

CLÁUDIA BELMONTE RAHAL

**TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA:  
NOVA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DA LEITURA  
DESDE A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras, na área de concentração de Linguística, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS.

Orientadora: Profa. Dr. Leci Borges Barbisan

Porto Alegre

2015

## Catálogo na Publicação

R147t Rahal, Cláudia Belmonte  
Teoria da argumentação na língua : nova perspectiva para o ensino da leitura desde a educação básica / Cláudia Belmonte Rahal. – Porto Alegre, 2015. 107 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.  
Orientadora: Profª Drª Leci Borges Barbisan

1. Leitura. 2. Teoria da Argumentação.  
3. Semântica. 4. Linguística. I. Barbisan, Leci Borges.  
II. Título.

CDD 418.4

Bibliotecária Responsável: Salete Maria Sartori, CRB 10/1363

## AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio recebido ao longo do doutorado;

Aos meus alunos que me impulsionam a pesquisar e lutar por uma qualificação cada vez maior na Educação Básica;

À professora e orientadora Leci Barbisan por me apresentar a Teoria da Argumentação na Língua, e por ser este exemplo de profissionalismo e afetividade em suas relações;

À professora Vera Pereira, pela sua amizade, por acreditar na minha trajetória como educadora e por me incentivar a seguir em uma vida acadêmica;

Aos meus amigos e colegas, especialmente às queridas Ana Paula Rigatti Scherer, Clarice Lehnen Wolff e Marília Marques Lopes, presentes que a vida me deu no meio acadêmico e que ultrapassaram a este ambiente;

À minha irmã de coração Nádia Nör, pelo apoio incondicional, por me mostrar que tudo vale a pena e que pode ser gratificante se seguirmos alguns pilares; por ser uma ouvinte, uma leitora e incentivadora do meu trabalho;

À Ana Maria Montardo pela leitura apurada e crítica da minha tese;

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS;

À PUCRS, pela bolsa de estudos de doutorado;

E a Deus, pelas oportunidades, por ser a força e a luz que me alenta nos momentos mais difíceis;

Sinceramente, muito obrigada.

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!*

*(Eduardo Galeano, A função da arte, Livro dos Abraços)*

## RESUMO

Índices negativos divulgados por órgãos oficiais como resultados de compreensão leitora sinalizam a necessidade de um trabalho diferenciado por parte da escola no âmbito da leitura. Diante dessa constatação, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar a Teoria da Argumentação na Língua (ANL), de Oswald Ducrot, com a colaboração de Jean-Claude Ascombre e, atualmente, de Marion Carel, como uma possibilidade de mudança de concepção no que diz respeito ao ensino da leitura desde a Educação Básica. Partimos da percepção da ANL de que argumentar é construir sentido e que este é possível pela *relação* estabelecida entre as palavras, inerente na língua e percebida no discurso, para considerarmos essa perspectiva no ato de ler e compreender textos. Portanto, a opção pela abordagem teórica deve-se ao fato de que a ANL permite explicar os sentidos construídos pela língua em uso, indo ao encontro do que entendemos como essencial no trabalho com a leitura de textos. Acreditamos em um trabalho de leitura que tenha a concepção de que a argumentação na língua serve para explicar a argumentação no discurso e que essa argumentação linguística é estabelecida pela *relação* entre as palavras, o que nos levou a optar pela *transposição didática* do conceito básico de *relação da ANL* para o ensino. Para evidenciarmos a necessidade de mudança na perspectiva do ensino, analisamos atividades de leitura em livros didáticos de 6º ano do Ensino Fundamental, etapa em que a organização curricular deixa de ser unidocente para assumir o caráter disciplinar. Para firmarmos a possibilidade de mudança à luz da ANL, elaboramos propostas de trabalho com a leitura embasada no princípio de *relação* presente na teoria que serão apresentadas em forma de roteiro para orientar o trabalho do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno. Acreditamos que a aplicação da teoria de Oswald Ducrot possibilitará uma aprendizagem significativa, na qual o estudo da leitura estará centrado em um leitor atento às expressões linguísticas enquanto construções argumentativas no uso da língua. Assim, docentes e discentes, diante dessa teoria elucidativa da natureza da linguagem, serão desafiados a refletir sobre as orientações argumentativas presentes em todo texto.

**Palavras-chave:** Teoria da Argumentação na Língua. Ensino. Relação. Leitura.

## ABSTRACT

Official organs have divulged negative indices regarding the results of reading skills tests, which points out the need for innovative initiatives from the school on this issue. In view of that, this work aims to present the Theory of Argumentation in Language (ANL), by Oswald Ducrot with collaboration of Jean-Claude Ascombre and, currently, of Marion Carel, as a possibility of change of the conception in regard to the reading teaching in Basic Education. We start from the ANL perception according to which reasoning is building sense, and sense is possible through the *relation* set among the words, inherent to language and apprehended on the discourse. The goal is to consider this perspective during the act of reading and understanding texts. Therefore, we have chosen this theoretical approach because ANL allows us to analyze language in use, which comes to agree with what we understand as essential on working with text reading. We believe in a work which understands that argumentation in language explains argumentation on discourse and that this linguistic argumentation is established by the *relation* among the words. That has led us to choose didactic transposition from the basic concept of *relation* of ANL to teaching. In order to emphasize the need for change on teaching perspective, we have analyzed reading activities on 6th grade didactic books, the level in which the curriculum organization changes from single-teacher-to-all-subjects system to assume a multiple-teacher character. Aiming to prove the possibility of change under ANL ideas, we have prepared purposes of reading activities based on the principle of *relation*. These activities will be presented in a guide format to drive the work of the teachers and, as a consequence, the learning of the students. We believe that the use of the theory of Oswald Ducrot will enable schools to promote a more meaningful teaching, in which the study of reading will be focused on a reader attentive to the linguistic expressions as argumentative buildings on the use of language. Thus, masters and pupils will be challenged to reflect upon the argumentative guidance present all over the text.

**Key-words:** Theory of Argumentation in Language. Teaching. Relation. Reading.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Tipologias das Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa.....	29-30
Quadro 2 – Esquema da concepção tradicional do sentido.....	34
Quadro 3 – Esquema da descrição semântica de Ducrot.....	35
Quadro 4 – Distinção entre noções semânticas.....	37

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	15
1.1 O ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	16
<b>1.1.1 Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino da leitura</b> .....	18
<b>1.1.2 Os livros didáticos e o ensino da leitura</b> .....	26
1.2 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA .....	31
1.3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DA ANL AO ENSINO DA LEITURA .....	44
<b>1.3.1 Por que a Teoria da Argumentação na Língua no ensino da leitura?</b> .....	44
<b>1.3.3 Transposição didática: uma reflexão inicial</b> .....	49
<b>1.3.4 Transposição didática: um diálogo com o professor</b> .....	52
<b>2 METODOLOGIA PARA O TRABALHO COM A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA ANL AO ENSINO DA LEITURA</b> .....	57
2.1 ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS .....	58
<b>2.1.1 Texto 1: Uma história de Dom Quixote</b> .....	58
<b>2.1.2 Análise das atividades propostas pelo livro didático</b> .....	61
<b>2.1.3 Texto 2: Carvões para a lareira do diabo – conto irlandês</b> .....	64
<b>2.1.4 Análise das atividades propostas pelo livro didático</b> .....	68
<b>2.1.5 Texto 3: Bisa Bia, Bisa Bel</b> .....	69
<b>2.1.6 Análise das atividades propostas pelo livro didático</b> .....	71
2.2 Atividades de leitura elaboradas à luz da ANL .....	72
2.2.1 Roteiro para trabalhar com a transposição didática: relação .....	74
2.2.1.1 Inexistência de sentido literal .....	74
2.2.1.2 Orientação argumentativa .....	75
2.2.1.3 Interdependência semântica .....	76
<b>2.2.2 Roteiro para trabalhar com a leitura de textos</b> .....	78
2.2.2.1 Texto 1: <i>Uma história de Dom Quixote</i> , de Moacyr Scliar .....	79
2.2.2.2 Texto 2: <i>De como enganei o sol</i> , de Ricardo Azevedo .....	81
2.2.2.3 Texto 3: <i>Sapo com medo d'água</i> , de Ricardo Azevedo .....	83
2.2.2.4 Texto 4: <i>Progressão</i> , de Luís Fernando Veríssimo .....	85
2.2.2.5 Texto 5: <i>Em clima de copa</i> , editorial da revista Veja .....	87
2.2.2.6 Texto 6: <i>Uma manhã de sol</i> , de Túlio Milman .....	87
<b>3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	89

3.1 DA TEORIA À PRÁTICA: APLICAÇÃO DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA.....	89
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO A – Currículo .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO B – INAF 2012 .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO C – PISA 2012.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXO D – Escala de proficiência em leitura de material impresso .....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

Discussões sobre o ensino da língua portuguesa, principalmente no que diz respeito à leitura e à produção textual, têm ocupado cada vez mais espaço no meio acadêmico. O nível de leitura dos graduandos aponta para a ineficiência do ensino da língua materna na Educação Básica. É possível observar as dificuldades de leitura dos nossos alunos quando estes se deparam com textos das mais variadas áreas do conhecimento, bem como as dificuldades de escrita frente às demandas de produções textuais próprias da esfera acadêmica. As expectativas da exigência universitária vão de encontro aos resultados demonstrados pelos discentes. Esses resultados são oriundos de uma prática equivocada de ensino de língua materna desde a Educação Básica, que reduz o ensino da língua ao ensino da gramática normativa, em que a preocupação é com a metalinguagem e não com o uso da língua.

O ensino da gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, privilegiando o ensino de regras desvinculadas do uso da língua, o que leva os alunos a passarem ano após ano estudando repetidamente os mesmos tópicos gramaticais. A consequência é que pouco se tem alcançado em relação à qualidade de recepção e de produção escrita. Pelo contrário, comentários do tipo “Não sei como colocar minhas ideias no papel” ou “Português é muito difícil; não sei nada” estão cada vez mais presentes nas falas dos discentes que, em decorrência desse ensino prescritivo da gramática, em que a metalinguagem ocupa o papel de protagonista nas aulas de Língua Portuguesa, chegam à conclusão equivocada de que não sabem nada sobre a própria língua. Pode-se dizer que essa ineficiência está ligada a duas questões: para que se ensina e o que se ensina. As respostas a essas questões conduzem a como se ensina e, conseqüentemente, a qual concepção teórica embasa esse ensino. Parece-nos que o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica necessita ser repensado.

