

A FUNÇÃO DE CONECTORES ARGUMENTATIVOS NO TEXTO DA PROPOSTA CURRICULAR DE MINAS GERAIS

Gustavo Ximenes CUNHA*

- RESUMO: Este artigo propõe um estudo do texto da proposta curricular do Estado de Minas Gerais, verificando aspectos da relação instaurada entre a instância de produção da proposta – a Secretaria de Educação – e a instância de destinação dessa proposta – o professor de português da rede estadual de ensino. Centrando a atenção no emprego dos conectores, a análise realizada adota os pressupostos teóricos do Modelo de Análise Modular do Discurso, para investigar em que medida esse emprego é decorrente da maneira como a Secretaria de Educação “imagina” o professor ao qual se dirige. O que se constatou foi um predomínio dos conectores que marcam a relação genérica de argumento. Na proposta curricular, esses conectores são empregados com a função de direcionar a leitura do professor, explicitando que as informações por eles introduzidas são argumentos, justificativas, explicações ou exemplos, cujo papel é o de convencer esse professor de que novas concepções de língua e de linguagem devem guiar a sua prática em sala de aula.
- PALAVRAS-CHAVE: Proposta curricular de Minas Gerais. Conectores. Argumentação. Modularidade.

Introdução

Neste artigo, procura-se compreender como agentes específicos utilizam a proposta curricular de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2009) para *dialogar*. Assumindo o princípio de que toda manifestação discursiva é essencialmente dialógica, este artigo procura esclarecer aspectos particulares da interação que se dá, na proposta curricular, entre o governo do Estado de Minas Gerais e o professor de português da rede estadual de ensino.

A finalidade da proposta curricular (MINAS GERAIS, 2009) é apresentar aos professores os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para os anos finais do Ensino Fundamental (EF) e para o Ensino Médio (EM). Por meio dos CBC, procura-se direcionar o trabalho do professor de português, apontando os tópicos de conteúdo a serem ensinados por ele e as habilidades a serem adquiridas pelos alunos. Como

* Doutorando em Estudos Linguísticos. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte – MG – Brasil. 31.270-901 – ximenescunha@yahoo.com.br

a finalidade da proposta, por meio dos CBC, é direcionar o trabalho do professor, funcionando mesmo como uma diretriz, os CBC são antecedidos por três seções, cujos títulos são “As razões para o ensino da disciplina”, “As diretrizes para o ensino da disciplina” e “Os critérios de seleção de conteúdos” (MINAS GERAIS, 2009, p.11, p.13 e p.17). Sem entrar em detalhes que serão aprofundados mais adiante, observa-se, nessas seções, uma preocupação da instância de produção em instruir o professor, fornecendo informações que supostamente desconhece sobre a disciplina “português” e sobre procedimentos de ensino. Por esse motivo, a nossa análise recairá sobre essas três seções iniciais do documento.

Para realizar o estudo dessas seções da proposta curricular, valemo-nos de contribuições teóricas do Modelo de Análise Modular do Discurso. Como prática social que é, o discurso, segundo essa abordagem, deve ser encarado como um fenômeno que, por ser construído conjuntamente por dois ou mais sujeitos, tem como essência o diálogo. Nessa prática, a linguagem constitui a face visível ou emergente de um processo de negociação, em que a construção dos sentidos é largamente influenciada pelos objetivos dos participantes da interação e pelos papéis que assumem (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

Como consequência dessa concepção dialógica da linguagem, a comunicação deixa de ser encarada como um mero processo de codificar e decodificar mensagens ou de enunciar e interpretar proposições. O ato de comunicar passa a ser visto como um processo por meio do qual os sujeitos operam transformações no ambiente, ou seja, agem (FILLIETTAZ, 2006). Nesse sentido, os mecanismos de comunicação surgem como um meio de realizar ações de forma coletiva, cuja finalidade é modificar o mundo construído referencialmente pelo interlocutor.

Essa dimensão acional ou praxeológica do discurso aponta para o fato de que, numa interação específica, o sujeito age por meio da linguagem e, ao agir por meio dela, deixa marcas no discurso. Essas marcas, que pertencem a diferentes níveis do tecido textual, funcionam como pistas importantes para se conhecerem aspectos constitutivos do processo de negociação, tais como: o objeto em torno do qual se constrói a interação, o modo como esse objeto é construído e reconstruído ao longo do discurso, os papéis assumidos pelos interactantes, os objetivos individuais e coletivos que perseguem e as imagens que projetam de si e do outro.

Por essa razão, a análise de um documento oficial escrito para os professores parece constituir um meio eficaz para se compreender um pouco melhor a complexidade da relação que se estabelece entre esses professores e o governo do Estado. Particularmente, interessa-nos, neste trabalho, investigar como as imagens que os interactantes projetam de si e do outro podem ter incidência sobre um aspecto específico da organização do discurso: a decisão do produtor de um texto de empregar conectores para marcar relações discursivas. Considerando que “[...] os discursos são necessariamente *endereçados* e projetam, assim, uma

imagem de sua instância de destinação [...]” (FILLIETTAZ, 2006, p.76, tradução nossa, grifo do autor), buscamos verificar em que medida o emprego de conectores pode decorrer da imagem que a instância governamental constrói, no discurso, do professor da rede estadual de ensino. A finalidade aqui é, portanto, articular informações próprias da dimensão situacional (ou contextual) com informações próprias da organização relacional do discurso.

