



**ESTUDO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVO NO ENSINO
MÉDIO: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A
SIGNIFICAÇÃO E A ARGUMENTAÇÃO EM AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

**SEMANTIC-ARGUMENTATIVE STUDY IN HIGH SCHOOL:
POSSIBILITIES OF WORK WITH MEANING AND
ARGUMENTATION IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES**

Lauro Gomes¹

Bruna Luiz dos Santos²

RESUMO

Este trabalho destina-se a apresentar, por meio de uma sequência didática voltada para o ensino de língua portuguesa no ensino médio, uma proposta de trabalho reflexivo em torno de questões relativas à argumentação linguística. Para tanto, a partir de princípios e conceitos oriundos da Teoria da Argumentação na Língua (ANSCOMBRE; DUCROT, 1983; DUCROT, 1990) e da Teoria dos Blocos Semânticos (CAREL; DUCROT, 2005; CAREL, 2011, 2017), procura-se explicitar um caminho possível de reflexão semântica – sobretudo a respeito da dimensão argumentativa da língua – para além das perspectivas tradicionais que concebem a argumentação como mecanismo de persuasão. Primeiramente, foram consultados livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio, no intuito de identificar a abordagem teórico-metodológica que adotam sobre a argumentação. Em seguida, como ponto de partida para a criação das atividades de análise semântico-argumentativa de palavras em uso, enunciados e pequenos discursos – a exemplo de uma charge –, foram revisadas as pesquisas de Barbisan (2005, 2007), de Graeff, Hanel e Santos (2006) e de Gomes (2016, 2017, 2020). Os resultados do estudo mostram a possibilidade de se ensinar a argumentação transgressiva – necessária à fuga do senso comum e, portanto, dos sentidos machistas, homofóbicos, racistas etc. – a partir de um ponto de vista intralinguístico e discursivo. Espera-se, assim, que este artigo sirva de subsídio teórico-metodológico tanto para professores de ensino médio comprometidos com o desenvolvimento semântico-argumentativo dos estudantes quanto para os pesquisadores interessados pelo ensino da Semântica na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica; Argumentação; Ensino de língua portuguesa.

1 Professor Adjunto do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG - Campus São Lourenço do Sul). E-mail: lauro.gomes@furg.br.

2 Graduanda em Letras Português/Inglês pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS - Campus Osório). E-mail: brunasluiz.bl@gmail.com.

ABSTRACT

This work intends to present, through a didactic sequence aimed at Portuguese language teaching in high school, a suggestion for a reflective work around issues related to linguistic argumentation. For this, based on principles and concepts from theories that belong to the so-called Argumentative Semantics, such as Argumentation in Language (ANSCOMBRE; DUCROT, 1983; DUCROT, 1990) and the Theory of Semantic Blocks (CAREL; DUCROT, 2005; CAREL, 2011, 2017), we seek to explain a possible path of semantic reflection – especially regarding the argumentative dimension of language – beyond the traditional perspectives that conceive argumentation as a mechanism of persuasion. First, Portuguese course books for High School were consulted, in order to identify the theoretical-methodological approach they adopt on argumentation. Then, as a starting point for the creation of the activities of semantic-argumentative analysis of words in use, utterances and short speeches – a cartoon as an example –, were reviewed the researches by Barbisan (2005, 2007), by Graeff, Hanel and Santos (2006) and by Gomes (2016, 2017, 2020). The results of the study show the possibility of teaching transgressive argumentation – necessary to escape from common sense and, therefore, from sexist, homophobic, racist etc. senses – from an intralinguistic and discursive point of view. Thus, it is expected that this article will serve as a theoretical-methodological subsidy both for high school teachers committed to the semantic-argumentative development of students and for researchers interested in Semantics teaching in basic education.

KEYWORDS: Semantics. Argumentation. Portuguese language teaching.

Introdução

Este artigo a respeito da reflexão semântica no ensino de língua portuguesa fundamenta-se na perspectiva de linguagem adotada pela Teoria da Argumentação na Língua (ANSCOMBRE; DUCROT, 1983), bem como, e sobretudo, nos postulados da Teoria dos Blocos Semânticos (CAREL; DUCROT, 2005; CAREL, 2011, 2017). Todas as teorias que integram a Semântica Argumentativa distinguem *argumentação linguística* de *argumentação retórica* e situam-se, segundo pontua Ducrot (2009), no domínio das abordagens essencialmente linguísticas de estudo da argumentação.

Dessa forma, tendo em vista a necessidade de a educação básica proporcionar o pleno desenvolvimento linguístico dos estudantes, o trabalho com textos dissertativos – como é o caso do chamado texto dissertativo-argumentativo solicitado pelo Exame Nacional do Ensino Médio e por muitos vestibulares brasileiros, por exemplo – é imprescindível. Para tanto, uma das práticas nucleares no ensino desse tipo de texto deve passar, primordialmente, por questões que envolvam a significação e a argumentação. É nesse contexto, então, que nasce este artigo, cujo objetivo geral é discorrer sobre a importância do estudo semântico-argumentativo da língua no ensino médio, a partir de atividades desenvolvidas no interior de sequências didáticas.