O olhar do profissional que trabalha com a Língua Portuguesa deve ser diferenciado: há necessidade tanto de dominar o sistema linguístico, como também de conhecer pressupostos teóricos que embasem sua prática, pois acreditamos que o trabalho com a língua deva ser encarado de forma científica e não empírica. Para tanto, é necessário que as discussões ocorridas no espaço acadêmico ultrapassem esse contexto e emergjam no cenúrio das salas de aula transpostas em atividades didáticas significativas. Muitas vezes os docentes reconhecem a necessidade de mudança em relação às aulas de língua portuguesa ministradas na Educação Básica, mas não a praticam por desconhecimento de uma teoria que sustente essa mudança. Os resultados ineficazes de leitura alertam para a urgência de uma prática, desde a

Educação Básica, que possibilite aos alunos conhecerem verdadeiramente a natureza da linguagem e, conseqüentemente, serem capazes de produzir sentido nas diferentes situações de interlocução.

Principalmente no que dizem respeito à compreensão leitora, os resultados divulgados pelo INAF (Índice de Alfabetismo Nacional), em 2012, indicam que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos (ANEXO B). Esses dados revelam um quadro alarmante e desafiador: o ensino da leitura deve ser repensado e encarado como prioridade. Os discentes não demonstram habilidades leitoras, pois poucos são aqueles que compreendem a importância das escolhas linguísticas feitas pelos autores, assim como as possíveis relações entre elas; relações estas responsáveis pela construção de sentido no texto, entendido, aqui, como uma entidade abstrata de representação do discurso de um locutor.

Considerando esse contexto, com esta tese pretendemos trabalhar com o conceito de *relação* presente na Teoria da Argumentação na Língua (ANL), de Oswald Ducrot e colaboradores, com o objetivo de sugerir novas práticas para o ensino de leitura à luz dessa abordagem. Elegemos a Teoria da Argumentação na Língua (ANL) porque acreditamos que representa um caminho para a concretização do nosso objetivo, ou seja, de efetivarmos, em nossas salas de aula, um ensino da língua materna voltado para a construção do sentido pelo linguístico, na relação estabelecida entre palavras, frases e parágrafos, em uma situação enunciativa, e não no ensino exclusivo da gramática prescritiva. O trabalho estabelecido pelo conceito de *relação* oportunizará aos discentes um estudo que prevê a percepção das possibilidades do sistema linguístico e, conseqüentemente, das diferentes construções de sentido presentes nos discursos. Portanto, cabe o destaque de que *relação*, na ANL, significa dizer que, no uso da língua, nada é isolado, pois as palavras orientam a uma continuidade no discurso.

A Teoria da Argumentação na Língua propõe olhar para dentro da língua, ou seja, é uma teoria explicativa que busca elucidar como a língua permite o aparecimento de discursos em situações de uso; a língua explica o discurso. Parte-se do discurso e estuda-se como a língua constrói determinado sentido. De acordo com Oswald Ducrot (1990), a argumentação está na língua, e a função primeira da linguagem é a de argumentar, sendo essa argumentação aqui compreendida como *argumentação linguística*, a partir das relações entre as entidades lexicais estabelecidas no uso da língua. Esse dado torna-se significativo para a presente pesquisa, pois, ao tratarmos da leitura à luz da ANL, nosso olhar é o de considerar que o

sentido de um texto é construído a partir das relações estabelecidas pelas escolhas feitas pelo locutor no uso da língua.

No ensino da Língua Portuguesa, uma das maiores preocupações dos docentes, que sempre pareceu insolúvel, é a dificuldade de tornar o ensino da língua próximo e significativo para os discentes. No entanto, ao estudarmos com profundidade os conceitos implicados na teoria desenvolvida por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre em 1983, e continuada ainda hoje com os estudos de Ducrot e Marion Carel, encontramos um caminho possível e eficaz para o ensino da Língua Portuguesa, e em especial da leitura na escola, desde a Educação Básica. A descoberta desse novo caminho dá-se no momento em que passamos a compreender o texto pela significação presente na frase, entendida aqui como construto teórico, abstrato.

Cabe aqui a ressalva de que, para a presente pesquisa, selecionamos o princípio de *relação* presente na teoria para realizarmos a *transposição didática* e, conseqüentemente, propormos um caminho para a leitura desenvolvida na sala de aula. Para tanto, direcionamos nosso olhar para os conceitos que fundamentam a linguagem: *o valor linguístico, a língua, a fala e a continuidade linguística oriunda das escolhas feitas pelo locutor*.

A motivação para este trabalho surgiu das inquietações oriundas de um trabalho de mais de vinte anos como educadora e professora de Língua Portuguesa na Educação Básica e, também, como professora de graduação há dez anos, ministrando a disciplina de Leitura e Produção Textual no primeiro semestre nos cursos de Administração, Enfermagem, Educação Física, Pedagogia, Música, Direito e Letras. Sempre tivemos como objeto de estudo a inter-relação entre leitura e escrita por acreditar que o trabalho com a língua deva propiciar a qualificação da leitura e da escrita. No entanto, sentíamos falta de uma teoria linguística que possibilitasse o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em relação ao trabalho com a leitura. Assim, encontramos na *Teoria da Argumentação na Língua* a perspectiva de uma nova forma de ensino da leitura, focada na natureza argumentativa da língua, cujos aspectos linguísticos são constituintes e reveladores do discurso de um locutor. Diante dessa escolha teórica, cabe o destaque de que nosso interesse estará voltado ao que está dito no discurso, ao que foi enunciado pelo locutor e não por um sujeito empírico, pois estamos diante de uma semântica argumentativa que vê a argumentação na língua e não fora dela.

Assim, o diferencial desta pesquisa encontra-se, justamente, nesse olhar linguístico para o trabalho com a leitura proposto pela *transposição didática* do conceito de *relação* inerente à ANL. Vale ressaltar que encontramos esse conceito na natureza da linguagem

humana: produzimos sentidos por meio de discursos e é na língua que temos as possibilidades de significação para os nossos discursos. Dessa forma, a leitura de um texto representará o reconhecimento das relações linguísticas estabelecidas entre as significações semânticas que o constituem.

Buscamos o conceito de *transposição didática* nos estudos realizados por Yves Chevallard (1998), didata francês do campo do ensino das matemáticas. Salientamos que há a necessidade de encararmos essa transposição sob dois ângulos: o do professor e o do aluno. É necessário que o professor possa reconhecer no princípio de *relação* presente na ANL um caminho possível para mudar suas estratégias de ensino na leitura de textos. Por outro lado, ao reconhecer essa possibilidade, a maneira de trabalhar com seus alunos será baseada no uso e na reflexão linguística. Os alunos serão convidados a analisar os discursos, buscando perceber quais foram os elementos linguísticos que permitiram construir os sentidos. Assim, no capítulo que trata da *transposição didática*, buscamos esclarecer os professores quanto aos princípios da ANL que devam ser levados à sala de aula e ao modo como isso pode ser feito.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho implicou pesquisa nos fundamentos da Teoria da Argumentação na Língua, assim como nos estudos de transposição didática de Yves Chevallard (1998), para analisar como o conceito científico de *relação* da ANL seria transformado de *objeto de saber* para *objeto de ensino* e de que forma ocorreria essa transposição. Partimos, metodologicamente, do princípio de *relação* da ANL, que deve ser visto como um *saber a ser ensinado* (pelo professor) e que estará na base da metodologia adotada para a aprendizagem da leitura.

O *corpus* considerado para a análise e constatação da necessidade de termos uma nova perspectiva para o ensino da leitura desde a Educação Básica foi constituído pela análise de atividades de leitura em livros didáticos e de atividades de leitura elaboradas pela pesquisadora à luz da ANL.

Partimos da análise de propostas de leitura presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa de 6º ano do Ensino Fundamental com a finalidade de verificarmos se esse tipo de trabalho propicia ao aluno a percepção da construção do sentido no uso da língua ou se as questões estão voltadas à decodificação de informações isoladas presentes no texto ou a questões extralinguísticas. A seleção dos livros didáticos *Língua Portuguesa - Linguagem e Interação* e *Viva o Português - Leitura, Produção e Gramática* justifica-se pela consideração de que essas obras são geralmente distribuídas aos professores nas escolas, no início do período letivo, para análise e posterior adoção. Para a realização da análise, utilizamos como referência teórica o quadro apresentado por Marcuschi (1999) acerca das *Tipologias das*

*Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos de Português* por considerarmos que esse estudo apresenta um embasamento teórico pertinente e esclarecedor para o nosso propósito de análise.

Posteriormente, apresentamos uma proposta de exercícios de leitura organizados pela pesquisadora à luz da ANL com a finalidade de destacarmos uma abordagem diferente para o trabalho com a leitura. Partimos da concepção de que diante de diferentes enunciados, os alunos serão capazes de perceber as relações linguísticas estabelecidas na língua em uso e, dessa forma, confirmar a nossa hipótese inicial de que a Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Ducrot e seus colaboradores, representa uma possibilidade teórica para qualificar o ensino da leitura desde a Educação Básica.

Com a finalidade de orientar nossa pesquisa, elencamos as seguintes perguntas norteadoras:

- De que forma o conceito de *relação* da Teoria da Argumentação na Língua pode representar uma nova perspectiva para o ensino da leitura desde a Educação Básica?
- Quais são os aspectos a serem considerados na *transposição didática* do conceito de *relação* da ANL para o ensino da leitura?
- Quais as estratégias metodológicas devem ser empregadas na elaboração de atividades de leitura à luz da ANL, considerando-se que se deseja, por meio destas, oferecer uma gradativa complexidade (palavra, frase, parágrafo)?

A partir dessas questões, temos como objetivos:

- Analisar práticas referentes ao ensino da leitura na escola via análise de livros didáticos, no que diz respeito às atividades propostas e às concepções de linguagem que as permeiam.
- Propor atividades de ensino de língua para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva da *Teoria da Argumentação na Língua* a partir de uma *transposição didática* do conceito de *relação* da ANL
- Verificar em que medida a possibilidade de aplicação do conceito de *relação* no trabalho com a leitura representa uma nova perspectiva para o ensino da leitura desde a Educação Básica.

Organizamos esta tese em cinco capítulos. Os três primeiros tratam da fundamentação teórica de acordo com a seguinte lógica: *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o ensino da Leitura, Teoria da Argumentação na Língua e Transposição Didática à luz da ANL*. A primeira seção apresenta as principais diretrizes sobre o ensino de língua materna, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), principalmente no que diz respeito

à leitura, explicitando conceitos como *língua, linguagem, discurso, texto e leitura*, e propondo uma reflexão acerca das práticas de compreensão leitora desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, através da análise de propostas de leitura em livros didáticos. Também, e de igual relevância, serão apresentadas e discutidas nessa seção as concepções de ensino e aprendizagem que foram consideradas como fundamentos teóricos na pesquisa.

