

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

NIUANA KULLMANN

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: A DESCRIÇÃO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA E
A COMPREENSÃO LEITORA DE ENUNCIADOS DE EXERCÍCIOS**

CAXIAS DO SUL

2012

NIUANA KULLMANN

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: A DESCRIÇÃO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA E
A COMPREENSÃO LEITORA DE EUNCIADOS DE EXERCÍCIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Maris de Azevedo

CAXIAS DO SUL

2012



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Educação e linguagem: a descrição semântico-argumentativa e a compreensão leitora de enunciados de exercícios”

Niuana Kullmann

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Caxias do Sul, 19 de dezembro de 2012.

Banca Examinadora:

Dra. Tânia Maris de Azevedo
(presidente – UCS)

Dra. Leci Borges Barbisan (PUC - RS)

Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani (UCS)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

K96e Kullmann, Niuana
Educação e linguagem : a descrição semântico-argumentativa e a compreensão leitora de enunciados de exercícios / Niuana Kullmann. 2012.
102 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
Orientação: Profª. Drª. Tânia Maris de Azevedo

1. Compreensão na leitura. 2. Ensino fundamental. 3. Comunicação escrita. 4. Interpretação oral. I. Título.

CDU : 028.1

Índice para catálogo sistemático:

| | |
|---------------------------|-----------|
| 1. Compreensão na leitura | 028.1 |
| 2. Ensino fundamental | 373.3 |
| 3. Comunicação escrita | 070:808.1 |
| 4. Interpretação oral | 81'253 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Kátia Stefani – CRB 10/1683

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Caxias do Sul, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, pela bolsa concedida.

À coordenação e ao Corpo Docente do PPGEduc – Mestrado, pela contribuição ao meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À Direção da Escola na qual a pesquisa foi realizada, por sua disponibilidade e colaboração.

Às editoras que doaram os livros didáticos, a partir dos quais estruturei o instrumento de construção dos dados.

À minha família, pelo apoio e confiança na minha capacidade.

Aos amigos, pela compreensão e pelo incentivo.

Aos meus colegas de Mestrado, pela parceria.

À orientadora, professora Tânia, pelo exercício impecável de suas funções profissionais e pela amizade.

Sinônimos

*Esses que pensam que existem sinônimos, desconfio
que não sabem distinguir as diferentes nuances de
uma cor.*

Mário Quintana

RESUMO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa em que busquei verificar de que forma a descrição da *argumentação interna* de verbos que encabeçam enunciados de atividades didáticas pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental. O interesse por realizar tal investigação surgiu das experiências vividas como docente no que diz respeito às dificuldades de compreensão leitora manifestadas pelos alunos. Para levar a cabo tal descrição, vali-me da Teoria dos Blocos Semânticos, integrante da Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Oswald Ducrot e desenvolvida, atualmente, em parceria com Marion Carel. O conceito de *argumentação interna* foi aplicado à descrição do sentido de verbos que constituem enunciados de atividades didáticas e, posteriormente, aos verbos utilizados pelos alunos, sujeitos da pesquisa, para responder às perguntas que formaram o instrumento de construção de dados. As referidas perguntas solicitavam aos estudantes que explicitassem sua compreensão sobre o sentido assumido por determinados verbos nos enunciados em que estivessem inseridos. A partir das respostas, foi possível validar a hipótese de que grande parte das respostas dadas pelos alunos não corresponde ao sentido dos verbos selecionados descrito pela argumentação interna, o que pode evidenciar, no mínimo, a dificuldade de compreensão desses verbos e, como consequência, do enunciado das atividades. As análises feitas visaram a explicitar se e como a Teoria da Argumentação na Língua pode favorecer a formação de leitores, de discursos escritos em língua materna, autônomos e proficientes.

Palavras-chave: Compreensão Leitora. Descrição semântico-argumentativa. Enunciado de atividade didática. Argumentação Interna.

RÉSUMÉ

Cette dissertation est fruit d'une étude de recherche dans laquelle j'ai essayé de vérifier de quelle manière la description de l'*argumentation interne* de verbes qui entêtent des énoncés d'activités didactiques peut contribuer pour le développement de la compréhension de lecture des élèves de cinquième série/sixième année de l'Enseignement Fondamental. L'intérêt pour réaliser cette investigation a jailli des expériences vécues comme professeur en ce qui concerne les difficultés de compréhension de lecture manifestées par les élèves. Pour mettre en place cette description, je me suis servie de la Théorie des Blocs Sémantiques, qui est partie intégrante de la Théorie de l'Argumentation dans la Langue, proposée par Oswald Ducrot et développée, actuellement, en collaboration avec Marion Carel. Le concept d'*argumentation interne* a été appliqué à la description du sens des verbes qui constituent des énoncés des activités didactiques et, postérieurement, aux verbes utilisés par les élèves sujets de cette recherche, pour répondre aux questions qui ont formé l'instrument de construction des renseignements. Ces questions demandaient aux étudiants d'expliquer leur compréhension sur le sens assumé par des verbes déterminés dans les énoncés dans lesquels ils étaient inserts. À partir des réponses, il a été possible de valider les hypothèses qu'une grande partie des réponses données par les élèves ne correspond pas au sens des verbes sélectionnés décrits par l'argumentation interne, ce qui peut prouver, au moins, la difficulté de compréhension de ces verbes et, par conséquent, de l'énoncé des activités. Les analyses faites ont visé à expliquer si et comment la Théorie de l'Argumentation dans la Langue peut favoriser la formation de lecteurs de discours écrits en langue maternelle, autonomes et compétents.

Mot-clé: Compréhension de lecture. Description sémantique-argumentative. Énoncés d'activités didactiques. Argumentation Interne.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Quadrado Argumentativo correspondente ao BS1 | 45 |
| Figura 2 – Quadrado Argumentativo correspondente ao BS2 | 45 |
| Figura 3 – Exemplo Quadrado Argumentativo BS1 | 46 |
| Figura 4 – Exemplo Quadrado Argumentativo BS2 | 47 |
| Figura 5 – Atividade 1: Geografia | 55 |
| Figura 6 – Atividade 2: Matemática | 63 |
| Figura 7 – Atividade 3: Língua Portuguesa | 69 |
| Figura 8 – Atividade 4: História | 74 |
| Figura 9 – Atividade 5: Ciências | 78 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Transcrição das respostas à Atividade 1: Geografia..... | 59 |
| Quadro 2 – Transcrição das respostas à Atividade 2: Matemática..... | 66 |
| Quadro 3 – Transcrição das respostas à Atividade 3: Língua Portuguesa..... | 71 |
| Quadro 4 – Transcrição das respostas à Atividade 4: História..... | 76 |
| Quadro 5 – Transcrição das respostas à Atividade 5: Ciências | 79 |
| Quadro 6 – Síntese das respostas..... | 82 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----|----------------------------------|
| AE | Argumentação Externa |
| AI | Argumentação Interna |
| BS | Bloco Semântico |
| CLG | Curso de Linguística Geral |
| CON | Conector |
| DC | <i>Donc</i> |
| EA | Encadeamento Argumentativo |
| H1 | Hipótese 1 |
| H2 | Hipótese 2 |
| PT | <i>Pourtant</i> |
| SA | Semântica Argumentativa |
| TAL | Teoria da Argumentação na Língua |
| TBS | Teoria dos Blocos Semânticos |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICO-EDUCACIONAIS | 13 |
| 2.1 | PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS..... | 13 |
| 2.1.1 | Apriorismo | 13 |
| 2.1.2 | Empirismo | 16 |
| 2.1.3 | Interacionismo | 18 |
| 2.2 | ALGUMAS CONCEPÇÕES DE BASE..... | 23 |
| 2.2.1 | Educação | 23 |
| 2.2.2 | Leitura | 25 |
| 2.2.3 | Livro Didático | 27 |
| 3 | PRESSUPOSTOS LINGUÍSTICOS | 28 |
| 3.1 | LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA | 28 |
| 3.2 | ENUNCIÇÃO | 29 |
| 3.3 | ARGUMENTAÇÃO RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO LINGUÍSTICA .. | 33 |
| 3.4 | TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA | 36 |
| 3.4.1 | Histórico e Conceitos de base | 36 |
| 3.4.2 | Teoria dos Blocos Semânticos | 42 |
| 4 | A DESCRIÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO INTERNA DE VERBOS | 48 |
| 4.1 | ARGUMENTAÇÃO EXTERNA E ARGUMENTAÇÃO INTERNA | 48 |
| 4.2 | HIPÓTESES DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> | 51 |
| 4.3 | DESCRIÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO INTERNA DOS VERBOS SELECIONADOS E ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS..... | 53 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 88 |
| | REFERÊNCIAS | 90 |
| | ANEXO A – INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS | 94 |
| | ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | 99 |

1 INTRODUÇÃO

Há muito tempo que a tarefa de ensinar a ler foi delegada à Escola, aos educadores que nela atuam. Na realização dessa tarefa, muitos são os desafios, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental apresentam – além dos conteúdos, das competências e habilidades atinentes a esse nível de ensino – algumas reflexões acerca da leitura e da formação do leitor. Nesse sentido, contribuir para a aprendizagem e prática da leitura, é tarefa da Escola e, como tal, deve ser cumprida no sentido de formar leitores, efetivamente, competentes e autônomos.

Consoante os PCN,

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (p. 69).

A complexidade inerente à leitura foi um dos fatores que deu origem a esta investigação. É a essa complexidade que se referem algumas das inquietações, oriundas da minha prática docente na disciplina de Língua Portuguesa.

Dentre várias preocupações, uma foi fundamental tanto para a escolha do tema a ser estudado quanto para a formulação do problema de pesquisa: o fato recorrente de o aluno questionar a chamada “ordem do exercício”, com perguntas como “Profe, o que que é pra fazer?”.

Parti de dois pressupostos para a realização deste estudo: o primeiro, originado na minha experiência profissional, reside na constatação de que o aluno não compreende o sentido de muitos dos verbos que delimitam a ordem do exercício; o segundo, baseado na minha vivência como aluna, refere-se ao fato de o sentido de tais verbos não ser trabalhado com os discentes.

Esses pressupostos levaram-me a formular o seguinte problema de pesquisa: *Como a descrição semântico-argumentativa, mais especificamente, a descrição da argumentação interna dos verbos que encabeçam enunciados de atividades didáticas, pode contribuir para a compreensão leitora de alunos de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental?*

O principal objetivo da pesquisa foi o de, a partir do problema apresentado, investigar as possibilidades de a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) contribuir para a formação de leitores autônomos e competentes, a fim de que possam, efetivamente, utilizar a leitura para o exercício pleno de sua cidadania. Para tanto, apoiei-me no que propõe a TAL, mais especificamente, a Teoria dos Blocos Semânticos, de Oswald Ducrot e Marion Carel.

Ao trabalhar com livros didáticos de cinco disciplinas curriculares, busquei evidenciar que a tarefa de ensinar a ler – compreender e interpretar o que é lido – e, por decorrência, a de formar leitores proficientes, não pode ser exclusividade do professor de língua. Embora cada área do conhecimento possua conceitos específicos, na Escola, é a língua materna que os veicula. Sendo assim, criar oportunidades e situações para o aluno refletir sobre a língua de que faz uso é tarefa dos professores de todos os componentes curriculares.

Nesse sentido, a pesquisa mostrou que, com a devida transposição didática, o conhecimento, mesmo que elementar, de *argumentação interna* (AI), da Teoria da Argumentação na Língua, pode contribuir substancialmente para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos e professores. Essa noção de AI pode facilitar não só o desenvolvimento da compreensão leitora, mas também a aprendizagem de conteúdos próprios de cada área, já que, por meio da leitura, tem-se acesso ao conhecimento produzido.

No que se refere à organização desta dissertação, no primeiro capítulo apresento alguns paradigmas epistemológico-educacionais, que auxiliam a entender como o sujeito conhece, de que forma aprende, e como os educadores podem mediar o processo de construção de conhecimento. Além disso, busquei relacioná-los às diferentes concepções de aprendizagem deles resultantes. Finalizo esse capítulo, definindo – como não podia ser diferente, dado o tema da pesquisa – a concepção de *leitura* que orientou a pesquisa.

Ao segundo capítulo reservei a exposição dos conceitos linguísticos que nortearam a investigação. Início pelos pressupostos saussurianos de *linguagem, língua e fala*, passo à teoria de Benveniste, especialmente sobre a noção de *enunciação*, e finalizo com a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Ducrot e Carel, principal alicerce teórico da pesquisa. Pela TAL, abordo conceitos como *enunciação, argumentação linguística* (em oposição à *argumentação retórica*), *sentido e significado, frase e enunciado*, dentre outros. Explicitar esses conceitos fez-se necessário por constituírem a base teórica e linguística de Ducrot e Carel, os quais formularam sua teoria a partir dos postulados por Saussure e Benveniste.

Por fim, o terceiro capítulo é dedicado à descrição semântico-argumentativa dos verbos selecionados e à análise das respostas dos alunos às questões constantes do instrumento de construção de dados. A descrição e a análise foram realizadas a partir da

noção de *argumentação interna*, conceito detalhado no mesmo capítulo, juntamente com o de *argumentação externa*.

Nas considerações finais, faço algumas reflexões sobre o abordado ao longo da dissertação e sugiro possibilidades de pesquisa derivadas desta investigação.

2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICO-EDUCACIONAIS

Neste capítulo, busco apresentar os principais conceitos educacionais que embasaram a investigação realizada. Iniciando pelo conceito de *conhecimento*, revisito brevemente os principais paradigmas que fundamentam o conhecer. Foi a partir desses paradigmas que desenvolvi as reflexões acerca dos conceitos de *educação*, *leitura* e *livro didático*.

2.1 PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS

Falar em *conhecimento* é tarefa difícil, pois exige que estejamos dispostos a pensar sobre o próprio *ato de conhecer*, sobre as formas como conhecemos. Para isso, buscarei, primeira e sucintamente, apresentar os principais *paradigmas do conhecimento* e, por conseguinte, do *ato de conhecer*. Igualmente, faz-se necessário relacionar *conhecimento* a *aprendizagem*, já que é por esse processo que o *conhecimento* é construído; é pela aprendizagem que o aprendiz constrói, significa e ressignifica seus conhecimentos.

Abbagnano (2007) realiza um longo percurso que passa por diferentes concepções de *conhecimento* e afirma que, fruto do ato de conhecer, *conhecimento*, é “o processo que unifica o mundo subjetivo com o mundo objetivo, ou melhor, que leva à consciência a unidade necessária de ambos” (p. 177). Na tentativa de realizar essa unificação, o homem buscou compreender de que forma se dá o conhecimento, se ele é construído, adquirido, desenvolvido.

Para entender esse processo, muitas teorias foram formuladas, teorias essas advindas, principalmente, de três paradigmas – *apriorismo* ou *racionalismo*, *empirismo* e *interacionismo* – que, na sequência, passo a descrever. Ao explicitar esses paradigmas epistemológicos, busquei relacioná-los às teorias da aprendizagem e às teorias linguísticas que deles derivam.

2.1.1 Apriorismo

O paradigma apriorista (racionalista) teve como maior representante, à exceção de seu criador Platão, Descartes, que se dedicou ao estudo do método. Descartes parte do

pressuposto de que a dúvida é o que pode guiar a desconstrução e posterior reconstrução do conhecimento. Ao questionar, ao duvidar do que é posto como verdade, rompem-se modelos e vislumbram-se novas formas de pensar e de conhecer o mundo. Zilles (2003) assim analisa o princípio de Descartes *cogito, ergo sum*:

o *cogito* resiste ao esforço universal da dúvida, evidenciando-se, por isso, como fundamento primordial. Assim, o “penso”, englobando também necessariamente a realidade do sujeito pensante, tornou-se o protótipo da idéia clara e distinta. A dúvida, encontrando-se a si mesma, se destrói, ou seja, se transforma numa certeza incontestável (p. 135).

Essa ideia de a dúvida destruir a si mesma relaciona-se ao fato de não podermos duvidar da nossa própria dúvida; por outro lado, também mostra que pensamos e, se pensamos, existimos. Esse princípio de Descartes é ilustrador do *paradigma racionalista (apriorista)*, que vê o *conhecimento* como fruto, fundamentalmente, da razão, representada pelo pensar.

Quando se fala em racionalismo moderno, um dos nomes a que mais se tem acesso é ao de Kant. É a partir dele que surgem disciplinas – cujo foco era o *racionalismo* – nomeadas *teoria do conhecimento, gnosiologia, crítica* ou ainda *epistemologia*. Pelo racionalismo, por óbvio, a razão é a origem de tudo, por isso é chamado *apriorismo*: todo o conhecimento seria originado *a priori*, a partir das atividades do EU.

No verbete *a priori*, Abbagnano (2007, p. 77) diz:

Em *a priori* fundam-se os conhecimentos da matemática e da física pura; mas o *a priori* por si mesmo não é conhecimento, mas a função que condiciona universalmente qualquer conhecimento, tanto sensível quanto intelectual. Os juízos sintéticos *a priori* são, com efeito, possíveis, em virtude das formas *a priori* da sensibilidade e do intelecto. O *a priori* é, para Kant, o elemento formal, isto é, ao mesmo tempo o que condiciona e fundamenta todos os graus do conhecimento; e não só do conhecimento, já que também no domínio da vontade e do sentimento subsistem elementos *a priori*, como demonstram a *Crítica da Razão Prática* e a *Crítica do Juízo*.¹

Assim, chegamos ao ponto-chave desse paradigma: o ser conhece a partir de si, a partir de suas atividades, logo, o intelecto tem papel fundamental no racionalismo. Os conceitos que temos *a priori* nos permitirão conhecer.

Habermas (apud BOMBASSARO,1992) afirma, de modo decisivo,

¹ Grifos do autor

a existência de uma relação intrínseca entre racionalidade e conhecimento. Para ele, todo conhecimento é portador de racionalidade, porque está estruturado proposicionalmente. O conhecimento, desde sua origem, mostra-se como uma ação e um produto racional, pois o homem ao produzir enunciados sobre a realidade faz uso do conhecimento disponível, ao preço somente de poder usá-lo se o organizar em proposições (p. 17).

De acordo com o exposto até aqui, é a partir do conhecimento de que dispomos *a priori* que, pelo racionalismo, podemos produzir novos conhecimentos, além de questionar o que já existe. Conforme esse paradigma, portanto, o aluno possui conhecimentos inatos no que se refere à aprendizagem.

Um dos teóricos da aprendizagem filiado ao racionalismo é Carl Rogers. De acordo com os estudos realizados por esse autor (1971, 1978), a aprendizagem precisa ser facilitada, porque o ser humano possui dentro de si todas as capacidades de que necessita, só precisa de alguém que o auxilie a despertá-las.

Conforme a psicologia rogeriana, a aprendizagem dar-se-á de acordo com a faixa etária, com os interesses e as vontades do aprendiz. Sendo assim, o aluno precisa chegar a certo nível de maturação para aprender determinados conteúdos, e só chegará à aprendizagem daquilo sobre o que tiver interesse.

Moreira cita alguns dos princípios rogerianos para a aprendizagem, dentre eles, o de que “seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender” (MOREIRA, 2011, p. 140). De acordo com esse princípio, a tendência a aprender é inata ao ser humano, é algo natural.

Outro princípio da aprendizagem de Rogers diz respeito ao fato de o aluno aprender aquilo com que se identifica mais, aquilo de que gosta. Além disso, Moreira (2011), consoante Rogers, sintetiza: a aprendizagem que exige mudança do aprendiz tende a ser mais difícil, porque ele será resistente a ela. De acordo com isso, a aprendizagem precisa ser facilitada, o aluno precisa estar à vontade para aprender.

Dentre os estudos linguísticos baseadas no paradigma racionalista, Noam Chomsky se destaca. Nos anos 50 do século passado, Chomsky propôs a Gramática Gerativa, baseada nas habilidades inatas do indivíduo de reconhecer a estrutura das frases que compõem sua língua. Daí, a aquisição da língua materna depender das capacidades *a priori* de cada sujeito, de suas *competências*.

Segundo essa teoria, fundamentada em uma Gramática Universal, todo ser humano nasce com uma “noção de estrutura” (CHOMSKY, 1997). Essa noção interiorizada de

estrutura contribui para que o indivíduo crie suas expressões e faça suas escolhas de uso da língua. Segundo ele,

de alguma maneira nós fazemos uma escolha dentro daquele espectro, mas selecionamos tipicamente de uma forma que não é causada pelas situações, mas apropriada às situações. Essas propriedades de não serem causadas mas apropriadas, ilimitadas mas não randomizadas, evocando pensamentos comparáveis nas outras pessoas – essas são as propriedades das expressões livres (Chomsky, 1997, s. p.).

Consoante a isso, Lyons (1987, p. 124) afirma: “uma **gramática gerativa** é um conjunto de regras que, operando sobre um vocabulário finito, **gera** um conjunto (finito ou infinito) de sintagmas”². Dessa forma, o falante, pela Gramática Gerativa, possui *a priori* a estrutura de sua língua materna e fará uso dessa estrutura de acordo com a situação em que estiver inserido; o falante é capaz de internalizar a estrutura de sua língua materna, estrutura que é “altamente especializada em relação à função que exerce” (LYONS, 1987, p. 226).

Borges Neto (apud MUSSALIM; BENTES, 2004, p. 93-129) afirma que a Gramática Gerativa é caracterizada como um aparato formal que deve dar conta das regras de qualquer língua e relacionar-se a princípios gerais dessa língua. Assim, cada língua possuiria sua gramática particular, já os princípios gerais deveriam ser universais, ignorando, portanto, as particularidades das línguas.

Para Chomsky (1997), a natureza da linguagem e seu processo de aquisição possuem características inexplicáveis, argumento que utiliza para afirmar que há uma estrutura, uma faculdade inata para a aquisição da linguagem.

O racionalismo, ou apriorismo, defendia as capacidades inatas do indivíduo, tanto para a produção de conhecimento quanto para a aquisição da linguagem. A mente exerceria papel fundamental em ambos os processos. Essa corrente opunha-se ao empirismo, que é fundado na experiência, e que passo a apresentar a seguir.

2.1.2 Empirismo

Partindo da ideia de contestar o que é tido como verdade, o empirismo é a “corrente filosófica para a qual a experiência é critério ou norma da verdade” (ABBAGNANO, 2007, p. 326). Criado por Aristóteles, ao contrário do racionalismo, o empirismo defende a ideia de que *nada* é inato, adquire-se conhecimento somente a partir de experiências.

² Grifos do autor.

O principal filósofo desse paradigma é John Locke (1632-1704). É dele a expressão *tábula rasa*, segundo a qual o ser humano ao nascer nada conhece, é como uma folha em branco, não há nada inato, nada que tenha sido herdado; tudo precisa ser adquirido e só o será mediante a experiência, as vivências do indivíduo.

Pertence a esse paradigma o “Princípio da Verificabilidade”, em que “o sentido de uma proposição está no processo que permite decidir sobre sua verdade ou falsidade” (ZILLES, 2003, p. 199). Para o processo de verificação, portanto, faz-se necessária a observação, a experimentação.

Algumas teorias da aprendizagem fundamentam-se no paradigma empirista, dentre elas, as vinculadas ao Behaviorismo. Fortemente conhecido e difundido, o Behaviorismo estuda o comportamento humano, por isso ser também chamado de comportamentalismo. De acordo com essa corrente, o sujeito aprendiz desenvolve-se a partir de respostas que dá a diferentes tipos de estímulo. Para cada estímulo a que é condicionado, responderá de determinada forma e, assim, aprenderá, conhecerá.

Além da resposta dada ao estímulo, o aprendiz recebe determinados reforços de quem o estimula. Esses reforços podem ser positivos ou negativos e variam de acordo com a resposta dada pelo sujeito aprendiz.

Há, ainda, dois teóricos, dentre outros, que se destacam no campo behaviorista, John B. Watson (1878-1958) e B. F. Skinner (1904-1990). Segundo eles, o objetivo do behaviorismo é relacionar estímulos, respostas e suas consequências. Nessa perspectiva, o primordial é analisar o comportamento do ser humano, ignorando toda e qualquer consciência que possa ter sobre seus atos. O conhecimento estaria fundado somente na relação estímulo-resposta (E-R).

Nessa perspectiva, ao responder a determinado estímulo, o aprendiz estará usando seus sentidos para, através da experiência, adquirir o conhecimento. A aprendizagem acontece, então, pela repetição, com ênfase na reprodução de um modelo. Nesse processo, é transmitido ao aluno um conhecimento acabado, pronto. Logo, o aprendiz não constrói o conhecimento, mas o recebe.

Na linguística, o maior representante do paradigma empirista-behaviorista foi Leonard Bloomfield (1887-1949). A fim de estudar e descrever a estrutura das línguas, Bloomfield realizou diversos estudos empíricos, que contribuíram para o desenvolvimento da linguística como ciência.

Consoante o paradigma empirista, a linguística “opera com dados publicamente verificáveis por meio de observações e experiências” (LYONS, 1987, p. 46), ou seja, somente

seria possível descrever uma língua a partir de um *corpus*. Esse *corpus* deveria ser capaz de, pela descrição da língua, generalizar aspectos, tais como sua estrutura.

Ao analisar estudos bloomfieldianos, Bertucci (2008, p. 75) comenta que, para os descritivistas,

um *corpus* de análise bem definido pode mostrar não só as regularidades da língua para aquelas falas escolhidas, mas é uma amostragem da língua como um todo. Assim, as regularidades do *corpus* são as regularidades da língua e a distribuição dos elementos nas frases do *corpus* será a mesma para aquelas que estão fora dele. Em outras palavras, escolher algumas falas não é manipular a análise ou não dar conta das falas não analisadas. Essa é a questão da previsão, que decorre do método dedutivista.

Essa descrição da língua, baseada no comportamento humano, caracteriza os estudos de Bloomfield como behavioristas, uma vez que os dados partem da fala, um comportamento humano observável e, portanto, explicável.

2.1.3 Interacionismo

Terceiro e último paradigma epistemológico a ser abordado aqui, o interacionismo, como o próprio nome anuncia, postula que o conhecimento não é recebido, mas construído por meio de interações, sejam entre sujeito e objeto de conhecimento, sejam entre sujeitos ou, ainda, entre o sujeito e ele mesmo como objeto de conhecimento. O que potencializará a aprendizagem serão a quantidade e a qualidade das interações a que o sujeito se expõe ou se dispõe a realizar.

Assim, o aprendiz construirá seu conhecimento não somente a partir das informações que chegam até ele, mas também das informações que ele buscará e significará. Esses processos de aquisição de informações e atribuição de sentidos estão na base da construção do conhecimento.

Refletir sobre o interacionismo torna imprescindível a menção a Lev Semenovitch Vygotsky. Vygotsky (1987) defende o papel dos mediadores no processo de aprendizagem. O mediador pode ser tudo o que constitua o meio social externo ao aprendiz. Consoante esse teórico, ao interagir, o sujeito é capaz de ressignificar o conhecimento que, em dado momento, construiu, reorganizando sua rede conceitual, dando novos significados ao que ali já existia.

O trabalho de Vygotsky envolve o processo de formação de conceitos. Para ele, existem dois tipos de conceito: os *espontâneos*, formados a partir das experiências, no âmbito

do senso comum; e os *científicos*, formados a partir da instrução, do estudo sistemático, do conhecimento científico historicamente produzido. Esse conhecimento chega à escola, muitas vezes, transposto nos livros e materiais didáticos.

É fundamento nos estudos de Vygotsky a concepção de *conhecimento* balizadora deste trabalho. *Conhecimento* é um processo contínuo e dinâmico que consiste em significar e ressignificar as informações que adquirimos, pelas interações que realizamos e, a partir dessas informações, construir e reconstruir nossa rede de conceitos; uma rede que será a base para a construção de novos conhecimentos, para o aprender.