Dimensão situacional

No plano situacional, a proposta curricular do Estado de Minas Gerais constitui o “lugar” onde instâncias agentivas específicas se associam momentaneamente para participar de uma prática social. Se, do lado de quem interpreta a proposta curricular, vemos claramente o professor da rede estadual de ensino, é difícil identificar, com precisão, a instância com quem esse professor dialoga. Embora a proposta aponte, nas páginas iniciais, os autores que a elaboraram, a instância que dialoga com o professor parece se constituir mais da Secretaria de Educação à qual ele é subordinado como profissional do que de um autor específico. Por esse motivo, consideramos que as instâncias agentivas que participam da interação mediada pela proposta curricular são, de um lado, o professor da rede estadual de ensino e, do outro, a instância governamental representada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Embora a definição dessas instâncias agentivas careça de mais estudos, ela ajuda a compreender a relação complexa que se estabelece entre o professor de escola pública e *aquela* o qual tem o papel de lhe impor condutas e metas, relação que, não poucas vezes, traduz-se em objeções do profissional de ensino ao que impõe o governo do Estado ou a Secretaria de Educação e não ao que impõem autores de documentos oficiais.

Apesar de serem participantes de uma ação conjunta, essas instâncias agentivas perseguem objetivos individuais que Fillietaz denomina “ações participativas” e define como “[...] parcelas interdependentes de responsabilidade que cabem a cada um dos interactantes na emergência de um *enjeu* comum.” (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p.114, tradução nossa).

Como a função da proposta curricular é estabelecer os tópicos a serem abordados na escola, uma primeira ação participativa que se pode atribuir ao professor é a de conhecer os tópicos com que a Secretaria espera que ele elabore seu programa de aulas. Uma segunda ação, decorrente da primeira, consiste em selecionar os tópicos que julgue serem os mais adequados para elaborar seu programa. A terceira ação participativa que vamos atribuir ao professor é a de obter conhecimentos. Esses conhecimentos que o professor pode buscar na proposta se referem não só a que tópicos ensinar, mas se referem, ainda, a conhecimentos teóricos sobre linguagem e sobre prática docente. Esses conhecimentos são

oferecidos nas três seções iniciais da proposta (“As razões para o ensino da disciplina”, “As diretrizes para o ensino da disciplina” e “Os critérios de seleção de conteúdos”), e delas falaremos mais adiante.

Quanto à Secretaria de Educação, a primeira ação participativa que se pode atribuir a essa instância é a de propor conteúdos de ensino a serem abordados na escola. Essa é uma ação que se manifesta nas seções intermediárias da proposta, as quais são dedicadas a apresentar os “tópicos e subtópicos de conteúdo” (MINAS GERAIS, 2009, p.34), bem como as “habilidades e detalhamento das habilidades”. Nessas seções, os tópicos são apresentados numa coluna à esquerda da página, enquanto as habilidades são apresentadas numa coluna à direita da página. Assim, um tópico, como “1. Contexto de produção, circulação e recepção de textos”, corresponde a várias habilidades, como, por exemplo, “1. 1. Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção” e “1. 2. Usar índices, sumários, cadernos e suplementos de jornais, livros e revistas para identificar, na edição, textos de diferentes gêneros”.

A segunda ação realizada pela Secretaria ao interagir com o professor consiste em instruir quanto a concepções atuais de língua/linguagem e quanto aos procedimentos a serem adotados para ensinar conforme essas concepções. Nas três seções iniciais da proposta, a Secretaria trata de língua e linguagem em trechos como os que seguem:

- 1) Sabemos que os enunciados produzidos nas línguas naturais têm uma parte material – os sons, no caso da língua oral, e as formas, no caso da escrita –, mas têm também uma parte subentendida, essencial para a produção de sentido na interação. Essa parte subentendida, digamos “invisível”, está no contexto de produção do enunciado, em sua enunciação e coenunciação, nos conhecimentos de mundo e nos valores partilhados pelos interlocutores. (MINAS GERAIS, 2009, p.11-12).
- 2) [...] ensinamos linguagem, não para “descobrir” o verdadeiro significado das palavras ou dos textos, nem para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, mas para construir sentidos, sempre negociados e compartilhados, em nossas interações. (MINAS GERAIS, 2009, p.12).
- 3) Só compreendemos as regras do jogo discursivo quando observamos a língua viva, em funcionamento na comunicação. Essa se dá, não por meio de frases ou estruturas isoladas, mas por meio de discursos e de suas manifestações, os textos. (MINAS GERAIS, 2009, p.14).

Já em trechos como os reproduzidos abaixo, também extraídos das três seções iniciais, a Secretaria trata de procedimentos a serem adotados para se ensinar conforme as concepções de língua e linguagem definidas.

- 4) [...] as situações de ensino devem levar o aluno a rever o conceito de gramática, considerando as várias significações desse termo e o fato de existirem diferentes práticas discursivas orais e escritas, variedades diversas de língua (dialetos e registros), cada qual com sua gramática e com suas situações de uso. (MINAS GERAIS, 2009, p.15).
- 5) Ao selecionar textos para estudo, é preciso ter em mente que a escola deve garantir ao aluno o contato com textos
 - de diferentes gêneros orais e escritos em circulação na sociedade;
 - adequados do ponto de vista discursivo, semântico e formal;
 - com níveis cada vez mais complexos de organização.
 (MINAS GERAIS, 2009, p.17).
- 6) [...] é importante destacar alguns pontos a serem considerados pelo professor no momento de selecionar os textos e as práticas pedagógicas.
 - Usar textos completos é melhor que usar fragmentos [...].
 - Buscar textos em suportes dirigidos ao público juvenil [...].
 - Lembrar que os objetivos de leitura interferem nas estratégias e nos resultados da leitura [...]. (MINAS GERAIS, 2009, p.19).

Uma terceira ação que a Secretaria realiza ao interagir com o professor é a de tentar convencê-lo da necessidade de adotar as concepções de língua/linguagem que apresenta, para que elas guiem a prática docente. Essa ação se manifesta no emprego de diversos recursos persuasivos utilizados na construção do texto. Um deles consiste no uso de períodos com a seguinte estrutura: *É importante X* ou *É preciso X*, em que se torna explícita a tentativa por parte de quem escreve de levar o leitor a crer em uma dada informação ou a praticar uma dada ação.