A segunda seção discorre sobre os princípios básicos da Teoria da Argumentação na Língua. Iniciamos com as bases filosóficas da ANL, com o conceito de *alteridade* de Platão, presente na base de toda a Teoria, e discutimos a *argumentação linguística* pela significação do signo para chegarmos à noção de *continuidade argumentativa* como uma instrução inerente a toda palavra na língua. Essa discussão é essencial para o objetivo proposto nesta pesquisa, pois o caminho que indicamos para a leitura é justamente o olhar de que os signos não se combinam aleatoriamente. Assim, a percepção das escolhas linguísticas presentes no discurso, pelo leitor, pode ser facilitadora e orientar a sua leitura.

Já a última seção da fundamentação teórica traz o estudo de *transposição didática* como a possibilidade de viabilizarmos o diálogo entre as discussões teóricas ocorridas no meio acadêmico e as necessidades presentes nas salas de aulas. Recorremos aos estudos de Yves Chevallard, referência nesta área, como embasamento para a nossa proposta de transposição didática do conceito de *relação* da ANL para o ensino, esclarecendo o porquê de nossa escolha pela ANL aplicada à leitura. Finalizamos essa seção com um diálogo com o professor sobre a transposição didática.

O quarto capítulo apresenta a análise dos instrumentos da pesquisa. Inicialmente, reflete-se sobre as atividades de leitura propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental. Posteriormente, a discussão recai sobre a análise das atividades de leitura elaboradas à luz da ANL e propostas pela pesquisadora como um caminho possível para chegarmos a resultados de leitura mais qualificados desde a Educação Básica.

O quinto capítulo contém a discussão dos principais aspectos desta pesquisa que apontam algumas razões que justificam a transposição didática do conceito de *relação* da Teoria da Argumentação na Língua no ensino da leitura. É o momento de verificarmos o quanto a ANL pode representar uma nova perspectiva para o ensino e aprendizagem da leitura.

Na conclusão, os resultados são examinados em relação às questões norteadoras e aos objetivos da pesquisa. Ainda são apresentadas considerações que servem como sugestões pedagógicas ou sinalizam para a possibilidade de novas pesquisas a respeito do assunto.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Por se tratar de uma pesquisa que propõe a *Teoria da Argumentação na Língua* (ANL) como uma nova perspectiva para o ensino da leitura desde a Educação Básica, os pressupostos teóricos foram organizados em três seções: o ensino da leitura na Educação Básica, a Teoria da Argumentação na Língua e transposição didática- da ANL ao ensino.

Na primeira seção, apresentaremos uma discussão sobre o ensino da leitura na Educação Básica, tendo como norte os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a análise de atividades de leitura propostas por livros didáticos de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, discorreremos acerca das formulações conceituais a respeito de *linguagem, língua, texto e, discurso* que compõem os PCN, buscando delimitar o ensino da leitura previsto nesse documento. Em relação às propostas presentes nos livros didáticos, analisaremos a natureza dos exercícios de leitura pela *Tipologia das Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos em Língua Portuguesa (LDP)* organizada por Marcuschi (1996-1999), conforme mencionado no capítulo de introdução desta tese.

Na segunda seção, ao apresentarmos a Teoria da Argumentação na Língua, torna-se imprescindível um percurso histórico em Saussure, ou seja, uma breve retomada nos conceitos desse renomado linguista que se encontram na base teórica da ANL, a ver: *relação, signo linguístico, valor linguístico*. Também julgamos importante apontar que, por se tratar de uma teoria enunciativa, há algumas convergências e divergências com Benveniste. Ducrot enfatiza o *produto da enunciação*, enquanto Benveniste salienta o *processo de enunciação*. A ideia é apresentarmos os princípios que sustentam a Teoria da Argumentação na Língua como uma teoria elucidativa da linguagem.

Finalizando, na terceira parte dos pressupostos teóricos, “Transposição Didática- da ANL ao ensino”, analisamos de que forma os *saberes científicos* podem ser transpostos a *saberes de ensino* a partir dos estudos do didata francês Yves Chevallard (1998) que sinalizam e demarcam um enfoque epistemológico do saber ensinado. A preocupação epistemológica de Chevallard em relação ao saber vai ao encontro da nossa proposta de pesquisa, pois ao selecionarmos a ANL como teoria a ser transposta optamos por um ensino da leitura que busque conhecer o objeto de estudo na origem, ou seja, no discurso, no linguístico, e não fora dele. Cabe, aqui, o destaque de que o conceito de *relação* da Teoria da Argumentação na Língua estará na base da proposta de transposição da ANL ao ensino de leitura na Educação Básica. Ao falarmos de transposição didática da ANL ao ensino, faz-se

necessário, também, traçarmos algumas considerações sobre a perspectiva de ensino e aprendizagem adotada, considerando o papel do professor como mediador dessa transposição.

### 1.1 O ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A primeira pergunta a fazer aqui é *para que se lê o que se lê?* Como ensina Ducrot que não se pode falar a alguém sem imaginar que o que se fala pode lhe interessar, podemos nos perguntar como se estatui a legitimidade das leituras que se fazem em sala de aula Portos de Passagem (GERALDI, 2013, p.168).

Compreensão leitora há muito está entre as discussões e preocupações dos docentes, no entanto os resultados apresentados pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de estudantes), de 2012, demonstram que a situação do ensino da leitura em língua materna no Brasil está precária (ANEXO C). Minha experiência docente, como professora de Língua Portuguesa e coordenadora da Área de Linguagem na escola em que atuo há oito anos, me autoriza a dizer que estudantes da Educação Básica apresentam, em todas as áreas do conhecimento, dificuldades em relação à apreensão de sentidos no texto. De modo geral, os alunos realizam leituras superficiais, não demonstrando compreensão leitora, o que gera produções ineficientes a partir da leitura. Por outro lado, professores se angustiam com esses resultados, reconhecem a necessidade de mudança, mas não conhecem propostas pedagógicas diferentes das que realizam até o momento e que sejam capazes de mudar esse quadro estabelecido.

Conforme foi mencionado na introdução deste trabalho, há necessidade de que os resultados das pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico ultrapassem os muros da academia e cheguem às escolas, pois muitas vezes as mudanças não ocorrem por falta de embasamento teórico ou pelo desconhecimento do que seja o conceito de *transposição didática*. Atualmente, o que se observa em nossas escolas é que cada docente realiza seu planejamento de forma individualizada a partir das suas concepções de leitura, sem que haja uma discussão teórica institucionalizada pela escola. Assim, o resultado desse tipo de postura continua sendo o mesmo: alunos com pouco conhecimento e domínio acerca desse tema tão complexo e necessário que é a prática de leitura. Cabe o destaque de que essa prática com o ensino da leitura deve ser assumida como compromisso de todos os professores, independente da área ou da disciplina em que atua, e não só pelo professor de Língua Portuguesa, pois é inegável a importância da leitura em todas as áreas de conhecimento.

Podemos dizer que a complexidade da prática leitora inicia nos conceitos de texto e de leitura que estão na base de todo e qualquer planejamento do professor na Educação Básica. Assim, ao partirmos da noção de que um texto é um todo organizado de sentido, afirmamos que o texto é um conjunto formado de partes solidárias, ou seja, que o sentido de uma depende das outras. São as relações entre as palavras, frases e parágrafos que constituem o que chamamos de *discurso*. Vale ressaltar que essas relações, de acordo com a ANL, encontram-se como possibilidades na língua e, portanto, cabe, ao locutor, a escolha de palavras que irão se combinar com outras para produzir o sentido desejado; há uma apropriação da linguagem pelo locutor para produzir discurso. Neste momento, a distinção entre *texto* e *discurso* é essencial para a nossa pesquisa, pois de acordo com Ducrot (1984) a *realização linguística* ocorre em dois níveis: o nível *elementar*, do qual fazem parte a *frase* e o *enunciado*; e o nível *complexo*, constituído pelo *texto*, como sequência de frases e pelo *discurso*, como sequência de enunciados interligados. Cabe a ressalva de que a mesma relação *frase/enunciado*, sendo a primeira vista como *entidade abstrata* e o segundo como *entidade concreta*, ocorre entre *texto/discurso*. Assim, ao utilizarmos o par texto/discurso em nossa pesquisa, estaremos embasados nesse pressuposto teórico, que será retomado na seção que apresentará a ANL na presente pesquisa.

Quanto ao conceito de leitura, Geraldi (2013), como decorrência da noção aqui apresentada para texto, consideramos as palavras de,

[...] a construção de um texto se dá por *operações discursivas* com as quais, utilizando-se de uma língua que é uma sistematização aberta (ou seja, relativamente indeterminada), o locutor faz uma “proposta de compreensão” a seu interlocutor. Já vimos que construir esta proposta de compreensão está intimamente ligado à relação interlocutiva e esta está ligada a diferentes instâncias de uso da linguagem em que se dão nossas interações “Portos De Passagem” (GERARDI, 2013, p.194).

Dessa forma, observamos que o trabalho com a leitura equivale a uma resposta do interlocutor ao ser “desafiado” por significações linguísticas no âmbito das frases, selecionadas e combinadas pelo locutor, que são lidas e compreendidas a partir do enunciado presente no texto. O locutor orienta a leitura do interlocutor que, durante sua leitura, apreenderá a forma como as palavras se organizaram para construir o sentido. Na leitura, trabalha-se, portanto, com a língua no uso.

O professor que tiver esse entendimento do texto/discurso e do trabalho com a leitura poderá propor a seus alunos uma reflexão do ponto de vista linguístico. O importante nesse

tipo de concepção teórica é a possibilidade de observar e explicar como a língua relaciona os elementos linguísticos e constrói sentidos.

O trabalho com a leitura na Educação Básica carece desse olhar explicativo da linguagem, no qual o foco estará na língua, no texto/discurso e não fora dele. A compreensão das relações linguísticas estará na base do trabalho com a leitura. O ensino estará voltado a como o outro (locutor) chegou ao sentido do texto/discurso, relacionando as palavras, frases e parágrafos. A língua, por sua vez, apresentará todas as possibilidades para o uso do locutor.

Retomando a citação de Geraldi na abertura desta seção, arriscaríamos responder a pergunta *para que se lê o que se lê* com o princípio de *relação* presente na ANL, ou seja, lemos para compreender o sentido presente no discurso e, pela ANL, este será construído pelas relações estabelecidas a partir das escolhas linguísticas do locutor;

Para tanto, o ensino da leitura na Educação Básica deve visar à compreensão da natureza da linguagem. Os alunos, leitores e interlocutores, devem ler buscando reconhecer as relações linguísticas que constituem a trama do texto/discurso; não trataremos aqui só da constatação do conteúdo, mas das possibilidades que a língua oferece e que são selecionadas e organizadas pelo locutor para construir seu discurso.