A fim de que a aprendizagem ocorra, é necessário que a criança, segundo Vygotsky (1987), aproprie-se de diferentes instrumentos de mediação, porque necessitará deles para estabelecer as relações que se fizerem necessárias e, ainda, para significar e ressignificar as diferentes informações a que tem acesso e, assim, reconstruir sua rede conceitual.

Dentre os teóricos que seguiram os preceitos de Vygotsky e formularam teorias da aprendizagem, pode-se citar David Ausubel e sua *Teoria da Aprendizagem Significativa*.

Ausubel foi um psiquiatra que realizou estudos voltados à psicologia educacional e, na década de 60, formulou uma teoria em torno do que chamou de *aprendizagem significativa*, alicerçada no interacionismo. Para Ausubel (2003), *aprendizagem significativa* é o processo de “interação entre a nova ideia de instrução e a ideia relevante existente na estrutura cognitiva” (p. 67).

De acordo com essa teoria, para haver aprendizagem é primordial que o aprendiz seja capaz de atribuir significado ao que aprende, ou seja, é imprescindível que

os aprendizes manifestem um mecanismo de aprendizagem significativa (ou seja, uma disposição para relacionarem o novo material a ser apreendido, de forma não arbitrária e não literal, à própria estrutura de conhecimentos) e que o material que apreendem seja potencialmente significativo para os mesmos, nomeadamente relacional com as estruturas de conhecimento particulares, numa base não arbitrária e não literal. (AUSUBEL, 2003, p. 72)

Ausubel (2003) refere, diversas vezes, os termos *não-arbitrário* e *não-literal*, relacionado-os positivamente à aprendizagem significativa e negativamente à aprendizagem mecânica. Conforme o autor, *arbitrário* e *literal* são os modos pelos quais o material de aprendizagem relaciona-se com a estrutura cognitiva do aprendiz. A fim de que haja uma aprendizagem significativa e não mecânica, o material de aprendizagem deve relacionar-se com a estrutura de conhecimento do indivíduo de forma *não-arbitrária*, ou seja, “plausível, sensível e não-aleatória” (AUSUBEL, 2003, p. 1) e *não-literal*, isto é, de forma lógica. Se o

processo de aprendizagem deve ser significativo, é necessário que o “material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do aprendiz.” (MOREIRA, 2011, p. 164).

Ausubel (2003) apresenta três tipos de aprendizagem: *representacional*, *conceitual* e *proposicional*. De acordo com o autor, é da *aprendizagem representacional* que dependem os outros tipos de aprendizagem. Caracteriza-se como “aprendizagem dos significados de símbolos individuais (típica, mas não necessariamente palavras) ou o que estes representam” (AUSUBEL, 2003, p. 83-84).

A *aprendizagem de conceitos*, dependente da *representacional*, é uma aprendizagem baseada em conceitos que “consistem nos atributos específicos abstractos comuns a uma determinada categoria de objectos, acontecimentos ou fenômenos” (AUSUBEL, 2003, p. 2). Já a *aprendizagem proposicional*, segundo Ausubel (2003, p. 2), semelhante à *representacional*, é a que ocorre “na medida em que surgem novos significados depois de uma tarefa de aprendizagem potencialmente significativa se relacionar e interagir com ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva” do sujeito conhecedor.

Para a compreensão da aprendizagem significativa de Ausubel, independentemente do tipo, é imprescindível o entendimento do conceito de *subsunçor*. *Subsunçor* vem a ser um conceito já existente na estrutura cognitiva do indivíduo, com o qual interage uma nova informação. A partir do momento em que o aprendiz atribui sentido a essa nova informação, ela se liga a um *subsunçor*, reorganizando a estrutura de conhecimento. A aprendizagem significativa ocorre, portanto, “quando a nova informação ancora-se em subsunçores relevantes e preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende” (MOREIRA & MASINI, 2001, p. 17).

Uma aprendizagem significativa exige que as novas informações relacionem-se com o conhecimento já construído pelo aprendiz. Dessa forma, sua rede de conhecimento será, constantemente, reconfigurada. Nesse processo, a linguagem assume papel central, pois é a responsável por significar e definir conceitos, e “desempenha um papel integral e operativo (processo) no raciocínio e não meramente comunicativo. Sem a linguagem, é provável que a aprendizagem significativa fosse muito rudimentar” (MOREIRA & MASINI, 2001, p. 5). Além disso, a linguagem possui funções representativas que contribuem para a organização do pensamento, aperfeiçoam os significados e permitem que sujeitos conhecedores adquiram “um vasto repertório de conceitos e de princípios que nunca poderiam descobrir por si próprios, durante toda a vida” (AUSUBEL, 2003, p. 100).

Julgo relevante citar algumas das reflexões feitas por Juan Ignacio Pozo, uma vez que coincidem em termos de sentido com a concepção de *aprendizagem* explicitada nesta dissertação. Ao desenvolver seus estudos sobre aprendizagem, Pozo (2002) propõe três tipos de aprendizagem: *verbal*, *procedimental* e *conceitual*.

Para esse autor (2002), *aprendizagem verbal* é a “incorporação de fatos e dados à nossa memória, sem lhe [sic] dar necessariamente um significado” (POZO, 2002, p. 75). Pozo cita a memorização de números de telefone e endereços como exemplo desse tipo de aprendizagem. Já a *aprendizagem de procedimentos* refere-se às habilidades que adquirimos e desenvolvemos para a realização de algo, como, por exemplo, preparar uma aula ou jogar pingue-pongue; é um “*saber fazer*”³ (POZO, 2002, p. 77). Por fim, *aprendizagem conceitual* é a que permite “atribuir significado aos fatos com que nos deparamos, interpretando-os de acordo com um marco conceitual” (POZO, 2002, p. 76).

É possível perceber que os tipos de aprendizagem descritos por Ausubel e Pozo assemelham-se em alguns aspectos. Ambos os autores buscam caracterizá-los e categorizá-los estabelecendo uma relação de interdependência entre esses tipos, colocando-os em diferentes níveis, que variam segundo o objetivo do aprendiz. O sujeito aprenderá de acordo com o uso que fará do aprendido; pode ser um uso momentâneo, pontual, mas pode ser a base necessária para a construção de um conhecimento mais complexo.

A concepção de *aprendizagem* neste trabalho é a de *aprendizagem significativa*, que acontece na medida em que a estrutura cognitiva do aprendiz modifica-se conforme atribui sentido ao que está buscando conhecer, capacitando-o a estar, continuamente, ressignificando conceitos formados e reorganizando sua rede de conhecimentos construídos. Nesse sentido, a linguagem tem papel fundamental nos processos de atribuição de sentido a informações e conceitos, e de organização dos conhecimentos (re)construídos.

Bronckart (2009) considera que a linguagem, primariamente, caracteriza a atividade social humana, uma interação organizada, por meio dos signos da língua, em discursos e textos. Essa interação social pela linguagem é a crença dos principais linguistas filiados ao paradigma interacionista. De acordo com Bronckart (et al, 1996), os linguistas interacionistas “indicaram claramente que a linguagem procede somente de uma convenção social de designação: signos e discursos somente emergem como produtos de uma atividade coletiva resultante da negociação de representações do mundo” (p. 67).

³ Grifos do autor

Consoante Morato (apud MUSSALIM; BENTES, 2004, p. 311-352), a linguagem é a atividade por meio da qual se constitui o conhecimento e se estruturam as ações humanas sobre o mundo. É o interesse pelo caráter social da linguagem que conduziu e conduz até hoje os estudos linguísticos interacionistas.

Ferdinand de Saussure e Émile Benveniste, dois grandes representantes dos estudos linguísticos, partem do uso que é feito da língua pelo usuário para descrevê-la. Saussure considera a língua como um *sistema* e, como tal, deve ser estudada em sua totalidade, e não apenas em sua forma ou em relação ao aparelho responsável por produzi-la.

Normand (2009), ao analisar a oposição *língua/fala* proposta por Saussure, afirma que as condições de existência da língua são sociais, mas

é seu modo de funcionamento [da língua] que interessa ao linguista-gramático e só pode ser apreendido por uma atitude de abstração: diante das produções concretas dos locutores, deve-se criar a hipótese de um sistema unitário de referência que permite produzir esses enunciados (p. 57).

Benveniste estuda o sistema linguístico a partir do uso que dela é feito, com base no que ele denomina *enunciação*, ou seja, o ato de colocar a língua em funcionamento. Considerar a enunciação implica considerar o locutor, como sujeito da enunciação⁴.

Ora, buscar incluir o locutor nos estudos linguísticos nada mais é que adotar uma perspectiva interacionista, uma vez que serão considerados os usos da língua por esse locutor nas interações que fizer com seus alocutários.

Também nessa perspectiva interacionista, podemos citar Mikhail Bakhtin, que leva em conta o *ato de fala*, os *gêneros de discurso*, a *enunciação*, a oposição semântica de *texto/discurso*, além de Oswald Ducrot e seus estudos sobre a argumentação na língua, que considera a *enunciação*, a oposição semântica entre *frase* e *enunciado*, dentre outros.

Bakhtin (1981) entende que o sujeito constitui-se pelo seu discurso. Pela interação verbal, o sujeito situa-se no meio social que o envolve e é capaz de, pela linguagem, produzir enunciados que permitam estabelecer a comunicação entre ele e seu interlocutor.

Ducrot (1987) sustenta que o locutor representa-se no sentido dos enunciados e essa representação é possível de ser verificada. Além disso, o autor defende que, na enunciação, diversos pontos de vista constituem o sentido dos enunciados/discursos: aqueles que o locutor *aceita*, os que ele *recusa* e o que ele *assume* como seu.

⁴ Tudo isso será objeto de estudo no tópico *Enunciação*, neste mesmo capítulo.

2.2 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE BASE

2.2.1 Educação

Até o momento, foram apresentadas algumas teorias que buscam explicar como ocorre a aprendizagem e identificar as condições necessárias para a aprendizagem, e conseqüentemente, para o ser humano construir seu *conhecimento*. Nos próximos tópicos, serão feitas algumas reflexões sobre o processo contínuo de aperfeiçoamento do ser humano, o processo de educar-se. O que é *educação*, de que forma pode acontecer e como é entendida no âmbito desta dissertação?

Educação, lato sensu, é, de acordo com Luckesi (2011),

um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social (p. 45).

A educação, na sociedade, assume várias funções, e cada uma delas tem sua finalidade. Uma dessas funções, por exemplo, é a de transmitir valores e ensinamentos de pai para filho, perpetuando costumes, crenças, tradições. Outra função pode ser a de auxiliar no desenvolvimento de habilidades motoras, como um pintor que ensina seus descendentes a pintar e, assim, profissionaliza-os.

Abbagnano (2007), ao abordar o conceito de *educação*, refere que, no ocidente, “é definida como *formação* do homem, *amadurecimento* do indivíduo”⁵ (p. 306), visando ao aperfeiçoamento desse indivíduo. Para Paviani (2005), a ação de educar tem por objetivos:

criar consciência da realidade, isto é, da realidade humana e do mundo que nos cerca; criar condições que permitam ao homem e à população identificar os problemas e buscar as soluções mais adequadas. Nesse sentido, a educação se define como uma maneira de compreender, interpretar e transformar o mundo (p. 29).

Essa busca por aperfeiçoamento, formação, amadurecimento do indivíduo, entendimento e capacidade para resolução de problemas é o que faz da *educação* um componente indispensável a todas as sociedades. De uma forma ou de outra, a *educação* constitui a base de uma sociedade.

⁵ Grifos do autor.

Dois são os tipos/processos de educação: *educação formal* e *educação informal*. Esses tipos/processos ocorrem de forma concomitante, isso porque um mesmo sujeito aprende de diferentes formas, em diversas situações, com objetivos variados.

Azevedo e Rowell (2010) explicitam a distinção entre esses dois tipos/processos de *educação*. Segundo as autoras, a *educação informal* tem as seguintes características:

(a) a **não-sistematicidade**, uma vez que não é planejada nem regida por preceitos didático-pedagógicos; (b) a **espontaneidade**, já que acontece na justa proporção da necessidade, nos diferentes grupos e relações sociais, à medida que os conflitos surgem como elementos perturbadores da estabilidade do indivíduo/grupo; e (c) a **circunstancialidade**, visto que o processo não tem local e hora estipulados previamente, efetiva-se em qualquer lugar, a qualquer hora, pelo tempo que se fizer necessário⁶. (p. 214)

O processo da *educação formal*, segundo Azevedo e Rowell (2010), caracteriza-se como:

(a) **sistemático** – metódica e metodologicamente organizado para propiciar a aquisição do conhecimento produzido –, (b) **programado** – com objetivos e ações planejados previamente e conteúdos hierarquicamente dispostos ao longo de um currículo – e (c) **situado artificialmente** – em oposição à circunstancialidade que define o processo de educação informal, a educação formal tem tempos e espaços definidos, ocorre por meio da criação de ambientes de aprendizagem, antecipando necessidades e conflitos que supostamente fazem parte da vida em sociedade⁷. (p. 215)

A caracterização feita serve para situar o leitor no processo que é foco deste trabalho: o da *educação formal*. A investigação que originou esta dissertação foi realizada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora na escola, por ser a instituição a que a sociedade atribui a tarefa de ensinar a ler proficiente e autonomamente.

Voltando ao que Azevedo e Rowell (2010) comentam sobre a *educação formal* quando a caracterizam como processo “situado artificialmente”, de acordo com Paviani (2005), se a educação serve para solucionar conflitos, problemas, a função da escola é, dentre outras, a de instrumentalizar o aprendiz, capacitá-lo a resolver os conflitos cotidianos. Sendo assim, problematizar, no âmbito escolar, a situação vivida pelos alunos pode contribuir para a aprendizagem nesse ambiente formal.

Nesse sentido, *educação formal* é o que conhecemos por *ensino*; processo de instruir os indivíduos. Pozo (2002, p. 56) compreende que ensinar é “projetar atividades sociais com o

⁶ Grifos das autoras

⁷ Grifos das autoras

fim deliberado de que alguém aprenda algo”. Se o objetivo do ensinar é fazer alguém aprender, e o objetivo da educação é o de capacitar o aluno a solucionar problemas de seu dia a dia, o ensino deve ser visto como uma *simulação* do processo de aprendizagem que ocorre fora da escola (AZEVEDO; ROWELL, 2010).

Azevedo e Rowell (2010, p. 217) afirmam, ainda, que “uma aprendizagem decorre de uma necessidade criada pelos desafios que conflituam, desestabilizam e mobilizam as estruturas cognitivas do sujeito na sua relação com o mundo”. Nesse sentido, problematizar diferentes situações pode contribuir para que o aprendiz sinta a necessidade de atribuir sentido àquilo que aprende, vivenciando, portanto, uma aprendizagem significativa, e não mecânica.

As concepções abordadas até o momento — *conhecimento, educação, aprendizagem e ensino* — constituem a base teórica dos conceitos a serem analisados a seguir.

2.2.2 Leitura

Que a leitura é o principal meio para a aprendizagem, para o acesso ao conhecimento cientificamente produzido, é consenso. Ao ler, sentimo-nos parte do mundo, significamos e ressignificamos o mundo em que vivemos; passamos a ter acesso a informações e a conhecimentos de que não dispúnhamos antes de desenvolver as habilidades que o ler implica. Um acesso mais autônomo, mais livre.

Geralmente, o processo de aquisição da língua escrita tem início na escola. Reconhecer e compreender o código escrito faz parte de um processo primário, porém fundamental, no desenvolvimento proficiente e autônomo da leitura. Para tanto, “o leitor começará por fixar-se nos *níveis inferiores* do texto (os sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto⁸.” (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 30).

Passar dos *níveis inferiores* do texto (ou seja, da decodificação) abrange duas outras etapas fundamentais para o desenvolvimento da competência em leitura: a *compreensão* e a *interpretação*. A leitura envolve o raciocínio, a mobilização das estruturas cognitivas do leitor, a fim de que ele estabeleça relações entre seu conhecimento de mundo e o conhecimento que está construindo ao ler e, então, os ressignifique.

⁸ Grifos das autoras

Cabe aqui uma diferenciação entre as habilidades de *compreender* e *interpretar*⁹. Consoante Smith (2003), *compreender* pressupõe analisar temática e discursivamente um texto, percebendo-o como uma totalidade cujas partes constituem o sentido justamente por sua interdependência.

Já a habilidade de *interpretar* envolve estabelecer relações semântico-enunciativas entre o texto e seus contextos de produção e de recepção. A *interpretação* é uma etapa posterior à *compreensão*, pois para interpretar, é preciso, primeiramente, decodificar a mensagem de um texto e compreendê-la, desde o sentido das palavras até o sentido resultante da inter-relação delas nesse texto. Essas etapas constituem o processo de leitura e contribuem para a reorganização, a reconstrução da rede conceitual do leitor.

Após essa breve exposição, volto a tratar da segunda etapa do processo de leitura, a *compreensão*, objeto de estudo nesta pesquisa.

Vários são os fatores que podem dificultar a compreensão leitora. Desconhecimento do sentido de determinadas palavras no texto, do assunto ali desenvolvido, não ter desenvolvido a habilidade de decodificar etc.

Questões, orais ou escritas, podem orientar e facilitar a compreensão de um texto: as que retomam o que foi dito, as que conduzem a atenção a determinados aspectos ortográficos, semânticos e/ou sintáticos do texto, as que visam ao reconhecimento de referências, conexões, paráfrases. Enfim, questionar o aluno sobre substituições de vocábulos e alterações que essa substituição pode acarretar no texto como um todo. Ao ser questionado, o leitor é capaz de formular hipóteses e buscar interagir com o texto que a ele se apresenta e que se constitui em fonte de construção do conhecimento e de desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Contribuir, na escola, para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos significa auxiliá-los a

estruturar seu próprio pensamento, de modo que possam chegar a ser independentes no processo de ler e aprender com um texto. Esse processo implica reagir diante de uma página impressa com perguntas ou hipóteses que são contestadas ou confirmadas pelo texto, enquanto o estudante lê e se relaciona com ele (ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2005, P. 140).

Esse processo de interação com o texto é fundamental para que o aluno se institua como leitor e passe a ver o texto como um leque de possibilidades de informação, de construção do conhecimento e de lazer.

⁹ Há autores que utilizam esses termos sem os distinguir, ou nomeando esses procedimentos exatamente ao contrário do que serão denominados aqui.

2.2.3 Livro didático

Na busca de alternativas que contribuam para o desenvolvimento da compreensão leitora, procurei, nesta investigação, identificar e analisar a correspondência entre o *sentido de verbos* que encabeçam¹⁰ enunciados de atividades didáticas e a *atribuição de sentido* a esses verbos, por alunos de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública estadual de Caxias do Sul (RS). Como tais atividades foram extraídas de livros didáticos, passo a tratar, agora, do que é entendido neste estudo por *livro didático*.

O livro didático possui duas faces. A primeira delas é a de pertencer à categoria dos livros, sendo assim, é uma fonte de leitura, de informação, de conhecimento. O que o distingue dos demais é a sua outra face: o seu caráter didático, ou seja, a sua finalidade. Uma de suas funções é transpor, ao ambiente escolar, um conhecimento produzido cientificamente. Nesse sentido, é fonte de consulta, de informações que podem ser transformadas em conhecimento. De acordo com Santos (2001), a finalidade do livro didático reside, incontestavelmente, na de ensinar.

Esse material constitui um instrumento de apoio, não somente ao trabalho do professor, mas à aprendizagem do aluno, visto que o colocam em contato com o conhecimento científico produzido, com as descobertas que influenciaram(ão) seu modo de viver. Nesse sentido, Santos (2001, p. 29) enfatiza:

mais do que propiciar ao leitor tomar conhecimento da produção científica – objetivo dos textos de divulgação científica -, ele [o texto didático] visa introduzir o usuário no universo dos cientistas, ensejando-lhe a apreensão e a aprendizagem daquilo que lhe é dado conhecer.

Os enunciados de atividades didáticas utilizados nesta investigação são as chamadas “ordem do exercício”, que dizem o que precisa ser feito para realizar as atividades.

A forma como conduzi o estudo, a seleção e análise dos verbos, bem como a verificação da correspondência entre o sentido dos verbos, pela Semântica Argumentativa, e a atribuição de sentido pelos alunos a esses verbos, será apresentada no decorrer desta dissertação. No próximo capítulo, apresentarei detalhadamente a Teoria da Argumentação na Língua, da qual me vali para realizar a pesquisa.

¹⁰ Por *encabeçar* deve-se entender, nos limites desta dissertação, o verbo que diz ao leitor o que deve ser feito na atividade, sendo assim, o verbo que *encabeça* o enunciado não é, necessariamente, aquele que está no início do enunciado, mas, sim, aquele que dá a ordem referente ao que deve ser realizado.

3 PRESSUPOSTOS LINGUÍSTICOS

Este segundo capítulo tem a função de apresentar a teoria com que trabalhei ao desenvolver a investigação que originou esta dissertação, a Teoria da Argumentação na Língua (TAL). Antes de passar a ela, julgo ser imprescindível apresentar estudos linguísticos e teorias que fundamentam sua formulação.

2.3 LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA

A Teoria da Argumentação na Língua, que forneceu as ferramentas necessárias para o estudo realizado, tem suas raízes nos pressupostos saussurianos, de onde provém boa parte de seus conceitos de base. Ao longo do Curso de Linguística Geral (CLG)¹¹, a *linguagem* é definida como uma capacidade dos indivíduos, uma faculdade

multiforme e heteróclita; a cavaleiro de muitos domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (SAUSSURE, 2004 p. 17).

Esse pertencimento da linguagem aos domínios individual e social, indissociável um do outro, é o que fundamenta o par de conceitos *língua* e *fala*. O domínio social da linguagem é representado pela *língua* em dois aspectos: o primeiro, enquanto produto da linguagem, e o segundo, como um sistema de signos convencionados por uma comunidade que permitirá a realização da faculdade da linguagem. O domínio individual é representado pela *fala*, ato próprio de cada falante, a qual se realiza nas modalidades oral e escrita. Nesse contexto, a *língua*, de natureza abstrata, é concretizada pela *fala*. Assim, é por meio de registros da fala que se reconhece e se estuda a língua, caracterizada como uma instituição social, da qual participam os indivíduos que dela fazem uso, constituindo-se num “elemento de coesão e organização social” (CARVALHO, 2010, p. 60).

¹¹ O livro *Curso de Linguística Geral*, atribuído a Saussure, foi, na verdade, editado por C. Bally e A. Sechehaye, que se valeram das anotações feitas pelos alunos de Saussure.

O sistema que constitui a *língua* é formado por unidades inter-relacionadas, os signos, estes constituídos de duas faces indissociáveis: o *significante* e o *significado*.

À imagem acústica do signo, Saussure chama *significante*, ou seja, a imagem mental à qual relacionamos o conceito que ela representa. Por exemplo, ao ouvirmos o signo *casa*, a imagem mental que criamos constitui o *significante*, e aquilo que cada um compreende por este conceito é o *significado*. Assim, podemos designar “o significante (plano da expressão) como a parte perceptível do signo, e o significado (plano do conteúdo) como sua contraparte inteligível” (CARVALHO, 2010, p. 31-32).

No CLG, Saussure apresenta essa distinção dizendo que:

O signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato (SAUSSURE, 2004, p. 80).

A oposição conceitual e metodológica, *linguagem, língua/fala*, serviu de base para a formulação de conceitos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), como os de *frase* e *enunciado, texto* e *discurso, significado* e *sentido* os quais serão apresentados ao longo deste capítulo. Além dos conceitos saussurianos, a TAL tem como pressuposto a *enunciação*, tal como a concebe Émile Benveniste.

2.4 ENUNCIÇÃO

Ao falar em *enunciação*, creio ser praticamente impossível não referir o linguista responsável por desenvolver o que conhecemos por *Teoria da Enunciação*: Émile Benveniste. Autor de *Problemas de Linguística Geral I e II*, e fiel aos pressupostos saussurianos, buscou relacionar o sujeito, enquanto produtor de enunciados e usuário da língua, à sua produção, ao uso que faz da língua.

Flores (2010) refere que Benveniste propunha “incluir os estudos da enunciação e por eles os da subjetividade no objeto da linguística, tendo por base o mesmo estruturalismo saussuriano” (FLORES, 2010, p. 30). Nessa proposta, Benveniste (1989) apresentava um

aparelho formal para a enunciação, que, em linhas gerais, é o sistema do qual cada sujeito, cada locutor, precisa se apropriar para produzir seu discurso.

O *locutor* é o responsável pela *enunciação*, entendida por Benveniste como “o colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Esse ato tem sua origem no locutor, e sempre prevê um ouvinte, um *outro*, um *tu*, a quem o enunciado produzido será destinado.

Outro dado constitutivo da enunciação, segundo Benveniste, é a “presença do locutor em sua enunciação” (BENVENISTE, 1989, p. 84), ou seja, para a enunciação, o locutor, o sujeito produtor de um enunciado, de um discurso, marca-se em sua enunciação, seja por determinadas formas verbais de 1ª pessoa, pelo uso de referentes, dentre outros. Essa marca do sujeito na sua enunciação, para esse teórico, é o que caracteriza a *subjetividade* na linguagem.

Um terceiro dado, porém não menos importante, refere-se ao fato de que todo e qualquer enunciado é irrepetível. Por mais que a estrutura de um enunciado seja a mesma, sua forma e até as palavras idênticas, ele será sempre único, porque nunca se repetirá o tempo da enunciação. Como exemplo dessa característica da enunciação, podemos pensar no simples ato de cumprimentar as pessoas pela manhã. Ao dizer “Bom dia”, independentemente da entoação que dermos ao enunciado e da quantidade de vezes que utilizarmos a mesma estrutura, cada vez será um novo enunciado, porque será dirigido a pessoas distintas em tempos diferentes, originado, portanto, de enunciações diferentes. A *enunciação* é, portanto, esse ato individual de colocar a língua em uso¹².

Ducrot (1984), ao definir o termo *enunciação*, apresenta os elementos que a constituem, diferenciando *material linguístico* e *atividade linguística*. *Material linguístico* é “uma sequência de palavras dispostas segundo uma ordem bem definida e relacionadas de acordo com as regras da língua” (DUCROT, 1984, p. 368). O material linguístico consiste em uma entidade abstrata, que possui a mesma forma independentemente do uso. Um mesmo material linguístico pode ser usado em diferentes situações, por diferentes interlocutores, porque representa a organização das regras de uma língua.

Ducrot (1984) explica que *atividade linguística* equivale a um dos três sentidos de *realização linguística*. O primeiro deles refere-se ao que foi produzido, realizado, isto é, ao uso da língua que pode ser registrado, observado. Nesse sentido, a *realização linguística*

¹² A enunciação não se refere somente à língua oral, mas também à língua escrita, segundo Benveniste (1989, p. 90).

corresponde ao *enunciado* ou ao *discurso* produzido a partir do *material linguístico* empregado pelo falante, tanto oralmente quanto por escrito.

O segundo sentido de *realização linguística* é a produção de algo, diferentemente do sentido anterior, que se referia ao que fora efetivamente produzido, ao objeto produzido. Esse sentido de *realização linguística* considera “o próprio facto de esse objecto ter sido produzido, isto é, o facto de terem sido emitidos alguns sons ou traçados alguns desenhos” (DUCROT, 1984, p. 369). É o que caracteriza a *enunciação*, esse acontecimento histórico, essa circunstância que põe a língua em uso, que motiva a produção do enunciado.

O terceiro sentido de *realização linguística* refere-se a um conjunto de elementos que permitirá, que contribuirá, para a enunciação, quer de um enunciado, quer de um discurso. São esses elementos, de carácter psicofisiológico, que permitem ao locutor produzir sua enunciação. A esse sentido, corresponde a *atividade linguística*, os atos linguísticos.