- 7) **É importante ter** em mente que o aluno já utiliza a língua portuguesa cotidianamente. (MINAS GERAIS, 2009, p.13, grifo nosso).
- 8) **É preciso considerar que** o domínio das variedades cultas é fundamental ao exercício crítico frente aos discursos da ciência, da política, da religião, etc. (MINAS GERAIS, 2009, p.13, grifo nosso).
- 9) **É preciso, porém, levar** o aluno a compreender que ela é um sistema que se modifica pela ação dos falantes nos processos de interlocução. (MINAS GERAIS, 2009, p.14, grifo nosso).

Segundo Koch (2008), as orações que introduzem esses períodos devem ser consideradas como expressões modalizadoras que apresentam estrutura oracional. Isso porque essas orações indicam as intenções e as atitudes do locutor em relação ao conteúdo proposicional da oração seguinte, tradicionalmente classificada como subordinada à oração modalizadora. Ainda conforme Koch (2008, p.138), ao utilizar orações modalizadoras do tipo das encontradas na proposta curricular, “[...] o locutor assume total responsabilidade relativamente ao conteúdo asseverado,

criando, também, para o interlocutor, o dever de crer; em decorrência, apresenta seu discurso como autoritário, não admitindo contestação.”

Outro importante recurso empregado no texto para tentar convencer o professor a adotar as concepções apresentadas na proposta é a estrutura *não X, mas Y*, como as que seguem:

- 10) [...] a coerência e a coesão **não** são qualidades dos textos em si, **mas** se produzem no contexto, com base no trabalho linguístico dos interlocutores e em seus conhecimentos compartilhados. (MINAS GERAIS, 2009, p.14, grifo nosso).
- 11) [...] ensinamos linguagem, **não** para “descobrir” o verdadeiro significado das palavras ou dos textos, nem para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, **mas** para construir sentidos, sempre negociados e compartilhados, em nossas interações. (MINAS GERAIS, 2009, p.12, grifo nosso).
- 12) A língua **não** é um todo homogêneo, **mas** um conjunto heterogêneo, múltiplo e mutável de variedades, com marcas de classes e posições sociais, de gêneros e etnias, de ideologias, éticas e estéticas determinadas. (MINAS GERAIS, p.12, grifo nosso).

Estruturas como essas são recorrentes no texto da proposta e constituem uma estratégia interessante, por meio da qual se apresenta como falso ou ultrapassado o conhecimento X, para se apresentar como correto ou atual o conhecimento Y. Segundo Guimarães (2007), nesse tipo de construção, na qual o *mas* vem depois de uma negação, o conector introduz um comentário do locutor que se opõe ou ao que disse o próprio locutor, ou ao que disse um interlocutor suposto ou real. Na proposta curricular, a estrutura *não X, mas Y* parece ter por função negar um conhecimento X, atribuível ao interlocutor (o professor), e afirmar um conhecimento Y, que o locutor (a Secretaria) quer ensinar.

As instâncias que interagem por meio da proposta curricular e as ações participativas que realizam nessa interação são esquematizadas no quadro 1.

Instâncias agentivas	Ações participativas
Secretaria de Educação	1. propor tópicos 2. instruir 3. convencer
Professor	1. conhecer os tópicos 2. selecionar os tópicos 3. obter conhecimentos

Quadro 1 – Instâncias agentivas e ações participativas.

A definição das instâncias agentivas e das ações participativas que cabem a cada uma delas permite tratar de um terceiro e último aspecto próprio da dimensão situacional do discurso. Esse aspecto diz respeito à imagem que o discurso projeta da sua instância de destinação.

No caso em análise, aspectos textuais e discursivos empregados na construção da proposta curricular funcionaram como pistas importantes para se conhecerem as ações participativas realizadas pelos interactantes envolvidos. Agora, ações participativas realizadas pela instância de produção podem funcionar como recurso para se obter uma representação do modo como essa instância (a Secretaria) “imagina” aquele a quem seu texto se direciona (o professor). Em outras palavras, essas ações fornecem informações úteis para conhecermos o professor a quem a proposta é endereçada.

Primeiramente, esse professor parece ser visto como alguém a quem é preciso mostrar ou apontar os tópicos com os quais os alunos devem ter contato ao longo do ano letivo. Para suprir essa primeira carência que se atribui ao professor, a Secretaria age propondo os tópicos. Entretanto essa carência não será efetivamente suprida, se o professor não for dotado de conhecimentos atuais sobre o seu domínio de ensino. Na busca por suprir essa segunda carência, a Secretaria age, ensinando o que supostamente o professor desconhece: as concepções atuais de língua/linguagem e o modo como ensinar conforme essas novas concepções. Por fim, é preciso falar a esse professor, convencendo-o de que essas novas concepções devem guiar a prática docente e de que o ensino tradicional, isto é, o ensino exclusivo da gramática deve ser abandonado, em favor do ensino do texto e das suas condições de produção e de recepção. A ação de convencer esse professor parece de abandonar a prática que vem realizando se dá por meio de diferentes recursos. Desses recursos fazem parte as estruturas *É importante X e não X, mas Y*, bem como os conectores, dos quais falaremos mais detidamente no próximo item.

Forma de organização relacional

Como a atuação dos conectores na marcação das relações de discurso revela grande complexidade, o estudo dessas marcas não pode levar em conta apenas as instruções que carregam. Por esse motivo, o estudo dos conectores, no modelo modular, resulta da combinação de informações referentes a essas instruções, ao mundo construído referencialmente no discurso e ao processo de negociação que subjaz a toda interação.

Na descrição que o modelo propõe da organização discursiva, a noção de processo de negociação ocupa um lugar central. Para o modelo, toda interação

verbal se caracteriza por um processo de negociação em que os interactantes iniciam proposições, reagem a elas e as ratificam. Conforme Roulet (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p.57, tradução nossa), “toda intervenção linguageira (cumprimento, asserção, pedido, etc.) constitui uma proposição, que desencadeia um processo de negociação entre os interactantes”. Assim, um diálogo em que uma pergunta (Que horas são?) é seguida de uma resposta (São nove horas.) evidencia um processo em que uma proposição (a pergunta) desencadeia uma reação (a resposta).