A seguir, discorreremos acerca de questões essenciais para o ensino da leitura da Educação Básica, valendo-nos de conceitos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e analisando propostas de leituras encontradas em livros didáticos de Língua Portuguesa para 6º ano.

### **1.1.1 Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino da leitura**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, como o próprio nome indica, se constituem em “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” Introdução (PCN, 1998, p. 49). Os PCN mencionam princípios organizadores dos conteúdos do ensino de Língua Portuguesa e critérios para a sequência e organização desses conteúdos.

No texto de apresentação dos PCN de Língua Portuguesa, é colocado que,

[...] o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos os parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. secretaria de educação fundamental, (BRASÍLIA, 1997, p.11).

Também deixa claro que,

[...] é com essa perspectiva que o documento de Língua Portuguesa está organizado, de modo a servir de referência, de fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. secretaria de educação fundamental, (BRASÍLIA, 1997. p.11).

Fica-nos claro, a partir das considerações acima, que se torna essencial o estudo da língua com um olhar na reflexão linguística. Reflexão esta oriunda de uma prática de sala de aula em que o discente possa perceber que suas escolhas linguísticas revelarão um discurso. Da mesma forma, ao ler ou ouvir um discurso produzido, será capaz de compreender o sentido, demonstrando domínio da língua.

Ao referirem-se à caracterização da área de Língua Portuguesa, os PCN destacam uma discussão importante e, a meu ver, essencial para a presente pesquisa ao retratar que “no ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita” e que “os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais-inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres- estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever.”

O documento ainda esclarece que

[...] essa dificuldade se expressa com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar, no segundo, por não conseguir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Secretaria de educação fundamental, (BRASÍLIA, 1997. p.14).

Se pararmos para analisar essas questões, veremos que, embora os parâmetros possam apontar um caminho para que discussões pedagógicas ocorram no ambiente escolar, pela observação que faço como docente da Educação Básica, pouco se tem avançado em relação à qualificação leitora de nossos alunos. Provavelmente, para que essa qualificação venha a ocorrer, seja necessário repensarmos nossas práticas leitoras, encarando a leitura como um objeto de conhecimento e, como tal, que passe a ser ensinado e aprendido a partir de uma

teoria que embasa esse estudo. Esta pesquisa propõe justamente isto: a Teoria da Argumentação na Língua como uma nova perspectiva para o ensino da leitura. Dessa forma, acreditamos na possibilidade de reversão do quadro de repetência na 5ª série apontado nos PCN, em que a dificuldade está em garantir aos estudantes o uso eficaz da linguagem, tendo em vista que a concepção de leitura à luz da ANL é justamente a visão da língua no uso.

No texto dirigido ao ensino de Língua Portuguesa, que aparece em Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, encontram-se conceitos importantes sobre *linguagem, língua, texto e discurso*. De acordo com os PCN, as situações de ensino da língua precisam ser organizadas, fundamentalmente, considerando-se o texto como unidade básica de ensino.

Segundo os Parâmetros, a linguagem é percebida como

[...] uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta- diferentes práticas sociais das quais se pode participar. [...] A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes (PCN, 1997, p.17).

Quanto à conceituação de língua, esta é vista como

[...] um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCN, 1997, p.17).

Já em relação aos conceitos de texto e de discurso, os parâmetros deixam claro que

[...] o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (PCN, 1997, p.18).

Assim, conforme os PCN, produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Nesse contexto, os parâmetros aproximam-se das teorias enunciativas e, conseqüentemente, a nosso propósito de estudo pela Teoria da Argumentação na Língua.

Contudo, a existência dos PCN como documento oficial não garante que seus princípios sejam praticados no âmbito escolar. Diante dessa afirmação, consideramos importante o estudo desenvolvido e organizado por Rojo (2000), na obra “*A prática de linguagem em sala de aula – Praticando os PCNs*”, cuja preocupação foi de abordar questões que pudessem auxiliar professores a transformarem os Parâmetros em prática de sala de aula, no que diz respeito à organização de programas de ensino, de preparação e uso de materiais didáticos.

Rojo (2000, p.29) apresenta, com clareza, a forma como os conteúdos de Língua Portuguesa encontram-se distribuídos nos PCN, ou seja, por dois eixos de prática de linguagem: “as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem”.

De acordo com a autora,

[...] os conteúdos indicados para as práticas do eixo do *uso da linguagem* são eminentemente enunciativos e envolvem aspectos como: a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação.

[...] os conteúdos indicados para as práticas do eixo da *reflexão sobre a língua e a linguagem* abrangem aspectos ligados à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos (ROJO, 2000, p.29).

Dessa forma, ao ensinar Língua Portuguesa, de acordo com os PCN, a escola assume a responsabilidade de contribuir para assegurar aos seus alunos o conhecimento linguístico necessário para que cada um seja capaz de interpretar e produzir textos eficientes nas mais diversas situações de comunicação. Então, se temos a consciência de que produzir linguagem significa produzir discursos, torna-se necessário trabalharmos com uma teoria que busque explicar a construção de sentido no sistema da língua, segundo a qual o locutor fará suas escolhas no uso da língua.

A Teoria da Argumentação na Língua, que fundamenta a presente pesquisa, representa um caminho teórico possível para embasarmos os dois eixos da organização dos conteúdos

propostos nos PCN. A ANL é uma *teoria semântica* que explica o sentido construído no discurso pelo uso que o locutor faz da língua a partir da significação presente no sistema linguístico.

A proposta, aqui, é apresentar a ANL como possibilidade, como um enfoque linguístico que leve à qualificação do ensino da leitura na Educação Básica. Contudo, para que isso ocorra temos um caminho a ser percorrido: há necessidade de que as discussões teóricas que ocorrem na academia cheguem ao ambiente escolar. Esta pesquisa visa à qualificação do trabalho com a leitura e por isso nosso compromisso é esclarecer como isso pode ocorrer à luz da ANL. O caminho não é fácil, mas possível. Nossos docentes continuam a planejar suas aulas com o apoio de livros didáticos e, algumas vezes, de cursos ou leituras esporádicas de conceitos de sua área de atuação que propiciam a sua qualificação docente. Entretanto, tais leituras, não garantem mudanças maiores nas salas de aula, justamente pela falta de sistematização de um estudo que leve a uma qualificação permanente. A própria leitura dos PCN acerca dos conceitos de *língua*, de *linguagem* e, conseqüentemente, de ensino de língua, nem sempre é bem realizada. No entanto, sabemos que, dessa compreensão, sairá uma escolha, ou seja, uma metodologia para o ensino da língua materna.

Concordamos com Travaglia (2004) quando diz que,

em primeiro lugar, é preciso questionar a dicotomia posta quando se diz “aspectos gramaticais e textuais da fala/escrita”, pois dizer assim faz pensar que o que é textual não é gramatical e o que é gramatical não é textual, posição com a qual não podemos concordar. Tal crença põe um problema para o que se faz em sala de aula, pois faz supor uma separação entre as atividades de ensino de gramática e de produção/compreensão de textos, que inexistente, mas passa a existir por força de verbalização da mesma, o que acaba prejudicando em muito o trabalho que se poderia fazer [...] (TRAVAGLIA, 2004, p.44).

A situação apontada por Travaglia é tão séria, que algumas escolas, por acreditarem nessa separação radical entre aspectos gramaticais e textuais, chegam a separar o ensino de língua portuguesa em aulas de gramática, de produção textual e de leitura em períodos diferentes e, o que nos parece ainda mais grave, com professores distintos que na maioria das vezes têm leituras e concepções diferentes acerca da língua e, conseqüentemente, do seu ensino. Diante dessa realidade, o maior prejudicado é o aluno, que se vê obrigado a estudar uma língua que ele não reconhece como sua, pois a língua ensinada na escola não é a língua que usa nas suas situações de interlocução.

Da mesma forma, as pesquisadoras Azevedo e Rowell (2009) descrevem com propriedade o que ocorre no âmbito escolar no que diz respeito ao ensino da língua materna.

É preciso lembrar que a criança chega à escola como usuário da língua e com uma competência comunicativa de base já bastante desenvolvida em nível oral, além de contar com uma imaginação prodigiosa e extremamente fértil em termos de possibilidade de criação e potencialidade de aquisição de recursos linguísticos para aprimorar sua expressão verbal. A escola, na contramão desse processo, introduz a criança no mundo do código escrito, desprezando o que ela já domina linguisticamente e impondo a ela um registro desvinculado do seu contexto de uso. Unidades desprovidas de sentido- como letras, sílabas, palavras e mesmo orações- são trabalhadas num universo totalmente artificial, impondo ao sujeito aprendiz a condição do “não saber”, da plena ignorância, como se o falante já não dominasse estruturalmente mecanismos básicos de uso da língua. A língua escrita é colocada ao aluno como uma ilustre desconhecida, sem qualquer vínculo com a língua que ele já usa, e usa proficientemente em várias situações enunciativas (AZEVEDO; ROWELL, 2009, p.13).

Essa situação merece um novo olhar por parte dos profissionais que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa. Não adianta constatarmos que, de acordo com os PCN, produzir linguagem é produzir discursos. Devemos, sim, tratar do ensino da língua com a máxima amplitude e complexidade em relação à compreensão e eficácia do mesmo na aprendizagem. Trata-se, aqui, de uma perspectiva de ensino que prevê a apropriação do código escrito para o desenvolvimento maior da competência comunicativa já adquirida pelo falante, entendendo-se este desenvolvimento, de acordo com Travaglia (2004 p.17), “como o possibilitar ao falante utilizar cada vez um maior número de recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa”. Não podemos continuar admitindo que a escola ande na contramão como apontaram as autoras acima ao desprezar o que a criança já sabe em prol de um ensino desvinculado do uso da língua. Com o apoio desses referenciais teóricos, exige-se, por parte do professor e, conseqüentemente, do projeto político pedagógico da escola, uma compreensão e uma significação da prática com a linguagem na sala de aula. Faz-se necessário um ensino reflexivo da língua. Esse tipo de ensino visa a capacitar o aluno a perceber o significado/sentido e a direção do dizer.

Como mencionamos no início da nossa reflexão, as formulações conceituais a respeito de língua e linguagem presentes nos PCN e compreendidas pelos docentes são determinantes, pois embasam os objetivos do ensino da língua materna.

Recorremos, mais uma vez a Travaglia (1998) quando este apresenta a seguinte introdução ao seu capítulo intitulado *Concepções de Linguagem*, na obra *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*:

Outra questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação [...] (TRAVAGLIA, 1998, p.21).