Outra característica da *realização linguística* é possuir, além dos três sentidos apresentados, dois níveis: o *elementar* e o *complexo*. O primeiro sentido de *realização linguística*, aquilo que é realizado, é composto pelo *enunciado*, no nível elementar, e pelo *discurso*, no nível complexo. Tanto *enunciado* quanto *discurso* representam entidades linguísticas concretas, realizações das entidades linguísticas abstratas *frase* e *texto*, respectivamente¹³.

Abaixo, reproduzo o esquema feito por Ducrot (1984, p. 369), para ilustrar as diferenças de sentido e de nível da *realização linguística*.

Realização linguística

| | Nível elementar | Nível complexo |
|--|-----------------------|----------------|
| Entidade abstrata | Frase | Texto |
| Realização: | | |
| Sentido 1: o que é realizado | Enunciado | Discurso |
| Sentido 2: o acontecimento | Enunciação | |
| Sentido 3: processo de produção | Atividade linguística | |

Voltemos ao segundo sentido apresentado, que se refere à *enunciação*. Ducrot (1984) define *enunciação* como o “acontecimento linguístico [...], o aparecimento do enunciado ou

¹³ Os conceitos de *enunciado*, *discurso*, *frase* e *texto* serão definidos ao longo deste capítulo.

do discurso” (p. 379). Esse acontecimento linguístico é situado no tempo e no espaço, o que lhe confere unicidade de sentido, como apresentado anteriormente.

Estudar a *enunciação* é, pois, estudar a *língua em uso*, sabendo que a enunciação “implica um locutor particular tomado numa situação particular” (DUCROT, 1977, p. 293). Sendo assim, não é possível, para Ducrot, estudar a língua sem reconhecer o produtor de um enunciado e sua situação de produção.

Ducrot (1980) destaca que a função da *enunciação* é puramente semântica. É a partir da enunciação que se constitui o sentido de um enunciado ou de um discurso. Na descrição semântica de um enunciado, é necessário levarmos em conta sua enunciação, o acontecimento histórico que lhe deu origem.

Para considerarmos a enunciação na descrição semântica de um enunciado, ou discurso, Ducrot (1984) apresenta a sua estrutura. Antes de passar a ela, penso ser importante citar o que Ducrot (1977) afirma sobre ser *estruturalista*. Nas palavras do semanticista, “ser estruturalista, no estudo de um domínio qualquer, é definir os objetos deste domínio uns em relação aos outros, ignorando voluntariamente aquilo que, na sua natureza individual, se defina apenas em relação aos objetos de outro domínio” (p. 295); sendo assim, a descrição semântica não considera os aspectos alheios ao enunciado e à enunciação, como fatores psicológicos ou sociológicos. Esses aspectos interessam, conforme o autor, à psicolinguística e à sociolinguística.

A enunciação, segundo Ducrot, é composta por três elementos: Locutor (L), Destinatário (D) e Situação (S). *Locutor* é o responsável por escolher as palavras e pronunciá-las; é o agente, aquele que produz o enunciado. *Destinatário* é o interlocutor, aquele que ouve o ato de fala ou que o lê. Por fim, *situação* é o meio no qual é produzida a interlocução.

Ao apresentar essa estrutura, Ducrot propõe uma diferenciação entre *atividade linguística* e *enunciação*. No que diz respeito à *enunciação*, qualifica-se “o facto de o que é dito ser dito” (DUCROT, 1984, p. 386). Nesse sentido, Ducrot separa os elementos da *enunciação* dos elementos da *atividade linguística*, estabelecendo um paralelo entre eles.

A *atividade linguística* possui um agente, um sujeito fisiopsicosociológico que produz o enunciado, enquanto a *enunciação* possui um sujeito enunciadador, um sujeito da enunciação. O primeiro é simbolizado por **L** e representa aquele que elabora e pronuncia o enunciado, o segundo, por **L^o** como aquele que possui a responsabilidade pelo enunciado.

O segundo elemento, *destinatário*, também possui dois símbolos que representam a diferenciação dessa função no âmbito da atividade linguística e da enunciação. Para Ducrot, **D** representa o interlocutor, aquele que ouvirá ou lerá o enunciado/discurso produzido pelo

locutor. Nesse sentido, o interlocutor tem, na *atividade linguística*, a função de ouvinte, daquele que ouve o que é falado, ou lê o que está escrito. Na enunciação, a função *destinatário* é simbolizada por **D°** e é um elemento estável quando “o destinatário intervém como tal” (DUCROT, 1984, p. 391). Assim concebido **D°** não é apenas mais um ouvinte, mas é aquele a quem se fala e de quem se espera uma atitude, uma intervenção, pois “o locutor (L°) cria no destinatário (D°) a obrigação de responder” (DUCROT, 1984, p. 391).

O terceiro elemento da *atividade linguística* a ser introduzido na *enunciação* é a **situação (S)**, que é responsável por situar o enunciado no tempo, isto é, determinados constituintes do sentido situam o discurso em um “universo” (DUCROT, 1984, p. 392) que existe antes dele. Esse paralelo estabelecido entre os elementos constituintes da *atividade linguística* e da *enunciação* serviu para caracterizá-las.

Para a Semântica Argumentativa, a *enunciação* é entendida como o acontecimento que origina o enunciado, enquanto a *atividade linguística* é o processo de produção do enunciado que envolve diferentes aspectos sociológicos, psicológicos, fisiológicos não relacionados à semântica da língua.

Essas definições são essenciais para a compreensão dos conceitos utilizados nesta dissertação pertencentes à Teoria da Argumentação na Língua. Além das diferenciações feitas até aqui, há outra necessária: a existente entre *argumentação retórica* e *argumentação linguística*. De fato, a proposta da TAL opõe-se à perspectiva retórica da argumentação. A definição e a diferenciação desses conceitos é o que passo a apresentar agora.

2.5 ARGUMENTAÇÃO RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO LINGUÍSTICA

Quando pensamos em argumentar, logo pensamos no ato de convencer alguém de algo, de apresentar os motivos, as razões, pelas quais fazemos o que fazemos, dizemos o que dizemos. Nessa concepção, a argumentação serve como um instrumento de convencimento, de persuasão.

Ducrot (2009) apresenta uma distinção entre essa concepção, dita por ele *tradicional*, e a concepção de *argumentação linguística*, da qual se vale em seus estudos e de que me vali ao longo da realização da pesquisa. Iniciarei essa distinção com a definição clássica de *retórica*, de onde provém o conceito de *argumentação* e, depois, a distinguirei da *argumentação linguística*, a partir de Ducrot (1989, 2009).

A retórica, “arte de persuadir com o uso de instrumentos lingüísticos” (ABBAGNANO, 2007, p. 856), originou-se com os gregos e é aplicável a todos os discursos que visam a convencer alguém de algo. Reboul (1998) apresenta os principais discursos que usam a retórica: “pleito advocatício, alocução política, sermão, folheto, cartaz de publicidade, panfleto, fábula, petição, ensaio, tratado de filosofia, de teologia ou de ciências humanas” (REBOUL, 1998, p. XIV).

Essa concepção de argumentação centra-se no sujeito e em sua relação com seu auditório, com seu público, e tem por objetivo convencer esse público de algo, levá-lo a acreditar no que o sujeito diz. A arte de persuadir, segundo Reboul (1998), pode ser ensinada, mas será mais eficiente quando usada por aqueles que possuem uma aptidão natural, inata, como um dom.

Além da função persuasiva, a retórica tem outras três funções: a *hermenêutica*, a *heurística* e a *pedagógica*. A *função hermenêutica* diz respeito à interpretação. Um orador nunca está sozinho, porque, se visa a persuadir, é necessário que tenha um público a convencer. Conhecer esse público e interpretá-lo é a função hermenêutica da retórica, uma vez que o discurso está sempre situado, opondo-se a outros discursos que o precederam ou que o sucederão.

A *função heurística* baseia-se na descoberta. Sendo assim, a retórica busca contribuir “para saber, para encontrar alguma coisa [...], para inventar uma solução” (REBOUL, 1998, p. XX). A função heurística é a base da dialética em que se busca descobrir a melhor alternativa, a melhor solução a partir da discussão e da persuasão. Reboul (1998) exemplifica a função heurística da retórica referindo-se ao trabalho de advogados: em um julgamento, o advogado de defesa e o de acusação realizam a mesma atividade em sentido inverso; ambos defendem sua causa visando a contribuir para a decisão de um terceiro, o juiz.

Por fim, a *função pedagógica* da retórica refere-se à inter-relação dos conteúdos como forma de ensinar. Essa função relaciona os elementos da cultura escolar, coloca-os em contato, explicita o contato existente entre eles. De acordo do Reboul (1998, p. XXII), “não existe cultura sem formação retórica. E aprender a arte de bem dizer é já, e também, aprender a ser”.

Resumindo, a argumentação clássica, fundamentada na retórica, considera o discurso como um acontecimento situado centrado na relação do orador com seu público, sendo que alguns oradores possuem uma capacidade inata para persuadir. O objetivo do orador é convencer alguém de algo, levar o público a crer no que ele diz.

Consoante Ducrot (2009), mesmo que o orador valha-se da palavra para atingir seus objetivos, a língua, nessa concepção da argumentação, é um acessório. Nem Aristóteles, tampouco Platão, faz menção à língua. Reboul (1998), ao abordar as origens da retórica apresenta o que Platão afirma ser necessário para ser um orador: “Para começar, aptidões naturais. Depois, prática constante. Finalmente, ensino sistemático. Prática e ensino podem melhorar o orador, mas não criá-lo” (REBOUL, 1998, p. 11).

Vê-se, portanto, que a língua não tem importante função na argumentação retórica. O imprescindível para um orador é ter uma aptidão natural, que pode ser aperfeiçoada. Se a prática e o ensino da retórica podem melhorar o orador, não seria a língua, segundo Platão, a responsável pelas funções argumentativas. É justamente a essa concepção que Ducrot vai se opor ao tratar da diferenciação entre *argumentação retórica* e *argumentação linguística*.

Ducrot (2009, p. 20) afirma que “argumentação retórica é a atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa”. Essa definição, segundo esse autor, não permite que os dois conceitos, *argumentação retórica* e *argumentação linguística*¹⁴, sejam utilizados como sinônimos, uma vez que há outras formas de levar alguém a crer ou a fazer algo que não pela fala.

De acordo com a concepção tradicional de argumentação, a língua não desempenha um papel essencial no processo argumentativo. Ducrot (1989, p. 17) considera que, por um lado

ela [a língua] fornece os conectivos (logo, já que... etc.) que assinalam a existência de uma relação argumentativa entre A e C. Por outro lado ela intervém na passagem de F para C: se A designa o fato F, isto se deve parcialmente à frase realizada por A – e também, seguramente, à situação de discurso na qual A é produzido. Mas o movimento, ele mesmo, conduzindo a C – ou seja, o movimento argumentativo o sentido próprio – é – na concepção tradicional – absolutamente independente da língua. Ele é explicado pela situação de discurso e pelos princípios lógicos, psicológicos, retóricos, sociológicos [...] etc.

De acordo com essa explicação, o argumento *A* indica um fato *F* e este implica a conclusão *C*; a passagem do argumento à conclusão aconteceria de uma forma totalmente extralinguística. Contrariamente a isso, Ducrot (2009) afirma que a indicação de que um argumento *A* deva ser completado pela conclusão *C* está contida no próprio sentido do argumento. “Assim, o sentido de *A* não pode ser definido independentemente do fato de que *A* é visto como conduzindo a *C*.” (DUCROT, 2009, p. 22).

¹⁴ Para situar o leitor, é importante esclarecer que o conceito de *argumentação linguística*, utilizado nesta dissertação, aparecerá, na maioria de suas ocorrências, como *argumentação*, apenas.

Para Ducrot (1989), a argumentação é intrínseca à língua, está prevista no sistema linguístico. A significação das frases contém instruções de como se pode, ou não, argumentar a partir de seus enunciados. São essas instruções que determinam a argumentação presente nos enunciados, uma vez que a argumentação é constitutiva da língua.

Essa concepção de argumentação linguística ficará mais clara nos próximos tópicos, em que abordarei a evolução da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), seus pressupostos e conceitos de base.

2.6 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

A pesquisa *Educação e Linguagem: a descrição semântico-argumentativa e a compreensão leitora de enunciados de exercícios*, da qual esta dissertação é fruto, foi realizada a partir dos estudos da Semântica Argumentativa, desenvolvida atualmente por Oswald Ducrot e Marion Carel. A seguir, apresentarei o percurso histórico da Teoria da Argumentação na Língua e a evolução de seus conceitos.

3.4.1 Histórico e Conceitos de base

A *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL) foi proposta, inicialmente, por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, na década de 80 do século passado. Situada entre as teorias da enunciação, trabalha com a descrição semântico-argumentativa da língua, a partir do pressuposto de que *a argumentação está na língua*. Mesmo tendo passado por algumas reformulações, a TAL manteve-se fiel a esse pressuposto.

O percurso da TAL será realizado a partir da evolução dos seus pressupostos, os quais constituem a *realização linguística*, abordada anteriormente, e dos conceitos a eles relacionados.

A *realização linguística* é composta, como já foi dito, por dois níveis: *elementar* e *complexo*. Ao nível *elementar*, pertencem os conceitos, opostos entre si, de *frase* e *enunciado* e, ao nível *complexo*, os conceitos *texto* e *discurso*. É a partir deles que são criados e desenvolvidos os demais conceitos.

Frase, para Ducrot (1984), é, em relação à oposição *língua/fala*, a entidade abstrata, teórica, o constructo utilizado pelo linguista para descrever semanticamente a língua.

Enunciado, por sua vez, é a entidade concreta, que é produzida pelo locutor. Nesse contexto, o autor apresenta a definição de *enunciação* como sendo o aparecimento do *enunciado*, sua “inserção na sucessão dos fenómenos” (DUCROT, 1984, p. 368). Um *enunciado* será sempre único; mesmo que sua forma permaneça igual, no mínimo, o tempo em que é produzido nunca será o mesmo.

Acerca de *língua/fala, frase/enunciado*, Azevedo (2006, p. 61) explica:

a dicotomia metodológica *langue/parole* está intimamente relacionada à oposição *frase/enunciado*: parte-se da *parole*, do *enunciado*, para descrever a *langue*, a *frase*; a *langue* subjaz à *parole*, o que equivale a dizer, em termos ducrotianos, que a *frase* está subjacente ao *enunciado*.¹⁵

Ducrot (1984) afirma que *enunciado* é a concretização, a realização da *frase*, que, por sua vez, é responsável, em termos de significação, por fornecer as orientações necessárias à compreensão de um enunciado. Sendo assim, a *frase* comporta as instruções que levarão à construção do sentido de um *enunciado*.

Se *frase* e *enunciado* são caracterizados como entidades de nível elementar, faz-se necessária a definição dos conceitos que caracterizam o nível complexo da realização linguística: *texto/discurso*¹⁶. *Texto* é caracterizado por Ducrot (1984) como a entidade linguística abstrata de nível complexo, formada por uma sequência de frases interligadas. A atualização¹⁷, a manifestação do *texto*, constitui o *discurso*, formado por uma sequência de enunciados interligados semanticamente. O *discurso* é descrito semântico-argumentativamente pelo *texto*, assim como o *enunciado* é descrito pela *frase*¹⁸.

Outra diferença essencial entre as entidades elementares e complexas refere-se ao *valor semântico*, ou *valor argumentativo*, de cada uma delas. O valor argumentativo diz respeito à *significação* da frase/do texto e ao *sentido* do enunciado/do discurso. Para a definição desse par de conceitos opostos, recorro ao conceito de *valor* atribuído a Saussure, por C. Bally e A. Sechehaye, no capítulo IV, da segunda parte, do *Curso de Linguística Geral* (CLG). O *valor* de um signo não se constitui de forma isolada, mas das relações, das oposições, das diferenças que esse signo mantém com os outros do mesmo sistema linguístico. Dessa forma, o que diferencia um signo é “tudo o que o constitui. A diferença é o que faz a característica, como faz o valor e a unidade” (SAUSSURE, 2004, p. 141). Uma

¹⁵ Grifos da autora.

¹⁶ Para maior aprofundamento sobre o par *texto/discurso* e a descrição semântica do discurso, ver Azevedo (2006).

¹⁷ *Atualização*, aqui, equivale à colocação em ato, à realização.

¹⁸ A oposição entre *frase* e *enunciado* é mantida em todas as versões da Teoria.

unidade tem o seu valor determinado pela oposição às outras unidades a que está interligada num dado sistema

Partindo da noção de *valor* em Saussure, Ducrot (1984, p. 375-381) define o *valor semântico* das entidades linguísticas de nível elementar e complexo. Quando trata do valor semântico da *frase*, o autor refere-se à *significação*, e usa *sentido* quando trata do valor semântico do *enunciado*. Mesmo que essa seja uma denominação arbitrária, ela existe pelo fato de a *frase* e o *enunciado* não poderem possuir valores semânticos de mesma natureza, uma vez que “o enunciado diz coisas que a frase não pode dizer” (DUCROT, 1984, p. 371). Essa denominação é estendida para o nível complexo, formado pelo par de conceitos *texto/discurso*, em que *significação* vai designar o valor semântico atribuído ao *texto*, e *sentido* o valor semântico atribuído ao *discurso*.

Ducrot (1984) diz ser incontestável o fato de somente o *enunciado* veicular um sentido, justificando, assim, a atribuição do conceito *sentido* ao *valor semântico* de um *enunciado* e, por consequência, de um *discurso*. Quanto à *frase* e ao *texto*, o semanticista denomina o valor semântico de *significação*, esta “entendida como um conjunto de instruções para constituir um conteúdo a partir da situação de enunciação” (DUCROT, 1984, p. 374).

Esses são os conceitos que estão na base da TAL, desde sua formulação, chamada por Ducrot e Anscombe de *forma standard*. Nessa forma era utilizada a expressão *potencial argumentativo*, caracterizada “como o conjunto de enunciados que podem servir de conclusão, ou seja, o conjunto de enunciados que se podem unir a esse enunciado na qualidade de conclusões”¹⁹ (DUCROT, 1988, p. 91. Tradução minha). Assim, um conjunto de conclusões deveria ser capaz de definir o sentido de diferentes enunciados que contivesse a mesma expressão. Por exemplo, as expressões *pouco* e *um pouco*, segundo Ducrot (1988), possuem valores argumentativos opostos, porém permitem que possa ser agregada a eles a mesma conclusão.

(1) João treinou um pouco, será campeão.

(2) João treinou pouco, não será campeão.

Mesmo que esses enunciados admitam a mesma conclusão, expressam valores argumentativos opostos. A oposição reside no sentido veiculado por ambos os enunciados. Em (1), consideramos o fato de o treinamento conduzir à vitória, enquanto em (2) o treino conduz à derrota, isso se for considerado que a vitória é resultado de pouco treinamento.

¹⁹ Tradução livre de: “como el conjunto de enunciados que pueden servir de conclusión, o sea, el conjunto de enunciados que pueden unirse a ese enunciado en calidad de conclusiones”.

Na *forma standard*, a conclusão atribuída aos dois enunciados supracitados serviria para descrever o potencial argumentativo das expressões *pouco* e *um pouco*, porém, não seria suficiente para descrever o sentido desses enunciados. Seria, então, necessário introduzir na Teoria uma noção que fosse capaz de garantir a passagem do argumento à conclusão, que representasse esse trajeto argumentativo, uma vez que a força argumentativa de um enunciado *A* ser definida pelo conjunto de conclusões que pudessem ser encadeadas a *A* não era suficiente para descrever o sentido de enunciados. Sendo assim, a *forma standard* precisou ser reformulada. A essa reformulação Ducrot e Anscombe chamaram *Teoria dos Topoi* (DUCROT, 1988, p. 99).

Topoi, termo grego plural de *topos*, é utilizado por Ducrot (1989, p. 13-38)²⁰ como um *princípio argumentativo* ou *lugar comum*. Assim, o *topos* assegura, garante, a passagem de *e* (elemento semântico com valor argumentativo) a *r* (conclusão da qual *e* é justificação).

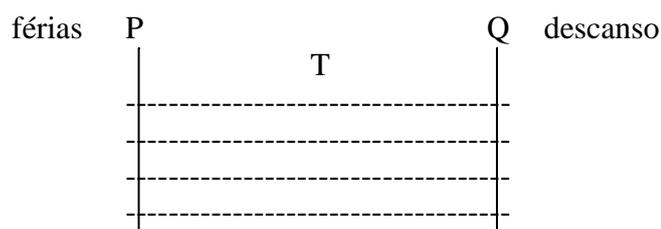
O *topos*, conforme Ducrot (1989), possui três características. A primeira delas relaciona-se ao fato de o *topos* ser *universal*, o princípio utilizado na argumentação precisa ser compartilhado pelos interlocutores. A segunda propriedade de um *topos* é a *generalidade*. Decorrente da primeira, a *generalidade* diz da necessidade de um mesmo *topos* poder ser utilizado em “uma infinidade de situações análogas”²¹ (DUCROT, 1988, p. 104), garantindo a ele o aspecto geral. Por fim, a terceira e última característica atribuída a um *topos* é a sua *natureza gradual*. A *gradualidade* refere-se, especificamente, a duas escalas argumentativas relacionadas. As escalas são gradações que se correspondem uniformemente. Sendo assim, “ao se percorrer uma das escalas, percorre-se também a outra” (DUCROT, 1989, p. 26), quer na mesma direção, quer em direções opostas.

Segue um exemplo para representar essa natureza gradual de um *topos*. Seja o enunciado “Estamos em férias, vamos descansar!”, em que o *topos* é “as férias propiciam o descanso”. Aqui, a gradualidade relaciona uma escala de *férias* e uma escala de *descanso*. A escala de descanso varia na mesma proporção em que varia a escala de *férias*, ou seja, o *topos*

²⁰ In: GUIMARÃES, 1989, p. 13-38.

²¹ Tradução livre de: “una infinidad de situaciones análogas” (tradução minha).

liga o trajeto de uma escala a outra. Sendo assim, quanto mais se avança na escala de *férias*, mais se avança na escala de *descanso*, ou quanto mais se recua na escala de *férias*, mais se recua na escala de *descanso*. Além disso, as escalas não precisam estar na mesma direção. Sendo assim, pode-se avançar em uma escala e recuar-se em outra. Essa gradualidade entre as escalas é marcada pelas linhas pontilhadas que relacionam um predicado ao outro.



Nessa versão da TAL, chamada por Ducrot (1988, p. 52) de *forma recente*, para descrever o sentido de um enunciado era necessário, então, buscar o ponto de vista que conduz à conclusão de determinado argumento e o *topos* que fundamenta a argumentação, garantindo a passagem do argumento à sua conclusão.

Essa forma da Teoria é detalhadamente descrita na obra *Polifonía y Argumentación*, que é fruto de conferências realizadas por Oswald Ducrot em Cali, na Colômbia, no ano de 1988. Ao longo dessas conferências, Ducrot expõe a evolução da Teoria e a forma que desenvolvia até aquele momento. E é ao final da sexta conferência que Ducrot (1988) apresenta algumas conclusões que visavam a resumir a forma em que se encontrava a TAL e que contribuirão para sua nova reformulação.

Para facilitar a compreensão da nova versão da TAL, a TBS, penso ser interessante citar as conclusões de Ducrot (1988, p. 149-150):

- a) Uma concatenação argumentativa: A (argumento) C (conclusão), constitui um só enunciado. O segmento A é compreendido somente a partir do segmento C.
- b) A língua, considerada como um conjunto de frases, determina parcial ou totalmente as possibilidades argumentativas realizadas no discurso. Este é o ponto central da Teoria da Argumentação na Língua. Utilizando a Teoria da Polifonia, direi que a frase não só determina os pontos de vista expressos no enunciado, mas também seu valor argumentativo.
- c) Esta determinação da argumentação pela língua se faz principalmente por meio de expressões que eu chamei de expressões argumentativas EA. Entre as EA existem palavras lexicais como avaro, valente, generoso, covarde, etc. e também morfemas gramaticais como pouco, porém, até, quase, a negação, etc.

- d) O valor argumentativo dos pontos de vista dos enunciadores consiste em convocar *topoi* graduais a propósito do estado de coisas de que se fala.²²

A partir dessas conclusões, Marion Carel propõe algumas discussões, questiona alguns pontos da TAL e contribui para a elaboração da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), que será melhor detalhada adiante.

Desde sua formulação, a *Teoria da Argumentação na Língua* inclui a chamada *Teoria da Polifonia*, proposta por Ducrot (1987) para refutar a concepção da unicidade do sujeito. Para o semanticista, podem ser verificadas diferentes representações do sujeito da enunciação no sentido do enunciado, ou seja, “em um mesmo enunciado estão presentes vários sujeitos com status linguísticos diferentes”²³ (DUCROT, 1988, p. 16).

Nessa mesma obra, Ducrot propõe a distinção de, ao menos, dois tipos de personagens aos quais se atribuem o enunciado: *enunciador* e *locutor*. *Locutor* é o ser responsável pela produção do enunciado. *Enunciador* é o ser abstrato pelo qual um ponto de vista é expresso no enunciado. Azevedo (2006, p. 91) afirma que

o locutor, enquanto responsável pelo enunciado, põe em cena, por meio deste, enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes. [...] O sentido do enunciado estaria, então, não só nas diferentes vozes que se manifestam através dele, mas, principalmente, na posição do locutor frente aos enunciadores que são por ele mobilizados na produção do enunciado.

Para ilustrar essa distinção, cito um exemplo utilizado por Barbisan e Teixeira (2002, p. 170):

Faz bom tempo, mas estou cansado. Em enunciados assim, o locutor apresenta quatro enunciadores: E1, cujo ponto de vista é o de que faz bom tempo; E2, que justifica o convite ao passeio a partir do bom tempo; E3, que alega o cansaço e E4, que conclui, a partir do cansaço, por não fazer o passeio. Quanto às posições do locutor relativamente aos enunciadores, tem-se: a E1 dá sua aprovação; com E2

²² Tradução livre de:

- a) Una concatenación argumentativa: A (argumento) C (conclusión), constituye un solo enunciado. El segmento A se comprende solamente a partir del segmento C.
- b) La lengua, considerada como un conjunto de frases, determina parcial o totalmente las posibilidades argumentativas realizadas en el discurso. Este es el punto central de la teoría de la ADL. Utilizando la teoría de la polifonía, diré que la frase no sólo determina los puntos de vista expresados en el enunciado, sino también su valor argumentativo.
- c) Esta determinación de la argumentación por la lengua se hace principalmente por medio de expresiones que he llamado expresiones argumentativas EA. Entre las EA existen palabras lexicales como avaro, generoso, cobarde, etc. y también morfemas gramaticales como poco, pero, hasta, casi, la negación, etc.
- d) El valor argumentativo de los puntos de vista de los enunciadores consiste en convocar *topoi* graduales a propósito del estado de cosas del que se habla.

²³ Tradução livre de: “en un mismo enunciado hay presentes varios sujetos con status lingüísticos diferentes” (tradução minha).

conclui favoravelmente ao passeio; o locutor se identifica com E3 e com E4. A posição do locutor é então a de recusa ao passeio.

O sentido de um enunciado é descrito, portanto, a partir da posição assumida pelo locutor frente aos enunciadores inscritos no enunciado. A descrição polifônica do sentido, com algumas reformulações, é mantida na TAL e constitui a forma da Teoria desenvolvida atualmente, juntamente com a *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS)²⁴, que passo a discutir.