Primeiramente, foram analisados dois livros didáticos de língua portuguesa voltados para o ensino médio – no intuito de investigar como a argumentação vem sendo abordada na escola –, tendo em vista os baixos desempenhos dos estudantes nas avaliações externas, sobretudo no que tange à inscrição de um ponto de vista autoral no texto. Também devido ao precário trabalho com a argumentação no ensino médio, conforme observações de Barbisan (2005) e Gomes (2017), ainda estão muito presentes as generalizações apressadas, os estereótipos e as ideias de senso comum nos textos dos alunos. Visando à resolução desses problemas semânticos nas redações

escolares, buscou-se desenvolver um trabalho que pressuponha a criação de *encadeamentos argumentativos transgressivos* e o uso proficiente da chamada *estratégia concessiva*.

Nessa direção, no intuito de igualmente proporcionar um trabalho de reflexão crítica sobre a língua, partiu-se do tema *diversidade e preconceito*, em torno do qual foram propostas atividades voltadas ao ensino da argumentação, à luz de princípios filosóficos da Semântica Argumentativa e de conceitos como *encadeamento argumentativo normativo e transgressivo*, *bloco semântico* e *quadrado argumentativo*, *estratégia concessiva* e *valor semântico de conjunções coordenativas e subordinativas*, objetivando, notadamente, coerência com o tipo de argumentação pretendido no texto. Logo, tendo em vista as reflexões aqui propostas, espera-se que os professores compreendam a importância do trabalho com a argumentação linguística nas aulas de língua materna e que, gradativamente, os livros didáticos passem a servir-se dos estudos linguísticos contemporâneos. Por meio de um ensino de língua portuguesa que leve em conta a argumentação pelo viés semântico-linguístico, acredita-se que o estudante será capaz de aperfeiçoar, com qualidade, seus desempenhos linguístico-discursivos.

Argumentação linguística versus argumentação retórica

Com o objetivo de evitar equívocos no âmbito dos estudos semânticos, o linguista francês Oswald Ducrot (2009) traz uma importante distinção no que se refere à noção de *argumentação*, diferenciando *argumentação linguística* de *argumentação retórica*. De acordo com o autor (2009, p. 20-21), a argumentação linguística envolve “segmentos de discurso constituídos pelo encadeamento de duas proposições A e C, ligadas implícita ou explicitamente por um conector (do tipo *donc* (portanto))”³, mas também pontua que existe “a possibilidade de que *lhe* seja encadeado *pourtant* (no entanto) não C”⁴ (DUCROT, 2009, p. 23), visto que há encadeamentos de tipo normativo (consecutivo) e de tipo transgressivo (concessivo). Nas palavras de Barbisan (2007, p. 121), na argumentação linguística, “o princípio que se assume é o de que o sentido é produzido pelas relações que se estabelecem, no discurso, entre palavras e frases”. Nessa direção, a argumentação retórica, em paralelo, diz respeito apenas à “atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa” (DUCROT, 2009, p. 20).

Relativamente à principal diferença entre os dois tipos de argumentação, é importante sublinhar que, ao passo que a argumentação linguística é estabelecida no nível semântico e definida como um produto de mecanismos linguísticos oriundos de encadeamentos normativos e transgressivos, a argumentação retórica pressupõe operações extralinguísticas, dentre as quais as técnicas de persuasão, a doxa, as questões sócio-históricas, políticas e ideológicas da sociedade. Em outros termos,

3 Ao longo da seção 3, especificamente com fins didáticos, traduzir-se-á como “logo (LG)” o conector “*donc*”.

4 Ao longo da seção 3, também com fins didáticos, traduzir-se-á como “no entanto (NE)” o conector “*pourtant*”.

É sobre isso que insiste a retórica tradicional, dizendo que a persuasão exige que não somente se dê razões que constituem o que se chama o logos, mas que se desenvolva além disso no ouvinte o desejo de crer verdadeiro (é o pathos) e, enfim, se confie no orador, que deve aparecer como alguém confiável, sério, e bem intencionado. O orador deve, portanto, dar, em seu próprio discurso, uma imagem favorável de si mesmo, o que corresponde ao que a retórica clássica chama de ethos. (DUCROT, 2009, p. 21).

Ainda sobre a argumentação linguística, Gomes (2016, p. 297) salienta que, para essa perspectiva de linguagem, “as palavras da língua já contêm orientações argumentativas que autorizam certas continuidades discursivas e vetam outras”. Isso significa que *falar*, para Ducrot (1990, p. 14), é “construir e tratar de impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade”. A significação de uma palavra já determina, quando em relação com outras significações no eixo sintagmático, os empregos possíveis e os que são vetados na e pela linguagem ordinária. Portanto, segundo essa perspectiva, “há encadeamentos argumentativos na própria significação das palavras e dos enunciados com os quais o discurso é feito” (DUCROT, 2009, p. 23).

Por isso, o pressuposto de que a argumentação é um fenômeno inscrito na própria língua é um aspecto extremamente importante de ser explorado nas aulas de língua portuguesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 5) já propunham que o estudante aprendesse a argumentar, visando à sua inserção ativa, como cidadão, na sociedade. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 136) também defende, hoje, um ensino de “estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e a persuasão”. Contudo, ainda se observa um descompasso entre teoria e prática, visto que esses preceitos não estão sendo efetivamente trabalhados nas escolas.

Para confirmar tal observação, consultaram-se dois livros didáticos de língua portuguesa de nível médio. O primeiro, de autoria de Cereja e Magalhães (2016), e o segundo, de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2020). Pôde-se perceber, em ambos, uma abordagem sobre *argumentação* fundamentada, exclusivamente, em argumentação retórica, discutindo a argumentação como persuasão. Uma concepção de *argumentação* como mecanismo linguístico de construção do discurso não foi encontrada nesses livros.

