os sentidos identificados. O exercício 1, por exemplo explora o conceito de enunciador. Dona Benta acredita que aprender gramática durante as férias é vantajoso para Pedrinho, por isso apresenta dois enunciadores, os quais assume: E1 ‘Se Pedrinho aprender gramática durante as férias, isso vai valer a pena quando as aulas recomeçarem’ e E2 ‘Se Pedrinho estudar gramática durante meia-hora por dia, ainda vão restar a ele outras vinte e três horas e meia para brincar’. O enunciador E2, aliás, aparece como uma forma de rechaçar o enunciador E3 ‘as férias devem ser aproveitadas com brincadeiras’, assumido por Pedrinho e alvo do exercício número 2. À medida que os alunos identificam esse tipo de “argumentação”, tornam-se bons leitores, porque são capazes de perceber de que modo pontos de vista são estabelecidos em um discurso.

O exercício 3 propõe que os alunos investiguem o discurso atrás de uma informação capaz de completar o sentido do segmento S1 “Emília habituou-se a vir assistir às lições, e ali ficava a piscar, distraída, como quem anda com uma grande ideia na cabeça”. Segundo a teoria ducrotiana, um enunciado só tem o seu sentido completo a partir da relação entre dois segmentos desse mesmo enunciado. Desse modo, o sentido de S1 só se estabelece na medida em que é apresentado um outro segmento S2 “— Pedrinho — disse ela um dia depois de terminada a lição —, por que, em vez de estarmos aqui a ouvir falar de gramática, não vamos passear no País da Gramática? ”, pois é a partir da relação entre esses dois segmentos que se pode compreender o sentido de todo o enunciado: Emília estava distraída porque idealizava uma viagem ao País da Gramática. Assim sendo, quando o exercício 3 instiga os alunos a procurarem o segmento que completa o sentido de S1, além de apresentar uma transposição didática da Teoria da Argumentação na Língua, está propondo um trabalho com um dos descritores de desempenho apresentados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, o de localizar informações explícitas em um texto.

Os exercícios 4, 5, 6 e 7 estimulam a compreensão dos mesmos conceitos ducrotianos e contribuem para o aperfeiçoamento de habilidades aferidas em exames nacionais, como a prova Brasil, porque ajudam os alunos a desenvolver técnicas para “localizar informações explícitas em um texto” e “inferir o sentido de uma palavra ou expressão”.

No exercício 8, investe-se na compreensão sobre como a relação entre as palavras é indispensável para a construção do sentido. Nele, é apresentado um excerto do discurso lido e, em seguida, dá-se destaque a dois segmentos presentes no discurso em questão. A seguir, os alunos/falantes são solicitados a relacionar os segmentos a diferentes continuações, recorrendo, para tanto, àquela leitura que fizeram.

8. Leia este trecho do livro “Emília no país da Gramática”:

“Dona Benta, com aquela paciência de santa, estava ensinando gramática a Pedrinho. No começo Pedrinho reclamou.

— Poxa, vovó. Basta que eu tenha de lidar com essa chateação lá na escola. As férias que venho passar aqui são só para brincar. Não, não e não...

— Mas, meu filho, se você apenas recordar com sua avó o que anda aprendendo na escola, isso valerá muito para você mesmo, quando as aulas se reabrirem. Um bocadinho só, vamos! Meia hora por dia. Sobram ainda vinte e três horas e meia para as suas brincadeiras.

Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu; e todos os dias vinha sentar-se diante de Dona Benta, de pernas cruzadas como um oriental, para ouvir explicações de gramática.

— Ah, assim, sim! — Dizia ele. — Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios...”

Há nesse trecho dois sentidos para "aprender gramática":

- a) Aprender gramática é uma brincadeira...
- b) Aprender gramática é uma chateação...

Esses sentidos podem se relacionar com as continuações a seguir. Pensando nisso, preencha as caixas a seguir com a ou b, de acordo com os sentidos construídos.

- () se o professor obrigar os alunos a decorar uma porção de definições que ninguém entende.
- () se o professor ensinar gramática como Dona Benta.
- () se o professor não obrigar os alunos a decorar uma porção de definições que ninguém entende.
- () se o professor não ensinar gramática como Dona Benta.
- () portanto pode ser estudada nas férias.
- () portanto não pode ser estudada nas férias.

Percebe-se, no exercício 8, um investimento na compreensão sobre o conceito de relação, porque a lição faz os alunos refletirem sobre os jogos argumentativos responsáveis pelo estabelecimento de um sentido.