A partir de 1992, quando de seu doutoramento, Marion Carel desenvolveu estudos a partir da TAL e, juntamente com Oswald Ducrot, propôs uma nova versão da Teoria que, em linhas gerais, considera a interdependência semântica dos segmentos que constituem um encadeamento argumentativo. A partir dessa nova versão proposta por Carel, há a negação da Teoria dos *Topoi*, proposta por Ducrot e Anscombe, em que o sentido de um argumento somente seria descrito a partir de sua conclusão, ou seja, o argumento deveria ter “seu sentido descrito com base nas conclusões a que dá origem, sendo sobredeterminado em relação a elas” (AZEVEDO, 2006, p. 108).

Para a *Teoria dos Blocos Semânticos*, o sentido de palavras e enunciados constitui-se nos discursos que as expressões (palavras, enunciados) evocam. Aos discursos evocados, Ducrot e Carel dão o nome de *encadeamentos argumentativos* (DUCROT, 2005).

Os encadeamentos argumentativos²⁵, que realizam os blocos semânticos, constituem-se pela interdependência do sentido de dois segmentos, *aporte* e *suporte*²⁶, e sua forma é *X CONECTOR Y*. Os aspectos do bloco, por sua vez, podem ser de dois tipos. O primeiro, caracterizado como *normativo*, é representado por *DONC*, cuja abreviatura é *DC* e, em português, equivale a conectores do tipo de *portanto*. O segundo tipo, caracterizado como *transgressivo* e representado por *POURTANT*, é abreviado por *PT* e, em português, equivale a conectores do tipo de *no entanto*²⁷.

Esses são alguns dos construtos teóricos que constituem a TBS e serão melhor explicitados a seguir.

3.4.2 Teoria dos Blocos Semânticos

Para a compreensão adequada do estudo aqui relatado, faz-se necessária a definição de mais um par de conceitos: *bloco semântico* e *encadeamento argumentativo*. A argumentação,

²⁴ A presente pesquisa valeu-se do que propõem Carel e Ducrot quanto à Teoria dos Blocos Semânticos. Assim sendo, não me deterei em apresentar detalhadamente a Teoria da Polifonia.

²⁵ Os construtos teóricos utilizados pela TBS serão melhor detalhados mais adiante.

²⁶ Esses conceitos substituíram os até então utilizados, *argumento* e *conclusão*, respectivamente.

²⁷ Por essas abreviaturas tratem-se de metalinguagem, uma vez que caracterizam entidades abstratas teoricamente criadas, optei por mantê-las em sua língua original, o francês.

como já foi apresentada, é caracterizada pela interdependência semântica dos segmentos que compõem, justamente por essa interdependência, um *encadeamento argumentativo*. Cada *encadeamento argumentativo* constitui-se na realização de uma mesma entidade semântica, unitária e indivisível, o *bloco semântico*.

Os encadeamentos argumentativos possuem a forma de *X CONECTOR Y*, ou seja, dois segmentos, X e Y, ligados por um conector. Na TBS, há dois tipos de conector, *donc* (DC) e *pourtant* (PT).

Ao tratar da *normatividade* e da *transgressão* constituintes dos encadeamentos argumentativos, Ducrot (2005)²⁸ apresenta um *quadrado argumentativo* em que são distribuídos os aspectos que caracterizam os tipos de encadeamento. A partir de um encadeamento do tipo X CON Y, por exemplo, *férias DC descanso*, podem-se construir dois blocos semânticos. O primeiro deles (BS1) é composto por²⁹:

X DC Y - *Está em férias, portanto está descansando.*

X PT NEG-Y - *Está em férias, no entanto não está descansando.*

NEG-X PT Y - *Não está em férias, entretanto está descansando.*

NEG-X DC NEG-Y - *Não está em férias, portanto não está descansando.*

Esse bloco é composto por quatro encadeamentos que representam o sentido da expressão que se quer descrever. O segundo bloco, também formado por quatro encadeamentos, é diferente do primeiro no sentido da interdependência entre X e Y. Este segundo bloco (BS2) é constituído por:

X DC NEG-Y - *É período de férias, portanto não descansa.*

X PT Y - *É período de férias, entretanto descansa.*

NEG-X DC Y - *Não descansa nas férias nem fora delas.*

NEG-X PT NEG-Y - *Não está em férias, portanto descansa.*

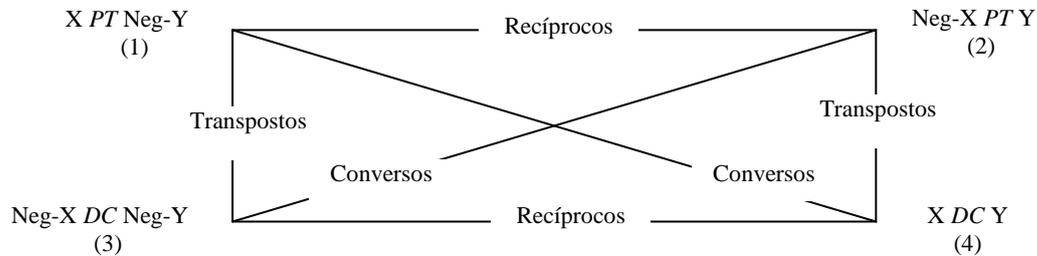
Agora, passo a representar esses dois blocos semânticos em quadrados argumentativos, conforme a proposta de Ducrot (2005). Em cada quadrado será possível visualizar que um encadeamento argumentativo realiza de oito formas diferentes um mesmo bloco semântico. Além disso, os encadeamentos que realizam cada bloco relacionam-se de três formas: por *reciprocidade*, por *transposição* e por *conversão*.

²⁸ In: CAREL, 2005, p. 29-50.

²⁹ Adiante exemplificarei a aplicação desses encadeamentos no quadrado argumentativo.

O primeiro quadrado argumentativo representa o primeiro Bloco Semântico (BS1) apresentado anteriormente.

Figura 1: Quadrado Argumentativo correspondente ao BS1



Fonte: Ducrot (2005, p. 46)

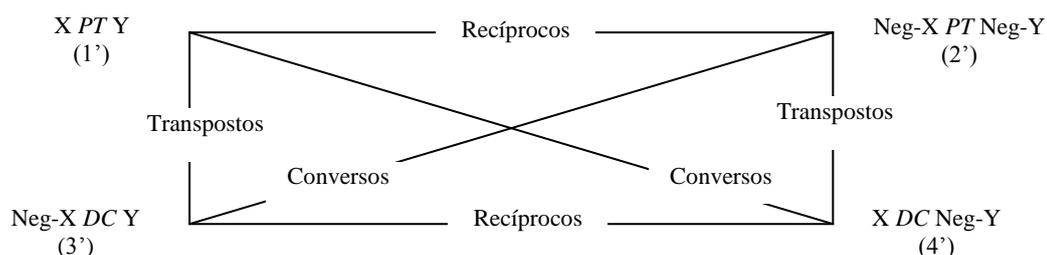
A partir do quadrado exposto, podemos compreender as relações de *reciprocidade*, *transposição* e *conversão* existentes entre os encadeamentos. Entre (1) e (2) e (3) e (4) temos uma relação de *reciprocidade*, uma vez que o termo negado de um lado, aparece como positivo de outro e mantém-se o conector.

A relação de *conversão* é marcada pelas linhas diagonais existentes no quadrado argumentativo, as quais relacionam (1) e (4) e (2) e (3). Essa *conversão* marca a troca dos conectores, a negação do termo antes positivo, e a afirmação do termo opostamente negativo.

Entre (1) e (3) e entre (2) e (4) estabelece-se uma relação de *transposição*, na qual o segundo termo é mantido, ao passo que se nega o primeiro termo quando o conector é trocado.

Na Figura 2, o Quadrado Argumentativo que representa o segundo Bloco Semântico (BS2), é formado pelas mesmas relações constituintes do quadrado anterior, *reciprocidade* entre (1) e (2) e entre (3) e (4); *conversão* entre (1) e (4) e entre (2) e (3) e *transposição* entre (1) e (3) e entre (2) e (4).

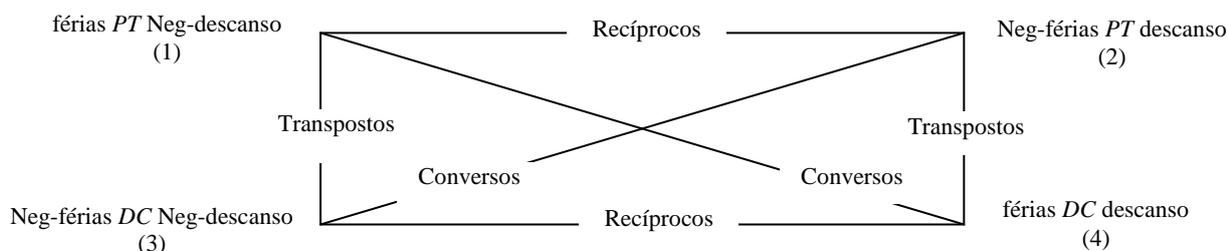
Figura 2: Quadrado Argumentativo correspondente ao BS2



Fonte: Ducrot (2005, p. 46)

Nesse momento, julgo ser didaticamente necessário apresentar um exemplo de aplicação do quadrado argumentativo. Para isso, consideremos o quadrado argumentativo, composto pelo Bloco Semântico 1, constituído por A e B, sendo A *férias* e B *descanso*.

Figura 3: Exemplo Quadrado Argumentativo BS1



Analisando esse Quadrado, temos:

Em (1) *Está em férias, no entanto não está descansando*. Entre (1) e (4) existe uma relação de *conversão*. O enunciado representado pelo encadeamento argumentativo (4) é algo como: *Está em férias, portanto está descansando*. Nessa *conversão*, o termo negado é aceito ao mudarmos o conector.

O encadeamento argumentativo (2) pode ser representado pelo enunciado: *Não está em férias, entretanto está descansando*.

Na posição (3), temos algo como: *Não está em férias, portanto não está descansando*.

Por fim, a relação de *reciprocidade* existente entre (1) e (2) e entre (3) e (4) pode ser parafraseada como segue:

Entre (1) e (2):

A: *Ele voltará ao trabalho cansado.*

B: *Creio que não, pois consegue descansar mesmo trabalhando.*

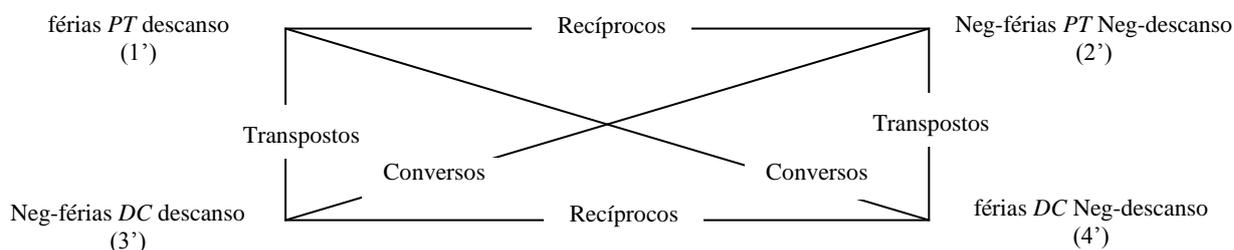
Entre (3) e (4):

A: *Ele não descansa, pois trabalha muito.*

B: *Ele descansa enquanto está em férias.*

A seguir, o segundo Quadrado Argumentativo do qual fazem parte os encadeamentos argumentativos que constituem Bloco Semântico 2.

Figura 4: Exemplo Quadrado Argumentativo BS2



A partir desse Quadrado, temos:

Em (1') e (2') uma relação de *reciprocidade*. Os enunciados semanticamente recíprocos são algo como em (1') *É período de férias, entretanto descansa*, e em (2') *Não descansa nas férias nem fora delas*. Em uma cultura em que estar em férias equivale a um período de descanso, enunciados como esses provavelmente causem estranheza, mas podemos pensar, por exemplo, naquelas pessoas que possuem dois empregos, sendo que trabalham em um deles durante as férias que recebem do outro.

Essa transgressão à norma de descansar durante as férias, representada pelo *entretanto*, soa-nos, no mínimo, não habitual. Porém precisamos lembrar de que fazer a descrição semântico-argumentativa é prever todas as situações discursivas em que a expressão descrita possa ser utilizada.

Considerando os enunciados (1') e (4'), percebemos que a relação entre eles é de *conversão*. Essa *conversão* é marcada pela troca do conector transgressivo (PT) pelo conector normativo (DC) e pela negação do segmento suporte (descanso). Também é de *conversão* a correspondência entre (2') e (3'), em que se alteram, novamente, os conectores e há a afirmação do segmento suporte em (3'). Sejam os enunciados:

- (1') *É período de férias, entretanto descansa.*
- (2') *Não descansa nas férias nem fora delas.*
- (3') *Não está em férias, portanto descansa.*
- (4') *É período de férias, portanto não descansa.*

Da mesma forma em que há *reciprocidade* entre (1') e (2'), são recíprocos os enunciados (3') e (4'), que podem ser representados por: (2') *Não descansa nas férias nem fora delas* e (4') *É período de férias, portanto não descansa*.

Em relação ao uso de (4'), podemos pensar na seguinte situação: grande parte das famílias organizam seu período de férias a partir do calendário escolar. Então, pais e filhos podem programar passeios, viagens etc. em que toda a família esteja presente. Nesse contexto, podemos citar, por exemplo, uma mãe que, mesmo em férias de seu trabalho, precisa cumprir diversas atribuições, independentemente da época do ano ou do lugar onde a família estiver. Essa mãe poderia fazer uso de um enunciado como *Durante as férias escolares, não há mãe que descansa*.

Por fim, a *transposição* existente entre (1') e (3') permite-nos afirmar que, entre *férias* e *descanso*, não existe uma relação de causalidade, ou seja, um não é causa nem consequência do outro. O descanso não é garantido àquele que está em férias. Isso também é o que se observa na *transposição* entre (2') e (4'), em que não ter férias independe de conseguir, ou não, descansar.

Após essas análises podemos verificar que, no Quadrado Argumentativo, encontram-se quatro expressões, que podem ser descritas a partir das relações em DC e PT entre os termos *férias* e *descanso*. Esses encadeamentos permitem prever as relações discursivas que existem entre os dois conceitos, *férias* e *descanso*, que compõem o bloco semântico representado no quadrado argumentativo apresentado.

Descrever semanticamente enunciados e termos a partir da TBS permite-nos visualizar as relações existentes entre os aspectos normativo e transgressivo e como eles se inter-relacionam na constituição do sentido desses termos e enunciados.

Ao concordar com a afirmação de Ducrot de que *a argumentação está na língua*, julgo necessário apresentar os dois tipos de argumentação com as quais Ducrot e seus colaboradores trabalham: a *argumentação externa* (AE) e a *argumentação interna* (AI). Para a realização da pesquisa relatada nesta dissertação, vali-me da descrição semântica de verbos por sua *argumentação interna*. A apresentação dos dois tipos de argumentação, consoante Ducrot (2005), e o detalhamento da *argumentação interna* serão feitos no próximo capítulo, bem como a aplicação dos conceitos da TBS, mais especificamente, o de *argumentação interna*, ao *corpus* selecionado para a pesquisa, e a verificação do potencial de contribuição da Semântica Argumentativa para o desenvolvimento da compreensão leitora.

4 A DESCRIÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO INTERNA DOS VERBOS

Iniciarei este capítulo definindo os conceitos de *argumentação externa* e de *argumentação interna* e exemplificando seu uso. Depois, apresentarei as hipóteses formuladas para resolver o problema de pesquisa proposto e, na etapa seguinte, o processo de seleção e de análise dos verbos utilizados, para, posteriormente, passar à sua descrição semântico-argumentativa e à análise da produção dos alunos.

4.1 ARGUMENTAÇÃO EXTERNA E ARGUMENTAÇÃO INTERNA

Dois conceitos estão na base da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) que se inscrevem na língua: a *argumentação externa* (AE) e a *argumentação interna* (AI). Uma vez que a TBS serviu de instrumento para a realização da investigação aqui relatada, torna-se imprescindível explicitar e diferenciar esses conceitos para, só então, passar à aplicação do conceito de *argumentação interna* ao *corpus* de análise.

Ducrot (2005, p. 62 – Tradução minha) afirma que “a argumentação externa de uma entidade *e* constitui-se pelos encadeamentos que vão até *e* ou que vêm de *e*”³⁰, assim, a *argumentação externa* de uma dada entidade linguística pode ser explicitada pelos encadeamentos que se formam a partir dessa entidade. Além disso, na AE, a entidade linguística aparece no encadeamento que a descreve, diferentemente da AI, em que o sentido da entidade é descrito a partir de outros termos que a parafraseiam.

A *argumentação externa* é formada pelos segmentos que podem se ligar, externamente, a uma entidade linguística *e*. Essa ligação pode acontecer tanto à direita quanto à esquerda de *e*. A AE à direita constitui-se de continuações da entidade em questão, e é do tipo *e CON X*. A AE à esquerda é formada do que possa preceder *e*, e é do tipo *X CON e*.

No exemplo apresentado no Quadrado Argumentativo, tínhamos dois segmentos: *férias* e *descanso*. Focando-nos no primeiro segmento, temos como AE à direita de *férias* o encadeamento argumentativo *férias DC descanso*. Podemos representá-lo por um enunciado como *João está em férias, portanto está descansando*. Um encadeamento, assim, é possível se

³⁰ Tradução livre de: “la argumentación externa de una entidad *e* está constituida por los encadenamientos que van hacia *e* o que vienen de *e*”.

entendermos que quando estamos em férias de nossas atividades profissionais, podemos, enfim, descansar.

Já no caso da AE à esquerda de *férias*, podemos pensar, por exemplo, que João só viaja quando está em período de férias. Sendo assim, o enunciado *João viajou, portanto está em férias* pode ser descrito por um encadeamento como *viagem DC férias*, que expressa a AE à esquerda de *férias*.

A AE à direita ainda permite uma conversão. No exemplo anterior, tínhamos o encadeamento *férias DC descanso*. Esse encadeamento pode ser convertido em *férias PT Neg-descanso*, em que temos a mudança do conector – DC por PT – e a negação do segundo segmento do encadeamento – *descanso*. Esse encadeamento pode descrever o sentido de um enunciado como o apresentado no Quadrado Argumentativo: *Mães não descansam no período de férias escolares*.

A *argumentação interna* de dada entidade linguística é descrita por Ducrot (2005, p. 64) como sendo “constituída por certo número de aspectos a que pertencem os encadeamentos que parafraseiam essa entidade *e*”³¹. Nesse sentido, a reformulação de uma palavra constitui os encadeamentos argumentativos que descreverão seu sentido em determinado enunciado, em determinado discurso.

Como exemplo de AI, retomo os conceitos com os quais elaborei os Quadrados Argumentativos anteriormente (item 3.4.2): *férias* e *descanso*. Analisando a entidade linguística *férias*, é possível afirmar que estamos em férias quando não estamos trabalhando e, ainda, de acordo com o enunciado (4) *Está em férias, portanto está descansando, se está em férias, descansa*. Em outro contexto, um locutor pode afirmar que está em férias quando não está estudando, já que não trabalha. Dessa forma, para aquele que trabalha, *férias* equivale a *não trabalhar* e poder *descansar* de seus afazeres profissionais; para aquele que estuda, *férias* equivale a *não estudar* e poder *descansar* de suas tarefas discentes.

Se assim for, temos aqui dois encadeamentos argumentativos que descrevem, semântico-argumentativamente, o termo *férias* em dois contextos, em dois usos. No primeiro deles, a AI de *férias* é descrita como *neg-trabalho DC descanso*; no segundo, *neg-estudo DC descanso*. Nos dois encadeamentos, busquei descrever o sentido de uma mesma entidade linguística *e*, *férias*, porém em cada um considerei o uso que dela foi feito.

Diferentemente da AE, a AI de uma entidade linguística não é constituída pela própria entidade, justamente por se tratar de uma reformulação que busca explicitar o sentido dessa

³¹ Tradução livre de: “constituída por un cierto número de aspectos a los que pertenecen los encadenamientos que parafrasean esta entidad *e*”

entidade, isto é, busca descrevê-la semanticamente. Outro aspecto que diferencia as duas formas de argumentação de dada entidade linguística é o fato de não existir na AI o aspecto que contenha um encadeamento converso, isto é, “Se se encontra na AI de *e* um aspecto *X CON Y*, não se encontrará nessa mesma AI um aspecto que contenha o encadeamento converso *X CON' Neg-Y*”³² (DUCROT, 2005, p. 65).

Cabe aqui a apresentação de duas propriedades que distinguem a AI da AE. A primeira delas refere-se ao fato de, na AI, a entidade *e* não fazer parte do encadeamento que a descreve, uma vez que sua descrição é feita por outras entidades que possam parafrasear o sentido de *e*. A segunda propriedade que as diferencia é relativa à forma dos encadeamentos. Na AI, de *férias*, por exemplo, não há a conversão entre encadeamentos, ou seja, o encadeamento *trabalho DC descanso* não pode ser convertido em *trabalho PT neg-descanso* para expressar a *argumentação interna* da entidade em questão; o encadeamento *trabalho PT neg-descanso* não pode ser utilizado para descrever a *argumentação interna* de *férias*, uma vez que *trabalhar entretanto não ter descanso* corresponde ao sentido de outra entidade linguística, *escravidão*.

Com a diferenciação dos dois tipos de argumentação que constituem o sentido de entidades linguísticas, concluo as reflexões sobre a evolução da TAL. Nesse sentido, a apresentação dos conceitos, desde a formulação da *Semântica Argumentativa* até a *Teoria dos Blocos Semânticos*, foi necessária para que a compreensão do trabalho realizado fosse facilitada, permitindo ao leitor entender a forma como se deu a investigação e a sua relevância.

Dada a complexidade da Teoria, é pertinente, ainda, retomar alguns pontos constituintes da TBS. Dentre eles, o fato de que o sentido de um enunciado pode ser descrito semanticamente por *encadeamentos argumentativos*, os quais são formados por dois segmentos – *aporte* e *suporte* – interdependentes do ponto de vista do sentido, e são ligados por um conector. Dois são os tipos de conector: *donc* (DC), equivalente, em Português, a *portanto*, que caracteriza os encadeamentos argumentativos chamados *normativos*, e *pourtant* (PT), correspondente, em Português, a *no entanto*, que caracteriza os encadeamentos argumentativos chamados *transgressivos*.

³² Tradução livre de: “Si se encuentra en la AI de *e* un aspecto *X CON Y* no se encontrará en esta misma AI un aspecto que contenga el encadenamiento converso *X CON' Neg-Y*” (DUCROT, 2005, p. 65).

4.2 HIPÓTESES DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Julgo relevante iniciar este item com a apresentação das hipóteses que serviram de resposta provisória ao problema de pesquisa *Como a descrição semântico-argumentativa, mais especificamente a descrição da argumentação interna dos verbos que encabeçam os enunciados de atividades didáticas, pode contribuir para a compreensão leitora de alunos de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental?* As hipóteses formuladas para responder a esse problema foram:

H1: A *Teoria de Argumentação na Língua* – em sua versão mais recente, a *Teoria dos Blocos Semânticos* – fornece os elementos necessários para a descrição semântico-argumentativa dos verbos que encabeçam enunciados de atividades didáticas; e

H2: A maior parte das respostas dos alunos não corresponde – em termos de sentido atribuído aos verbos – à argumentação interna (AI) desses mesmos verbos, o que pode evidenciar a não compreensão do enunciado do exercício.

Ao longo deste capítulo, serão analisadas essas hipóteses, sendo, então, comprovadas ou refutadas. Para tanto, o *corpus* de análise constituiu-se de cinco enunciados de atividades didáticas, as quais trabalham com questões específicas relativas às cinco disciplinas que adotam o livro didático nas escolas da rede pública estadual de Caxias do Sul-RS: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Destaca-se o fato de não terem sido selecionados enunciados de Língua Inglesa – que também possui livro didático adotado pelas escolas – já que o foco deste trabalho é a compreensão leitora de textos escritos em língua materna.

Para desenvolver os objetivos a que se propõe este trabalho, vali-me das descrições semântico-argumentativas que compõem os encadeamentos argumentativos, os quais constituem a significação dos verbos que encabeçam os enunciados de atividades didáticas, bem como o bloco semântico que expressa a *argumentação interna* e o *sentido* dos verbos selecionados.

Em relação à seleção dos enunciados, foram escolhidos aqueles que possuíam verbos passíveis de comprometer a compreensão do aluno e, conseqüentemente, a resolução da atividade. Dados os limites da pesquisa, foram trabalhados cinco enunciados, sendo um de Língua Portuguesa, um de Matemática, um de Ciências, um de Geografia e um de História. Esses enunciados pertencem a livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), adotados pela escola em que os dados foram construídos.

Depois de selecionados os enunciados, segue a descrição semântico-argumentativa dos verbos que os encabeçam, tendo em vista o sentido que cada um deles assume no enunciado em que está inserido. A descrição da argumentação interna dessa entidade linguística foi feita com base na *Teoria dos Blocos Semânticos* e será apresentada no próximo tópico deste capítulo.

As atividades selecionadas constituíram o instrumento de construção de dados (ANEXO A) aplicado a alunos de uma turma de 5ª série/6º ano de uma escola estadual de Caxias do Sul. A escola, onde realizei o estudo, foi eleita por ter se disposto a participar da pesquisa e, também, devido a eu estar atuando como docente durante a elaboração do projeto de pesquisa, o que facilitou o contato com a direção e a colaboração da escola.

A escolha do 6º ano do Ensino Fundamental deveu-se a diferentes motivos, dentre eles, por:

- ser um período de transição para o aluno, em que há o aumento no número de professores, cada um com sua própria forma de trabalho;
- ser uma fase inicial, ao se tratar do segundo segmento do Ensino Fundamental, em que o aluno ainda está começando um processo de aprendizagem no qual os componentes curriculares são tratados em seus aspectos mais específicos e profundos;
- a complexidade dos textos e enunciados de atividades didáticas tenderem a aumentar nesse nível de escolaridade, em função de os conteúdos previstos também tornarem-se mais complexos.

Antes de passar à descrição dos verbos e à análise das respostas dadas pelos alunos, farei um breve relato de como ocorreu a aplicação do instrumento de coleta de dados.

O instrumento foi composto por cinco atividades, uma de cada componente curricular que possui livro didático em língua materna (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História).

No dia da aplicação, cada aluno recebeu as cinco atividades escolhidas. A orientação dada a eles foi a de responderem à questão que se encontrava abaixo de cada atividade. Todas as questões tinham o mesmo objetivo: levar o aluno a dizer qual sentido determinado verbo tinha na ordem do exercício.

Todas as atividades e as respostas sugeridas pelo livro didático foram escaneadas. A opção por colocar as respostas juntamente com a atividade, residiu no fato de não serem objeto de estudo da pesquisa.

Durante a realização da atividade – escrever o sentido de determinados verbos nos enunciados selecionados –, ocorreram algumas intervenções. Primeiro, porque os alunos tinham o ímpeto de resolver a atividade mesmo depois de avisados de que as respostas estavam no material entregue a eles e, ainda, de que isso estava explícito na atividade. Segundo, porque afirmavam ser muito difícil escrever, ou não conhecer a palavra, ou, ainda, não entender o que ela “queria dizer”.

As intervenções feitas foram algo como:

- 1) *Se vocês perguntarem: Profe, o que é “estime”? E a profe responder que “estime” é estimar, ela terá respondido a pergunta para vocês.*

Ou ainda:

- 2) *Eu estou perguntando a vocês o que é “estime”, “represente”, “organize”, “associe”, “compare”. Vocês precisam responder à minha pergunta, e eu preciso conseguir entender, pela resposta de vocês, o que cada um desses verbos significa.*

A análise de algumas das respostas será realizada na sequência deste capítulo. Serão também apresentadas as atividades e as respostas dadas. Antes de passar adiante, quero salientar que as respostas dadas pelos alunos devem evidenciar a compreensão que eles tiveram do sentido dos verbos nos enunciados das atividades apresentadas.