Em Cereja e Magalhães (2016), foi possível identificar a presença de “diversos gêneros argumentativos”, “orais e escritos”, os quais foram trabalhados a partir de técnicas específicas de argumentação, de contra-argumentação (CEREJA; MAGALHÃES, 2016, p. 354) e pela figura de linguagem anadiplose (Ibid., p. 225), por exemplo. Do mesmo modo, no livro didático de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2020), inscrito no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021, textos de caráter argumentativo também são abordados, tendo, inclusive, uma unidade específica disponibilizada para o trabalho com esses gêneros (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2020, p. 180). As atividades propostas abrangem, no entanto, uma noção vaga de argumentação e se fundamentam, principalmente, no “Tratado da argumentação: a nova

retórica”, de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (Ibid., p. 416). Tal perspectiva fica explícita no excerto do seguinte exercício extraído do livro:

Discursos políticos costumam ser produzidos para serem falados em público, proferidos por personalidades da vida pública. Discursos dessa natureza são estudados há séculos pela retórica – a arte da oratória, do bem argumentar. Para analisar o discurso de posse de JK de acordo com as regras da oratória, vamos recorrer a conceitos básicos dela apresentados a seguir.

Auditório: é constituído de uma pessoa ou grupos de pessoas a quem o orador apresenta o seu discurso.

Argumentação: é a parte do discurso em que o orador apresenta os argumentos em favor das ideias que pretende defender no seu discurso.

Orador: aquele que se dirige ao auditório, tendo como intencionalidade provocar nele alguma reação. (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2020, p. 117).

Assim sendo, constata-se que a argumentação linguística, conforme propõe Ducrot (2009), não aparece nos referidos livros didáticos. Se a contemplassem, apresentariam aos estudantes, sem dúvida, uma importante ferramenta de leitura e de produção de textos. Quando se examinam os desempenhos dos estudantes nas redações do ENEM, por exemplo, já é bastante conhecida a observação de que esses textos são carregados de encadeamentos normativos, contendo, muitas vezes, generalizações apressadas, ideias banais e, não raro, conteúdos sem sentido ou mentirosos, ao serem confrontados com a realidade (GRAEFF; HANEL; SANTOS, 2006, p. 198). Dessa forma, Barbisan (2005) explica que os encadeamentos de tipo transgressivo (*pourtant*; no entanto) não aparecem, o que prejudica a originalidade do texto, uma vez que:

As pesquisas realizadas, desde Rocco (1981), Pécora (1983), para avaliar a argumentação em redações de vestibular, mostraram que, em sua maioria, esses discursos são construídos por meio de generalizações, lugares-comuns como *quem estuda é aprovado*, *quem é rico é feliz* etc., que não apresentam originalidade, nem, portanto, a participação dos sujeitos em seus escritos. (BARBISAN, 2005, p. 69).

Também daí decorre o baixo desempenho dos estudantes no que diz respeito à competência argumentativa. Em geral, somente discorrem sobre “o tema que lhes foi proposto, sem satisfazer a exigência de focalizar criticamente o argumento” e partem “do princípio da imitação” (BARBISAN, 2005, p. 74), repetindo o senso comum, sem um posicionamento crítico. Ainda sobre a abordagem da argumentação nos livros didáticos, Barbisan (2007) já trazia uma importante reflexão acerca do ensino da língua. De acordo com a autora, tal ensino raramente é tratado sob o viés semântico:

O que, entretanto, é difícil entender é por que o ensino da língua portuguesa, como é visto por esses livros didáticos, só trata do estudo da gramática tradicional – que se ocupa de palavras isoladas e de frases, do estabelecimento de nomenclaturas, classificações, regras e vê a linguagem ora do ponto de vista lexical, ora sintático, morfológico, fonológico, raras vezes semântico, ou quando estuda o texto, entendido aqui como sendo o uso da língua, o faz unicamente sob o ângulo da informação, do conteúdo, daquilo que o texto diz da realidade, e não do texto propriamente dito, de como ele diz o que diz da

realidade. O funcionamento dos recursos lingüísticos de que um locutor se utiliza para produzir sentido, o modo como o sentido assim construído pode argumentar, a linguagem em si mesma, e não só como meio para informar, esse funcionamento não é – pelo que se pode observar também em outros livros didáticos que não foram analisados aqui – objeto de interesse do ensino. (BARBISAN, 2007, p. 120-121).

Nessa direção, ao examinarem redações dissertativo-argumentativas de estudantes do ensino médio, Graeff, Hanel e Santos (2006, p. 195) consideram que “a reduzida frequência de emprego de nexos concessivos revela o despreparo dos alunos para utilizá-los e, conseqüentemente, um problema existente no ensino, que parece desconhecer a importância dessas palavras”. É também o que pontua Gomes (2016), ao apresentar critérios de avaliação semântica de textos dissertativo-argumentativos:

[...] a concessão apresenta significativas vantagens no discurso persuasivo, uma vez que permite ao locutor melhorar a imagem de si. Construída num nível dialógico, essa estratégia argumentativa também garante alteridade ao discurso. Desse modo, cumprindo também uma característica do padrão dissertativo-argumentativo, considera-se que deve receber nota máxima na avaliação de desempenhos em leitura e produção de texto dissertativo-argumentativo aquele em que a estratégia concessiva é utilizada adequadamente. (GOMES, 2016, p. 310).