O exercício 9, apresentado a seguir, pretende fazer com que os alunos/falantes passem a ser imersos em um contexto mais restrito de análise semântico-discursiva. Agora, quer-se que os alunos percebam de que modo diferentes pontos de vista podem estar

articuladores e o objetivo é que os estudantes, percebendo as relações que podem ser estabelecidas entre os dois segmentos que têm à sua frente, determinem quais articuladores poderiam ocupar o lugar dos parênteses.

10. Observe como algumas palavras, como as conjunções, são importantes para que se possa apresentar um ponto de vista em um enunciado.

- I. Eu não quero aprender gramática durante as férias ... essa época do ano serve para brincar.
- II. As férias são para brincar ... é possível usar meia hora por dia de férias para o estudo.

a. Preencha os parênteses a seguir com I ou II, de acordo com a palavra que poderia ser utilizadas para completar o sentido dos enunciados I e II.

- () PORQUE
- () MESMO ASSIM
- () POIS
- () MAS
- () UMA VEZ QUE
- () NO ENTANTO

b. Dona Benta está opondo-se ao ponto de vista apresentado por Pedrinho? Por quê?

c. Ajude Dona Benta a convencer Pedrinho a estudar gramática durante as férias. Escreva dois enunciados, usando as conjunções adequadas.

d. Imagine como Pedrinho poderia se opor às ideias que você deu para Dona Benta. Escreva duas possíveis respostas de Pedrinho, usando as conjunções adequadas.

As alíneas *b*, *c* e *d* do exercício 10 propõem aos estudantes um trabalho com os enunciadores discursivos. Quer-se que eles, aproveitando os conhecimentos que estão

desenvolvendo acerca de *Polifonia*, coloquem em cena diferentes enunciados, sem deixar de fazer uso dos articuladores discursivos.

No exercício 11, coloca-se em evidência o enunciador “Aprender gramática é uma brincadeira, por isso essa matéria pode ser estudada durante as férias” e pede-se para que os alunos/falantes completem diferentes enunciados, baseando-se nas relações que perceberam no enunciador em destaque.

11. Observe este ponto de vista:

*Aprender gramática é uma brincadeira, **POR ISSO** essa matéria pode ser estudada durante as férias.*

Agora, faça o que se pede, recorrendo ao texto lido. Lembre-se de usar conjunções!

a. Complete o enunciado, opondo-se ao ponto de vista apresentado:
Gramática não pode ser estudada nas férias ...

b. Complete o enunciado, concordando com o ponto de vista apresentado
Gramática pode ser estudada nas férias ...

c. Complete o enunciado, aceitando que gramática é uma brincadeira, mas defendendo a ideia de que ela não pode ser estudada nas férias.

Gramática é uma brincadeira, mas não pode ser estudada nas férias....

As alíneas *a*, *b* e *c* do exercício 11, oferecem aos estudantes diferentes experiências em relação a um enunciador. A alínea *a* solicita aos alunos que se oponham à ideia de que a gramática não pode ser estudada nas férias. A alínea *b*, pede que se concorde com o ponto de vista que diz: “gramática pode ser estudada nas férias”. Por fim, a alínea *c*, induz os discentes a concordar com o enunciador “gramática é uma brincadeira”, mas negar “pode

ser estudada nas férias”. Para tanto, os alunos devem saber selecionar tanto o conector/articulador discursivo adequado, quanto as palavras que vão fazer parte do enunciador que vão construir. Por isso, o exercício 11 oferece subsídios para o desenvolvimento de habilidades discursivas, principalmente para aquelas relacionadas à instauração de enunciadores em um discurso.

Depois de os alunos terem analisado o discurso *Uma ideia da Senhora Emília* e exercitado, com um apelo semântico, alguns conhecimentos explícitos de língua, pode-se solicitar a eles que enunciem um discurso (produzam um texto) no qual demonstrem todos os conhecimentos trabalhados ao longo da unidade didática. No quadro a seguir, apresenta-se uma proposta de produção textual que vem cumprir esse papel de “encerramento”.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO:

Imagine que Emília e seus amigos voltaram do País da Gramática para o Sítio do Picapau Amarelo. No entanto, nem todos concordaram com esse retorno, porque alguns achavam que precisavam conhecer mais lugares e curtir mais as férias. Outros, no entanto, defendiam o regresso ao Sítio do Picapau Amarelo para aprender gramática e aproveitar mais as férias.

Produza um texto a ser apresentado oralmente para a classe. Nele, você deve contar uma nova aventura da turma do Sítio do Picapau Amarelo, dizendo quem achava necessário permanecer no País da Gramática e as justificativas que esse alguém apresentou. Diga também quem queria voltar ao Sítio e quais eram os pontos de vista dessa pessoa. Lembre-se de usar as palavras adequadas para demonstrar todos os pontos de vista da história.