4.3 DESCRIÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO INTERNA DOS VERBOS SELECIONADOS E ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS

A fim de guiar a leitura e contribuir para a compreensão do estudo realizado, este tópico foi organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentação da atividade selecionada e entregue aos alunos; em seguida, descrição da AI do verbo que encabeça o enunciado e expressa o que deve ser efetivado na atividade; na sequência, a título de exemplo, análise de algumas das respostas dadas pelos alunos à questão posta; na etapa seguinte, descrição do sentido do verbo utilizado pelo aluno para responder à questão; e, por fim, análise da correspondência entre o sentido desse verbo e o selecionado na atividade, a fim de comprovar a segunda hipótese da pesquisa (H2: *A maior parte das respostas dos alunos não*

corresponde – em termos de sentido atribuído aos verbos – à argumentação interna (AI) desses mesmos verbos, o que pode evidenciar a não compreensão do enunciado do exercício).

Eis a primeira atividade:

Figura 5 – Atividade 1: Geografia

temos a impressão de que quem se movimenta é o Sol.

5 No mês de julho, dois estudantes saíram de férias e viajaram para diferentes estados do Brasil. Um foi para Boa Vista, em Roraima, o outro, para Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

a) Compare as prováveis condições climáticas encontradas pelos estudantes nos destinos visitados. 5a

b) Aponte e explique como atuam os principais fatores responsáveis pelas diferenças climáticas que ocorrem nos dois estados. 5b

c) Suponha que os estudantes saíram de Brasília (DF) às 12 horas do dia 2 de julho e que a viagem de ônibus para Boa Vista (RR) leve 72 horas e para Porto Alegre (RS) demore 36 horas. Observando o mapa ao lado, estime o horário local de chegada de cada um dos garotos a seu destino. 5c

Fonte: Atlas geográfico escolar. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 91. Atualizado pelos autores.

5b Entre outros fatores, as diferenças climáticas entre Roraima e Rio Grande do Sul são decorrentes da proximidade ou distância da linha do Equador. Próximos do Equador, os raios solares atingem a superfície da Terra de forma pouco inclinada, havendo maior concentração de calor. Desse modo, quanto mais distante do Equador, menos quente tende a ser o clima. Como o Sul do Brasil está mais distante da linha do Equador, nessa região o clima é mais frio que no Norte.

76 5c Horário de chegada provável a Boa Vista (RR): 11 horas do dia 5 de julho; horário de chegada provável a Porto Alegre (RS): meia-noite do dia 4 de julho.

Fonte: SAMPAIO, Fernando dos Santos. *Para Viver Juntos: geografia, 6º ano: Ensino Fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2009. p.76.

A pergunta feita a partir dessa atividade foi:

*Na questão c, o que significa a palavra “estime”?*³³

O verbo *estimar*, nesse caso, é o verbo que encabeça o enunciado da atividade c. Para descrever o sentido desse verbo a partir da Semântica Argumentativa (SA), retomo o capítulo anterior relativo à *argumentação interna* (AI) de dada entidade linguística.

³³ Sobre o uso do termo *significar*, vale uma ressalva: optei por não utilizar a terminologia da TAL dados os meus interlocutores (alunos de 6º ano do Ensino Fundamental) estarem acostumados com o uso de *significar*. O uso de um termo com o qual não estivessem familiarizados poderia dificultar a realização da atividade. Pela TAL, o termo adequado seria *sentido* e, não, *significado*, porque *sentido* é o valor semântico atribuído às entidades concretas, como *enunciado* e *discurso*, e *significado* o atribuído às entidades abstratas, como *frase* e *texto*.

De acordo com Ducrot (2005, p. 64), a AI de uma entidade linguística constitui-se de aspectos aos quais pertencem os encadeamentos que podem parafrasear essa entidade.

A entidade linguística a ser descrita, na sequência, é o termo *estimar*.

Sobre a descrição semântico-argumentativa de uma entidade, sustenta Carel quando da análise argumentativa da palavra *medo*: “Fazer a análise argumentativa de uma palavra consiste, não em associar-lhe coisas, seres, ou ainda propriedades de certos seres, mas em associar-lhe outras palavras” (2009, p. 26). Essa associação de outras palavras não ocorre aleatoriamente, precisa ser capaz de descrever o sentido de determinada entidade linguística no enunciado, no discurso, em que estiver inserida.

É justamente por isso que a descrição semântico-argumentativa de *estimar* precisa ser feita a partir do enunciado (E1) *estime o horário local de chegada de cada um dos garotos a seu destino*, para que a associação de palavras a essa entidade linguística não seja aleatória, mas coerente com o sentido que esse verbo assume no enunciado.

Realizar uma estimativa envolve fazer uma previsão. Por ser uma previsão, não demanda de ser exata, requer apenas aproximar-se do valor exato. Por exemplo, ao realizar um evento, os organizadores, baseados em outros realizados anteriormente ou de mesmo porte, realizam cálculos capazes de prever o número de participantes e, de acordo com essa previsão, organizam hospedagem, alimentação, transporte etc., isto é, fazem estimativas.

De acordo com um artigo publicado no site da enciclopédia *Infopédia*, da Porto Editora, *estimar* “consiste em formar um juízo aproximado relativamente a um valor, um cálculo, uma quantia, um peso, uma medida, etc.”. A estimativa, portanto, serve para aproximar valores, mesmo que o valor estimado fique muito distante do valor exato. Mesmo assim, prevê-se o tempo todo, seja a duração de um curso, de um tratamento, de uma viagem, buscando, por exemplo, organizar melhor o tempo.

Estimar, portanto, é uma atividade rotineira, comum a muitas pessoas. Embora corriqueira, pode não ser conhecida nem praticada por todos, inclusive por alunos de 6º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, antes mesmo de um aluno deter-se ao cálculo e à aprendizagem de fusos horários, por exemplo, é necessário trabalhar com ele o sentido do verbo *estimar* para depois solicitar-lhe que faça uma estimativa; conceito, aliás, bastante utilizado na matemática.

Formar um juízo sobre algo requer conhecimento, ao menos superficial, sobre aquilo a ser estimado. A atividade analisada reclama estimar um horário, portanto demanda saber que os horários variam de acordo com a localização das cidades, estados, países. Além disso, é

importante também saber o tempo que se leva para percorrer determinadas distâncias, informação que o problema fornece.

Por mais precisos que sejam os dados para a realização da atividade, eles não garantem que a estimativa feita seja confirmada, porque há muitos fatores envolvidos: por exemplo, a saída do ônibus, de seu local de origem, pode atrasar, a existência de obras no trajeto pode forçar o ônibus a parar por determinadas horas, dentre outras possibilidades. Portanto, para chegarmos à descrição do sentido de *estimar*, precisamos evocar outros termos que contribuirão para a descrição de seu sentido no enunciado (E1).

Até aqui, foram apresentados alguns processos que estão diretamente ligados à ação de estimar, como *prever* e *calcular*. Analisemos, agora, *prever*. Esse verbo envolve saber antecipadamente, tentar descobrir algo antes que aconteça, buscar uma resposta, uma solução antecipada.

Prever o horário local de chegada de cada um dos garotos a seu destino implica, pois, em utilizar alguns dados de referência, como por exemplo, a distância a ser percorrida, o tempo médio de duração da viagem, a diferença de fuso horário entre o local de origem e o destino dos garotos. A partir desses dados, poder-se-á realizar a previsão necessária e *estimar* o horário solicitado na atividade. Nesse sentido, *prever* constitui uma parte do sentido de *estimar*.

A estimativa a ser feita, nesse caso, envolve outro processo, também matemático: a realização de um cálculo. Mas, por que o cálculo? O cálculo serve não apenas para fornecer dados precisos, mas também para aproximar um valor possível. O cálculo aproximado é usado na matemática há muitos séculos. O valor *Pi* (π), por exemplo, foi estimado através de cálculos, por Arquimedes e utilizado até hoje, sem que seu valor seja exato. Quando fazemos uma viagem para outro país, fazemos cálculos que estimam o quanto iremos gastar, tendo por referência o valor da moeda do país de origem e do país de destino.

Mesmo sendo inexatos, cálculos como esses estão muito presentes no nosso dia a dia e são muito eficazes nas estimativas que temos de fazer, auxiliando-nos nas mais diversas previsões. Se assim é, o termo *calcular* pode ajudar a descrever o sentido de *estime*, afinal, fazer uma estimativa de horário a partir de valores do fuso horário – que é baseado em princípios matemáticos aplicados em todos os lugares do mundo –, pressupõe realizar um cálculo que irá variar de acordo com os valores que servirão de referência. Ao calcular, buscamos estimar tempo, custo, duração, quantidade etc. Para *prever*, em casos como o da atividade analisada, é necessário realizar um cálculo que seja capaz de responder à atividade.

Portanto, *calcular* e *prever* são termos que podem ser associados a *estime*, a fim de compor o encadeamento argumentativo que constitui a *argumentação interna* dessa entidade linguística.

Como já exposto, um *encadeamento argumentativo* (EA) pode ser realizado em *Donc* (DC) ou *Pourtant* (PT), além de possuir a forma *X CONECTOR Y* e ser a realização de um *Bloco Semântico* (BS).

Feitas essas considerações, retomo a entidade linguística em questão. *Estimar* pode ser parafraseado por algo como *fazer uma previsão, portanto calcular o horário local de chegada*. O EA que descreve a entidade linguística *estimar* é *prever DC calcular*. Esse encadeamento argumentativo relaciona os segmentos aporte e suporte, *prever* e *calcular*, sob o aspecto normativo em *donc*, e realiza o bloco semântico *prever-calcular*.

Após a descrição, pela SA, do verbo que encabeça o primeiro enunciado a ser analisado, passo à apresentação das respostas dadas pelos alunos à questão formulada no instrumento de coleta de dados:

Na questão c, o que significa a palavra “estime”?

Ao apresentar as respostas dos alunos, busco validar a segunda hipótese (H2) da pesquisa: *A maior parte das respostas dos alunos não corresponde, em termos de sentido atribuído aos verbos, à argumentação interna desses mesmos verbos, evidenciando a não compreensão do enunciado do exercício*. Retomo aqui o encadeamento argumentativo que constitui a descrição da argumentação interna de *estime: prever DC calcular*.

No dia da aplicação do instrumento, estavam presentes, na turma que respondeu às atividades, 22 alunos. Para cada atividade, houve, no máximo, vinte e duas respostas. No Quadro 1, abaixo, consta a transcrição³⁴ das respostas dadas a essa atividade.

³⁴ Todas as respostas foram transcritas *ipsis litteris*.

Quadro 1 – Transcrição das respostas à Atividade 1: Geografia

| Atividade 1 – Geografia | |
|---|--|
| Pergunta: Na questão c, o que significa a palavra <i>estime</i> ? | |
| 1 | <i>Acho que responda, escreva o que quer dizer.</i> |
| 2 | <i>É olhar o horário e peisar.</i> |
| 3 | <i>O que significa a palavra é para ver o horario.</i> |
| 4 | <i>é que eles fizeram uma viagem de onibus para varias cidades.</i> |
| 5 | <i>O horario local de chegada de cada um dos garotos a seu destino. Brasilia (DF) ás 12:00 horas do dia 2 junho ou Boa Vista 72 horas Porto Alegre (RS) 36 horas.</i> |
| 6 | <i>Suponha que os estudantes saíram de Brasília (DF) ás 12 horas do dia 2 de julho e que a viagem de ônibus para Boa Vista (RR) leve 72 horas e para Porto Alegre (RS) demore 36 horas. Observando o mapa ao lado, estime o horário local de chegada de cada um dos garotos a seu destino.</i> |
| 7 | <i>Anulada pelo aluno.</i> |
| 8 | <i>Em branco.</i> |
| 9 | <i>Ela significa que é para nós mostrar apontar os horarios para a pergunta quer dizer também que é para apontar para este lugar.</i> |
| 10 | <i>(Significa o horário local de chegada de cada um dos garotos a seu destino) = (Significa ver o horario local de chegada de cada um dos garotos a seu destino) = Não sei</i> |
| 11 | <i>Significa fale o horario.</i> |
| 12 | <i>Estime é falar o horário</i> |
| 13 | <i>Estime significa na questão c, falar que horario local de chegada um dos garotos</i> |
| 14 | <i>Veja, significa escreva, pense o horário local de chegada.</i> |
| 15 | <i>alguma coisa, pensar alguma coisa</i> |
| 16 | <i>A palavra estime significa consideração É dizer quando eles vão chegar.</i> |
| 17 | <i>É o horário local onde você que se encontrar com outra pessoa. É ver o horário que eles ou você vai chegar.</i> |
| 18 | <i>estima é um lugar e horário</i> |
| 19 | <i>Significa descobrir; pensar em algo perto da resposta.</i> |
| 20 | <i>Na questão c, a palavra estime significa Descubra.</i> |
| 21 | <i>Estime quer dizer diga, cite.</i> |
| 22 | <i>Justifique.</i> |

Dos vinte e dois alunos que responderam à Atividade 1, dois anularam suas respostas. Outros quatro alunos demonstraram não compreender o que era para fazer e responderam algo como “é que eles fizeram uma viagem de ônibus para varias cidades” e “estima é um lugar e horário”. Duas respostas, das vinte e duas, foram as que mais se aproximaram do sentido de *estime* nessa atividade. Por fim, os outros 14 alunos, a maior parte, portanto, demonstraram a não compreensão do sentido do verbo *estime* na Atividade 1.

A título de exemplo, será apresentada, na sequência, a análise de duas das respostas dadas pelos alunos. Uma delas corresponde à que mais se aproximou da descrição da argumentação interna do verbo *estimar*, e, a outra, a uma das mais distantes do sentido de *estimar*. Para comprovar a distância e aproximação de cada uma das respostas, foi feita a descrição da *argumentação interna* de ambos os verbos utilizados nas respostas apresentadas.

A primeira resposta à pergunta *Na questão c, o que significa a palavra “estime”?* foi: *Significa descubra*. Detendo-se no verbo *descobrir* utilizado para responder à atividade, entende-se que uma *descoberta* nem sempre é planejada. Na maioria das vezes, ela, simplesmente, acontece. *Descobrir* envolve perceber, dar-se conta de algo. Por exemplo, uma pessoa pode trabalhar na área da educação por anos e, de repente, dar-se conta de que gosta da área da saúde; em determinado momento da vida, a partir de diferentes fatos, experiências, sensações, descobre que quer atuar em outro ramo. Além disso, descobrir é uma ação única, ou seja, não se descobre duas vezes a mesma coisa. A partir do momento em que algo é descoberto, aquilo passa a existir para quem o descobriu e não será descoberto novamente.

Por mais que *descobrir* aproxime-se, de algum modo, do que deve ser realizado na atividade em questão, não se pode utilizar esse termo para descrever o sentido de *estime*, porque estaria mais próximo de uma adivinhação. Como apresentado anteriormente, estimar um horário, como proposto pela atividade, envolve dados precisos, matemáticos, a partir de outros dados também precisos, os fusos horários.

Se a atividade solicitasse que o horário fosse *descoberto*, não seriam necessários dados, como horário de saída, tempo médio de duração da viagem etc., uma vez que o aluno não precisaria calcular, nem utilizar determinados valores para realizar a descoberta. De maneira que, se o verbo que encabeça esse enunciado fosse *descobrir*, poderíamos parafraseá-lo por algo como *identifique e revele o horário local de chegada de cada um dos garotos a seu destino*. Depois de *identificar*, de encontrar a resposta, caberia ao aluno revelá-la. Logo, seria uma atividade de identificação, que não teria o objetivo de contribuir com o desenvolvimento de habilidades complexas, mas com o de localização e cópia de respostas

prontas, sem que o aluno precisasse criar suas próprias respostas, resolver os problemas que a ele se apresentam.

O sentido do termo *descobrir* poderia ser descrito, semântico-argumentativamente, por um encadeamento do tipo *identificar DC revelar*. Esse encadeamento argumentativo não corresponde, na atividade, ao encadeamento que descreve o sentido do termo *estimar*, a saber, *prever DC calcular*.

Passemos, agora, à segunda resposta selecionada para análise. De acordo com o aluno respondente, *estime significa fale o horário*. Vejamos o termo *fale*. *Falar* pressupõe o uso de palavras. Para responder à atividade que ora analisamos, não há como falar o horário local de chegada dos garotos, uma vez que essa informação não foi dada, é necessário que o aluno seja capaz de *estimar* esse horário, de prevê-lo. Sendo assim, não há como o aluno *falar* sobre algo que não sabe.

Se *estimar* possui o sentido de *falar*, estimamos muito mais frequentemente do que possamos imaginar, porque estamos constantemente falando algo, porém, o que falamos não são estimativas. Podemos, simplesmente, relatar algo e estaremos “falando”; podemos contar a história da viagem que os garotos fizeram e, também, estaremos “falando”, mas em nenhum momento estaremos *estimando o horário local de chegada de cada um dos garotos a seu destino*.

Para que a atividade seja resolvida, e o aluno seja capaz de *estimar* o que lhe é solicitado, não basta *falar*, é preciso realizar previsões e cálculos a partir dos dados fornecidos. *Falar* pode ser considerado uma ação posterior, nesse caso, à ação de *estimar*, porque ele pode ser solicitado a falar sobre sua resposta, falar como chegou a ela, falar o horário que estimou, mas o sentido de *falar* não pode ser considerado equivalente ao sentido de *estimar*.

Ao *falar* algo, um indivíduo vale-se de palavras para expor uma ideia, um fato, uma experiência, uma sensação, um sentimento etc. *Falar* é proferir, contar, relatar algo, fazendo uso das palavras. Se, por exemplo, alguém faz a seguinte colocação: *Eu falei a eles como foi a viagem*. O verbo *falar*, nesse enunciado, poderia ser parafraseado por *Usando palavras, relatei a eles como foi a viagem*.

Numa situação enunciativa como essa, o verbo *falar* assume o sentido de *contar*, de *relatar*. A partir desse enunciado, o sentido de *falar* poderia ser descrito por um *encadeamento argumentativo* do tipo *usar palavras DC relatar*.

A partir desse exemplo, podemos observar que *falar* o horário local em que cada um dos garotos chegou ao seu destino não é suficiente, uma vez que o horário não está

determinado, a resposta a essa atividade não está dada; ela deve ser estimada, calculada e prevista, pelo aluno, por meio de cálculos feitos com base nos dados a ele fornecidos. Portanto, o verbo *falar* não corresponde, em termos de sentido, à descrição da argumentação interna de *estime* no enunciado analisado, ou seja, não corresponde ao sentido que *estime* assume nessa atividade.

Retomando os encadeamentos que constituíram o sentido dos verbos aqui descritos, o primeiro descreve o sentido da entidade linguística *estimar*, ou seja, *prever DC calcular*. O segundo e o terceiro encadeamentos, *localizar DC revelar* e *usar palavras DC relatar*, constituíram o sentido dos termos (*descobrir* e *falar*, respectivamente) utilizados pelos alunos para responder à atividade.

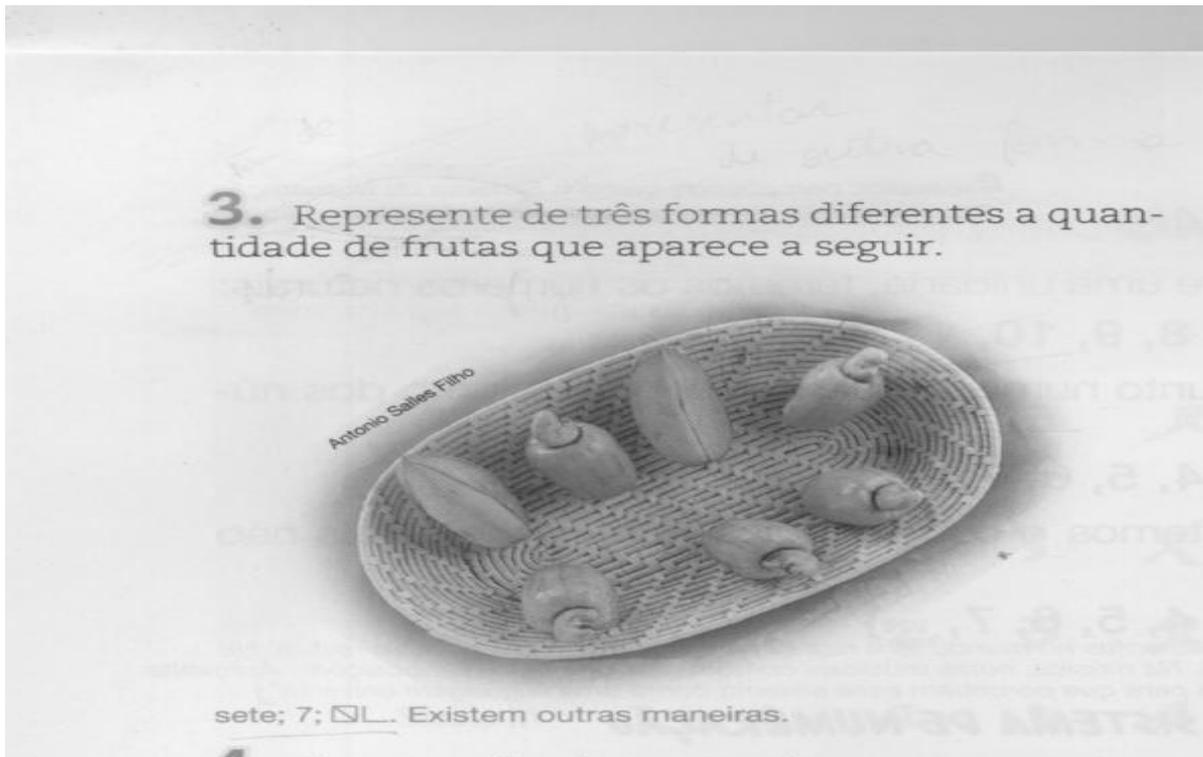
Como é possível constatar no Quadro 1, nenhuma das respostas foi capaz de descrever o sentido do verbo *estimar* na atividade analisada. Por mais próxima que a primeira resposta – *descobrir* – tenha ficado do sentido de *estimar*, pela descrição de sua argumentação interna, ela não corresponde ao sentido desse verbo no enunciado da referida atividade didática.

A segunda resposta, *falar* ficou muito aquém do adequado. O sentido de *falar* não corresponde, de nenhuma forma, ao sentido de *estimar*. Talvez, em outro enunciado, em outra situação enunciativa, um dos verbos analisados poderia contribuir para a descrição do sentido de outro, porém na atividade analisada, isso não ocorreu.

A conclusão possível, na análise da primeira atividade, é que a maioria das respostas dadas pelos alunos à atividade não corresponde, em termos de sentido, à descrição da *argumentação interna* do verbo *estimar* nesse enunciado. Embora duas respostas tenham se aproximado, ambas utilizando o verbo *descobrir*, nenhuma delas equivaleu semanticamente a *estimar*. Nessa atividade, portanto, confirmou-se a segunda hipótese (H2) da pesquisa.

Na sequência, a apresentação e a análise da Atividade 2 selecionada como *corpus* da pesquisa.

Figura 6 – Atividade 2: Matemática



Fonte: GIOVANNI, et al. *A conquista da matemática*. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2007.

A partir dessa atividade, do livro do componente curricular *Matemática*, foi feita a seguinte pergunta:

Nesta atividade, o que significa “represente”?

Para descrever a *argumentação interna* de uma entidade linguística, nesse caso, *represente*, torna-se necessário associar-lhe palavras que parafraseiem seu sentido. Essas palavras, como na análise do verbo *estimar*, não podem ser associadas aleatoriamente ao termo que descrevem.

A atividade ora analisada é composta por uma imagem de 7 frutas dentro de um cesto. A ordem do exercício solicita que o estudante *represente* a quantidade de frutas (sete) de três formas diferentes. Nesse caso, além do conteúdo específico matemático, é fundamental o aluno haver desenvolvido a habilidade de abstrair, pois independentemente da fruta que esteja no cesto, ele deve se deter na quantidade representada por elas. A soma de elementos, aqui, simboliza a quantidade a ser representada.

Abstrair é uma habilidade extremamente exigida na matemática, já que boa parte das operações não pode ser concretizada. Nessa atividade, a partir das frutas desenhadas, busca-se a *abstração* da quantidade por elas representada.

Dois são os fatores que podem dificultar a solução dessa atividade. O primeiro deles refere-se à não compreensão de que a quantidade a ser representada não depende de tipos de fruta, mas da soma de todos os elementos contidos no cesto. O segundo fator, foco do trabalho desenvolvido, é a *atribuição de sentido* ao verbo que encabeça o enunciado, *represente*.

Para representar uma determinada quantidade – *sete*, nesse caso –, é fundamental o estudante compreender o que significa a *representação* de algo; para isso, deve estabelecer relações semânticas entre o que já conhece e o sentido desse verbo no enunciado em questão. Esse processo, embora necessário, nem sempre é feito no ambiente escolar. Muitas vezes, o professor utiliza exemplos na tentativa de definir o sentido de determinados termos, justamente por ser difícil atribuir um sentido às palavras.

A *representação* pressupõe o uso de símbolos que possam substituir elementos, preservando o sentido do que foi substituído. Esse símbolo precisa ter o mesmo valor, em termos de sentido, daquilo que é por ele substituído. Nesse caso, *representar* a quantidade de frutas contidas no cesto, requer utilizar um símbolo que substitua a quantidade expressa pela imagem. Ou seja, em primeiro lugar, o aluno tem de atribuir sentido à imagem apresentada a ele, e esse sentido deve estar relacionado à quantidade que as frutas representam, para, então, simbolizá-la adequadamente.

O livro, do qual a atividade foi selecionada, trabalha com o sentido de *representar*. Na mesma unidade da atividade, são apresentados o Sistema de Numeração Romano, Egípcio e Babilônico até chegar ao Sistema de Numeração Decimal, que utilizamos atualmente. Durante todo o desenvolvimento da unidade, é estabelecida a relação de correspondência entre esses Sistemas. Ao exporem a forma como as quantidades são representadas, os autores reproduziam os símbolos que as substituíam. Cada quantidade correspondia a um símbolo, e o aluno, por meio de exercícios e atividades diversas, é levado a identificar e a reconhecer cada um dos símbolos, diferenciando-os entre os sistemas de numeração abordados na unidade. Além disso, há outras atividades em que o aluno tem de utilizar símbolos romanos que expressem a quantidade solicitada.

Sua introdução ao Sistema de Numeração Decimal é feita a partir de um texto que explica sua origem, em que época surgiu e por quem era inicialmente utilizado. Nesse mesmo texto, os autores empregam o termo *representar* para explicar de que forma e com que objetivo os símbolos eram usados.

O conceito de *representar* é mais bem trabalhado na segunda parte do texto, quando é apresentado o percurso histórico da criação de um símbolo que pudesse representar a quantidade zero. Do mesmo modo que é introduzida a noção de *representar*, também é abordada a de *símbolo*. Por diversas vezes, os autores explicam como “o símbolo para o zero foi criado pelos hindus no século VI e, inicialmente, era representado por um ponto ou um pequeno círculo” (GIOVANNI et al., 2007, p. 17). Os autores afirmam, ainda, que um símbolo é utilizado para representar algo e que também pode ser uma forma geométrica, como o círculo. Outros exemplos são utilizados.

Os exemplos dados, durante a introdução de um conteúdo, podem contribuir para o desenvolvimento da abstração necessária e, também, para a resolução de atividades em que o aluno precise valer-se de símbolos para representar, como é o caso da atividade ora analisada.

Anteriormente, dois termos que ajudam a descrever o sentido de *representar* foram apresentados, são eles *atribuir sentido* e *simbolizar*. Segundo os comentários do livro didático acima referido – de onde a atividade foi escolhida –, *simbolizar* é uma forma de representar. Voltemos, então, ao sentido da expressão *atribuir sentido*.