Para finalizar, de acordo com Gomes (2020, p. 95), “as frases do próprio sistema lingüístico são, por natureza, argumentativas”, ou seja, a argumentação está na língua. Logo, saber argumentar é saber usar a língua com propriedade, e escrever é muito mais do que combinar palavras sem nenhuma reflexão sobre as significações construídas nas frases e no texto, como um todo. Em outros termos, “escrever é atuar num jogo de sentidos produzido pela sintonia do produtor/ receptor com a língua e o mundo, pela experimentação de construções na busca da interação mais adequada” (GRAEFF; HANEL; SANTOS, 2006, p. 201). Em vista de tal complexidade, entende-se que o trabalho com a argumentação lingüística também é extremamente necessário na escola.

Os blocos semânticos na constituição argumentativa do léxico e do discurso

A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) postulada por Marion Carel (1992) é uma teoria semântica que descreve e explica aquilo que, no *sentido* dos *enunciados* e *discursos*, provém diretamente da significação das entidades de língua e não o que se acrescenta ao emprego da língua. Com isso, um *bloco semântico* é definido, segundo Carel e Ducrot (2005), como uma entidade unitária e indecomponível expressa nos encadeamentos e nos aspectos argumentativos. Origina-se, pois, da *interdependência semântica* estabelecida entre dois *metapredicados* ou *segmentos* A e B.

Isso quer dizer que, nos encadeamentos argumentativos (1) *Faz calor em Osório, portanto vamos passear* e (1') *Faz calor em Osório, no entanto não vamos passear*, a interdependência semântica que se estabelece entre os metapredicados A: CALOR e B: PASSEAR é a mesma. Logo,

o mesmo bloco semântico impresso por esses dois encadeamentos relaciona os segmentos CALOR e PASSEAR, de cujo entrelaçamento argumentativo decorrem oito aspectos organizados da seguinte forma:

BS1: calor ↔ passear
A DC B: CALOR DC PASSEAR
A PT NEG B: CALOR PT NEG PASSEAR
NEG A PT B: NEG CALOR PT PASSEAR
NEG A DC NEG B: NEG CALOR DC NEG PASSEAR

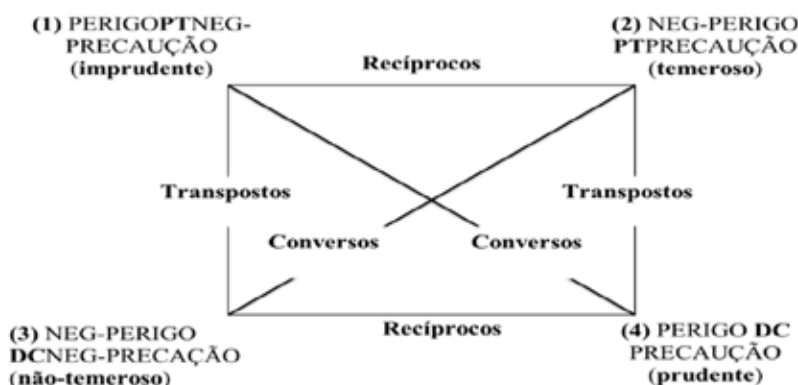
Resultado da mesma interdependência semântica entre os segmentos A e B do BS1, o BS2 – igualmente formado de quatro aspectos – relaciona os seguintes aspectos:

BS2: calor ↔ não passear
A DC NEG B: CALOR DC NEG PASSEAR
A PT B: CALOR PT PASSEAR
NEG A DC B: NEG CALOR DC PASSEAR
NEG A PT NEG B: NEG CALOR PT NEG PASSEAR

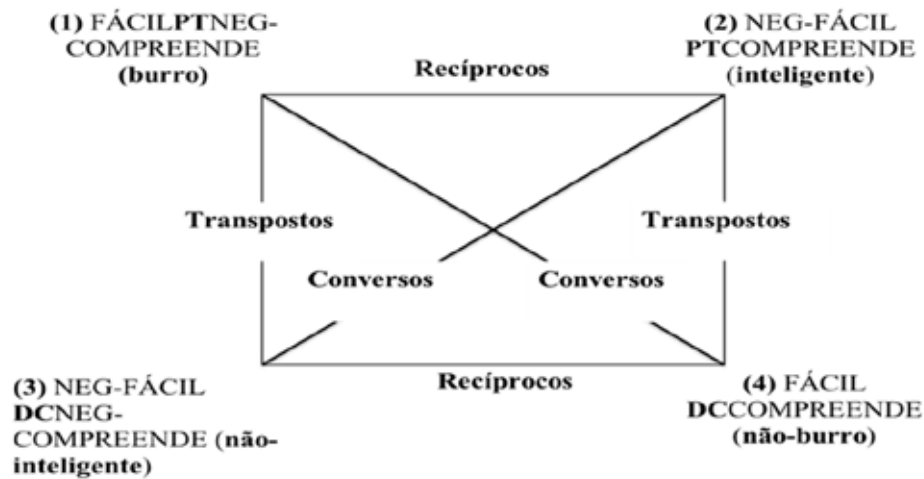
O tipo de relação estabelecida em todos os encadeamentos e aspectos argumentativos é totalmente diferente da ligação de duas informações. Daí o fato de a TBS se manter fiel à proposta saussuriana de descrever a língua a partir dela mesma, sem fazer intervir fatores extralinguísticos. Dentre outros objetivos, a TBS visa a dar as regras da linguagem ordinária a partir do emprego dos conectores DC (*donc* ↔ portanto) e PT (*pourtant* ↔ no entanto). Para essa perspectiva, então, o discurso não está baseado em coisas, fatos ou crenças psicológicas.