Entretanto, nas interações efetivamente realizadas, as fases desse processo de negociação (proposição, reação, ratificação) assumem configurações complexas, raramente se reduzindo à intervenção de um único enunciado. Na interação mediada por texto oral, a pergunta de um entrevistador, por exemplo, pode levar o entrevistado a responder por meio de um turno complexo formado por vários enunciados. Da mesma forma, na interação mediada por texto escrito, uma reportagem composta de muitos enunciados constitui uma proposição, que pode levar o leitor a reagir por meio de uma carta endereçada ao jornalista, também composta de muitos enunciados.

Ao produzir intervenções complexas, o interactante, tendo em vista seus objetivos comunicativos, pode introduzir argumentos para defender um ponto de vista, rejeitar uma ideia com a apresentação de contra-argumentos, fazer comentários sobre partes de seu texto, reformular ideias, tornando-as mais claras para seu interlocutor, enumerar os sucessivos eventos de uma narração, etc. (ROULET, 2006). Essas diferentes manobras ou ações linguageiras deixam marcas no discurso, das quais fazem parte os conectores. Dessa forma, os conectores podem atuar na marcação das diferentes relações discursivas entre os constituintes de um texto, quando o seu produtor executa ações linguageiras, como argumentar ou contra-argumentar.

Tratando especificamente da proposta curricular, é possível considerá-la como a primeira fase de um processo de negociação entre a Secretaria de Educação e o professor. Nesse sentido, a proposta constitui uma proposição à qual o professor pode reagir de diferentes maneiras: elaborando seu programa de aulas, redigindo um resumo das informações que considera mais importantes, fazendo um esquema para posterior discussão com colegas de trabalho, etc. Por ser formada de seções e subseções, a proposta constitui uma intervenção complexa, cujos constituintes textuais podem ser ligados por diferentes relações discursivas. Em outras palavras, ao interagir com o leitor, o produtor do texto produz constituintes textuais que estão a serviço de seus objetivos comunicativos e que, por isso mesmo, podem exercer diferentes funções, tais como as de argumento, contra-argumento, reformulação, etc.

Como convencer e instruir são, basicamente, os objetivos comunicativos que a Secretaria busca alcançar nas três seções iniciais da proposta curricular, era esperado que seus constituintes textuais exibissem uma função preferencialmente argumentativa. Essa expectativa se confirmou com o levantamento das relações discursivas marcadas por conectores nessas seções da proposta. Esse levantamento permitiu estabelecer o quadro 2, em que se verificam os conectores, o número de ocorrências de cada conector e a relação discursiva que eles marcam.

Argumentação	Contra-argumentação	Reformulação	Sucessão
Assim (7) Por exemplo (6) Portanto (5) Para (5) Conseqüentemente (3) Pois (conclusivo) (3) De forma a (3) Além de (3) Uma vez que (3) Por isso (2) Para que (2) Porque (2) Se (2) Pois (explicativo) (1) Até porque (1) Já que (1) Então (1) Desse modo (1)	Mas (16) Porém (5) Ainda que (1) Entretanto (1)	Ou seja (5) Em outras palavras (1) Enfim (1)	Em seguida (2) Depois (1)
Total: 51/84	23/84	7/84	3/84

Quadro 2 – Conectores encontrados nas três seções iniciais da proposta curricular.

Nas três seções iniciais da proposta, as relações discursivas que apresentam um maior número de conectores, explicitando-as, são as relações de argumento, de contra-argumento e de reformulação. A outra relação discursiva que aparece marcada por conectores é a de sucessão. Porém, foram encontradas apenas duas ocorrências de “em seguida” e uma de “depois”, quantidade considerada pouco significativa se comparada à quantidade de conectores que marcam outras relações.

No quadro 2, o que mais chama a atenção é a grande quantidade de conectores que marcam a relação de argumento e o número de vezes que se empregou o

conector “mas”. Nas seções iniciais da proposta, o “mas” explicita dezesseis relações de contra-argumento. Dessas dezesseis relações, dez apresentam a estrutura *não X, mas Y*. Como já dissemos, nesse tipo de estrutura em que o “mas” vem depois de uma negação, o conhecimento X é apresentado como falso ou ultrapassado, para que o conhecimento Y seja apresentado como correto ou atual. Se, conforme a análise realizada, essa estrutura busca invalidar o conhecimento (X) do interlocutor (professor), as dez ocorrências dessa estrutura parecem fornecer uma pista importante para se conhecer a imagem que a proposta curricular projeta da sua instância de destinação. Invalidando ou negando conhecimentos sobre linguagem e ensino que se atribuem ao interlocutor, a estrutura *não X, mas Y* auxilia na construção da imagem de um professor a quem é preciso apresentar as concepções atuais de língua/linguagem, bem como os procedimentos a serem adotados para ensinar conforme essas novas concepções.

Quanto aos conectores que marcam relações de argumento, é preciso considerar que, embora todos sejam marcadores da relação genérica de argumento, cada um possui especificidades as quais se referem às instruções que carregam, instruções que vão ter impacto sobre a forma como conectam informações. É essa especificidade de cada conector que nos leva a propor um segundo quadro, cujo objetivo é cercar um pouco mais as relações específicas que marcam os conectores argumentativos apresentados na primeira coluna do quadro 2.

Conclusão	Finalidade	Explicação	Exemplificação	Explicação suplementar	Argumentação potencial
Assim (7) Portanto (5) Pois (conclusivo) (3) Consequentemente (3) Por isso (2) Então (1) Desse modo (1)	Para (5) De forma a (3) Para que (2)	Uma vez que (3) Porque (2) Pois (explicativo) (1) Até porque (1) Já que (1)	Por exemplo (6)	Além de (3)	Se (2)
Total: 22/51	10/51	8/51	6/51	3/51	2/51

Quadro 3 – Conectores argumentativos.