Na mesma unidade em que é desenvolvido o conceito de *representar*, é trabalhada a noção de *atribuição de sentido*. Ao exemplificar as formas gráficas dos numerais dos Sistemas, os autores apresentam possíveis explicações para elas e, ainda, como essas formas evoluíram ao longo do tempo e se tornaram o que conhecemos hoje. Essas exemplificações servem, também, para explicitar o sentido do uso daquela forma, daquele símbolo. Ou seja, a escolha do símbolo que melhor representasse uma quantidade seria feita a partir do sentido representado por aquele símbolo para o povo que o utilizasse.

Fazer reflexões, como essa, com os alunos, pode contribuir não só para a resolução da atividade, mas também para a compreensão do sentido do termo *represente*. É preciso buscar estratégias que permitam ao aluno compreender que o símbolo escolhido para representar quantidades precisa ter seu sentido partilhado com a comunidade, com o povo que o utilizará.

Voltando à atividade em análise, ela trabalha com a quantidade *sete*. Se o aluno não conhecer essa quantidade, não conseguirá responder adequadamente ao que é solicitado. Caso utilize, por exemplo, o algarismo 5 para representar a quantidade de frutas, não terá êxito na resolução do exercício, a menos que, na comunidade em que esteja inserido, esse algarismo, 5, corresponda à quantidade de frutas desenhadas.

Se, então, é necessário *atribuir sentido* e *simbolizar* para *representar*, pode-se dizer que o termo *representar* poderia ser parafraseado por um enunciado como *atribua sentido e simbolize de três formas diferentes a quantidade de frutas que aparece a seguir*. Dessa forma,

o sentido assumido pelo verbo *representar* nessa atividade fica explícito, contribuindo para a compreensão leitora do aluno e, conseqüentemente, para a resolução da atividade.

Enfim, para *representar* é preciso *atribuir sentido* e *simbolizar*; esses são os dois termos que constituirão o encadeamento argumentativo capaz de descrever o sentido do verbo *representar* no enunciado da atividade didática analisada. Temos, então, o encadeamento argumentativo *atribuir sentido DC simbolizar*, que relaciona, pelo aspecto normativo, as expressões *atribuir sentido* e *simbolizar*, e atualiza o bloco semântico *atribuir sentido-simbolizar*.

Esses conceitos são interdependentes, como todo encadeamento argumentativo: *representar* reclama a realização das duas ações, *atribuir sentido* e *simbolizar*. Assim como para *simbolizar* é necessário *atribuir um sentido*, para *atribuir sentido*, é preciso ter um *símbolo*. Essa interdependência é o que caracteriza o *encadeamento argumentativo* que, por sua vez, descreve o sentido do verbo *represente* no enunciado analisado.

Vejam, no Quadro 2, as respostas dadas pelos alunos.

Quadro 2 – Transcrição das respostas à Atividade 2: Matemática

| Atividade 2 – Matemática | |
|---|--|
| Pergunta: Nesta atividade, o que significa a palavra <i>represente</i> ? | |
| 1 | <i>Represente como exemplo: nos temos um representante de turma é como se essa pessoa estivesse no nosso lugar falando ou fazendo por nos.</i> |
| 2 | <i>Que para olhar bem as frutas</i> |
| 3 | <i>O que significa e representa tipo eu to aqui é representa.</i> |
| 4 | Anulada pelo aluno. |
| 5 | <i>(E pra representar as quantidades de frutas na cesta) Por que as frutas estão representadas de maneiras deferentes</i> |
| 6 | <i>de três formas diferentes a quantidade de frutas que aparece a seguir.</i> |
| 7 | <i>Para você representar uma pessoa como ela é</i> |
| 8 | Em branco. |
| 9 | <i>É para fazer estas formas de numeros a quantia de [...] que tem e só para fazer uma amostra.</i> |
| 10 | <i>significa os cajus em números.</i> |
| 11 | <i>Escreva, desenhe.</i> |
| 12 | <i>Significa apresentar ou representar uma pessoa.</i> |
| 13 | <i>Represente significa falar, mostrar fazer.</i> |

| Atividade 2 – Matemática | |
|---|---|
| Pergunta: Nesta atividade, o que significa a palavra <i>represente</i> ? | |
| 14 | <i>representa, mostrar,</i> |
| 15 | <i>Para fazer alguma coisa, pedindo alguma coisa.</i> |
| 16 | <i>Representar uma quantidade de alguma coisa, formar três coisas.</i> |
| 17 | <i>É representar alguma coisa que você fez. É represente outras formas de coisas para representar</i> |
| 18 | <i>Significa representar as coisas que você fez.</i> |
| 19 | <i>Significa mostrar.</i> |
| 20 | <i>Nesta atividade, represente significa para “fazer” de três formas diferentes o que se pede.</i> |
| 21 | <i>Represente quer dizer faça.</i> |
| 22 | <i>Mostre o significado.</i> |

Dos 22 alunos que responderam às questões do instrumento de coleta de dados, obteve-se, para essa atividade, os seguintes dados: 2 respostas anuladas pelos respondentes; 19 respostas em que os alunos demonstraram não compreender o sentido do verbo ou o que era solicitado na questão, e uma resposta que se aproxima muito do sentido de *representar*.

Para exemplificar, a resposta que mais se aproximou do sentido de *representar* foi:

(1) *Represente como exemplo: temos um representante de turma é como se essa pessoa estivesse no nosso lugar falando ou fazendo por nos.*

Na resposta dada pelo aluno, pode-se observar que ele usou um exemplo (o representante de turma) para fazer uma analogia; procurou definir *representar* valendo-se da função que o representante de classe tem: a de falar ou fazer algo por toda a turma.

Essa resposta pode ser considerada como próxima do sentido de *representar*, uma vez que, como já mencionado, *representar* é descrito, semântico-argumentativamente, como *atribuir sentido DC simbolizar*.

Em relação à atividade, *representar* significa utilizar um símbolo ao qual se possa atribuir um sentido semelhante à quantidade de frutas. O símbolo deve ser capaz de substituir a quantidade de frutas, da mesma forma que o representante de turma deve ser capaz de substituir os demais alunos.

A partir da analogia feita pelo aluno e das semelhanças entre essa analogia e o encadeamento argumentativo da AI de *representar*, essa resposta se aproxima, em termos de sentido, da descrição da argumentação interna da entidade linguística *representar*, no enunciado dessa atividade.

Das respostas que não se aproximaram do sentido de *representar*, tem-se, por exemplo:

(2) *Que para olhar bem as frutas;*

(18) *Significa representar as coisas que você fez;*

(21) *Represente quer dizer faça; e*

(22) *Mostre o significado.*

A partir de duas dessas respostas, pode-se afirmar que os discentes não souberam dizer qual o sentido assumido por esse verbo no enunciado em que está inserido. Assim como essas, outras respostas não passaram de cópia da atividade, como (6) *de três formas diferentes a quantidade de frutos que aparece a seguir*, ou seja, o aluno copiou do enunciado o que sucedia à palavra *represente*. Ou ainda, (5) *É pra representar as quantidades de frutas na cesta*, em que o respondente diz o que era para fazer e não o que, nessa atividade, significava o termo *represente*.

Tendo em vista essas colocações, é possível comprovar a validade da segunda hipótese (H2) da pesquisa, que afirma que o sentido atribuído, pelos alunos, aos verbos que encabeçam cada atividade não se aproxima, em sua maioria, do sentido desse verbo quando descrito pela Semântica Argumentativa.

A seguir, a terceira atividade, que pertence ao livro da disciplina de Língua Portuguesa e que aborda o uso de pronomes em textos narrativos, consistia em organizar frases de um conto. O verbo selecionado, *organize*, inicia o enunciado dessa atividade. Tendo em conta que as atividades *b* e *c* constituem etapas posteriores à atividade *a*, faz-se necessário entender o que deve ser feito em *a*, para que se possa realizar o que é solicitado em *b* e *c*. A pergunta a que o aluno deveria responder é:

Na atividade a, o que significa “organize”?

Abaixo, a atividade reproduzida.

Figura 7 – Atividade 3: Língua Portuguesa

Atividade 3 — Transcrição: a situação final

▶ No final do conto, o conflito está resolvido, mas a situação não volta a ser a do início da narrativa: ela está transformada. Observe, no conto “A menina enterrada viva”, como a situação final é apresentada:

“O pai ficou vivendo muito bem com sua filhinha.”

Professor, mostre aos alunos que, apesar de o pai ter voltado a viver com a menina, a situação não é igual à inicial, pois agora já não há a viúva e sua filha.

Copie no caderno o parágrafo com a situação final de “O homem que enxergava a Morte”.

Naquele exato instante, uma vela pequena, num lugar desconhecido e estranho, estremeceu e ficou sem luz.

Atividade 4 — Reprodução: os pronomes no texto narrativo

▶ As frases a seguir fazem parte de um conto do folclore tailandês, “O ladrão de sonhos”. Elas estão soltas e precisam ser ligadas para que se forme um texto. Esse será seu trabalho e, para isso:

a) organize as frases em parágrafos (anotamos a ordem de alguns trechos no texto);

b) empregue pronomes para retomar ideias e palavras que já tenham aparecido no texto ou para anunciar o que vem a seguir;

Professor, ajude os alunos a organizar as frases em parágrafos e a pontuar o texto adequadamente. Apesar de objetivar o uso dos pronomes, esta é uma atividade de organização textual, uma vez que já está determinado o que será dito, os alunos poderão se concentrar em como escrever. Leia o conto original no Manual do Professor.

c) use o que aprendeu sobre sujeito claro e sujeito desinencial e elimine os sujeitos que podem ser descobertos pela desinência verbal.

Professor, estimule os alunos a usar os pronomes pessoais oblíquos (ainda não estudados neste volume) em sua reprodução do texto. Acreditamos no saber não formal que eles têm da língua portuguesa, portanto achamos que são capazes de, por exemplo, transformar “que o sonho mostrava Makibito” em “que o sonho o mostrava”.

1 Um jovem chamado Makibito teve um sonho muito bonito. 2 Quando Makibito acordou, Makibito foi consultar uma sábia anciã. 17 Makibito viveu cem anos e, antes de Makibito morrer, Makibito contou ao neto de Makibito a história do sonho.

4 A sábia anciã disse a Makibito que o sonho de Makibito não passava de mera ilusão. 5 Porém, antes que Makibito e a sábia anciã terminassem de conversar chegou outro rapaz que desejava falar com a sábia anciã. A sábia anciã pediu a Makibito que Makibito aguardasse na sala ao lado. O outro rapaz, que era muito rico, também contou o segredo do outro rapaz para a sábia anciã. 6 A sábia anciã disse ao outro rapaz:

13 Não acredito — disse Makibito. 8 Quando Makibito voltou à presença da velha anciã, Makibito disse à velha anciã: 12 Creio que sim.

Esse é um sonho de sorte. 7 Mas para que ele se realize é preciso guardar segredo. 9 Como eu gostaria de estar no lugar daquele outro rapaz. Por que a senhora pediu para o outro rapaz guardar segredo?

10 Porque o sonho do outro rapaz pode ser roubado. 11 Quer dizer que, se eu entrasse aqui e repetisse as palavras dele, eu também teria sorte? 19 Vovó, o que será que aconteceu com o outro rapaz?

14 Então saia, bata de novo à porta e conte o que você ouviu. 16 O rei pedia conselhos a Makibito e Makibito acertou tudo. Makibito foi nomeado primeiro-ministro e Makibito casou com uma linda princesa. 20 Makibito respondeu que achava tudo uma bobagem, mas o neto de Makibito replicou:

15 Makibito obedeceu e a anciã prometeu a Makibito um futuro de sorte. Anos depois, Makibito tornou-se um sábio. 21 Mas, vovó, você teve mesmo uma vida de sorte. 3 Makibito contou à sábia anciã que o sonho mostrava Makibito num palácio vivendo com uma princesa.

Ao que Makibito respondeu: 22 Exatamente como no primeiro sonho de Makibito. 18 O neto de Makibito perguntou a Makibito:

Unidade 3 182 Capítulo 1

Fonte: CAMPOS, E. M. et al. *Viva português: língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009, p. 182.

Seguindo a ordem proposta para este capítulo, passo à análise do verbo *organizar*, segundo sua *argumentação interna*.

Organizar é um verbo de uso mais cotidiano, mas isso não garante que as possibilidades de sentido sejam mais conhecidas pelos alunos. Quando se trata de aprendizagem, partir de pressupostos não é recomendável.

Essa atividade exige que o aluno conheça o tipo textual narrativo e saiba, portanto, estabelecer cronologia entre os fatos; o que é fundamental para que as frases possam ser organizadas, a fim de o texto ser estruturado coerentemente.

Para *organizar* algo, são necessários critérios. Por exemplo, para organizar uma festa de aniversário, critérios são estabelecidos para a elaboração e confecção dos convites, para a seleção das pessoas que serão convidadas, para a escolha do cardápio, do local da festa, da data a ser realizada etc.

Além de elencar esses critérios, há também que organizar os diferentes momentos da festa. Por exemplo, em uma festa de 15 anos, de acordo com alguns costumes, a aniversariante só aparece depois que os convidados já estão devidamente acomodados em seus lugares. Depois de sua entrada, serve-se a janta, canta-se “Parabéns”, corta-se o bolo de aniversário. Por mais que esses fatos não ocorram, necessariamente, nessa sequência, sempre há uma ordem para que aconteçam.

Estabelecer uma ordem para a ocorrência dos fatos, no caso do conto, é imprescindível para sua organização. É a ordem dos fatos, dos elementos, que garantirá a coerência entre os acontecimentos. Ordenados, um será o complemento do outro de forma que, juntos, constituam o todo.

Na atividade em questão, um dos critérios é a cronologia, que determinará a ordem dos fatos, a sequência em que aparecerão, ocorrerão. Outro critério refere-se à disposição das frases na ordem dos parágrafos. O parágrafo, assim como o texto – do qual é unidade de composição –, caracteriza-se pela ligação entre seus segmentos, que devem estar uns em função dos outros, encadeados. Por se tratar de um texto, cada frase precisa estar inter-relacionada com a anterior e com a posterior a ela. Esse elo é que garantirá a coerência entre os segmentos do texto.

O livro de Língua Portuguesa, em que a atividade foi selecionada, não aborda o sentido do verbo *organizar*. Há algumas explicações sobre a estrutura do conto e a sequência à qual cada elemento constituinte dessa estrutura deve obedecer.

É pertinente chamar a atenção para o enunciado selecionado na atividade *a*, Figura 7. Entre parênteses, há uma dica: “anotamos a ordem de alguns trechos no texto”. Essa dica constitui uma espécie de *siga o modelo*, em que o aluno não é levado a compreender o sentido de palavras e expressões, mas é incentivado a sempre buscar ajuda, uma pista sobre o que fazer, ou seja, o estudante é levado a se acostumar a sempre ter alguém que pense por ele, que lhe diga o que deve ser feito. Atitudes assim, como também por parte do professor, não contribuem em nada com o desenvolvimento da autonomia do aluno. Desse modo, ele sentirá sempre a necessidade de alguém que o auxilie.

Ainda analisando a “dica” dada pelo livro, “anotamos a ordem de alguns trechos no texto”, observa-se um dos critérios necessários para a organização do texto: a *ordem*. Como já dito anteriormente, estabelecer uma sequência para os fatos é o primeiro passo para que o texto possa ser organizado, porém a ordenação, aqui, não pode ser aleatória, deve ser feita em parágrafos. O que significa dizer que é fundamental o aluno conhecer as características de um parágrafo e saber usá-las adequadamente para a composição do conto. Construir o texto exige

– além de ordenar previamente as frases – que seu autor saiba formar diferentes parágrafos. Enfim, a composição de um texto deve ser feita de maneira a encadear suas partes semanticamente.

O trabalho do discente nessa atividade é o de arquitetar o texto, ordenar as frases, compor os parágrafos e recompor o conto que está desorganizado, isto é, com suas frases soltas aleatoriamente. Portanto, segundo o enunciado do item “a” da Atividade 3, para que o aluno possa *organizar* o que lhe é solicitado, é preciso *ordenar* e *compor*. Nesse sentido, *organize* pode ser parafraseado por algo como *ordene as frases e componha os parágrafos para reorganizar o texto*. Para que os parágrafos sejam compostos, a ordem em que os fatos ocorreram deve ser preservada.

Os conceitos *ordenar* e *compor* constituem, portanto, a *argumentação interna* do verbo *organizar*, que é representada pelo encadeamento argumentativo *ordenar DC compor*, o qual realiza, sob o aspecto normativo, o bloco semântico *ordenar-compor*.

No que se refere às respostas dadas a essa atividade, houve um aluno que anulou a resposta, 16 alunos cujas respostas não se aproximam do sentido de *organizar*, como descrito pela AI, e 5 alunos cujas respostas correspondem parcialmente ao sentido de *organizar* conforme a descrição semântica feita.

No Quadro 3, abaixo, as respostas à questão formulada:

Quadro 3 – Transcrição das respostas à Atividade 3: Língua Portuguesa

| Atividade 3 – Língua Portuguesa | |
|---|---|
| Pergunta: Na atividade a, o que significa a palavra <i>organize</i> ? | |
| 1 | <i>Organize, quer dizer arrume coloque no lugar certo.</i> |
| 2 | <i>Que tá tudo fora do lugar tem que botar no lugar certo</i> |
| 3 | <i>Na atividade o que significa e arrumar as coisas</i> |
| 4 | Anulada pelo aluno |
| 5 | <i>Para organiza a ordem do exercício</i> |
| 6 | <i>Significa arrumar alguma coisa</i> |
| 7 | <i>Significa que é para organizar ou seja arrumar direito no lugar certo.</i> |
| 8 | <i>Significa colocar todos em ordem</i> |
| 9 | <i>Para colocar as frases em parágrafos.</i> |
| 10 | <i>Na atividade significa arrume.</i> |

| Atividade 3 – Língua Portuguesa | |
|---|---|
| Pergunta: Na atividade a, o que significa a palavra <i>organize</i> ? | |
| 11 | <i>Significa ageitar arrumar</i> |
| 12 | <i>botar em ordem, clasficar,</i> |
| 13 | <i>Arrumar as</i> |
| 14 | <i>organizar quer dizer separa as palavras que tem o mesmo significado num só grupo. Exemploo 26 e 9, 1176 fazer os conjuntos</i> |
| 15 | <i>É organizar alguma coisa que está dezorganizado. organizar as letras que estão dezorganizado.</i> |
| 16 | <i>organize é uma coisa para organiza todas as coisas.</i> |
| 17 | <i>Significa colocar em ordem correta.</i> |
| 18 | <i>Ssignifica para botar para botar paragrafo nas que não tem.</i> |
| 19 | <i>Organize significa arrume</i> |
| 20 | <i>Arrume as questões no lugar certo.</i> |

Das respostas que mais se aproximaram, chamam a atenção duas delas. A primeira resposta: (8) *Significa colocar todas em ordem*; e a segunda: (17) *Significa colocar em ordem correta*. Nos dois casos, foi utilizado o mesmo verbo *ordenar*. Como visto, *ordenar* constitui um dos segmentos do EA que descreve o sentido de *organizar*.

Ordenar é obedecer a uma sequência, que é também uma forma de organizar, porque é preciso arrumar algo que está fora de ordem, como o caso das frases, que estão desorganizadas, desordenadas, e devem ser arrumadas em parágrafos. Da mesma forma que organizar as frases exige articulá-las, para ordená-las em parágrafos também o é.

Um texto para que seja, efetivamente, uma unidade de sentido, todas as partes que o constituem devem estar, necessariamente, interligadas, articuladas. Sendo assim, a articulação entre as frases é exigida pelo parágrafo, que determinará a forma como as frases devem ser organizadas ou arrumadas. Enfim, para ordenar é preciso arrumar as frases em parágrafos e articulá-las, de forma a constituir o sentido do texto.

De acordo com essa análise, o sentido do verbo *ordenar* pode ser descrito pelo encadeamento *arrumar DC articular*, o que justifica a aproximação das duas respostas ao sentido de *organizar*.

Chama a atenção, ainda, a segunda resposta dada por um dos alunos, na Atividade 3, à questão *Na atividade a, o que significa “organize”?*: (17) *Significa colocar em ordem correta*.

Como já visto, o uso de *ordenar* corresponde ao sentido de *organizar*, mas essa resposta apresenta também uma referência ao segundo segmento do encadeamento que descreve *organizar*, ou seja, *compor*.

Na dita resposta, o aluno afirma que não basta ordenar, é necessário ordenar *corretamente*. É, justamente, o modo como as frases devem ser ordenadas que garante a essa resposta a aproximação ao sentido do verbo *organizar* nesse enunciado.

Dizer que organizar é ordenar as frases corretamente, equivale a dizer que elas precisam estar articuladas; que se deve obedecer ao critério estabelecido: *em parágrafos*. Portanto, não basta ordená-las, é necessário articulá-las umas às outras. Essa resposta, portanto, comprova a compreensão do sentido de *organizar* e a adequada descrição desse sentido.

Embora quatro respostas tenham correspondido parcialmente e apenas uma totalmente à AI de *organizar*, em termos de sentido, outras 16 respostas comprovam a segunda hipótese (H2) desta pesquisa, ou seja, *a maior parte das respostas dos alunos não corresponde, em termos de sentido atribuído aos verbos, à argumentação interna desses mesmos verbos, evidenciando a não compreensão do enunciado do exercício*. A título de exemplo: (18) *Significa para botar parágrafo nas que não tem*. De acordo com essa resposta, pode-se verificar uma incompreensão sobre o que é um parágrafo, uma vez que não colocamos parágrafo em texto algum. Diante disso, detenhamo-nos no sentido de *botar*, uma vez que não cabe, neste momento, analisar o entendimento que os alunos têm dos segmentos que constituem textos.

Se a resposta do aluno fosse algo como *bote as frases em parágrafos* ou *coloque as frases em parágrafos*, por mais que não correspondesse ao sentido de *organizar* ficaria mais próxima dele, uma vez que o aluno se valeria do critério apresentado para *organização*, isto é, *em parágrafos*. Portanto, as frases, nessa atividade, deviam ser organizadas em parágrafos e não os parágrafos colocados nas frases.

Mais uma vez, a segunda hipótese da pesquisa confirma-se.

A próxima atividade corresponde à penúltima do instrumento de coleta de dados, e refere-se ao componente curricular de História.

Figura 8 – Atividade 4: História

Você já prestou atenção às variadas formas dos edifícios de sua cidade? Alguns deles são tão impressionantes que chegam a nos fazer esquecer que foram, sobretudo, construídos para atender a determinadas necessidades.

Tomemos a arquitetura romana como exemplo, para refletirmos sobre isso.

1 • As construções romanas mostradas na página 264, apesar de terem sido erguidas para diferentes finalidades, possuem algo em comum no que diz respeito à forma. Identifique essa semelhança. Trata-se da forma arredondada presente nos arcos sustentados por colunas, como na Ponte de Gard, e no teto abobadado do Panteão.

A particularidade que você notou nas duas construções romanas refere-se a uma técnica herdada da cultura etrusca. Segundo o historiador da arte E. H. Gombrich, *construir um arco com pedras separadas em forma de cunha é uma proeza muito difícil de engenharia. Uma vez dominada esta arte, o construtor pode utilizá-lo para projetos cada vez mais audaciosos.**



2 • Observando as imagens das edificações romanas, é possível concordar com a afirmação de Gombrich? Justifique sua resposta. Resposta pessoal. O aluno deverá perceber que sim. Panteão: o modelo romano permitiu a existência de um grande espaço coberto por uma imensa abóbada. Ponte de Gard: o modelo romano permitiu fazer construções altas e extensas.

3 • Associe a magnitude destas obras ao período político da história de Roma em que foram construídas. O tamanho das construções, quer seja em extensão ou em altura, erguidas durante o período Imperial, relaciona-se à mentalidade de soberania, poder e dominação territorial, a partir de uma ótica imperialista dos governantes de Roma.

* História da Arte. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. p. 82.

Fonte: VICENTINO, Cláudio. *Projeto Radix: história*, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2009, p. 265. Coleção Projeto Radix.

O verbo selecionado do texto da Figura 8, Atividade 4, foi *associe*. Abaixo, a pergunta feita aos alunos:

Na atividade 3, o que significa “associe”?

Associar é uma habilidade que pressupõe, ao menos, dois elementos que podem ser relacionados semanticamente. Pode-se associar um nome a uma pessoa, um cheiro a uma comida, um gosto a um cheiro, uma comemoração a uma data, um carro a alguém, e tantas outras associações. Por exemplo, ao brasileiro é associado o gosto pelo futebol. É algo quase obrigatório brasileiro gostar de futebol, embora existam muitos brasileiros que não gostem desse esporte. Ou, ainda, dependendo da região do Brasil, um dia de sol é associado a calor, ainda que em algumas regiões do sul do país isso não se confirme.

Para *associar*, portanto, são necessários dois elementos e, entre eles, um critério que permita explicitar a correspondência. No ensino de língua, seja materna ou estrangeira, muitas

são as associações feitas, inclusive são propostas atividades em que é solicitado ao aluno que associe, relacione elementos. Em alguns exercícios, o discente deve marcar a correspondência entre a imagem de um objeto e o nome que o determina, ou entre o nome de um objeto em Língua Materna e seu correspondente na Língua Estrangeira estudada, dentre outras tantas associações propostas no ambiente escolar.

Associar, então, envolve unir elementos, estabelecer correspondências entre eles a partir das semelhanças existentes. Pressupõe identificar um critério e, a partir dele, ligar, unir as partes que se busca associar.

Como vem sendo apresentado desde o início das análises feitas neste capítulo, para descrever uma entidade linguística faz-se necessário ligá-la a termos que sejam capazes de parafrasear seu sentido. Portanto, para parafrasear o sentido de *associar* no enunciado dessa atividade, é preciso buscar palavras capazes de descrever sua *argumentação interna*.

Pelos exemplos apresentados no início da análise de *associar*, vimos que é necessário um critério que, normalmente, será baseado em semelhanças entre os elementos que se quer associar. No enunciado *associe a magnitude destas obras ao período político da história de Roma em que foram construídas* (item 3 da atividade 4), os dois elementos que precisam ser associados são: *magnitude das obras* e *período político de Roma*. Para realizar a atividade, o aluno precisa identificar a qual período político as obras em questão correspondem, porque caso relacione a magnitude delas a um período diferente daquele em que foram construídas, a associação solicitada na atividade não será adequada. Identificar o período político em que as obras foram construídas determinará, também, o critério do qual o aluno poderá se valer para associar os elementos.

No capítulo do livro, referente à Figura 8, são apresentados os três períodos políticos pelos quais os romanos passaram, bem como, as principais características desses períodos; dentre elas, as construções específicas de cada um deles. Se a atividade solicita que a magnitude das obras seja associada ao período político em que foram construídas é por existirem semelhanças entre seus elementos. Cabe ao aluno reconhecer esse critério já estabelecido no enunciado da atividade e buscar em que se assemelham a magnitude das obras e o período político em que foram construídas. Depois de identificadas as características que possuem em comum, o aluno deve explicitá-las, de forma que o período político justifique a magnitude das obras, e essa seja uma particularidade das construções do período ao qual corresponde.

Sendo assim, *associar* pode ser parafraseado, nesse enunciado, por algo como: *reconhecer o critério estabelecido e explicitar a correspondência*. As características

levantadas deverão ser correspondentes às obras e aos períodos políticos. Correspondentes, porque semelhantes, pois a associação só se dará após a explicitação daquilo em que se correspondem/assemelham.