A TBS-standard (CAREL, DUCROT, 2005) emprega um *quadrado* – denominado *quadrado argumentativo* – para representar o bloco semântico, em cujos ângulos são apresentados os aspectos transgressivos (1 e 2) e os aspectos normativos (3 e 4). Note-se que, em cada ângulo dos quadrados argumentativos a seguir – os quais representam o bloco semântico que relaciona *precaução diante de perigo* e o bloco semântico que relaciona *compreensão de algo por ser fácil* –, encontra-se um aspecto contido na *significação* de uma palavra do léxico:

Figura 1: BS que relaciona precaução diante de perigo.



Fonte: Figura fundamentada em Carel e Ducrot (2005).

Figura 2: BS que relaciona *compreensão de algo por ser fácil*.

Fonte: Figura fundamentada em Carel e Ducrot (2005).

É preciso acrescentar que a relação de *conversão* tem uma estreita relação com a negação. Por isso, se Pedro enuncia (1), pode-se notadamente contestá-lo enunciando (4), a fim de assegurar que o conteúdo de (1) seja falso. Então, se Pedro enuncia, por exemplo, *João é burro*, pode-se contestá-lo com o enunciado *Isso não é verdade* (pressupondo-se *João não é burro*). É possível igualmente contestar alguém que enuncia *João é inteligente*, por meio dessa estratégia, já que ela permite rechaçar o conteúdo afirmado. Segunda explica Carel (2002), é essa relação de *conversão* que opõe as palavras antitéticas *prudente* e *imprudente*, fato que dá a esse tipo de relação um *status* fundamental na descrição linguística. Esse mesmo *status*, de acordo com a semanticista, também deve ser dado à oposição *normativo* x *transgressivo*, uma vez que a relação de *conversão* repousa justamente sobre essa oposição.

Já a relação de *reciprocidade* entre (1) e (2) poderia ser parafraseada pela expressão *ao contrário*, a partir da qual se pode concluir que não somente é falso aquilo que se afirma em (1), por exemplo, mas que é justamente o contrário. Por esse motivo, enunciando-se *João é burro*, pode-se continuar com o enunciado *Ao contrário, é inteligente*. Já a reciprocidade entre (3) e (4) pode ser descrita por *também não exageremos*. Assim, enunciando-se *João é inteligente*, pode-se contestar esse enunciado com *Também não exageremos: João é burro*, de fato.

Por fim, na relação de *transposição*, encontram-se, em sentido descendente, entre (1) *João é burro* e (3) *João não é inteligente* – do mesmo modo que entre (2) e (4) –, expressões como *em todo caso* e *ao menos*. Existe, então, entre (1) e (3), o discurso: *João é burro: em todo caso, não é inteligente*. No entanto, em sentido *ascendente*, de (3) a (1) e de (4) a (2), a transposição pode ser descrita por palavras como *até* ou *inclusive*. Assim, entre (3) e (1), há *João não é inteligente e inclusive te diria mais: João é burro*. Da mesma forma, entre (4) e (2), há *João não é burro e inclusive te diria mais: João é inteligente*. Nas palavras de Ducrot (CAREL; DUCROT, 2005, p. 50, tradução nossa): “Nossa tese é que essas relações se encontram em todos os quadrados argumentativos que podem ser construídos”⁵.

5 “Nuestra tesis es que estas relaciones se encuentran en todos los cuadrados argumentativos que se pueden construir”. (CAREL; DUCROT, 2005, p. 50).

Assim, na tentativa de qualificar o ensino de língua portuguesa na educação básica, acredita-se que a transposição didática desses princípios e conceitos da TBS pode apontar um caminho bastante viável a ser adotado pelos docentes, sempre que seu objetivo for desenvolver as competências semântico-argumentativas dos estudantes.

Semântica e argumentação no ensino médio

Com o objetivo de apresentar atividades que explorem a argumentação linguística – em nível de ensino médio –, à luz de princípios e conceitos da teoria Argumentação na Língua (ANL), bem como, e sobretudo, da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), construiu-se uma sequência didática com o objetivo de promover o aprendizado de aspectos teóricos sobre argumentação, adequados ao nível de ensino em foco. Dentre os conteúdos abordados, estão os efeitos de sentido produzidos nos e pelos encadeamentos argumentativos normativos e transgressivos, a identificação dos blocos semânticos, a elaboração do quadrado argumentativo, a aplicação da estratégia concessiva e o uso variado e adequado de conjunções coordenativas e subordinativas.

A presente proposta de trabalho visa a explicar importantes fenômenos sintáticos à luz de princípios semânticos e pragmáticos, além de conduzir o estudante a desenvolver um olhar atento sobre as relações estabelecidas entre palavras, enunciados e parágrafos no interior do discurso/texto. Por meio de tais atividades, será possível desenvolver a percepção do estudante diante dos conteúdos implícitos em enunciados e discursos, tais como os pressupostos e subentendidos. Dessa forma, quer-se que o aprendiz encontre, na própria materialidade linguística, subsídios capazes de qualificar seus desempenhos dialógicos revelados tanto em discursos escritos quanto falados.