Como se pode perceber, a proposta de produção textual inspira-se na experiência de leitura e compreensão que os estudantes tiveram logo no início da unidade. Procura-se falar sobre os mesmos personagens que vão viver uma nova aventura. Propõe-se que os estudantes coloquem em cena, no seu enunciado, diferentes enunciadores, com pontos de vista contrários, a fim de mostrarem como poderão aproveitar as habilidades que desenvolveram a propósito da unidade didática.

Tomando, em conjunto, todos os exercícios didáticos que neste texto foram apresentados, pode-se dizer que eles deram conta de todas as habilidades discursivas

necessárias para o uso mais solene da linguagem. Isso porque partiram da compreensão de um discurso, passando pela explicitação de conhecimentos linguísticos até chegar à construção de sentidos em um novo discurso. Nesse sentido, pode-se dizer que é possível explorar a gramática sob uma perspectiva semântico-discursiva-enunciativa. Pode-se, aliás, propor que se trabalhe com a gramática sem se desvencilhar da semântica.

Espera-se que os leitores da presente dissertação possam aproveitá-la, em seus planejamentos, como uma referência para o trabalho em sala de aula. Por isso, se quis desenvolver alguns princípios de nível teórico à medida que se mostrava os tipos de lições que podem ser produzidas sobre tópicos tidos como gramaticais, a partir de uma perspectiva semântica.

Em resumo, pode-se dizer que as aulas de Português que tomarem o sentido como princípio, instrumento e fim serão fundamentais para que se desenvolva nos alunos competências discursivas. É esse, afinal, o principal interesse dos profissionais que se dedicam a ensinar língua materna, visto que se dedicam a formar pessoas que, sendo capazes de ler e de escrever, possam exercer sua cidadania. Dito isso, o que resta é tecer algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de contribuir para as propostas de ensino de língua materna, mais especificamente para uso de conectores discursivos, em português. Quis-se verificar, primeiramente, o lugar que a Gramática Tradicional vem ocupando em contextos de ensino formal, bem como as consequências negativas que o predomínio dessa disciplina acarreta às aulas de língua materna. Almejou-se, então, a partir desse “diagnóstico”, propor uma transformação, fundamentada na Teoria da Argumentação na Língua, daquelas práticas pedagógicas.

Para tanto, nas considerações iniciais desta dissertação, foram expostos as principais motivações desta pesquisa. Nelas, esclareceu-se que há atualmente um baixo rendimento dos estudantes brasileiros em exames nacionais e internacionais no que se refere às habilidades discursivas dos discentes, sobretudo no que diz respeito à proficiência que têm de leitura e de escrita. Em razão disso, verificou-se a importância de repensar as práticas pedagógicas atualmente adotadas pelos professores de Português. Assim, partindo da hipótese de que a Gramática Tradicional ocupa uma espécie de monopólio didático, sugeriu-se uma revisão de cunho bibliográfico a respeito das pesquisas que se debruçaram sobre a temática *Gramática Tradicional versus Ensino de língua materna*.

No capítulo 1 deste texto, foram apresentados os embasamentos teóricos que deram sustentação à pesquisa cuja realização deu origem à dissertação. Na referida seção, explicou-se que existe, de fato, um predomínio da Gramática Tradicional nas aulas de Português. Provas disso puderam ser encontradas nas publicações de importantes linguistas que são especialistas no assunto. Desse modo, houve espaço para que, nessa parte do texto, fossem tecidas algumas considerações a respeito das bibliografias consultadas.

Ainda no capítulo 1, à medida que se tornou indubitável a prevalência da Gramática Tradicional no ensino de língua materna, manifestou-se a pouca importância atribuída à Semântica¹⁹ no âmbito da tradição gramatical. Desse modo,

¹⁹ Tal como é descrita na Teoria da Argumentação na Língua.

propôs-se um olhar para a Teoria da Argumentação na Língua, que se dispõem a descrever e a explicar a língua, levando em consideração o seu caráter argumentativo, isto é, o seu aspecto semântico. Consequentemente, foi necessário traçar um percurso teórico a fim de familiarizar o leitor a alguns conceitos ducrotianos. Tais princípios, a propósito, demonstraram potencial para a causa do ensino, porque tomam a língua como princípio e como instrumento para a constituição de enunciados dotados de sentido.