No referido capítulo, após a introdução acima, o autor apresenta três possibilidades distintas de conceber a linguagem: como expressão de pensamento, como instrumento de comunicação, e como forma ou processo de interação.

Na concepção da linguagem como expressão de pensamento, as pessoas não se expressam bem porque não organizaram bem o pensamento. De acordo com essa concepção, a expressão se constrói no interior da mente, presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, ou seja, nessa concepção usa-se a língua para traduzir e exteriorizar um pensamento.

Uma segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação, como meio de transmitir informações ao outro. A língua é vista como um código virtual, isolado de sua utilização. Para essa concepção, um falante tem em sua mente uma mensagem que transmite a um ouvinte que decodificará a informação recebida.

Por fim, há uma terceira concepção que vê a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção, a linguagem é vista como lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação. Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de *linguística da enunciação*.

Em relação a essa diferente concepção de linguagem que permeiam as práticas de sala de aula cabe a ressalva de que representam diferentes posturas perante a língua e, conseqüentemente, levam a diferentes escolhas teóricas. A primeira concepção tratará o ensino da língua de forma monológica, individual, em que as leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual. Já a segunda, estuda o funcionamento interno da língua, separando-a do homem no seu contexto social. Por fim, na terceira concepção, ao usar a língua o locutor realiza ações, age, atua sobre seus interlocutores. É importante ressaltar que cada escolha levará a respostas sobre o que ensinamos, para que ensinamos e como ensinamos de um lado e, de outro, o que as crianças aprendem, para que aprendem e como aprendem.

Pela linha teórica assumida em nossa pesquisa, reconhecemos que a terceira concepção de linguagem apresentada por Travaglia dialoga com a nossa proposta de trabalharmos com o ensino da leitura à luz da Teoria da Argumentação na Língua. De acordo com a ANL, o locutor apropria-se das significações da língua e as utiliza ao construir seus discursos. É importante destacar que o sentido apreendido pelo interlocutor diante de um discurso será resultado das escolhas e relações linguísticas utilizadas pelo locutor. Assim, o percurso que queremos propor no trabalho com a leitura é justamente o olhar para dentro da

língua: possibilitar ao aluno a compreensão dos discursos materializados em um texto pelas relações linguísticas, levando-o à constatação de que *significação* de uma palavra é a representação de suas possíveis combinações, feitas pelo locutor que as utiliza.

Pela análise de resultados de leitura, principalmente pelo ENEM de 2014, em que apenas 250 pessoas tiraram a nota máxima 1000, enquanto 529.374 zeraram a redação, vimos que pouco ou quase nada se tem conseguido em relação ao objetivo maior que se pretende alcançar com o ensino da língua materna, ou seja, a competência comunicativa de nossos alunos. O ensino prescritivo que tem sido adotado pela maioria dos professores, com um olhar normativo e fragmentado da língua, não tem conseguido nem mesmo seu objetivo de levar os alunos a terem uma competência que se considere satisfatória no uso da variedade culta e escrita da língua. Ao contrário, nossos alunos passam, no mínimo, onze anos na Educação Básica e não demonstram essa competência porque nunca foram desafiados a pensar, a refletir sobre o uso da língua. Certamente, não será unicamente o ensino da gramática que garantirá o ensino de qualidade da língua. Os números apontados pelo ENEM revelam uma fragilidade no ensino e na formação de jovens no que diz respeito à leitura e prática de escrita.

Infelizmente, a afirmação de Fiorin (2006, p.9), de que “a escola ensina os alunos a ler e a escrever orações e períodos e exige que interpretem e redijam textos”, reflete as práticas pedagógicas de nossas escolas em relação à leitura e à produção de textos. Não basta afirmar que os professores trabalham com a leitura de textos, por exemplo, se estivermos nos referindo a perguntas pouco ou nada desafiadoras no que se refere à construção do sentido do discurso. Na maioria das vezes são perguntas que falam do conteúdo ou da opinião do leitor sobre o assunto do texto. Da mesma forma, solicitar uma produção textual a partir de um assunto, e corrigi-la de acordo com as regras gramaticais, devolvendo-a para os alunos sem questionamento algum acerca dos sentidos construídos pelo uso de determinadas combinações linguísticas presentes em seus discursos não trará nenhuma contribuição para o aprimoramento comunicativo desses alunos. A partir dessa reflexão, consideramos importante todo o trabalho de leitura e produção na sala de aula que esteja vinculado à reflexão acerca do sentido criado pelo locutor no uso da língua.

Torna-se imprescindível estimularmos, em nossos alunos, o interesse especulativo, a curiosidade, o espírito de pesquisa, que se manifestam no levantamento de perguntas que, naturalmente, pressupõem respostas, ou dito de outra forma, construção de conhecimento. Portanto, cabe ao professor, mediante uma escolha teórica consciente, ser o mediador nesse processo de ensino produtivo da língua. Assim, a Teoria da Argumentação na Língua representa a nossa escolha para alavancar um ensino produtivo da língua, pois ao trabalhar

com a natureza argumentativa da língua, essa teoria possibilita a reflexão acerca do uso da língua. A proposta, aqui, é apresentar a ANL como possibilidade, um enfoque linguístico que leve à qualificação do ensino da Leitura na Educação Básica, em que o discente partirá do que leu e constatará de que forma a língua se organizou, ou seja, como as palavras, frases e parágrafos se relacionaram para construir o sentido presente no texto/discurso. Assim, acreditamos que a ANL representa um embasamento científico que vem ao encontro tanto dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa quanto das expectativas dos docentes e discentes em relação à qualidade de recepção e produção textual.

### 1.1.2 Os livros didáticos e o ensino da leitura

A ideia desta seção é apresentar algumas considerações importantes sobre o trabalho realizado com a leitura em livros didáticos de Língua Portuguesa na visão de estudiosos do assunto, como Lucia Helena de Bortolli, João Wanderley Geraldi e Antonio Marcuschi com o objetivo de analisarmos o quanto esse trabalho qualifica ou não a compreensão leitora de nossos alunos.

Bortolli (2002), em sua obra *Leitura: os nós da compreensão*, apresenta a seguinte reflexão:

Muitas são as críticas feitas ao livro didático por suas características alienantes. Quando usado como a única fonte de conhecimento na sala de aula, ele favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto. Ao mesmo tempo, a forma como o livro didático está estruturado leva naturalmente o professor a reproduzir a leitura escolar, na qual o seu papel é recuperar a informação lida através de perguntas cujas respostas são únicas e por ele determinadas; assim constrói-se uma representação de leitura como extração de mensagem ou memorização de informações (BORTOLLI, 2002 p.37).

Diante dessa colocação, fica-nos claro que, para a referida autora, o trabalho proposto pelos livros didáticos refere um olhar para o conteúdo do texto pela memorização de informações, não importando as formas linguísticas utilizadas no dizer do locutor no momento em que essa memorização pressupõe respostas únicas.

À escola cabe o importante papel de aprimorar a competência leitora em seus discentes, buscando desenvolver habilidades adequadas, portanto, tornam-se imprescindíveis as concepções de texto e leitura que embasarão as práticas dos docentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam teoricamente os docentes, destacando o uso da linguagem a partir do texto como unidade de ensino, mas será o entendimento do professor

sobre o conceito de texto que estará na base de seu planejamento e, dentro deste, dos recursos didáticos que constituirão sua prática. Dessa forma, os livros didáticos podem representar um mediador na construção do conhecimento, ou seja, um recurso disponível ao professor.

Se considerarmos as práticas normalmente propostas por livros didáticos, toda a lição ou unidade destes livros, organizados em unidades e, em geral, sem unidade, iniciam-se por um texto para leitura. Como tais leituras não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam, a relação interlocutiva a ocorrer deverá se legitimar fora dela própria. Ou seja, mesmo quando a leitura se inspira em concepções mais interessantes sobre textos e sobre a leitura, as relações interlocutivas a se empreenderem em sala de aula não respondem à necessidade do estabelecimento destas relações. Daí, sua legitimidade se estatuir e não se constituir. Os alunos, leitores e, portanto interlocutores, leem para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados (GERALDI, 2013, p.168-169).

Nesta citação, Geraldi destaca que a questão particular colocada à discussão não é a existência dos livros didáticos, mas o trabalho específico de leitura e compreensão de textos presentes nesses materiais. Ao afirmar que normalmente os livros didáticos iniciam suas lições por um texto, o autor não está tecendo uma crítica. No entanto, ele chama a atenção para o fato de que as propostas de leitura não são de natureza interlocutiva. Novamente, parece-nos que o trabalho com a leitura não ocorre com um olhar linguístico, e sim extralinguístico.

Um dos fatores que, certamente, reforça essa situação de carência de um olhar linguístico nos livros didáticos é a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos da língua na construção das atividades propostas para a leitura. Mesmo conhecendo os estudos acerca da língua, hoje disponíveis, os autores dos livros didáticos não consideram esses pressupostos teóricos em suas propostas de leitura. Os manuais acabam reforçando um trabalho monótono e de pouca contribuição para as habilidades de leitura. As seções destinadas à leitura iniciam geralmente por um texto, passando por perguntas do conteúdo, por um estudo de vocabulário ou por exercícios de gramática, nos quais o texto vira pretexto para esse fim, com questões que levam o aluno a sublinhar, por exemplo, os *substantivos* ou os *adjetivos* presentes no texto. Os alunos reconhecem essa metodologia e acabam reproduzindo as respostas já esperadas no manual do professor.

Também Marcuschi (2008), ao fazer referência à sua pesquisa sobre o tratamento da compreensão nos livros didáticos, de 1996-1999, relata sua observação:

[...] quase todos os manuais apresentavam pelo menos uma seção de exercícios chamada *Compreensão, Interpretação, Entendimento* de texto ou algo semelhante. Essa parte do trabalho deveria exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão sobre o texto. A iniciativa é elogiável e extremamente necessária, pois a compreensão deve ser treinada. Além disso, a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua. Pode-se até dizer, de forma bastante radical, que *compreender é incontornável* (MARCUSCHI, 2008, p.266).

Concordamos com o referido autor quando coloca que “salvo engano ou alguma mudança radical nos modelos de ensino existentes hoje, parece legítimo supor que mesmo numa época marcada pela comunicação eletrônica e pela entrada de novas tecnologias, o material didático continuará sendo uma peça importante no ensino” (MARCUSCHI, 2005, p.48). Assim, justificamos a necessidade de análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa no que diz respeito às atividades propostas de compreensão de textos.