Ademais, busca trabalhar a utilização da estratégia concessiva, a qual Ducrot (2009, p. 24) situa como um mecanismo que melhora “a imagem que o orador dá de si em seu discurso. O orador aparenta ser um homem sério, portanto confiável, já que, antes de escolher sua posição Z, ele também prestou atenção às objeções possíveis contra Z”. O principal intuito é que os alunos possam desenvolver uma habilidade argumentativa que fuja das ideias estereotipadas, de senso comum, em que, muitas vezes, são verdadeiras representações de crenças preconceituosas (sexistas e racistas, por exemplo). Por isso, o tema central desta sequência didática é “Diversidade e Preconceito”, tendo em vista que o trabalho com uma temática específica, além de tornar a aula organizada e coerente, agrega muito no aprendizado do aluno.

No quadro a seguir, encontra-se, então, uma sequência de atividades possíveis de serem trabalhadas em aulas de língua portuguesa (com as respostas esperadas em cada exercício destacadas em vermelho), visto que já foram testadas em turmas de ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS - Campus Osório) e obtiveram pleno êxito quando de sua aplicação:

Quadro 1: Atividades voltadas ao estudo da argumentação linguística.

- 1) Preste atenção no excerto abaixo da música *Preconceito*, de Cazuza, e evoque um encadeamento argumentativo, apontando, em seguida, se ele é normativo ou transgressivo.

Por que você me olha
Com esses olhos de loucura?

[...]

Se existe um preconceito muito forte
Separando você de mim

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/cazuza/preconceito.html>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

(**Existe preconceito LG as pessoas ficam distantes - normativo**)

- 2) Você acredita que o encadeamento argumentativo da questão anterior está refletido na nossa sociedade? Justifique. (**A resposta é subjetiva, mas espera-se que os alunos reflitam acerca do distanciamento causado pelo preconceito.**)
- 3) Reflita sobre o sentido expresso pelas conjunções destacadas e escreva, em cada um dos casos a seguir, se as argumentações construídas são normativas ou transgressivas:
- Lola decidiu fazer um regime **para que** se encaixasse em um padrão. (**normativa**)
 - João é gay **e** não é afeminado. (**transgressiva**)
 - Gabriela tem olhos puxados, **porém** não é asiática. (**transgressiva**)
 - Se** mudares tua individualidade por alguém, deixarás de ser quem és. (**normativa**)
 - Joaquina é linda, **mas**, quando se olha no espelho, se acha feia. (**transgressiva**)
- 4) Na segunda sentença da questão anterior, se a conjunção “e” fosse substituída por “contudo”, alterar-se-ia o tipo de argumentação? Justifique. (**Deseja-se que o aluno responda que a argumentação continuaria sendo transgressiva, já que, mesmo sendo gay, João não demonstra características afeminadas.**)
- 5) Agora, transgrida os encadeamentos argumentativos normativos identificados em 3. Faça as alterações necessárias para que não ocorra prejuízo de sentido. (**Embora Lola quisesse se encaixar em um padrão, não conseguiu fazer regime /Apesar de mudares tua individualidade por alguém, não deixarás de ser quem és.**)

- 6) Reflita sobre a ilustração abaixo e, a seguir, faça o que se pede:



Disponível em: <<https://escoladigital.org.br/odas/video-comenta-a-diferenca-entre-preconceito-estereotipo-e-discriminacao-48867>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

- a) Preencha o quadrado argumentativo abaixo, relacionando o bloco semântico “pertencer a grupo estereotipado X sofrer preconceito”:

(1) A NE NEG B:

Pertencer a grupo estereotipado
NE não sofrer preconceito.



(2) NEG A NE B:

Não pertencer a grupo
estereotipado NE sofrer
preconceito.

(3) NEG A LG NEG B:

Não pertencer a grupo
estereotipado LG sofrer
preconceito.

(4) A LG B:

Pertencer a grupo
estereotipado LG sofrer
preconceito.

- b) Na sua opinião, você acha que todas as possibilidades de argumentação apresentadas na questão anterior são condizentes com a realidade social? Por quê? (questão subjetiva)

- c) Agora, de acordo com o quadrado argumentativo produzido em "a", tente encaixar conjunções distintas em cada argumentação (duas em cada, no mínimo), observando o devido efeito de sentido. (1: no entanto, contudo / 2: mas, mesmo assim / 3: portanto, logo / 4: então, por conseguinte)

- 7) Reflita e responda às questões abaixo sobre a escolha da conjunção no seguinte enunciado: “Eu não sou preconceituoso ou racista, mas os alemães são teimosos”.

- a) Que tipo de encadeamento argumentativo pode ser dele evocado? (transgressivo)

- b) Escreva uma pequena análise acerca do objetivo do locutor, ao proferir tal enunciado, e o sentido que ele realmente transmite. (A resposta é subjetiva, mas espera-se que os alunos reflitam sobre o uso desse enunciado como possível argumento de defesa. Ao afirmar que não é preconceituoso ou racista e trazer uma crítica depois da conjunção “mas”, o sentido produzido pelo locutor é justamente o contrário daquele que pretendia construir. Logo, fica linguisticamente comprovado que o locutor é preconceituoso e racista.)