A sequência deste trabalho terá por objetivo detalhar um pouco mais a forma como cada um dos grupos de conectores apresentados no quadro 3 atua na marcação de relações discursivas, investigando em que medida o seu emprego pode decorrer da imagem que o discurso da proposta curricular projeta de seu leitor-alvo, o professor. Por motivo de espaço, não será realizada a análise de todos os conectores de cada grupo, mas apenas daqueles cujo emprego parece evidenciar mais a forma como o produtor do texto “imagina” o professor e busca guiar a sua interpretação.

Conclusão

Na abordagem modular, os conectores que marcam esse tipo de relação compartilham a característica de introduzir um constituinte que é principal em relação ao constituinte antecedente. Isso significa que a informação a qual introduzem é fundamental para a argumentação construída no texto em que aparecem, já que conclui uma informação ativada no enunciado anterior ou mesmo em porções maiores do texto (ROULET, 2003). Portanto, na forma de organização relacional, esses conectores articulam constituintes do texto, indicando o estatuto principal do constituinte que introduzem, bem como a natureza conclusiva desse constituinte. A atuação de dois conectores desse tipo pode ser verificada no seguinte trecho:

- 13) Considerando as dimensões da recepção e da produção, é preciso observar que interpretar e produzir textos de determinado gênero são tarefas que podem apresentar diferentes graus de exigência quanto à ativação e à articulação de habilidades. **Assim**, em determinada etapa da aprendizagem, um aluno pode ser capaz de ler uma reportagem, mas não de produzir um texto desse gênero. Vale ainda lembrar que há gêneros que os usuários só precisam interpretar, mas não produzir. Constitui, **portanto**, critério de seleção a distinção entre a competência de leitura e a de produção, uma vez que elas não são equivalentes, nem caminham *pari passu*, de forma sincronizada. (MINAS GERAIS, 2009, p.18, grifo nosso).

O conector “assim” introduz um constituinte por meio do qual se informa (ensina) ao leitor que “um aluno pode ser capaz de ler uma reportagem, mas não de produzir um texto desse gênero”. Esse constituinte funciona como uma conclusão para a informação de que “interpretar e produzir textos de determinado gênero são tarefas que podem apresentar diferentes graus de exigência quanto à ativação e articulação de habilidades”.

É de se notar que a informação que antecede o conector não está diretamente relacionada com o trabalho do professor, porque não especifica o contexto em que as ações de produzir e de interpretar textos devem ser tomadas. Porém a conclusão que “assim” introduz parece ter por função mostrar de que forma o professor, no contexto da sala de aula, deve encarar a produção e a interpretação de textos, considerando as etapas de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ao articular esses constituintes, o “assim” parece indicar de que maneira os conhecimentos sobre linguagem, apresentados no segmento que antecede o conector, devem ser tomados num contexto específico (o da sala de aula) no segmento que sucede esse conector.

Já o conector “portanto” introduz a conclusão de todo o parágrafo, o qual foi construído com o fim de levar o leitor a concluir que “[...] constitui critério de

seleção a distinção entre a competência de leitura e a de produção, uma vez que elas não são equivalentes, nem caminham *pari passu*, de forma sincronizada.” o papel do “portanto” consiste em indicar que o produtor do texto toma as informações ativadas antes do conector como evidências ou verdades, das quais não se pode concluir senão as informações que esse conector introduz. Do ponto de vista desse produtor, o leitor deve (tem que) entender que a produção e a interpretação de textos requerem diferentes graus de habilidades e que isso deve ser levado em conta no momento de selecionar os gêneros a serem trabalhados na escola.

Ainda que de forma pouco aprofundada, a análise dos conectores “assim” e “portanto” sugere que, na proposta curricular, o emprego de conectores conclusivos parece ser decorrente da tentativa do produtor do texto de guiar a interpretação do leitor. Porque supostamente esse leitor desconhece concepções atuais de linguagem e de ensino, é preciso guiar a sua leitura, fornecendo, no segmento que precede o conector, essas novas concepções e indicando, no segmento que o sucede, a forma como elas devem ser trabalhadas em sala de aula. Nessa perspectiva, os conectores conclusivos parecem atuar, na proposta, como marcas que fazem a articulação entre um conhecimento até então desconhecido do leitor e a forma como aplicar esse conhecimento no ensino da língua. A ligação que é possível perceber entre ações participativas da instância de produção (instruir e convencer) e a atuação dos conectores conclusivos na articulação de constituintes da proposta curricular parece explicar o porquê de esse tipo de conectores ser o mais empregado: 22 ocorrências.

Finalidade

Logo de início, apresentamos trechos da proposta curricular em que constituintes textuais estabelecem uma relação específica de finalidade marcada por um dos conectores desse grupo:

- 14) O sentido do ensino e da aprendizagem impõe a ampliação de horizontes, **de forma a** reconhecer as dimensões estéticas e éticas da atividade humana de linguagem, só ela capaz de tornar desejada a leitura de poemas e narrativas ficcionais. (MINAS GERAIS, 2009, p.12, grifo nosso).
- 15) No ensino de Língua Portuguesa, a diretriz acima implica abandonar a ideia de que é preciso ensinar tudo sobre determinado assunto de uma só vez, **para que** o aluno possa avançar. (MINAS GERAIS, 2009, p. 16, grifo nosso).
- 16) [...] as oportunidades de aprendizagem devem ser ricas, variadas, recursivas, **de forma a** permitir que o aluno estabeleça relações entre os conceitos, seja no interior da disciplina seja entre as disciplinas e áreas. (MINAS GERAIS, 2009, p. 17, grifo nosso).

- 17) [...] assim como outras linguagens, ela [a língua portuguesa] deve ser vista como ferramenta semiótica essencial **para que** o ser humano transcenda os limites de sua experiência imediata e possa pensar sobre seu próprio pensamento. (MINAS GERAIS, 2009, p. 17, grifo nosso).