Na pesquisa desenvolvida por Marcuschi em (1996-1999), constatou-se que os autores dos livros didáticos consideram relevante o trabalho com a compreensão textual. Portanto o problema não estava na ausência desse tipo de trabalho, e sim na natureza dos exercícios propostos, que trabalham mais com questões extralinguísticas do que com as questões linguísticas presentes no texto e que, conseqüentemente, constroem o sentido e a compreensão do mesmo. O autor chega a identificar alguns problemas e igualmente propõe uma tipologia das perguntas de compreensão nos livros didáticos.

Quanto aos problemas identificados por Marcuschi (2008) durante sua pesquisa, destacam-se:

- (1) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender textos resume-se, no geral, a uma atividade de identificação e extração de conteúdos.
- (2) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto, especialmente questões formais.
- (3) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, mas serem apenas indagações genéricas ou apenas indagações de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado.
- (4) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos (MARCUSCHI, 2008, p.266-267).

A tipologia proposta por Marcuschi (2008 p. 271) pode ser apresentada pelo seguinte quadro:

Quadro 1 – Tipologias das Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	Ligue: Lilian - Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe - Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, assinale, complete, identifique, transcreva etc.</i>	- Copie a fala do trabalhador. - Retire do texto a frase que... - Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. - Transcreva o trecho que fala sobre... - Complete de acordo com o texto
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto ( <i>O que, quem, quando, como, onde...</i> ) numa atividade de pura <i>decodificação</i> . A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	- Quem comprou a meia azul? - O que ela faz todos os dias? - De que tipo de música Bruno mais gosta? - Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para a busca de respostas.	- Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	- Qual a moral dessa história? - Que outro título você daria? - Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...

Continua

6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a sua opinião sobre...?</li> <li>- O que você acha do...?</li> <li>- Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?</li> </ul>
7. Vale-Tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De que passagem do texto você mais gostou?</li> <li>- Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.</li> <li>- Você concorda com o autor?</li> </ul>
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição)</li> <li>- Caxambu fica onde? (O texto não falava em Caxambu)</li> </ul>
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. A que se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantos parágrafos têm o texto?</li> <li>- Qual o título do texto?</li> <li>- Quantos versos têm o poema?</li> <li>- Numere os parágrafos do texto.</li> <li>- Vá ao dicionário e copie os significados da palavra.</li> </ul>

Fonte: Marcuschi (2008).

Infelizmente, com base em minha experiência profissional, verifica-se que a situação que se apresenta atualmente não é outra. As questões propostas nos livros didáticos nas seções reservadas para a leitura de textos, que a princípio deveriam exercitar a compreensão dos enunciados produzidos por um locutor e expresso no discurso presente no texto, não passam de atividades que propõem a extração de informações do texto e de questões formais. Supõe-se, conforme Marcuschi (2008, p.269), “que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas”. As indagações acabam sendo genéricas e subjetivas e pouco ou quase nada contribuem para que o aluno/leitor possa perceber as relações, as escolhas linguísticas que foram tomadas a fim de

construir o sentido do texto/discurso. A partir dessas constatações, optamos por utilizar o quadro organizado por Marcuschi para analisarmos nosso primeiro instrumento: atividades de leitura e compreensão propostas por livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental.

## 1.2 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Inicialmente, é importante destacarmos que nenhuma teoria linguística está completa, uma vez que acreditamos que o conhecimento sobre um fato pode estimular a busca, a descoberta e novos olhares sobre o mesmo objeto. Pode-se dizer que a linguagem e, conseqüentemente, o conhecimento da sua natureza sempre foram objeto de interesse de estudo pelo homem. É preciso conhecer a natureza da linguagem, compreender como ela é e como ocorre essa capacidade que diferencia o homem como um ser capaz de expressar seu pensamento. Ao procurar explicar a linguagem, o homem está procurando explicar algo que lhe é próprio e necessário para o convívio e interlocução com os outros seres humanos.

Sabemos que o objeto *linguagem* vai se modificando de acordo com a luz que lançamos sobre ele, ou seja, o ponto de vista sobre o qual será tratada a linguagem cria seu percurso investigativo. Oswald Ducrot, conforme afirma Barbisan (2012, p.138) “criou uma proposta linguística do emprego da língua para pensar o discurso”. O caminho percorrido por Ducrot passa pela leitura que realizou do *Curso de linguística geral* de Ferdinand de Saussure, mais especificamente no capítulo que trata do *valor linguístico*. Devido a sua formação em filosofia clássica, Ducrot reconheceu que o princípio de *alteridade*, de Platão, do mundo das ideias, encontrava-se, agora, presente na linguagem pelo estudo da língua através da noção de *valor* de Saussure. A oposição, para Saussure, é constitutiva do signo da mesma forma que a alteridade é, para Platão, constitutiva das ideias.

Podemos dizer que a contribuição dos pensadores, Platão e Saussure, é inegável para que possamos compreender a base filosófica da ANL: o princípio de *alteridade* e a *noção de valor*. Assim, recorreremos ao filósofo Nestor-Luis Cordero, que, na sua introdução para o francês de O Sofista (1993), explica a alteridade tal como é entendida por Platão:

O que é isolado degenera e morre. A vida, o pensamento, a mudança existem e é graças a isso que as Formas ou qualquer outra realidade podem - e devem - comunicar com outras realidades e encontrar assim um novo impulso. O ser, que escapa à “coisificação”, torna-se um verdadeiro *poder* que leva as realidades a essa mistura que as coisas são. É nessa possibilidade de comunicação com outras realidades que cada coisa chega a constituir sua essência: toda coisa é, de fato, a mesma que ela própria, e diferente das outras; eis seus limites, isto é, sua essência. Identidade e diferença são assim dois princípios supremos - tornados possíveis pela comunicação recíproca - que definem cada coisa. [...] tudo o que é real existe porque há um poder de comunicação recíproco. Esse poder de comunicação é o ser. O que não produz nenhum efeito ou que não pode sofrer nenhum efeito não existe. [...] O fundamento dessas causas e desses efeitos que caracterizam o que é seu poder de agir e de sofrer. [...] Tudo o que existe depende desse elo. É a dupla ação-paixão. Esses dois movimentos são modos de comunicar. [...] As coisas existem porque têm poder de comunicação. [...] Cada coisa é idêntica a ela mesma, mas é também diferente das outras. Há um olhar para dentro e para fora. O lado exterior é o início da “região do outro”, em relação a alguma coisa. Então, a definição de cada coisa é dupla: cada coisa não é só o que ela é; ela é também diferente do que ela não é (NESTOR-LUIS CORDERO, 1993, p.25-54).

A citação acima traz a importante ideia de que os seres existem porque têm o poder de comunicar-se com outras realidades. Nessa comunicação, há um olhar para dentro e para fora; reconhecemo-nos no outro.

No CLG, os alunos de Saussure (2002) destacam a ideia de que o mestre de Genebra aplica à língua o pensamento de Platão. Já nos manuscritos de Saussure, fica-nos claro, pela *Nota sobre o discurso*, que o autor trata do emprego da língua, ou seja, do discurso.

Vejamos:

A língua só é criada em vista do discurso, mas o que é que separa o discurso da língua, ou o que é que, em certo momento, permite que a língua entre em ação como discurso? Conceitos variados estão aí, prontos na língua (isto é, revestidos de uma forma linguística) tais como boi, lago, céu, forte, vermelho, triste, cinco, cortar, ver. Em que momento ou em virtude de que operação, de que jogo que se estabelece entre eles, de que condições esses conceitos formarão o DISCURSO? A sequência dessas palavras, por rica que seja, pelas ideias que evoca, nunca indicará a um indivíduo humano que outro indivíduo, ao pronunciá-las, queira lhe significar alguma coisa. O que é preciso para que tenhamos a ideia de que se quer significar alguma coisa, empregando termos que estão à disposição da língua? É a mesma questão a de saber o que é discurso, e à primeira vista a resposta simples: o discurso consiste, mesmo que rudimentarmente, e por caminhos que ignoramos, em afirmar um elo entre conceitos que se apresentam revestido pela forma linguística, enquanto a língua anteriormente não faz mais do que realizar conceitos isolados, que esperam ser postos em relação entre eles para que haja significação de pensamento (SAUSSURE, 2000, p.227).

Verificamos, de acordo com os manuscritos de Saussure, que a língua tem por finalidade o discurso, e que esse discurso prevê um indivíduo que se servirá da língua para significar seu pensamento a outro indivíduo: “conceitos isolados, que esperam ser postos em relação entre eles para que haja significação de pensamento” (SAUSSURE, 2004, p.237).

No Curso de Linguística Geral (CGL), Saussure afirma que “o papel característico da língua frente ao pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão das ideias, mas servir de intermediário entre o pensamento e o som” (SAUSSURE, 2006, p. 131). A partir dessa afirmação, fica-nos claro que a linguagem não pode ser vista como uma tradução exata entre o mundo das ideias e a nossa expressão oral, pois o signo linguístico serve como um intermediário entre os dois mundos. “A língua é um sistema de signos que exprimem ideias” (SAUSSURE, 2006, p. 24).

A distinção entre os conceitos de *língua* e de *fala* está na base da teoria saussuriana, e não compreender essa distinção gerou e ainda gera muitas leituras equivocadas acerca da teoria do mestre de Genebra. A preocupação inicial de Saussure, de acordo com o CLG, era de lançar um olhar científico para a linguagem e foi, nesse período, que postulou a importante questão de que *o ponto de vista cria o objeto*, buscando delimitar o objeto de estudo da linguística. Assim, o fenômeno linguístico foi visto nas duas faces constitutivas: *língua* e *fala*, sendo a primeira o objeto estudado por Saussure de acordo com o CLG.

A *língua* é vista como um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas e compartilhadas por todos os usuários. Já a *fala* é apresentada como um ato individual de vontade e inteligência, ou seja, o modo como eu construo o que quero dizer é individual. A linguagem é constituída por essas duas faces que são associadas, inseparáveis.

Essa interdependência fica-nos clara pela citação de Normand et al. (2009, p.10),

A *língua* pode ser estudada separadamente, mas *língua* e *fala* são estreitamente relacionadas: a *língua* é necessária para a *fala* inteligível, e a *fala* é necessária para o estudo da *língua*. A *fala* vem antes, faz evoluir a *língua*. Há interdependência entre elas. Mas não se poderia reunir, sob o mesmo ponto de vista a *língua* e a *fala*, explica Saussure, para quem o estudo de cada uma implica uma linguística própria (NORMAND et al., 2009, p.10).

Partindo do entendimento de que a língua é compartilhada por todos os usuários, chegamos ao conceito de *valor do signo linguístico*. O signo, para Saussure, é elemento da língua e só se define pela sua relação com outros signos. Disso decorre que “o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia” (SAUSSURE, 2006, p. 135). Saussure (2006) deixa claro que não se pode considerar um signo como a simples união entre significado e significante; é necessário que a coletividade estabeleça *o valor*, ou seja, *o uso dos signos, sistemicamente, de forma organizada*.