- 8) Pense sobre algum encadeamento argumentativo (normativo ou transgressivo) que você costuma ouvir bastante e expresse algum tipo de preconceito. A seguir, escreva-o abaixo e registre seu posicionamento em relação ao sentido estabelecido. (Resposta subjetiva – Ex.: Apesar de ser gordinha, você tem um rosto lindo.)

Continua

9) A partir das relações pré-concebidas ou estereotípicas dos blocos semânticos sugeridos abaixo, monte seus respectivos quadrados argumentativos e reflita se você já ouviu essas relações em sociedade.

a) Magra X Saúde

(1) A NE NEG B:

Ser magra NE não ter saúde.

(3) NEG A LG NEG B:

Não ser magra LG não ter saúde.



(2) NEG A NE B:

Não ser magra NE ter saúde.

(4) A LG B:

Ser magra LG ter saúde.

b) Indígena X Preguiça

(1) A NE NEG B:

Ser indígena NE não ser preguiçoso.

(3) NEG A LG NEG B:

Não ser indígena LG não ser preguiçoso



(2) NEG A NE B:

Não ser indígena NE ser preguiçoso.

(4) A LG B:

Ser indígena LG ser preguiçoso.

c) Mulher X Serviços domésticos

(1) A NE NEG-B:

Ser mulher NE não fazer serviços domésticos.

(3) NEG-A LG NEG-B:

Não ser mulher LG não fazer serviços domésticos.



(2) NEG-A NE B:

Não ser mulher NE fazer serviços domésticos.

(4) A LG B:

Ser mulher LG fazer serviços domésticos.

d) Lésbica X Vestir roupas largas

(1) A NE NEG B:

Ser lésbica NE não usar roupas largas.

(3) NEG-A LG NEG-B:

Não ser lésbica LG não usar roupas largas.



(2) NEG A NE B:

Não ser lésbica NE usar roupas largas.

(4) A LG B:

Ser lésbica LG usar roupas largas.

10) Preste atenção no seguinte enunciado: “Apesar de ser mulçumano, Kalil não é terrorista. Estereótipos são falhos e fomentam o preconceito”. Agora, responda:

a) Explique, da melhor forma possível, como a argumentação é construída no enunciado acima. (Na primeira parte, o enunciado descreve Kalil por meio de uma argumentação transgressiva e, na segunda, o locutor traz uma argumentação normativa –*ser estereótipo LG fornecer preconceito* – para explicar, de uma vez por todas, a regra de senso comum veiculada no segmento precedente.)

11) Observe a charge:



Disponível em: <<http://www.juniao.com.br/chargecartum/>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

- a) A partir da crítica que a charge faz aos negacionistas do racismo, pense em uma situação hipotética em que você precise convencer alguém de que o racismo existe. Utilizando-se da estratégia concessiva, imagine um possível "enunciado-argumento" de seu interlocutor capaz de refutar o seu ponto de vista e, a seguir, traga seu "enunciado-argumento". Por fim, escreva como se daria esse debate.

Situação 1 (sem estratégia concessiva):

A: Pessoas negras ainda sofrem com o legado da escravidão LG o racismo existe.

B: Mas a escravidão já acabou LG o racismo é uma invenção.

Situação 2 (com a estratégia concessiva):

A: Embora a escravidão tenha acabado, pessoas negras ainda sofrem com o legado da escravidão LG o racismo existe.)

- 12) Nesta questão, pense sobre uma situação vivenciada por você, por exemplo, em que alguém precisou ser convencido de que estava sendo preconceituoso. A seguir, escreva os enunciados-argumentos utilizados pelo locutor e pelo interlocutor. **(questão subjetiva)**

- 13) Agora, a partir dos quadros argumentativos produzidos em 9, elabore um percurso argumentativo possível para cada bloco semântico, utilizando, para tanto, a estratégia concessiva. Procure atentar-se para o uso das conjunções e do sentido argumentativo produzido.

a) Magra X Saúde

(Apesar de ser magra, Maria está mal de saúde. Nem sempre o peso tem direta relação com a saúde.)

b) Indígena X Preguiça

(Embora seja indígena, Tainá não é preguiçosa. Etnia não tem nenhum tipo de relação com disposição ou indisposição para o trabalho, por exemplo.)

- c) Mulher X Serviços domésticos
(Ainda que seja mulher, Maria não gosta de fazer serviços domésticos. Dessa forma, o gênero não determina o tipo de trabalho a ser exercido pelas pessoas.)
- d) Lésbica X Vestir roupas largas
(Mesmo que seja lésbica, Maria não usa roupas largas. Isso quer dizer que a opção de roupa de um indivíduo não está ligada à sua sexualidade.)

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Na elaboração dos exercícios, com o objetivo de facilitar a correspondência dos conectores em português, optou-se pela substituição das siglas adotadas pela TBS. Assim, LG refere-se ao sentido normativo expresso pelas conjunções de tipo “LOGO”, em português, o equivalente ao francês *donec* (DC), enquanto NE diz respeito ao sentido transgressivo refletido em conjunções de tipo de “NO ENTANTO”, correspondente ao francês *pourtant* (PT). A causa dessa conversão, baseada no trabalho de Cabral (2011), deve-se ao intuito de aproximar o aluno do conteúdo a ser aprendido e, também, à alta probabilidade de ocorrer equívoco, visto que a palavra francesa *pourtant* tem significante semelhante a *portanto*, em português, mas seu sentido é de *no entanto*.