É interessante notar que, em todos os trechos acima, o produtor do texto fornece informações específicas sobre ensino e aprendizagem, utilizando alguns recursos linguísticos que são próprios do tipo injuntivo, ou que são equivalentes a esses recursos. Assim, no trecho 14, a palavra “impõe” implica a existência de um dever para o professor, que tem que ser capaz de ampliar seus próprios horizontes, a fim de trabalhar corretamente com o texto literário em sala de aula. Em 15, o verbo no infinitivo “abandonar” também aponta para um dever a ser realizado pelo professor, qual seja o abandono de uma determinada concepção de ensino. Em 16 e em 17, essa busca por impor uma forma “correta” de ensinar se manifesta com a presença do verbo “dever”.

Outra observação importante diz respeito ao fato de que, em todos os constituintes introduzidos pelo conector destacado nos trechos acima, o aluno constitui explícita ou implicitamente a meta/o alvo da ação que deve ser praticada pelo professor. Em 15, por exemplo, o avanço do aluno é decorrente do abandono pelo professor da ideia de que se deve ensinar tudo de uma vez. Já em 16, o que vai permitir ao aluno estabelecer relações entre os conceitos é a criação pelo professor de oportunidades de aprendizagem ricas, variadas e recursivas. A colocação do aluno como alvo das ações a serem realizadas pelo professor deixa ainda mais evidente o caráter instrucional dos trechos retirados da proposta, em que se verifica uma relação específica de finalidade.

Nesses trechos, o estabelecimento das relações de finalidade parece estar intimamente relacionado aos aspectos interacionais. A instância de produção instrui a instância de recepção a realizar uma dada ação, em benefício de um terceiro. Fica claro, portanto, que as relações de finalidade podem funcionar como pistas importantes para se compreender o processo de negociação que se instaura entre os interactantes¹.

Explicação

De modo geral, os conectores que marcam esse tipo de relação introduzem uma informação que visa a funcionar como argumento para *sustentar*, *explicar*, *justificar* um dado ponto de vista. No entanto cada conector apresenta especificidades semânticas que vão se manifestar na marcação das relações

¹ Adotando perspectiva teórica diversa da nossa, Dias (2001) propõe um estudo das cláusulas finais, em que evidencia que esse tipo de cláusulas pode exercer papel importante na explicitação do processo interacional.

entre constituintes e que dizem respeito às diferentes acepções dos verbos em itálico. Assim, dois conectores pertencentes a esse grupo podem apresentar características específicas que fazem com que um introduza uma justificativa, e o outro introduza uma explicação, o emprego de um ou de outro sendo motivado por razões de ordem pragmática ou situacional. É o que a análise do seguinte trecho da proposta curricular permite mostrar.

- 18) Não se pode negar que é tarefa da escola ensinar o português padrão, **já que** esse, geralmente, o aluno não domina. (MINAS GERAIS, 2009, p.15, grifo nosso).

Ao caracterizar a relação específica entre segmentos P e Q ligados pelo conector “já que”, Vogt (1989, p.60) considera que “a proposição Q é apresentada como uma evidência tal que, se o ouvinte a admite, ele será forçado a admitir P”. Assim o segmento Q, introduzido pelo “já que” é apresentado como uma evidência “da qual se vai deduzir P”.

Esse caráter inferencial da relação marcada pelo conector “já que” torna-se evidente ao manipularmos o trecho retirado da proposta:

Geralmente, o aluno não domina o português padrão, **logo** não se pode negar que é tarefa da escola ensiná-lo.

Com o “já que”, o produtor do texto tenta levar o leitor a crer que o não domínio do português padrão pelo aluno é uma evidência de que é tarefa da escola ensinar essa variedade da língua, forçando, pois, o leitor a admitir como verdadeiro o segmento que precede o conector. No trecho manipulado, o segmento “Geralmente, o aluno não domina o português padrão” perde o caráter de evidência, não sendo o leitor forçado a admitir como verdadeiro o segmento “não se pode negar que é tarefa da escola ensiná-lo”.

Outro trecho da proposta que merece atenção é o seguinte:

- 19) Contemplar a diversidade [de uso da língua] não significa, porém, pretender ensinar todos os gêneros – **até porque** eles são praticamente em número ilimitado, criam-se e recriam-se historicamente – nem ensinar todos os gêneros de uma só vez. (MINAS GERAIS, 2009, p.17, grifo nosso).

Nesse trecho, o papel do conector “porque” se torna mais complexo em virtude da presença do advérbio “até”. Tomando como base as observações de Guimarães (2007) sobre o “até”, consideramos que, no trecho 19, o advérbio atua como um operador cuja função consiste em fortalecer a explicação que introduz. É preciso apontar, no entanto, que o “até” tem incidência não sobre o conteúdo proposicional do segmento introduzido pelo “porque”, o que a ausência do conector evidencia:

Contemplar a diversidade [de uso da língua] não significa, porém, pretender ensinar todos os gêneros – **até** eles são praticamente em número ilimitado, criam-se e recriam-se historicamente – nem ensinar todos os gêneros de uma só vez.

O operador argumentativo “até” parece atuar sobre a carga semântica do conector “porque”, fortalecendo o seu papel de introdutor de explicações.

Essas análises permitem mostrar que, na proposta curricular, o emprego de conectores explicativos parece decorrer da tentativa do produtor do texto de levar o leitor a aderir às propostas defendidas. Porque precisa convencer o leitor a adquirir novos conhecimentos com os quais modificar a prática docente, o produtor do texto tenta guiar a sua interpretação, lançando mão de vários recursos, como os conectores explicativos.