De acordo com o CLG, “via de regra, não falamos por signos isolados, mas por grupos de signos, por massas organizadas, que são elas próprios signos. Na língua tudo se reduz a diferenças, mas tudo se reduz também a agrupamentos” (SAUSSURE, 2006, p. 149). Esse funcionamento da língua equivale a pensarmos no conceito de relação inerente à natureza da linguagem.

O conceito de *relação* está ligado à compreensão de que a língua é um sistema em que todos os termos são solidários e associados por meio de duas formas de relação: sintagmática e associativa. A primeira equivale ao caráter linear da língua, ou seja, a impossibilidade de pronunciarmos dois elementos ao mesmo tempo. Essas combinações constituem um sintagma e, conforme o CLG, “colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos” (SAUSSURE, 2006, p. 142). Já a segunda diz respeito às associações mentais, nas quais a seleção de entidades linguísticas é feita entre elementos que possuam alguma coisa em comum, ou seja, que tenham alguma relação de forma e/ou de sentido. “Elas não têm por base a extensão; sua sede está no cérebro; elas fazem parte desse tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo” (SAUSSURE, 2006, p. 143).

A breve exposição dos conceitos saussurianos foi importante para chegarmos à compreensão da base filosófica da Teoria da Argumentação na Língua. Todos os conceitos da ANL têm suas raízes nos princípios da teoria de Saussure, no que diz respeito ao *signo linguístico*, à noção de *relação* e aos conceitos de *língua* e de *fala*.

Com esse breve percurso, vimos que o princípio de *alteridade* de Platão, transposto por Saussure para o estudo da *linguagem* por meio da noção de *valor*, foi ampliado por Ducrot ao entender a *língua* como construção teórica para explicar a fala, em que o sentido é produzido internamente pelas relações estabelecidas entre as palavras na língua.

Consideramos oportuno as palavras de Barbisan (2013) ao lembrar que a ANL,

nunca se afastou de sua fundamentação inicial: aquela que Saussure propôs para o estudo da língua, ao trazer para a linguagem a noção de *alteridade*, da necessidade da presença do Outro, do Outro enunciado, do Outro discurso, do Outro interlocutor, sem o qual a linguagem não faz sentido. Todas as formulações e reformulações que a teoria sofreu tiveram sempre como meta não se afastar da proposta que lhe deu origem (BARBISAN, 2013, p.30).

Além de retomar o que havíamos dito acerca do percurso feito por Ducrot para chegar a sua *semântica argumentativa*, as palavras da referida autora nos levam a pensar, também, no objeto da nossa pesquisa: o ensino da leitura à luz da ANL. A noção de *alteridade* está

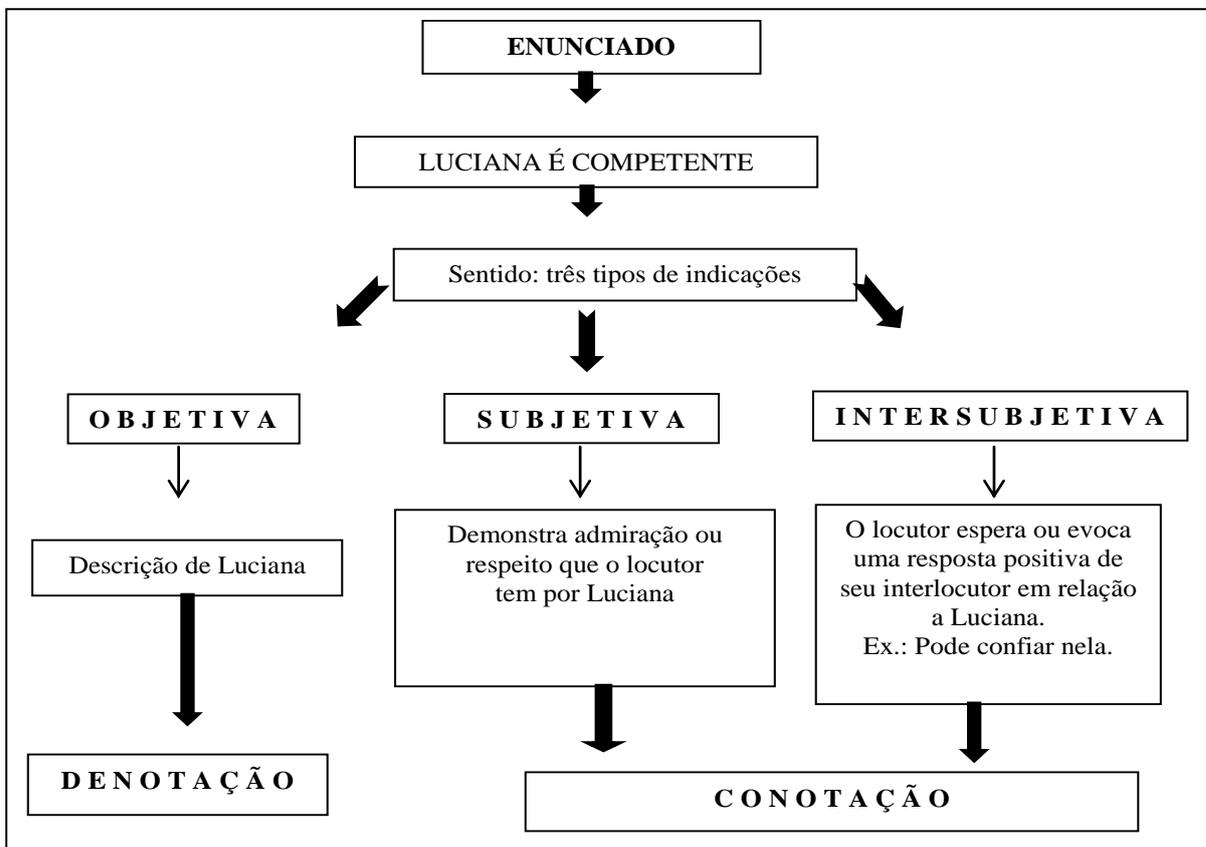
presente na leitura, pois nos reconhecemos e reconhecemos o Outro pelos discursos produzidos.

A Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre (1983), e atualmente continuada por Oswald Ducrot e Marion Carel, com a Teoria dos Blocos Semânticos, traz um novo olhar para a linguagem ao propor que a argumentação está na língua e que a função primeira da linguagem é a de argumentar.

Para que possamos compreender melhor essa função primeira da linguagem, é importante recorrermos à noção de *valor argumentativo*, apresentada por Ducrot (1990), ao afirmar que sua teoria faria oposição à concepção tradicional do sentido. Pela concepção tradicional, no sentido de um enunciado temos três tipos de indicações: objetivas, subjetivas e intersubjetivas. As primeiras consistem em uma representação da realidade, as segundas indicam as atitudes do locutor diante dessa realidade e, as terceiras demonstram o tipo de relação do locutor com as pessoas a quem se dirige. Também, por essa concepção, denomina-se *denotação* o aspecto objetivo e *conotação* os aspectos subjetivos e intersubjetivos.

O esquema abaixo procura exemplificar a concepção tradicional do sentido:

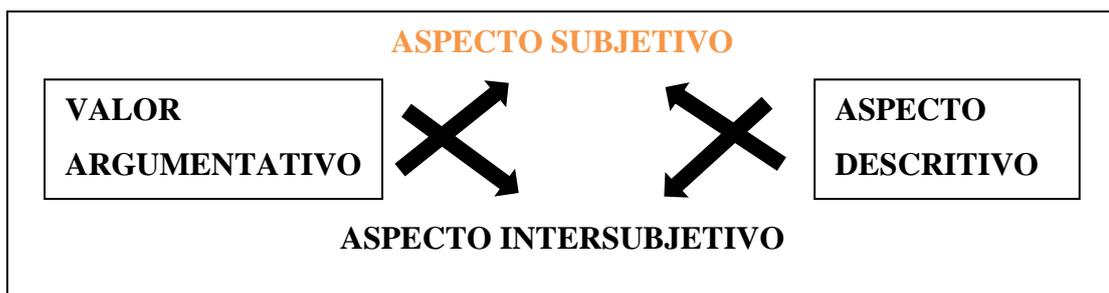
Quadro 2 – Esquema da concepção tradicional do sentido



Ao estudar a linguagem, Ducrot questiona essa separação entre *denotação* e *conotação* e aponta duas razões que asseguram seu questionamento. A primeira delas diz respeito ao fato de que, para o pesquisador, a linguagem não possui uma parte objetiva, os enunciados da linguagem não descrevem a realidade diretamente. Os aspectos subjetivos e intersubjetivos é que estariam no cerne dessa descrição a partir de uma atitude assumida por um locutor que levará a uma resposta de seu interlocutor. Como segunda razão, está a proposta de unificar os aspectos subjetivos e intersubjetivos na noção de *valor argumentativo* de um enunciado. Para Ducrot (1990, p.51), “o valor argumentativo de uma palavra é por definição a orientação que essa palavra dá ao discurso”. Assim sendo, os efeitos subjetivos e intersubjetivos de um enunciado estarão na base do valor argumentativo e este é visto como o nível fundamental da descrição semântica.

Veja abaixo, o esquema proposto por Ducrot para sua explicação do sentido:

Quadro 3 – Descrição semântica de Ducrot.



Fonte: Ducrot, (1990).