Diante do exposto e de acordo com Barbisan, Gomes, Graeff, Hanel e Santos, dentre outros autores que já pensaram na transposição didática da Semântica Argumentativa, enfatiza-se a importância do ensino da argumentação linguística nas escolas. Seguramente, esse é um tema que merece a atenção dos professores. Barbisan (2005) já pontuara que, no ensino da língua materna, há diversas pesquisas que mostram resultados satisfatórios da transposição didática da ANL e da TBS, visto que, ao realizarem os devidos encadeamentos argumentativos em seus textos, os estudantes servem-se da língua para sua plena inscrição no universo da linguagem.

Conclusão

O ensino da produção de sentidos coerentes e úteis à formação do estudante para a cidadania é, sem dúvida, um dos principais objetivos das aulas de língua portuguesa. Por isso, o que este artigo procurou mostrar é que o trabalho com a *argumentação linguística* não pode ser negligenciado, sobretudo durante o ensino médio, em cujo período escolar o desenvolvimento de competências e habilidades de produção de textos – notadamente de textos dissertativo-argumentativos – é fundamental.

Em breve consulta a livros didáticos de língua portuguesa, pôde-se identificar que a argumentação tem sido desenvolvida apenas a partir de um olhar retórico voltado às estratégias de persuasão. Logo, reflexões em torno da construção semântico-argumentativa de enunciados vai aparecer de forma muito fragmentada apenas nas unidades de sintaxe do período composto (por coordenação e por subordinação), nas quais, em geral, os livros de ensino médio também articulam os fenômenos semânticos envolvidos no uso. Esse tipo de estudo, entretanto, não é suficiente para dar conta dos conteúdos *pressupostos* e *subentendidos* em enunciados articulados por *mas*, *embora*, *porque*, *visto que*, *se...então* etc. Não se pode esperar apenas de exercícios

de análise sintática ou de compreensão global, por exemplo, resultados capazes de explicitar e de combater as regras que dão origem a enunciados como “Se é mulher, então deve estar na cozinha.”, “É indígena, mas não é preguiçoso.”, “É gay e não é fraquinho.” etc.

Espera-se que as atividades da sequência didática apresentada neste trabalho sirvam de inspiração para que os professores de ensino médio criem suas propostas de trabalho com a argumentação linguística no ensino médio e também se interessem pelos trabalhos desenvolvidos em Semântica Argumentativa, tanto por aqueles estritamente teóricos quanto – e principalmente – por aqueles aplicados ao ensino de língua.

REFERÊNCIAS

- ANSCOMBRE, J-CI; DUCROT, O. L’argumentation dans la langue. *Langages*, 42, juin, p. 5-27, 1976.
- BARBISAN, L. B. A produção de discursos argumentativos na escola. *Desenredo*. Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 69-76, jul./dez. 2005.
- BARBISAN, L. B. Uma proposta para o ensino da argumentação. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, jun. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.
- CABRAL, A.L.T. Contribuições da Teoria da Argumentação na língua para o ensino de leitura. *Linha d’Água*, v.24, n. 2, p.205-215,2011. Disponível em:<<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v24i2p29-39>>. Acesso em: 03 out. 2021.
- CAREL, M. Argumentação interna aos enunciados. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.37, n.3, p.27-43, set. 2002.
- CAREL, M. *L’Entrelacement argumentatif*. Lexique, discours et blocs sémantiques. Paris: Éditions Honoré Champion, 2011.
- CAREL, M.. Significação e argumentação. Tradução: Cristiane Dall’Cortivo Lebler. Revisão da tradução: Leci Borges Barbisan. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 73, jan. 2017.
- CAREL, M.; DUCROT, Oswald. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Edición: María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.
- CAREL, M.; GOMES, L. Enunciação, argumentação e sentido: entrevista com Marion Carel. Trad.: Lauro Gomes. Revisão: Cristiane Dall’Cortivo Lebler. *Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 16, n. 25, p. 245-259, jan-jun, 2021.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. Disponível em: <https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1637986>. Acesso em: 08 out. 2021.

DUCROT, O. *Polifonía y Argumentación*. Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Traducción: Ana Beatriz Campo y Emma Rodríguez C. Cali:Universidad del Valle, 1990.

DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de.; MARUXO JR. J.H. *Práticas de Língua Portuguesa. Linguagens e suas tecnologias (Ensino Médio)*. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. Disponível em: <https://saber.com.br/obras/Aplicacoes/Edocente/plugins/pdfjs-2.6.347-dist/web/viewer.html?file=https://saber.com.br/obras/PNLD/PNLD_2021_OBJETIVO_2/Obra-d2dc1fa8-7aff-44aa-91b4-8ea77613b52d/d2dc1fa8-7aff-44aa-91b4-8ea77613b52d.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

GOMES, L. A argumentação na língua como subsídio para avaliação de leitura e produção de textos dissertativo-argumentativos. *Linha D'Água (Online)*. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 295-319, dez. 2016.

GOMES, L. *Como avaliar a semântica do texto?* Uma proposta para a avaliação de redações orientada pela Semântica Argumentativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

GOMES, L. *Discurso artístico e argumentação*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

GRAEFF, T. F.; HANEL, A. I.; SANTOS, M. L. A argumentação normativa e transgressiva em redações e seus meios de expressão. *Desenredo*. Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 188-202, jul./dez. 2006.