Exemplificação

Na relação de exemplificação, o produtor do texto busca apresentar uma prova (factual ou não) que forneça evidências para o ponto de vista que defende. Por isso, os marcadores desse tipo de relação específica, como o “por exemplo”, inserem-se no conjunto maior dos conectores que marcam a relação genérica de argumento. Especificamente, a relação de exemplificação, independentemente do emprego de um marcador, constrói-se sobre uma relação de particularização/generalização, que se realiza de diferentes maneiras, estabelecendo diversos tipos de movimento: do abstrato ao concreto, da pluralidade à singularidade, da possibilidade à realização efetiva, etc. (ROSSARI, 2000). Conforme Rossari (2000), o objetivo do segmento que tem por função exemplificar uma informação anteriormente expressa é facilitar a tarefa do destinatário, tarefa que não consiste apenas em compreender uma afirmação, mas também em aceitar a verdade de uma asserção ou executar um pedido.

No texto da proposta curricular, o conector “por exemplo” marca seis relações de exemplificação em que se vai do abstrato ao concreto, como em:

- 20) No ensino de Língua Portuguesa, a diretriz acima implica abandonar a ideia de que é preciso ensinar tudo sobre determinado assunto de uma só vez, para que o aluno possa avançar. Implica também compreender que explicar bem a matéria em uma aula expositiva e, em seguida, fazer exercícios de aplicação não garante que o aluno desenvolva necessariamente as competências desejadas. Estudar, **por exemplo**, tudo sobre coesão textual, obedecendo a uma organização lógica inspirada em uma teoria sobre a língua, não garante que o aluno vá produzir textos mais coesos. (MINAS GERAIS, 2009, p.16-17, grifo nosso).

ou da pluralidade à singularidade, como em:

- 21) Vale frisar que o aluno deve ter oportunidade de compreender o caráter histórico e dinâmico dos conceitos. Os conceitos de texto, gramática, erro linguístico com que se opera hoje na disciplina, **por exemplo**, sofreram significativas modificações nas últimas décadas [...]. (MINAS GERAIS, 2009, p.16, grifo nosso).

Em todas as ocorrências do “por exemplo”, esse conector introduz exemplos cuja função é fazer com que o leitor, ao mesmo tempo, compreenda e aceite os conhecimentos sobre linguagem e ensino expressos antes do conector. Ou seja, os exemplos são apresentados, porque se supõe que o leitor encontrará dificuldades para compreender e aceitar os conhecimentos sobre linguagem e ensino, já que supostamente os desconhece. Dessa forma, a presença do conector “por exemplo” marcando relações de exemplificação também decorre das propriedades situacionais da interação mediada pela proposta curricular.

Explicação suplementar

Exibindo uma atuação semelhante à da expressão conectiva “além disso”, o “além de” articula dois argumentos que apresentam um mesmo peso ou valor (GUIMARÃES, 2007). É o que se verifica no trecho abaixo, retirado da proposta curricular:

- 22) **Além de** levar em consideração a variação linguística nas dimensões dos dialetos – do [+ culto] ao [- culto] – e dos registros – do [+ formal] ao [- formal] –, é preciso ainda ter em mente que a língua oral e a língua escrita não são compartimentos estanques, mas que formam um contínuo. (MINAS GERAIS, 2009, p.15, grifo nosso).

Nesse trecho, conhecimentos considerados necessários à prática do professor são articulados por meio do conector “além de”, o que pode ser representado da seguinte forma:

Além de levar em consideração *X*, é preciso ter em mente *Y*.

Buscando instruir o leitor, a instância de produção emprega o conector “além de” para articular os conhecimentos *X* e *Y*, que supostamente esse leitor desconhece.

Revelador dessa imagem que o produtor do texto projeta do leitor é o emprego da estrutura *É preciso ter em mente X*. Digo ao meu leitor que é preciso ter em mente determinados conhecimentos, porque suponho que ele não os possui. Como já se mostrou neste trabalho, são recorrentes, na proposta, os períodos encabeçados por orações modalizadoras (*É preciso X. É necessário Y*), cuja função,

nesse texto específico, é a de introduzir conhecimentos em que se acredita serem desconhecidos do leitor.

Argumentação potencial

Inserido no conjunto dos conectores argumentativos, o conector “se” apresenta um funcionamento complexo, uma vez que “seu valor fundamental é permitir a realização sucessiva de dois atos ilocucionais: 1º) pedir ao ouvinte que imagine ‘p’; 2º) introduzido o diálogo nesta situação imaginária, afirmar aí ‘q’” (DUCROT, 1977, p.179). Essa definição proposta por Ducrot constitui uma caracterização geral a partir da qual ele descreve os diversos empregos de “se” no discurso. Desses empregos, dois interessam particularmente por darem conta das duas ocorrências do “se” encontradas nas seções iniciais da proposta curricular.

Em muitos empregos do conector “se”, o produtor do texto estabelece uma relação de dependência entre as proposições que reúne. Isso porque, “na medida em que se peça ao ouvinte para colocar-se na hipótese ‘p’ antes de anunciar-lhe ‘q’, dá-se a entender que há certa dependência entre ‘p’ e ‘q’” (DUCROT, 1977, p.180). Nesses casos, a proposição “p”, que antecede o conector, funciona como uma condição necessária para que a proposição “q” seja tomada como verdadeira pelo interlocutor, o que leva à seguinte ideia: “‘q’ é verdadeiro somente se ‘p’ for verdadeiro” (DUCROT, 1977, p.181). Essa é a caracterização que Ducrot propõe para o que ele denomina o “se *standard*”. No trecho abaixo, extraído da proposta curricular, o “se” parece exibir um funcionamento que permite defini-lo como “*standard*”.

- 23) [É necessário] levar o aluno a ter contato com outras gramáticas, além daquela da língua padrão. E essa tarefa será mais produtiva **se** o aluno tiver a oportunidade de observar os fatos linguísticos ocorrendo em situações concretas de comunicação [...]. (MINAS GERAIS, 2009, p.15, grifo nosso).

Essa interpretação pode ser confirmada com a inserção de “somente” antes do conector:

[É necessário] levar o aluno a ter contato com outras gramáticas, além daquela da língua padrão. E essa tarefa será mais produtiva **somente se** o aluno tiver a oportunidade de observar os fatos linguísticos ocorrendo em situações concretas de comunicação [...].