Uma vez abordados alguns fundamentos epistemológicos da investigação, ainda no capítulo 1, foram feitas algumas considerações a respeito da transposição didática. Em primeiro lugar, elas foram realizadas porque um dos objetivos da pesquisa era propor uma transformação da Teoria da Argumentação na Língua para o ensino de língua materna. Além disso, como consequência dessa primeira necessidade, tornou-se indispensável compreender a Teoria das Transposições Didáticas para que, sob a sua égide, fosse possível aproveitar os ensinamentos de Ducrot para a formação de exercícios didáticos.

As metodologias adotadas na pesquisa foram descritas no segundo capítulo do texto dissertativo. Expôs-se, nessa seção do texto, que a pesquisa era dotada de uma metodologia adequada, cujas técnicas abrangiam revisão bibliográfica e redação. Além disso, fez-se perceber que a dissertação trataria de outra metodologia, a qual se deve empregar para que se possa transformar conhecimentos eruditos em conhecimentos a serem ensinados.

No capítulo 3, a propósito da divulgação dos procedimentos incutidos na transposição didática da Teoria da Argumentação na Língua, foi dito de que modo um conhecimento acadêmico pode transformar-se em conhecimento escolar. Foram aproveitados os conceitos de valor linguístico, enunciador, bloco semântico, interdependência semântica, etc. para a elaboração de exercícios didáticos nos quais se oportuniza um contato explícito entre os alunos/falantes o fenômeno linguístico em questão.

Em vista dos exercícios apresentados e das reflexões por eles suscitadas, pôde-se dizer que a Teoria da Argumentação na Língua apresenta potencial para a

causa do ensino, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades discursivas nos estudantes. Por isso, à medida que a teoria em questão for aproveitada pelos professores em seus planejamentos, cada vez mais haverá espaço, nas aulas de português, para que os alunos estejam em contato com os sentidos presentes em um determinado discurso. É, aliás, o sentido o principal fator discursivo, porque, quando duas pessoas se comunicam, fazem-no para que sentidos sejam compartilhados.

Por último, importa referir a urgência de discussões como a desenvolvida neste texto dissertativo, as quais procuram atribuir à Semântica uma posição de destaque em contextos de ensino. Como se pôde perceber, o lugar periférico que essa disciplina tem assumido na educação, além de tornar precário o ensino de língua materna, contribui para que formas linguísticas sejam observadas isoladamente. Isso conduz a instrução formal a uma direção oposta à natureza da língua que, sendo argumentativa, sempre se manifesta por meio da articulação entre diferentes elementos que a constituem. Que surjam, pois, cada vez mais, pesquisadores interessados nesta proposta e que se encontre, neste texto, certa fonte de entusiasmo.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997b

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1998.

_____. Sobre a Teoria das Transposições Didáticas: algumas questões introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**. Rio de Janeiro, v.3, n.2, mai/ago. 2013.

COSTA, João et ali. **Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico**: conhecimento explícito de língua. Lisboa: MEC/DGIDC, 2011. Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

CUNHA, Celso. **Língua portuguesa e realidade brasileira**. São Paulo: Tempo brasileiro, 1977.

DELANOY, Cláudio Primo. **Uma definição de leitura pela Teoria dos Blocos Semânticos**. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2008.

DUCROT, Oswald. Enunciação, **Enciclopédia Einaudi**, v. 2, Lisboa, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

_____. Polifonía y argumentación: conferencias del seminario **Teorías de la Argumentación y Análisis del Discurso**. Cali: Universidad del Valle, 1988.

_____. Os internalizadores. **Letras de Hoje**, v. 37, n. 3, 2002.

_____. Conferencia 1. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semántica argumentativa: una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos**. Buenos Aires: Colihue, 2005.

DOMINGUINI, L. A transposição didática como intermediadora entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 7, n. 2, p. 1-16, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/472>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

FLORES, Valdir. O lugar da enunciação do vestibulando: os dizeres possíveis. In: ABREU, Sabrina (Org.). **Reflexões Linguísticas e redação no vestibular**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 49-61.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo "gramática"?**. São Paulo: Parábola, 2006.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

LOBATO, Monteiro. **Emília no país da gramática**. São Paulo: Círculo do livro, [1988].

LUFT, Celso Pedro. **Ensino e aprendizado da língua materna**. Rio de Janeiro: Globo, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: UNESP, 2005.

PERRENOUD, Phillipe. Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud. [set. 2000]. São Paulo: **Nova Escola**. Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>. Acesso em: 22 jan. 2018.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

RAHAL, Cláudia Belmonte. **Teoria da Argumentação na Língua: nova perspectiva para o ensino da leitura desde a educação básica**. 2015. 109 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

VERISSIMO, L.F. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