As duas expressões que descrevem o sentido de *associar*, no enunciado da atividade, são os dois segmentos que constituem o encadeamento argumentativo da AI de *associar*, quais sejam, *reconhecer o critério estabelecido DC explicitar a correspondência*. Esse encadeamento relaciona, pelo aspecto normativo, as expressões *reconhecer o critério estabelecido* e *explicitar a correspondência*, ou o bloco semântico *reconhecer o critério estabelecido-explicitar a correspondência*.

No Quadro 4, as respostas dadas pelos alunos à Atividade 4.

Quadro 4 – Transcrição das respostas à Atividade 4: História

| Atividade 4 – História | |
|---|--|
| Pergunta: Na questão 3, o que significa <i>associe</i> ? | |
| 1 | <i>Associe é, sei lá como explico sei o que é mais não sei como explicar.</i> |
| 2 | <i>Que é para zutar a magnitude do trabalho que estão fazendo</i> |
| 3 | <i>Na atividade 3, o que significa associa alguma coisa como uma casa ele vende e outro compra é uma associação</i> |
| 4 | <i>Associe é se associar em algum lugar como em construção e em arena de estádios.</i> |
| 5 | <i>(O tamanho das construções, quer seja em extensão ou em altura erquida durante o período Imperial o poder a denominação territorial a partir de uma única otica dos governantes de Roma.) E um arco de Constantino na Roma em 315 a.c</i> |
| 6 | Em branco. |
| 7 | <i>associe significa para você associa alguma palavra ou para outras coisas e associe a ordem do exercício</i> |
| 8 | <i>conjunto de pessoas que formam um lugar especial</i> |
| 9 | <i>Significa que é para completar ligar com o centro para colocar uma coisa do lado do centro diferente.</i> |
| 12 | <i>Associe é entender as coisas.</i> |
| 13 | <i>Associe significa na questão 3, falar mostrar, descrever algo, falar como estar, como o tamanho de algo.</i> |
| 14 | <i>Junte, une, associar alguma coisa cm a outra</i> |
| 15 | Anulada pelo aluno. |
| 16 | <i>se associar com uma pessoa que tenha emprego. Fechar uma vaga de emprego por exemplo</i> |
| 17 | <i>Associar algo que está em andamento e não está feito.</i> |

| Atividade 4 – História | |
|--|--|
| Pergunta: Na questão 3, o que significa <i>associe</i> ? | |
| 18 | <i>É associa uma coisa uma coisa com a outra</i> |
| 19 | <i>Significa ligar, juntar as informações.</i> |
| 20 | <i>Significa que é para ter uma noção.</i> |
| 21 | <i>Associe significa escreva</i> |
| 22 | Anulada pelo aluno. |

Dos 22 discentes, 3 deixaram a atividade sem resposta, e os outros 19 não deram nenhuma resposta que se aproximasse do sentido de *associar*.

Na sequência, a título de exemplo, a análise de uma das 19 respostas.

Retomando a pergunta feita no instrumento de construção dos dados, *Na atividade 3, o que significa “associe”?*, um dos alunos respondeu: *Observe a magnitude. Observar* não deixa de ser necessário para a resolução da atividade, porém não é suficiente.

Observa-se algo ou alguém quando se objetiva analisá-lo, quando se quer identificar especificidades, reconhecer detalhes. Porém, no caso da atividade, observar as obras não é suficiente para associar a magnitude que as caracteriza ao período político em que foram construídas.

Se uma das atividades consistisse em analisar obras do período político imperial de Roma, visando a caracterizá-las, o verbo *observar* seria ideal. Podemos pensar em um enunciado do tipo *observe as obras do período político imperial de Roma*. Em um enunciado como esse, não caberia ao aluno explicitar as semelhanças existentes entre as obras e o período político em que foram construídas.

Dessa forma, fica comprovado que a maior parte das respostas dadas pelos alunos não se aproxima, em termos de sentido, do verbo que encabeça o enunciado da atividade analisada, validando, novamente, a segunda hipótese (H2) da pesquisa.

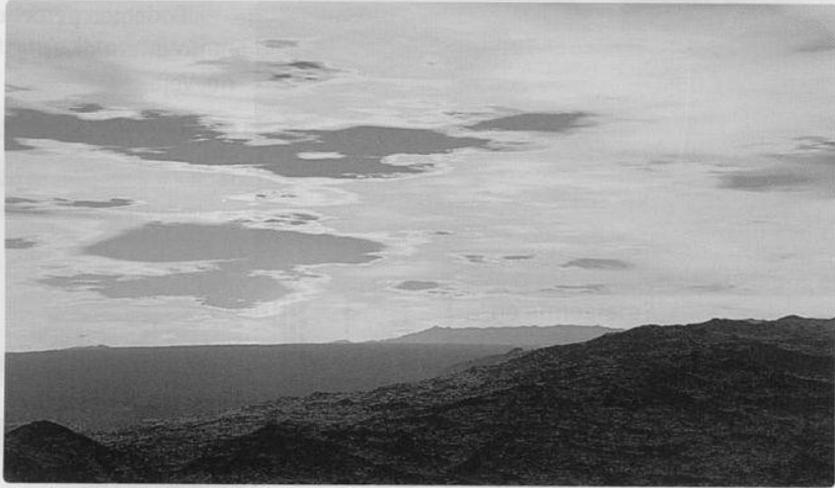
A Figura 9 corresponde à última atividade do instrumento respondida pelos alunos.

Figura 9 – Atividade 5: Ciências

MÓDULO 6

6 • Já vimos que o gás carbônico é um dos gases que compõem a atmosfera e que são responsáveis por manter a temperatura da Terra adequada à vida. Esse processo de manutenção da temperatura é conhecido como efeito estufa. Os gases do efeito estufa formam uma camada que retém parte do calor proveniente do Sol que atinge a Terra. Essa retenção de parte do calor é que mantém a temperatura de nosso planeta adequada à vida.

O efeito estufa não ocorre somente em nosso planeta. Em Vênus, por exemplo, ele ocorre com muita intensidade. A temperatura média naquele planeta é de cerca de 480 °C, em razão da alta concentração de gás carbônico em sua atmosfera (cerca de 95%) e de espessas camadas de nuvens que o envolvem.



▲ Superfície de Vênus. Esta imagem foi produzida com ajuda de computador e mostra uma paisagem rochosa na superfície do planeta Vênus.

Professor(a): Trabalhe com os alunos, neste momento, o tema **Poluição atmosférica** do *Caderno de Recursos*, na página 252. Dê ênfase nas discussões sobre o protocolo de Quioto sugeridas na questão 1 do *Conversando Sobre o Tema* da página 255.

a) Comente sobre a importância do efeito estufa em nosso planeta.

b) Compare a concentração de gás carbônico na Terra e em Vênus.

Comparação: Há maior concentração de gás carbônico em Vênus do que na Terra.

c) Imagine que a Terra tivesse uma concentração tão alta de gás carbônico como o planeta Vênus. O que ocorreria com a temperatura da Terra?

d) O que pode acontecer com a temperatura da Terra se a concentração dos gases do efeito estufa aumentar?

e) De que maneira pode ocorrer o aumento desses gases em nossa atmosfera?

172

Fonte: FAVALLI, L. D. et al. *Projeto Radix: ciências*, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2006, p. 172. Coleção Projeto Radix.

A partir do enunciado selecionado, *Compare a concentração de gás carbônico em Vênus e na Terra*, foi elaborada, no instrumento de construção dos dados, a seguinte pergunta:

Na atividade b, o que significa “compare”?

Para *comparar*, é necessário saber quais são os termos e qual o parâmetro da comparação. Nessa atividade, são fornecidas essas informações. Os termos a serem

| Atividade 5 – Ciências | |
|--|---|
| Pergunta: Na atividade b, o que significa compare? | |
| 6 | <i>Eu irei comparar você.</i> |
| 7 | <i>Compare é uma palavra que pode ser usada quando alguém que compara ou compare o exercício igual ali em cima</i> |
| 8 | <i>Compare significa comparar, olhar as diferenças, altura, peso ... etc.</i> |
| 9 | <i>Significa que e para colocar uma coisa d lado da outra e ver o que é uma é oque é outra. Ver defeito coloca um e ver o outro com algumas diferenças marca, cor, tecido e tipo.</i> |
| 10 | <i>Compare significa para ver as duas figuras e dizer qual tem mais gás carbônico</i> |
| 11 | <i>Veja a concentração</i> |
| 12 | <i>Compare é iglalar uma coisa com a outra.</i> |
| 13 | <i>Compare significa na questão b, mostrar as diferenças fazer uma comparação entre uma coisa e outra.</i> |
| 14 | <i>ver a diferença de uma coisa e outra</i> |
| 15 | Anulada pelo aluno |
| 16 | <i>Compare que dizer que tem nessas ou mais gás carbono na atividade B. dizer quem tem mais quantidade de gás carbônico</i> |
| 17 | <i>Comparar algo que está um pouco igual e tenho que comparar</i> |
| 18 | <i>Significa compara tipo com a outra imagem prave qual é o certo.</i> |
| 19 | <i>Significa descobrir as diferenças e as semelhanças; descobrir se há mais ou menos. Ex: descobrir se há mais gás carbônico em Vênus ou na Terra.</i> |
| 20 | <i>Significa que é para observa os 2 planetas e dizer qual é melhor.</i> |
| 21 | <i>Compare significa junte, comparar é igualar uma coisa com a outra</i> |
| 22 | <i>igual a alguma coisa.</i> |

A resposta que ficou mais próxima do sentido de *comparar* foi: (19) *Significa descobrir as diferenças e as semelhanças; descobrir se há mais ou menos. Ex: descobrir se há mais gás carbônico em Vênus ou na Terra.* Uma observação necessária: o aluno identificou o critério e o tipo de comparação que deve ser feita.

De acordo com a resposta dada, as semelhanças e as diferenças precisam ser “descobertas”, ou seja, elas existem e precisam ser explicitadas. Quando utiliza o verbo *descobrir*, o estudante substitui o termo *comparar* por outro que possa parafrasear o sentido.

No exemplo dado, ele aplica o mesmo verbo que usou na definição e retoma tanto o critério, *concentração de gás carbônico*, quanto os termos da comparação, *Vênus e Terra*.

Descobrir as diferenças e as semelhanças entre termos é fruto de uma comparação. Portanto, essa resposta corresponde semanticamente a *comparar*.

Em uma comparação, é imprescindível a presença de um critério para explicitar semelhanças e/ou diferenças. Ao dizer que *comparar é descobrir semelhanças e diferenças*, o aluno descreve o sentido do verbo *comparar* na atividade analisada.

Dito de outra forma, *descobrir semelhanças e diferenças* descreve semanticamente a entidade linguística *comparar* no enunciado em que se insere, e para *comparar* necessita-se de um critério que permita analisar os termos e explicitar as características que os tornam semelhantes e/ou diferentes.

Das outras 20 respostas que não se aproximaram do sentido de *comparar* nesse enunciado, tem-se: (11) *Veja a concentração*; (18) *significa compara tipo com a outra imagem prave qual é o certo*; (6) *Eu irei comparar você*; (21) *compare significa junte, comparar é igualar uma coisa com a outra*.

Gostaria de chamar a atenção para a resposta (21), na qual foi utilizado o termo *igualar*. *Igualar* assume, nesse enunciado, o sentido de tornar elementos iguais, uniformizá-los. Dessa forma, *igualar* não descreve o sentido de *comparar*, uma vez que não se busca tornar *Vênus e Terra* iguais, mas explicitar as características que os tornam semelhantes e/ou diferentes, em relação à concentração de gás carbônico.

Pela análise feita, a partir da resposta em que o aluno utilizou o verbo *descobrir* e pelas outras respostas apresentadas, nota-se que, novamente nessa atividade, a maioria das respostas dos estudantes não explicitou o sentido do verbo em questão.

Ao final deste capítulo, conclui-se que a segunda hipótese, *a maior parte das respostas dos alunos não corresponde, em termos de sentido atribuído aos verbos, à argumentação interna desses mesmos verbos, o que pode evidenciar a não compreensão do enunciado do exercício*, formulada para responder ao problema de pesquisa, foi confirmada.

Na maior parte das vezes, as respostas dadas pelos alunos à questão formulada no instrumento de construção dos dados – que perguntava a eles o que significavam determinados verbos – não corresponderam ao sentido descrito semanticamente pela AI dos verbos analisados.

Descartando as respostas deixadas em branco ou anuladas pelos próprios alunos, tem-se o seguinte resultado:

Quadro 6: Síntese das respostas de cada atividade

| Atividade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------------|--------------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Verbo | <i>Estimar</i> | <i>Representar</i> | <i>Organizar</i> | <i>Associar</i> | <i>Comparar</i> |
| Respostas que não se aproximaram do sentido do verbo analisado | 14 | 19 | 16 | 18 | 20 |

O não entendimento do sentido de verbos em enunciados de atividades didáticas foi manifestado nas respostas dadas pelos discentes. Além disso, pode-se deduzir que a compreensão do sentido de verbos em enunciados de atividades didáticas não é trabalhada com alunos de 6º ano do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a leitura é a principal fonte de acesso ao conhecimento cientificamente produzido. É por meio dela que passamos a conhecer aquilo que está sendo descoberto no mundo e que pode influenciar nossa vida.

Assim como lemos para nos entreter, também o fazemos para aprender e adquirir informações. Allende e Condemarín (2005) apresentam aspectos que caracterizam e diferenciam esses dois propósitos de leitura. Em linhas gerais, a leitura de entretenimento é feita voluntariamente, ou seja, de acordo com os interesses do leitor, proporcionando prazer, distração. Já a leitura informativa é praticada quando temos o objetivo de aprender algo, de buscar conhecer.

No primeiro capítulo desta dissertação, quando da definição da concepção de *livro didático*, mencionei o fato de ele ser um importante veículo de informação, apresentação do conhecimento científico produzido e transposto didaticamente. Essa transposição é indispensável, pois utiliza uma linguagem mais acessível aos discentes, preservando, entretanto, a cientificidade do saber construído.

AZEVEDO (2010, p. 206) analisa o que diz Álvares (2005) e afirma que “a transposição didática, a passagem dos saberes expertos ou teóricos para os saberes escolares, supõe uma reformulação, com a conseqüente redução e simplificação: da invenção à exposição científica, desta para exposição didática e dela para o ensino ou a intervenção em aula.”

Nos textos veiculados pelo livro didático, diversos são os conceitos apresentados que o aluno precisará atribuir sentido, para poder transformá-los em conhecimento por meio de uma

aprendizagem significativa e, assim, estruturar e reestruturar continuamente sua rede de conhecimento (AUSUBEL, 2003).

Voltando a algumas respostas dadas pelos alunos às atividades apresentadas, seguem mais alguns comentários.

Para a pergunta feita a partir da atividade de História *O que significa “associe”?*, houve respostas como: (1) *Associe é, sei lá como explico sei o que é mais não sei como explicar*; (2) *associe significa para você associa alguma palavra ou para outras coisas e associe a ordem do exercício*.

Por essas respostas, percebe-se que o aluno não realiza uma leitura autônoma – em que seja capaz de, sem ajuda (ou “tradução”) do professor, compreender e explicitar o sentido atribuído ao verbo do enunciado em que se encontra – ao uso que foi feito desse verbo. Pode-se afirmar, inclusive, que, se o conjunto das atividades às quais responderam fosse uma avaliação, provavelmente, a maior parte dos alunos não teria atingido o objetivo proposto nem alcançado uma nota suficiente para aprovação.

Essa falta de autonomia, no que concerne à compreensão leitora, foi verificada nas atividades apresentadas cujo foco era a compreensão, por meio da leitura, do sentido dos verbos em cada situação de uso, bem como a explicitação dessa compreensão, na forma de respostas às questões elaboradas no instrumento.

No que se refere ao pequeno recorte feito – verbos que determinam o que precisa ser realizado nas atividades propostas – deveu-se aos limites deste trabalho, porém, deve ser ampliado a outros elementos textuais cujos sentidos, assumidos em cada uso realizado, os alunos necessitam conhecer para, efetivamente, atingirem uma leitura plena.

A aprendizagem significativa exige que o aluno faça esse percurso. Nesse sentido, a descrição semântico-argumentativa pode ser utilizada, também, para a explicitação do sentido dos mais diferentes conceitos que os textos didáticos e didatizados veiculam. Por exemplo, a terceira unidade do capítulo 5 do livro de Geografia – à qual pertence a Atividade 1 do instrumento de construção de dados – trata dos diferentes tipos de solo e do aproveitamento que deles é feito. Ao longo da unidade, a cordilheira do Himalaia e as características de seu solo são citadas. Nas palavras do autor: *A cordilheira do Himalaia é formada por terrenos recentes e rochosos, pobres em recursos minerais. Além disso, são muito íngremes, o que dificulta a agricultura*. Para a compreensão desse fragmento, há, ao menos, um conceito que necessita ter seu sentido explicitado: *íngreme*. Pelo contexto linguístico, *íngreme* possui um aspecto negativo, uma vez que “dificulta” a agricultura. Porém, em momento algum, é trabalhado o sentido do uso desse termo no texto.

Um aluno de 6º ano do Ensino Fundamental pode não conhecer tanto o sentido de *íngreme* quanto as condições para o desenvolvimento da agricultura. Sendo assim, não basta dizer-lhe que o solo da cordilheira do Himalaia é impróprio para a agricultura por ser *íngreme*; é necessário que o estudante saiba o que é um terreno *íngreme* para, assim, compreender o sentido de seu uso no discurso e o que faz com que essa característica “dificulte a agricultura”.

Em outras palavras, não entender o sentido de um conceito como *íngreme*, nesse caso, pode comprometer a compreensão leitora do discente, bem como o desenvolvimento de sua aprendizagem sobre as características do solo e os usos que se podem dele fazer. É fundamental, portanto, trabalhar com o aluno o sentido dessa entidade linguística no uso que dela é feito, e, para isso, o professor deverá retomar informações dadas no texto, como, por exemplo, a localização da cordilheira, sua proximidade do monte Everest etc., além de explicar que *íngreme*, assim como *recentes*, são qualificações do terreno, isto é, características dos tipos de terreno que constituem a cordilheira do Himalaia, pois é justamente por não ser plano que esse terreno dificulta a agricultura.

De modo que, o aluno deve compreender que *íngreme* é a característica atribuída, nesse caso, ao terreno inclinado, não plano, da cordilheira do Himalaia e que, embora não seja plano, não impede a prática da agricultura, mas a dificulta. *Íngreme*, portanto, nesse enunciado, pode ser entendido como uma característica de um terreno acidentado, irregular, no qual há a dificuldade em exercer atividades agrícolas.

Pela análise realizada até aqui, a argumentação interna de *íngreme*, nesse contexto, pode ser expressada pelo encadeamento *acidentado DC dificuldades agrícolas*. De acordo com esse encadeamento, um terreno *íngreme* é um terreno acidentado que dificulta as práticas agrícolas.

A partir desse exemplo, bem como das análises das respostas dos estudantes, visualiza-se algumas das contribuições da descrição semântico-argumentativa para o desenvolvimento da compreensão leitora e, por decorrência, da aprendizagem não só de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, mas também de todos os leitores.

O discente, muitas vezes, não atinge os objetivos estipulados para uma aprendizagem por não haver desenvolvido habilidades como a de atribuir sentido às palavras em suas diferentes situações de uso. Dito de outro modo, o aluno pode ter conhecimento sobre um determinado assunto, saber explicar um conteúdo, no entanto pode se deparar com algum conceito cujo sentido não compreende, e isso, então, prejudicar a resolução da atividade a que for submetido.

Essas dificuldades não ocorrem somente com alunos e no ambiente escolar. Diversas são as situações em que o leitor precisa atribuir sentido a palavras, mas não sabe/consegue fazê-lo. Situações assim podem acontecer com qualquer indivíduo.

Alliende e Condemarín (2005) citam vários fatores ou causas que podem interferir no entendimento daquilo que é lido. Um deles deriva do conteúdo do texto. Em primeiro lugar, se o assunto de que trata o texto estiver muito distante do conhecimento que o leitor possui a respeito, a compreensão ficará prejudicada, já que não terá conhecimentos prévios que lhe sirvam de suporte para construir novos conhecimentos. Em segundo lugar, se a compreensão leitora é dificultada “por conteúdos abstratos, complexos, não correspondentes à idade mental e cronológica do leitor” (ALLIENDE E CONDEMARÍN, 2005, p. 123). É preciso que, no caso de alunos-leitores, o professor selecione os textos e instrumentalize o aprendiz com estratégias que o auxiliem a compreender o que lê.

Outro fator que pode influenciar a compreensão leitora é o conhecimento do código³⁵ utilizado pelo autor. Se o leitor não dominar o código, terá maiores dificuldades para compreender os referentes utilizados no texto. Por exemplo, “se um texto fala de alguém que dirige um carro, a sua compreensão não exige saber todo tipo de detalhes sobre carros; do ponto de vista compreensivo, basta que a entidade semântica ‘carro’ seja adequadamente individualizada na série de veículos” (ALLIENDE E CONDEMARÍN, 2005, p. 123).

Além desses fatores, há outros que precisam ser mencionados: aqueles provenientes do leitor. Alliende e Condemarín (2005) citam cinco fatores que influenciam a compreensão leitora e que têm origem no leitor, são eles: os códigos do leitor, seus esquemas cognitivos, seu patrimônio cultural, seus interesses e valores e as circunstâncias da leitura. Sintetizarei, a seguir, o que os autores dizem sobre cada um dos fatores.

O primeiro fator refere-se aos códigos que o leitor precisa dominar para compreender a o texto que lê: filosóficos, econômicos, éticos, psicológicos etc. Todos possuem um código em comum: o linguístico. Portanto, “o grau de domínio do código linguístico por parte do leitor é determinante para a compreensão” (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p. 125).

O segundo fator, os esquemas cognitivos do leitor, diz respeito às estruturas mentais utilizadas por ele para compreender um texto, nesse caso. Por exemplo, se o texto discorrer sobre bicicletas, o leitor ativará o esquema cognitivo que formou sobre *bicicleta*. Dessa

³⁵ Por se tratar de definições baseadas no que propõem Alliende e Condemarín (2005), optei por usar a terminologia adotada por eles, ou seja, *código* não corresponde à concepção que tenho de *língua*, qual seja, um sistema de signos convencionados por uma comunidade, o qual possibilita a realização da *faculdade* da linguagem. A *Língua*, tal como é entendida aqui, constitui o domínio social da *linguagem*, da qual a *fala* é o domínio individual.

forma, o leitor age sobre o texto a partir daquilo que conhece. Por outro lado, se a bicicleta da qual fala o texto não coincidir com o esquema do leitor, ele precisará alterar seu esquema mental para compreender o sentido que foi atribuído a *bicicleta* no texto lido.

Outra razão, ainda, que pode influenciar na compreensão de um texto é o patrimônio cultural do leitor, seus conhecimentos prévios. Por mais que o texto seja fonte de informação, se o leitor não possuir conhecimentos prévios sobre o que o texto trata, o entendimento do que é lido pode não acontecer, ou seja, o texto pode ser incompreensível para ele.

Interesses e valores do leitor é o quarto fator que influencia a compreensão leitora, segundo Allende e Condemarín (2005). A compreensão de um texto que trate de um assunto de interesse do leitor será facilitada, ao passo que um tema pelo qual não se sinta atraído e tampouco se relaciona com seus valores dificultará o seu entendimento.

O último fator, as circunstâncias da leitura, refere-se à variação da compreensão de um texto de acordo com o momento histórico em que é lido. Allende e Condemarín (2005) exemplificam, assegurando que uma mesma pessoa compreenderá de formas diferentes o relato de um acidente antes e depois de passar por uma experiência semelhante. Isto é, a compreensão de todo e qualquer texto é influenciada também pelas condições de tempo, lugar ou modo em que se encontra o leitor.

Das razões que podem influenciar na compreensão leitora, retomo a primeira, a que trata dos códigos que o leitor precisa dominar para a compreensão do texto lido. Consoante Allende e Condemarín (2005):

Se uma criança enfrenta estruturas lingüísticas que não maneja nem conhece passivamente, não entenderá o escrito, mesmo que o vocabulário e o tema sejam conhecidos por ela. Se no texto aparece uma grande quantidade de palavras desconhecidas para o leitor, sem nenhum apoio de indícios contextuais, também será dificultada a compreensão (p. 125).

Reconhecer o código linguístico e as palavras que o constituem, é fundamental para a compreensão leitora. Para Smith (2003, p. 211), ler fluentemente e compreender o que é lido “demanda conhecimento das convenções do texto”. Ou seja, ler não se resume a decifrar o código do qual o autor se valeu para construir o texto, requer conhecimento e domínio dos mais diferentes códigos que nele são utilizados.

Se, por um lado, o leitor precisa conhecer os códigos veiculados pelo texto, por outro lado, ele só os conhecerá mediante a leitura. O contato com os códigos, por meio do texto, facilita ao leitor atribuir sentido a eles, passando a dominá-los.

É nessa instância que a *argumentação interna* pode contribuir, pois descrever o sentido das palavras, pela AI transposta didaticamente, é explicitar o sentido que as entidades linguísticas assumem nos diferentes usos que são feitos delas.

Nesse sentido, pelos exemplos dados e pelas reflexões feitas, este estudo buscou comprovar a validade da Teoria da Argumentação na Língua, especificamente, a Teoria dos Blocos Semânticos, e sua contribuição para o desenvolvimento da compreensão leitora como uma ferramenta para a explicitação do sentido de conceitos, os quais podem dificultar ou até impedir a compreensão de um enunciado, de um discurso.

Penso ser pertinente cogitar a hipótese de uma transposição didática da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), especificamente, *da argumentação interna*. Essa pode ser uma estratégia e um auxílio para o desenvolvimento da compreensão leitora, mas que implica, necessariamente, em adaptação, para que professores e alunos possam ter acesso a ela e, assim, otimizar o processo de aprendizagem. Essa adaptação é necessária por dizer respeito a conhecimento científico produzido, a uma teoria linguística, e, como tal, exige formação específica para lidar com ela.

O linguista produz conhecimento científico que visa a, no caso da TAL, descrever semanticamente a língua, levando em consideração a argumentação que está inscrita, prevista no sistema linguístico. O professor, restringindo ao ambiente formal de aprendizagem, precisa, continuamente, aperfeiçoar suas técnicas e estratégias de ensino. Muitas vezes, esse aperfeiçoamento é feito a partir de teorias que podem ser adaptadas ao ambiente escolar, visando a qualificar o processo de aprendizagem.

Para o desenvolvimento da compreensão leitora, o professor deve ajudar o estudante a tornar-se um leitor autônomo e competente, capaz de atribuir sentido ao que lê. Portanto, uma teoria como a TBS pode contribuir tanto com o trabalho do professor – como mediador no processo de desenvolvimento da leitura – quanto com a aprendizagem do aluno, como leitor, não somente no ambiente escolar, mas fora dele também.

A pesquisa realizada e relatada nesta dissertação foi apenas a primeira etapa de um processo que visa a propor estratégias para o desenvolvimento da competência em leitura. Neste estudo, busquei constatar e comprovar a relevância de uma teoria que, ao dar conta dos aspectos semânticos da língua, forneça elementos capazes de auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora.

Futuras pesquisas poderiam dar sequência ao trabalho aqui iniciado. Uma delas, por exemplo, seria uma proposta de transposição didática da TBS, dadas as necessidades

detectadas nesta pesquisa. Tal transposição deveria dar conta de, primeiramente, levar o docente a conhecer a Teoria, para, depois, utilizá-la como ferramenta de ensino.

Cabe aqui uma ressalva. A transposição a ser feita deve ser acessível a professores de todas as áreas de conhecimento – mesmo sem formação na área da Linguística –, não se limitando, portanto, ao professor de língua materna. Aliás, formação linguística não garante compreensão e domínio da Teoria da Argumentação na Língua (TAL).