Nesse trecho, a observação dos fatos linguísticos (proposição “p”) é apresentada como condição necessária para que a tarefa do professor seja mais produtiva (proposição “q”).

Entretanto, em outros empregos do “se”, “o que a suposição condiciona [...] não é o conteúdo afirmado, mas a importância que há em afirmá-lo” (DUCROT, 1977, p.188). Nesses casos, o conector equivale a “se é verdade que” e é definido por Ducrot como “se opositivo”. Proposições cuja relação é marcada pelo “se” com valor opositivo não estabelecem uma relação de dependência, não sendo a proposição “p” condição necessária para que a proposição “q” seja tomada como verdadeira. Aqui, “p” parece funcionar muito mais como uma “moldura” provisoriamente construída no interior da qual a proposição “q” será interpretada (HIRATA-VALE, 2001). O trecho abaixo traz a segunda e última ocorrência do “se” nas páginas iniciais da proposta curricular, ocorrência que pode ser interpretada como a de um “se” opositivo.

- 24) **Se** a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. (MINAS GERAIS, 2009, p.13, grifo nosso).

A inserção de “se é verdade que” confirma a interpretação.

Se é verdade que a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas.

Ao contrário do “se” *standard*, o “se” opositivo não marca uma relação de dependência entre as proposições, o que bloqueia a presença de “somente” antes do conector. A proposição “p” parece trazer um conhecimento que o produtor do texto julga dever compartilhar com o professor, antes de introduzir a proposição “q”.

Considerações finais

O estudo apresentado neste artigo permitiu evidenciar aspectos importantes da relação instaurada entre a instância de produção da proposta curricular do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2009) e a instância de destinação dessa proposta, o professor de português da rede estadual de ensino. Considerando a proposta curricular como o “lugar” onde agentes específicos se associam para participar de uma prática social, a análise procurou, num primeiro momento, investigar quais ações participativas são

realizadas pelos agentes nessa prática. Feito isso, foi possível caracterizar a imagem que a instância de produção projeta da instância de destinação. Uma vez que a imagem do professor é a de um profissional que precisa conhecer novas concepções de língua e linguagem e o modo como ensinar conforme essas concepções, é preciso guiar a sua leitura, o que se tenta fazer por meio de diferentes mecanismos linguísticos.

Centrando a atenção no emprego dos conectores, o estudo procurou verificar em que medida esse emprego é decorrente da maneira como a Secretaria de Educação “imagina” o professor ao qual se dirige. O que se constatou foi que os conectores que marcam a relação genérica de argumento são empregados com a função de direcionar a leitura do professor, seja apresentando conclusões, seja fornecendo justificativas, explicações ou exemplos. Dessa forma, o estudo aqui empreendido dos conectores presentes na proposta curricular do Estado de Minas Gerais permitiu evidenciar que o seu emprego não constitui uma simples estratégia de junção ou conexão de segmentos linguísticos. Ao contrário, tornou-se claro que o emprego de conectores, na proposta, decorre diretamente de aspectos situacionais do discurso, como a identidade dos interlocutores, as ações que realizam para alcançar seus objetivos e as imagens que projetam de si e do outro.

Agradecimentos

Agradeço a Janice Marinho, Delaine Cafiero e Helcira Lima, integrantes do Grupo de Estudos sobre a Articulação do Discurso, pelas discussões esclarecedoras sobre o papel dos conectores e sobre o texto da proposta curricular de Minas Gerais.

CUNHA, G. X. The role of the argumentative connectors in the text of the curriculum of the state of Minas Gerais. *Alfa*, São Paulo, v.54, n.1, p.203-222, 2010.

- *ABSTRACT: By verifying aspects of the relationship set forth between the Department of Education of the state of Minas Gerais, Brazil, and the teachers of Portuguese of that state, this paper analyzes the use of connectors in the text of the curriculum. The theoretical underpinning of the study is the Modular Approach to Discourse Analysis, which has the tools to help answer the following question: Does the use of the connectors mirror the Department's view of the teachers? The results show the pervasive use of the connectors to mark the generic discourse relation of argument. With a strong bias, the connectors drive the teacher's reading by signaling the information they mark as arguments, justifications, explanations, or examples, to convince teachers that novel language conceptions should guide their classroom practices.*
- *KEYWORDS: State curriculum. Connectors. Argumentation. Modularity.*

REFERÊNCIAS

DIAS, N. B. *A articulação das cláusulas de finalidade: uma análise funcionalista*. *Scripta*, Belo Horizonte, v.5, n.9, p.67-76, 2001.

DUCROT, O. *Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. São Paulo: Cultrix, 1977.

FILLIETTAZ, L. La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires. *Pratiques*, Metz, n.129-130, p.71-88, 2006.

GUIMARÃES, E. *Texto & argumentação: um estudo de conjunções do português*. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

HIRATA-VALE, F. B. M. *Articulação de orações no português escrito no Brasil: as orações condicionais*. *Scripta*, Belo Horizonte, v.5, n.9, p.126-142, 2001.

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAS GERAIS. *Proposta Curricular*. Português: ensinos fundamental e médio. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2009. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/{BB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D}_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2009.

ROSSARI, C. *Connecteurs et relations de discours: des liens entre cognition et signification*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 2000.

ROULET, E. The description of text relation markers in the Geneva model of discourse organization. In: FISCHER, K. (Ed.). *Approaches to discourse particles*. Amsterdam: Elsevier, 2006. p.115-131.

_____. Une approche modulaire de la problématique des relations de discours. In: MARI, H. et al. (Org.). *Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE: UFMG, 2003. p.149-178.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang, 2001.

VOGT, C. Indicações para uma análise semântico-argumentativa das conjunções porque, pois e já que. In: _____. *Linguagem, pragmática e ideologia*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1989. p.43-60.

Recebido em agosto de 2009.

Aprovado em janeiro de 2010.