Nas análises realizadas, evidenciou-se a pertinência do estudo e aplicação dessa Teoria, especialmente no que se refere à compreensão leitora, ao fazer a descrição da *argumentação interna* das entidades linguísticas aqui estudadas e, conseqüentemente, explicitando o sentido dessas unidades em situação de uso.

De acordo com essas análises, a segunda hipótese – *a maior parte das respostas dos alunos não corresponde, em termos de sentido atribuído aos verbos, à argumentação interna desses mesmos verbos, o que pode evidenciar a não compreensão do enunciado do exercício* – foi confirmada nas cinco atividades que serviram de *corpus* para a pesquisa.

Dos construtos teóricos da TBS, vali-me, especificamente, do conceito de *Argumentação Interna (AI)*, que foi utilizado para a descrição semântica dos verbos, tanto daqueles presentes nos enunciados selecionados, quanto dos que foram utilizados pelos alunos em suas respostas. Portanto, confirma-se, também, a primeira hipótese da pesquisa: *a “Teoria de Argumentação na Língua”, em sua versão mais recente, a “Teoria dos Blocos Semânticos”, fornece os elementos necessários para a descrição semântico-argumentativa dos verbos que encabeçam enunciados de atividades didáticas.*

Dessa forma, é possível afirmar que a Teoria dos Blocos Semânticos pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, uma vez que, por meio dela, explicita-se o sentido de verbos e conceitos nos diversos enunciados em que se encontram.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar esta dissertação, algumas reflexões tornam-se pertinentes. Mencionei, na última parte do terceiro capítulo, a necessidade de transposição didática da *Teoria dos Blocos Semânticos*, especialmente no que se refere à *argumentação interna* (AI). Insisto nesse ponto.

Almouloud (2011, p. 194), baseado no que afirmam Chevallard & Joshua (1991), diz que a transposição didática consiste em um conjunto de transformações por que passam os saberes científicos visando a chegar à sala de aula. Ela é feita a partir de necessidades impostas pela sociedade, como, por exemplo, questões econômicas, formação profissional, dentre outras.

Em linhas gerais, transpor didaticamente um conhecimento científico significa permitir acesso a ele; realizar as transformações necessárias para que o público leigo possa informar-se sobre um saber cientificamente produzido e dele possa fazer uso, no intuito de resolver problemas, suprir carências.

Portanto, transpor didaticamente a *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS), significa permitir que professores e alunos a utilizem como ferramenta de aprendizagem, mais especificamente, de desenvolvimento das habilidades atinentes à leitura.

Contudo, antes de essa Teoria chegar à sala de aula, precisa ser conhecida pelos educadores, a fim de que, também eles possam usá-la para o desenvolvimento de sua própria compreensão leitora. O professor conhecer a TBS, dominar seus conceitos e aplicá-la a situações de leitura é o primeiro passo rumo à transposição didática dessa Teoria para a sala de aula. Nesse sentido, o pressuposto da TAL de que *a argumentação está na língua* precisa ser preservado.

Mas não basta transpor, é imprescindível divulgá-la, tanto na comunidade científica quanto na pedagógica. Primeiro, por ser uma teoria pouco conhecida e, por decorrência, pouco utilizada; segundo, por fornecer elementos, como a descrição da *argumentação interna*, que podem contribuir para o aprimoramento da leitura e a qualificação da aprendizagem.

A partir do estudo e da aplicação da *Teoria da Argumentação na Língua*, constatei uma mudança significativa na minha forma de ler. Passei a perceber que todo e qualquer enunciado constituinte de um discurso é, essencialmente, argumentativo. Isso significa que, embora o locutor assuma apenas um ponto de vista, ele aceita que outros estejam presentes em seu enunciado.

Essa contribuição da TAL à minha prática leitora não se restringiu às experiências discentes, ao contrário, ampliou-se para as tarefas docentes, otimizando o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos discentes. Busquei, ao longo do tempo em que estudo essa Teoria, realizar uma espécie de transposição didática, utilizando os conhecimentos construídos por mim para mediar o processo de leitura dos alunos.

Penso que cabe ao professor realizar essa ponte entre os seus conhecimentos e os que são, ou precisariam ser, construídos pelos alunos. Essa é uma das muitas contribuições da pesquisa científica para a Educação Básica, que, aliás, vem sendo muito discutida, como demonstrou a IX ANPED Sul 2012: A Pós-Graduação e suas Interlocações com a Educação Básica.

Além de aproximar essas duas instâncias da formação educacional, é fundamental o desenvolvimento de mais pesquisas que possam, efetivamente, contribuir para a qualidade dessa formação. A partir da investigação que realizei, outras tantas também podem ser pensadas e desenvolvidas, trabalhando agora com professores, ao invés de alunos, tanto para verificar se e como atribuem sentido ao que leem, quanto para comprovar a relevância do estudo e uso da *Teoria da Argumentação na Língua*. Uma pesquisa assim pode vir a constatar a necessidade de auxílio no desenvolvimento da compreensão leitora dos educadores, antes mesmo de a trabalharem com seus alunos.

Outra pesquisa poderia, ainda, culminar na elaboração de uma proposta pedagógica em que os construtos da TAL fossem transformados em estratégias para o ensino de leitura, que pudessem contribuir na formação de leitores proficientes e autônomos. Essa necessidade foi constatada e explicitada nesta dissertação.

Pode-se pensar, inclusive, em estudos de verificação da compreensão leitora de outros tipos de enunciados (que não de atividades didáticas) ou ainda de discursos, a partir do que propõem Ducrot, Carel e Azevedo.

Essas são algumas das muitas possibilidades de investigação que podem decorrer desta pesquisa. O que vale ressaltar é que a *Teoria da Argumentação na Língua* pode contribuir substancialmente para o desenvolvimento da competência em leitura por docentes e discentes.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALMOULOUD, Saddo Ag. As transformações do saber científico ao saber ensinado: o caso do logaritmo. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. Especial 1/2011, p. 191-210, 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nse1/13.pdf>> Acesso em: 15/11/2012.
- AUSUBEL, David. *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Trad. De Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- AZEVEDO, T. M. *Em busca do sentido do discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso*. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.
- AZEVEDO, T. M. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. In: *Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 6 - n. 2 - p. 198-214 - jul./dez. 2010*.
- AZEVEDO, T. M.; ROWELL, Vania Morales. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, Flavia B.; PAVIANI, Jayme (Org.). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 211-230.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARBISAN, Leci B.; TEIXEIRA, Marlene. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. *Organon*. Porto Alegre, v. 16. n. 32 e 33, 2002, p. 161-180.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 81-90.
- BERTUCCI, Roberlei Alves. O positivismo na teoria descritivista de Bloomfield. In: *Publicações UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes*. Ponta Grossa, 16 (1) 67-82, jun. 2008.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. *As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- BORGES NETO, José. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (org). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. V. 3. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRONCKART, J. P. et al. *Manifesto: Reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana*. Tradução de Anne Marie Speyer In: Comitê Executivo da Conferência Vygotsky-Piaget, realizada em Genebra de 11 a 15 de setembro de 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CAMPOS, E. M. et al. *Viva português: língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009, p. 182.

CAREL, Marion. Análise argumentativa do léxico: o exemplo da palavra ‘medo’. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 26-35, jan./mar. 2009.

CAREL, Marion. Polifonia e argumentação. In: *Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 22-36, jan./jun.2010.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. Atualização da polifonia. Trad. Telisa Furlanetto Graeff. In: *Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 9-21, jan./jun.2010.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica*. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CHOMSKY, Noam *Conhecimento da História e construção Teórica na Lingüística Moderna*. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 1997, vol.13, ISSN 0102-4450. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000300005&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 13/09/2012.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEPECKER, Loic. *Compreender Saussure a partir dos manuscritos*. Trad. de Maria Ferreira. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1977.

DUCROT, Oswald. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.

DUCROT, Oswald. Enunciação. In: *Enciclopédia EINAUDI: Linguagem – Enunciação*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. v.2, Linguagem – Enunciação, p. 368-393.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. *Polifonia y argumentación – conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali, Universidad del Valle, 1988.

DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

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

DUCROT, Oswald. Los bloques semânticos y el cuadrado argumentativo: conferencia 2 In: CAREL, Marion e DUCROT, Oswald. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semânticos*. Edição literária e tradução de María Marta G. Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005, p. 27-50.

FAVALLI, L. D. et al. *Projeto Radix: ciências, 6º ano*. São Paulo: Scipione, 2006, p. 172. Coleção Projeto Radix.

FLORES, Valdir do Nascimento. A linguística comporta a enunciação: Émile Benveniste. In: _____. *Introdução à linguística da enunciação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 29-44.

GIOVANNI, et al. *A conquista da matemática*. Edição renovada. São Paulo: FTD, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LYONS, John. *Lingua(gem) e Lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987. *A Matemática e a estimativa*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$a-matematica-e-a-estimativa](http://www.infopedia.pt/$a-matematica-e-a-estimativa)>. Acesso em: 17/05/2012

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (org). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. V. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.

NORMAND, Claudine. *Saussure*. Trad. Ana de Alencar e Marcelo Diniz. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. Coleção Figuras do Saber; nº 23.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. 7. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

POZO, J. I. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SAMPAIO, Fernando dos Santos. *Para Viver Juntos: geografia, 6º ano: ensino fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2009.

SANTOS, Márcia Maria Cappellano dos. *Texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos*. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 30. ed., São Paulo: Cultrix, 2004.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VICENTINO, Cláudio. *Projeto Radix: história*, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2009, p. 265. Coleção Projeto Radix.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZILLES, Urbano. *Teoria do conhecimento*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ANEXO A – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Abaixo são apresentadas 5 atividades. Observe que essas atividades já estão respondidas, então, você **NÃO** precisará respondê-las. Leia cada atividade e responda à questão correspondente.

temos a impressão de que quem se movimenta é o Sol.

5 No mês de julho, dois estudantes saíram de férias e viajaram para diferentes estados do Brasil. Um foi para Boa Vista, em Roraima, o outro, para Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

a) Compare as prováveis condições climáticas encontradas pelos estudantes nos destinos visitados. 5a

b) Aponte e explique como atuam os principais fatores responsáveis pelas diferenças climáticas que ocorrem nos dois estados. 5b

c) Suponha que os estudantes saíram de Brasília (DF) às 12 horas do dia 2 de julho e que a viagem de ônibus para Boa Vista (RR) leve 72 horas e para Porto Alegre (RS) demore 36 horas. Observando o mapa ao lado, estime o horário local de chegada de cada um dos garotos a seu destino. 5c

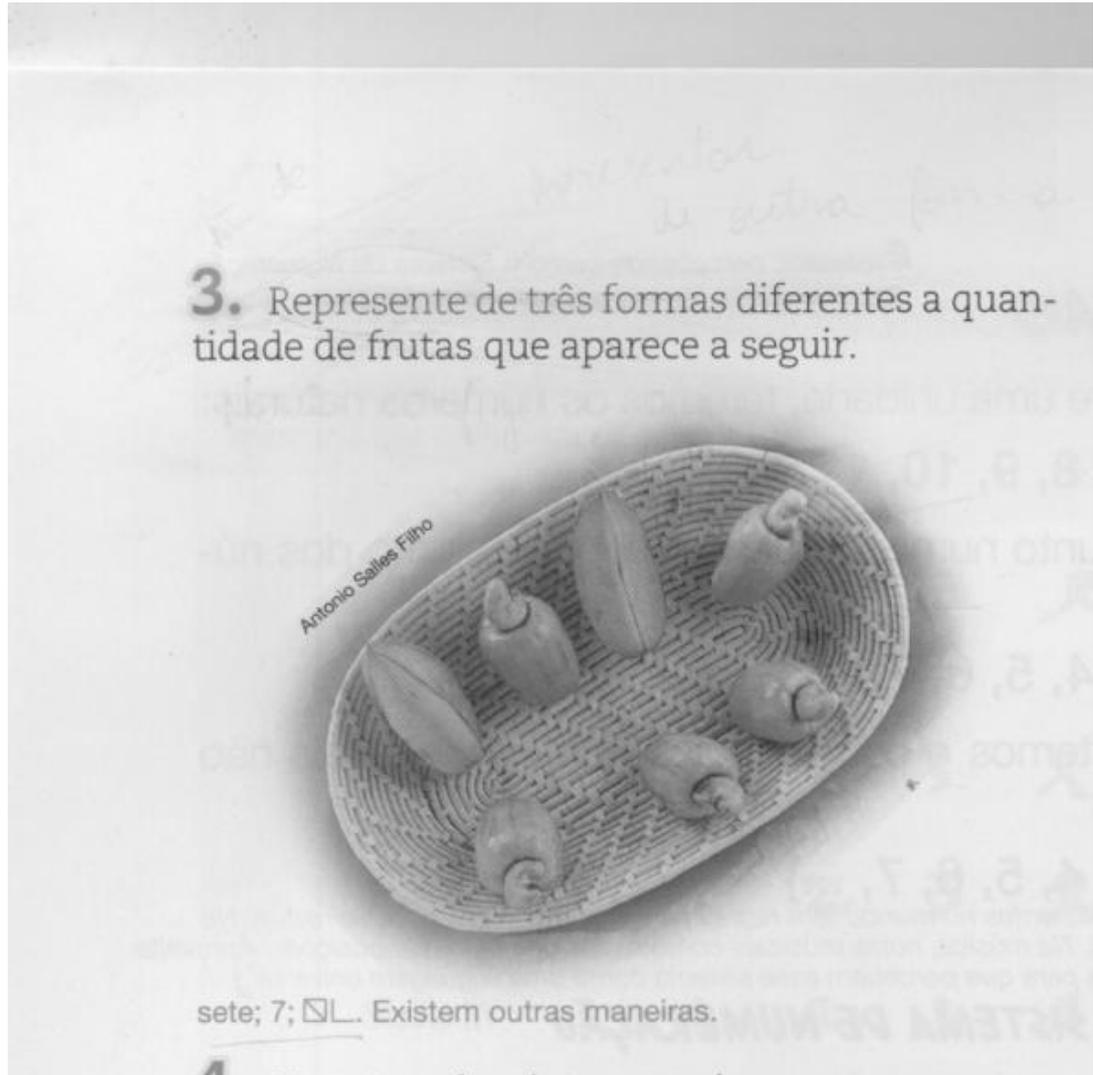
Fonte: Atlas geográfico escolar. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 91. Atualizado pelos autores.

5b Dentre outros fatores, as diferenças climáticas entre Roraima e Rio Grande do Sul são decorrentes da proximidade ou distância da linha do Equador. Próximos do Equador, os raios solares atingem a superfície da Terra de forma pouco inclinada, havendo maior concentração de calor. Desse modo, quanto mais distante do Equador, menos quente tende a ser o clima. Como o Sul do Brasil está mais distante da linha do Equador, nessa região o clima é mais frio que no Norte.

76 5c Horário de chegada provável a Boa Vista (RR): 11 horas do dia 5 de julho; horário de chegada provável a Porto Alegre (RS): meia-noite do dia 4 de julho.

Fonte: SAMPAIO, Fernando dos Santos. *Para Viver Juntos: geografia, 6º ano: ensino fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2009. p.76.

1. Na questão c, o que significa a palavra *estime*?



Fonte: GIOVANNI, et al. *A conquista da matemática*. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2007.

2. **Nesta atividade, o que significa representar?**

Atividade 3 — Transcrição: a situação final

- No final do conto, o conflito está resolvido, mas a situação não volta a ser a do início da narrativa: ela está transformada. Observe, no conto “A menina enterrada viva”, como a situação final é apresentada:

“O pai ficou vivendo muito bem com sua filhinha.”

Professor, mostre aos alunos que, apesar de o pai ter voltado a viver com a menina, a situação não é igual à inicial, pois agora já não há a viúva e sua filha.

Copie no caderno o parágrafo com a situação final de “O homem que enxergava a Morte”.

Naquele exato instante, uma vela pequena, num lugar desconhecido e estranho, estremeceu e ficou sem luz.

Atividade 4 — Reprodução: os pronomes no texto narrativo

- As frases a seguir fazem parte de um conto do folclore tailandês, “O ladrão de sonhos”. Elas estão soltas e precisam ser ligadas para que se forme um texto. Esse será seu trabalho e, para isso:

- organize as frases em parágrafos (anotamos a ordem de alguns trechos no texto);
- empregue pronomes para retomar ideias e palavras que já tenham aparecido no texto ou para anunciar o que vem a seguir;
- use o que aprendeu sobre sujeito claro e sujeito desinencial e elimine os sujeitos que podem ser descobertos pela desinência verbal.

Professor, ajude os alunos a organizar as frases em parágrafos e a pontuar o texto adequadamente. Apesar de objetivar o uso dos pronomes, esta é uma atividade de organização textual: uma vez que já está determinado o que será dito, os alunos poderão se concentrar em como escrever. Leia o conto original no Manual do Professor.

Professor, estimule os alunos a usar os pronomes pessoais oblíquos (ainda não estudados neste volume) em sua reprodução do texto. Acreditamos no saber não formal que eles têm da língua portuguesa, portanto achamos que são capazes de, por exemplo, transformar “que o sonho mostrava Makibito” em “que o sonho o mostrava”.

| | | |
|--|---|---|
| 1 Um jovem chamado Makibito teve um sonho muito bonito. | 2 Quando Makibito acordou, Makibito foi consultar uma sábia anciã. | 17 Makibito viveu cem anos e, antes de Makibito morrer, Makibito contou ao neto de Makibito a história do sonho. |
| 4 A sábia anciã disse a Makibito que o sonho de Makibito não passava de mera ilusão. | 5 Porém, antes que Makibito e a sábia anciã terminassem de conversar chegou outro rapaz que desejava falar com a sábia anciã. A sábia anciã pediu a Makibito que Makibito aguardasse na sala ao lado. O outro rapaz, que era muito rico, também contou o segredo do outro rapaz para a sábia anciã. | 6 A sábia anciã disse ao outro rapaz: |
| 13 Não acredito — disse Makibito. | 8 Quando Makibito voltou à presença da velha anciã, Makibito disse à velha anciã: | 12 Creio que sim. |
| Esse é um sonho de sorte. Mas para que ele se realize é preciso guardar segredo. | 7 | 9 Como eu gostaria de estar no lugar daquele outro rapaz. Por que a senhora pediu para o outro rapaz guardar segredo? |
| 10 Porque o sonho do outro rapaz pode ser roubado. | 11 Quer dizer que, se eu entrasse aqui e repetisse as palavras dele, eu também teria sorte? | 19 Vovô, o que será que aconteceu com o outro rapaz? |
| 14 Então saia, bata de novo à porta e conte o que você ouviu. | 16 O rei pedia conselhos a Makibito e Makibito acertou tudo. Makibito foi nomeado primeiro-ministro e Makibito casou com uma linda princesa. | 20 Makibito respondeu que achava tudo uma bobagem, mas o neto de Makibito replicou: |
| 15 Makibito obedeceu e a anciã prometeu a Makibito um futuro de sorte. Anos depois, Makibito tornou-se um sábio. | 21 Mas, vovô, você teve mesmo uma vida de sorte. | 3 Makibito contou à sábia anciã que o sonho mostrava Makibito num palácio vivendo com uma princesa. |
| Ao que Makibito respondeu: | 22 Exatamente como no primeiro sonho de Makibito. | 18 O neto de Makibito perguntou a Makibito: |

Fonte: CAMPOS, E. M. et al. *Viva português: língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009, p. 182.

3. Na atividade a, o que significa organize?

Você já prestou atenção às variadas formas dos edifícios de sua cidade? Alguns deles são tão impressionantes que chegam a nos fazer esquecer que foram, sobretudo, construídos para atender a determinadas necessidades.

Tomemos a arquitetura romana como exemplo, para refletirmos sobre isso.

- 1 • As construções romanas mostradas na página 264, apesar de terem sido erguidas para diferentes finalidades, possuem algo em comum no que diz respeito à forma. Identifique essa semelhança. Trata-se da forma arredondada presente nos arcos sustentados por colunas, como na Ponte de Gard, e no teto abobadado do Panteão.

A particularidade que você notou nas duas construções romanas refere-se a uma técnica herdada da cultura etrusca. Segundo o historiador da arte E. H. Gombrich, *construir um arco com pedras separadas em forma de cunha é uma proeza muito difícil de engenharia. Uma vez dominada esta arte, o construtor pode utilizá-lo para projetos cada vez mais audaciosos.**



▲ Arco de Constantino, em Roma, construído em 315 d.C. (foto de 2007). Os arcos de triunfo eram monumentos típicos romanos, com colunas imponentes, esculturas e trabalhos em relevo.

- 2 • Observando as imagens das edificações romanas, é possível concordar com a afirmação de Gombrich? Justifique sua resposta. Resposta pessoal. O aluno deverá perceber que sim. Panteão: o modelo romano permitiu a existência de um grande espaço coberto por uma imensa abóbada. Ponte de Gard: o modelo romano permitiu fazer construções altas e extensas.
- 3 • Associe a magnitude destas obras ao período político da história de Roma em que foram construídas. O tamanho das construções, quer seja em extensão ou em altura, erguidas durante o período Imperial, relaciona-se à mentalidade de soberania, poder e dominação territorial, a partir de uma ótica imperialista dos governantes de Roma.

* *História da Arte*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. p. 82.

Fonte: VICENTINO, Cláudio. *Projeto Radix: história*, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2009, p. 265. Coleção Projeto Radix

4. Na atividade 3, o que significa *associe*?

- 6 • Já vimos que o gás carbônico é um dos gases que compõem a atmosfera e que são responsáveis por manter a temperatura da Terra adequada à vida. Esse processo de manutenção da temperatura é conhecido como efeito estufa. Os gases do efeito estufa formam uma camada que retém parte do calor proveniente do Sol que atinge a Terra. Essa retenção de parte do calor é que mantém a temperatura de nosso planeta adequada à vida.

O efeito estufa não ocorre somente em nosso planeta. Em Vênus, por exemplo, ele ocorre com muita intensidade. A temperatura média naquele planeta é de cerca de 480 °C, em razão da alta concentração de gás carbônico em sua atmosfera (cerca de 95%) e de espessas camadas de nuvens que o envolvem.



▲ Superfície de Vênus. Esta imagem foi produzida com ajuda de computador e mostra uma paisagem rochosa na superfície do planeta Vênus.

Professor(a): Trabalhe com os alunos, neste momento, o tema **Poluição atmosférica** do *Caderno de Recursos*, na página 252. Dê ênfase nas discussões sobre o protocolo de Quioto sugeridas na questão 1 do *Conversando Sobre o Tema* da página 255.

- Comente sobre a importância do efeito estufa em nosso planeta.
- Compare a concentração de gás carbônico na Terra e em Vênus.
 Comparação: Há maior concentração de gás carbônico em Vênus do que na Terra.
- Imagine que a Terra tivesse uma concentração tão alta de gás carbônico como o planeta Vênus. O que ocorreria com a temperatura da Terra?
- O que pode acontecer com a temperatura da Terra se a concentração dos gases do efeito estufa aumentar?
- De que maneira pode ocorrer o aumento desses gases em nossa atmosfera?

Fonte: FAVALLI, L. D. et al. *Projeto Radix: ciências*, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2006, p. 172. Coleção Projeto Radix.

5. Na atividade *b*, o que significa *compare*?

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL-RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação e linguagem: a descrição semântico-argumentativa e a compreensão leitora de enunciados de exercícios

Pesquisador: Tânia Maris de Azevedo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 01952412.3.0000.5341

Instituição Proponente: Universidade de Caxias do Sul-RS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 129.534

Data da Relatoria: 06/11/2012

Apresentação do Projeto:

O DESENHO e o RESUMO do Projeto é:

A partir da Teoria de Argumentação na Língua, desenvolvida por Oswald Ducrot e Marion Carel, e do modelo para a descrição semântica do discurso, proposto por Tânia Maris de Azevedo, busco verificar de que forma a descrição semântica dos verbos que encabeçam enunciados de atividades didáticas, pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Com o apoio da Semântica Argumentativa, proposta por Oswald Ducrot e Marion Carel, mais especificamente a Teoria de Argumentação na Língua (TAL), em sua versão mais recente, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), e no modelo de descrição semântico-argumentativa do discurso proposto por Tânia Maris de Azevedo, descrever os verbos que encabeçam os enunciados de atividades didáticas, e verificar como a descrição semântico-argumentativa pode contribuir para a compreensão leitora dos alunos de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas 1130

Bairro: Petrópolis

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município:

Telefone: (543)218-2829

Fax: (543)218-2100

E-mail: cep-ucs@ucs.br

1. Fazer o levantamento dos verbos mais recorrentes nas atividades didáticas dos livros que compõem o corpus de investigação;
2. Selecionar os verbos que serão descritos semântico-argumentativamente;
3. Verificar como se constitui a argumentação interna dos verbos que encabeçam enunciados de atividades didáticas;
4. Descrever, de acordo com a situação enunciativa e as teorias que fundamentam esta pesquisa, os verbos selecionados;
5. Mapear os encadeamentos argumentativos formados a partir da descrição semântica dos verbos em questão, com base na Teoria dos Blocos Semânticos (TBS);
6. Verificar a correspondência entre a argumentação interna dos verbos selecionados e o sentido atribuído a eles pelos alunos, manifestado nas respostas a exercícios cujos enunciados contenham esses verbos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a autora no estudo é isento de risco e possui o benefício de poder qualificar o ensino de língua materna.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem mérito, pois pretende contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental.

Foram feitas modificações na redação do objetivo geral (acrescentando-se o complemento: ...e verificar como a descrição semântico-argumentativa pode contribuir para a compreensão leitora dos alunos de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental):

Com o apoio da Semântica Argumentativa, proposta por Oswald Ducrot e Marion Carel, mais especificamente a Teoria de Argumentação na Língua (TAL), em sua versão mais recente, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), e no modelo de descrição semântico-argumentativa do discurso proposto por Tânia Maris de Azevedo, descrever os verbos que encabeçam os enunciados de atividades didáticas, e verificar como a descrição semântico-argumentativa pode contribuir para a compreensão leitora dos alunos de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi dada nova redação à introdução do TCLE, tornando a linguagem mais acessível aos pais dos estudantes:

A pesquisa Educação e Linguagem: a descrição semântico-argumentativa e a compreensão leitora de enunciados de exercícios, que se desenvolve nos anos de 2011 e 2012, pretende, a partir da

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas 1130

Bairro: Petrópolis

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município:

Telefone: (543)218-2829

Fax: (543)218-2100

E-mail: cep-ucs@ucs.br

descrição do sentido dos verbos que encabeçam a ordem de alguns exercícios dos livros didáticos, verificar a correspondência entre o sentido desses verbos expresso pela Teoria da Argumentação na Língua e o sentido a eles atribuído pelo aluno de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental. Em outras palavras, esta pesquisa busca verificar como os alunos entendem o que significam os verbos que encabeçam a ordem dos exercícios do livro didático, os quais eles devem responder. Para realizar este estudo, a pesquisadora trabalhará com alunos de duas turmas desse nível de escolaridade da Escola Estadual de Ensino Fundamental Aquilino Zatti. Os alunos participantes deverão responder a enunciados de exercícios didáticos previamente selecionados, após essas respostas serão analisadas de forma a alcançar os objetivos da pesquisa.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foi modificada a redação do objetivo geral.

A redação do TCLE foi alterada tornando-se acessível a pessoas leigas no assunto.

Foi refeita o tamanho da amostra no projeto, mas no TCLE permanece a menção a duas turmas, o que contabiliza mais de 30 alunos.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Atualizar o cronograma antes de começar o projeto e publicar na Plataforma Brasil.

23 de Outubro de 2012

Assinador por:

Wilson Paloschi Spiandorello
(Coordenador)

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas 1130

Bairro: Petrópolis

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município:

Telefone: (543)218-2829

Fax: (543)218-2100

E-mail: cep-ucs@ucs.br