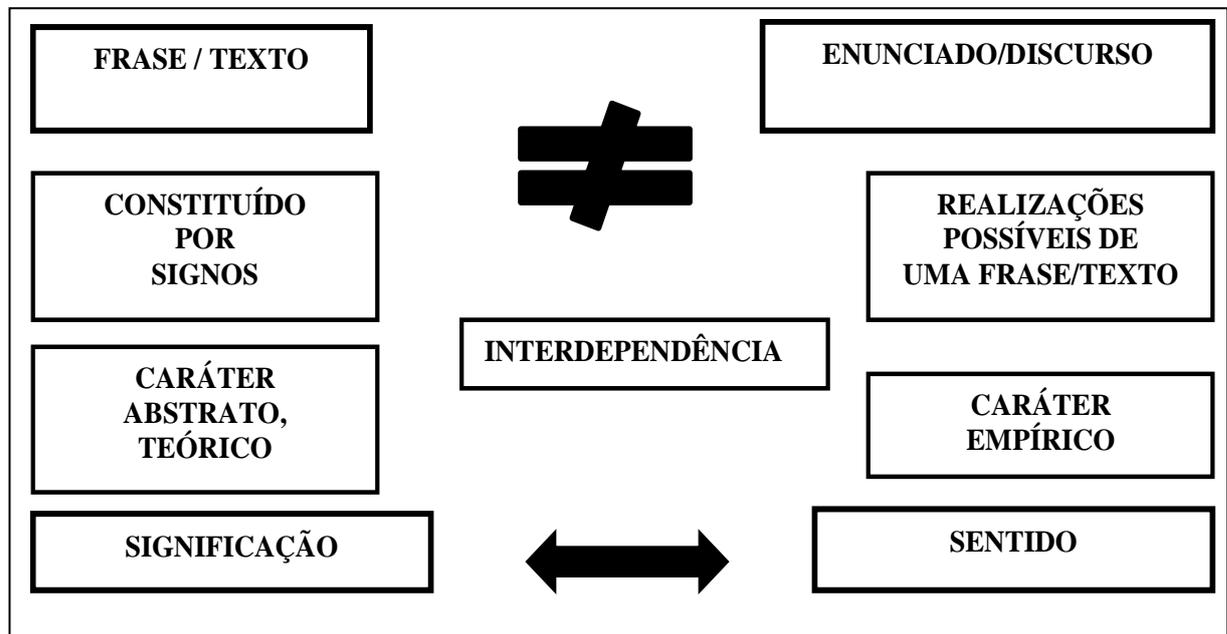
Ao postular que a argumentação está na língua, Ducrot apresenta duas distinções importantes. A primeira é a distinção entre *frase/texto* e *enunciado/discurso* e a segunda entre *significação* e *sentido*.

Ducrot (1990, p.53) afirma ser necessário identificar dois elementos distintos na produção de uma sequência de palavras. Um deles é o material linguístico empregado, pertencente ao sistema da língua e, portanto, de caráter abstrato, teórico, representado pela *frase*, em um nível elementar, ou pelo *texto*, em um nível complexo. Outro, de natureza empírica, são as diversas realizações desse material, que dizem respeito a uma pessoa (no sentido gramatical), num determinado espaço e tempo, como uma das múltiplas realizações possíveis de uma frase, representado pelo *enunciado* ou pelo *discurso*, sendo o primeiro no nível elementar e o segundo no nível complexo.

Ainda em relação a essa diferenciação, Ducrot distingue os valores semânticos da frase e do enunciado, chegando à segunda questão apontada anteriormente: *significação* e *sentido*. As frases são dotadas de *significação* e os enunciados têm *sentido*. O linguista separa *significação* de *sentido* por considerar que esse último só é produzido no uso, não havendo a ideia de sentido constante ou literal. Chegamos, aqui, a um ponto fundamental da teoria: as palavras orientam para possíveis continuações no discurso e impedem outras. Dessa forma, é no uso da língua que os falantes encontram o sentido do enunciado. Sentido e significações são interdependentes. No artigo *O conceito de Enunciação em Benveniste e Ducrot*, Barbisan (2005) deixa-nos clara essa interdependência ao colocar que “a significação não preexiste ao uso, ao contrário, é aberta: contém instruções que indicam que tipos de indícios é preciso procurar no contexto linguístico para se chegar ao sentido do enunciado”. É no uso da língua que os falantes encontram o sentido do enunciado.

Abaixo, propomos um esquema para destacar as distinções desenvolvidas anteriormente, que estão na base da Teoria da Argumentação na Língua:

Quadro 4 – Distinção entre noções semânticas.



Fonte: A autora, (2015).

Sendo o enunciado uma das múltiplas realizações possíveis de uma frase, é importante pensarmos no fato de que ao falarmos “*Estava estressada, fui à aula de ginástica*” mais de uma vez estaremos produzindo enunciados novos, pois o sentido será particular a cada vez que a frase for enunciada.

Por outro lado, podemos pensar em “*Estava estressada, mas a ida à aula de ginástica me relaxou*” ou “*Estava estressada e ainda assim tive que ir à aula de ginástica*”. Aqui, teremos outras frases na origem desses enunciados, pois outras relações foram estabelecidas.

Outra questão importante para a nossa reflexão é de que se dois segmentos estão em relação argumentativa, o primeiro só assume sentido a partir do segundo e estaremos diante de um único enunciado. Exemplifiquemos com os enunciados:

- (1) Carlos estudou até tarde, sairá bem na prova;
- (2) Carlos estudou até tarde, estará cansado na hora da prova.

Como podemos perceber, o *valor argumentativo* estabelecido pelo segmento *estudou até tarde* não é o mesmo em (1) e (2). No primeiro caso, *estudar até tarde* aponta para uma continuidade positiva *sairá bem na prova*, já no segundo caso, o segmento aponta para uma continuidade negativa *estará cansado na hora da prova*. Assim, fica-nos a clareza de que não é porque utilizamos a mesma palavra que o sentido será o mesmo em nossos discursos, pois os discursos não dão o mesmo valor semântico ao segmento *estudar até tarde*. Ao analisar os discursos, vimos que os segmentos que os constituem fazem sentido somente se ligados um ao outro. Chegamos, aqui, ao conceito de *encadeamento argumentativo*, ou seja, *qualquer sequência de dois segmentos que sejam, entre si, dependentes*.

A ideia básica da ANL está no princípio de *relação* que existe entre entidades linguísticas. Dessa forma, podemos afirmar que palavras ou expressões somadas não constroem enunciados, pois é preciso relacioná-las. A própria natureza da linguagem já nos obriga a escolhermos uma palavra e combinarmos com outra para formar sentido. O conceito de que a argumentação está na língua, portanto, parte da análise de que o sentido vem justamente dessa possibilidade de relação entre as palavras na língua.

Atualmente, pelos estudos de Ducrot e Carel, amplia-se essa noção de *relação* e chega-se ao conceito de *interdependência semântica*, em que a *relação* nos *encadeamentos argumentativos* será estudada. “É a *Teoria dos Blocos Semânticos*, inscrita no quadro da *Teoria da Argumentação na Língua*”, conforme discorre (BARBISAN, 2012, p.140).

O conceito de *interdependência semântica* é de extrema importância para esta pesquisa, pois trabalhar com a leitura, em nosso entendimento, é explicar o sentido do enunciado presente no texto pelas relações das entidades da língua. Nosso foco é propor um ensino da leitura que priorize a análise dessas relações com o objetivo de qualificar a competência linguística do discente e isso só será possível, em nossa visão, se conseguirmos programar de forma sistemática um trabalho com a leitura que priorize um olhar para dentro das relações linguísticas presentes no texto. Compreensão leitora, neste tipo de abordagem,

será perceber os *encadeamentos argumentativos* oriundos da significação das palavras e de suas continuidades nos discursos.

Ainda em relação aos *encadeamentos argumentativos*, cabe o destaque de que, de acordo com a Teoria da Argumentação na Língua, essa unidade semântica pode se dar por uma argumentação de caráter *normativo* (a continuação é esperada pela língua) ou por uma argumentação de caráter *transgressivo* (a continuação é impedida pela língua). Ducrot (1989, p.18) afirma que “a significação de certas frases contém instruções que determinam a intenção argumentativa a ser atribuída a seus enunciados: a frase indica como se pode, e como não se pode argumentar a partir de seus enunciados.” O autor considera esses dois tipos de relação como básicos nos discursos: os *normativos*, articulados por conectores do tipo “portanto” ou “por isso”, e os *transgressivos* articulados por conectores como “no entanto” ou “mesmo assim”. Pela língua francesa, temos *donc* (portanto) que marca o caráter normativo da argumentação, e a palavra *pourtant* (mesmo assim) que assinala o caráter transgressivo. A partir dessa observação, trataremos por *DC* (argumentação normativa) ou *PT* (argumentação transgressiva) as relações nos enunciados em nossa pesquisa. Assim, temos:

(3) A chuva parou, *portanto* vamos ao parque.

A chuva *parou* DC *ir ao parque*

O sentido construído nesse enunciado é de que o fato de a chuva parar possibilita um passeio ao parque.

(4) A chuva parou, \* *portanto* ficaremos em casa.

\* Este enunciado não é esperado pela língua.

O segmento *portanto ficaremos em casa* não representa uma possibilidade de continuação pela seleção e escolha das palavras presentes no primeiro segmento.

(5) A chuva parou, *no entanto* ficaremos em casa.

A chuva *parou* PT *ficar em casa*

Esse enunciado apresenta-se como possibilidade no momento em que se opta pela transgressão linguística.

A partir dessas reflexões, parece-nos oportuno trazer a discussão apresentada por Ducrot (2009, p.20) sobre a distinção necessária entre *argumentação retórica* e *argumentação linguística*, visto que muitas leituras da ANL podem ser realizadas de forma equivocada se não houver esse cuidado. A *concepção tradicional* ou *retórica* trata da argumentação como a atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa, ou seja, a capacidade de convencer o outro pelo raciocínio. Por outro lado, a *argumentação linguística* trata dos

encadeamentos argumentativos na própria significação das palavras e dos enunciados com os quais o discurso é feito.

Carel (2005) apresenta com clareza essa distinção entre argumentação retórica e linguística na conclusão do seu artigo “*O que é argumentar?*” publicado pela Revista Desenredo, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo:

Minha notação de argumentação nada tem a ver com aquela de inferência. Esta última, com efeito, repousa sobre uma ideia de passagem, ao fim da qual um enunciado (argumento) transmitiria sua veracidade a um novo enunciado (a conclusão). Minha noção de argumentação, ao contrário, supõe uma dependência de dois segmentos. Não há, para mim, num encadeamento argumentativo, qualquer progresso informativo. É um único ponto de vista que é desenvolvido, ou sob um ângulo normativo, ou sob um ângulo transgressivo. Do mesmo modo, a argumentação, no meu ponto de vista, nada tem a ver com nossa atividade psicológica, se nossa atividade psicológica é inferencial. Digo bem, se nossa atividade psicológica é inferencial. Mas qual é a natureza de nossa atividade psicológica? Realmente eu não sei. A linguística que eu desenvolvo procura ser estruturalista. Não suponho nada sobre o pensamento. *O que é argumentar?* In: Desenredo (CAREL, 2005, p.84).

Outra questão importante apresentada pela Teoria é a de que toda entidade linguística possui duas argumentações: a *interna (AI)* e a *externa (AE)* (DUCROT, 1990). A primeira pode ser entendida como uma paráfrase da palavra, pontuando, para tanto, que as palavras possuem internamente uma argumentação e essa significação é expressa no momento em que a palavra é posta em relação com outras. Quanto à argumentação externa, Ducrot postula a ideia de que a argumentação deriva da palavra; está fora da palavra, mas não da língua, ou seja, sua significação estará vinculada a seus antecedentes (argumentação externa à esquerda) ou consequentes (argumentação externa à direita). É importante destacar que na AI, por se tratar de uma reformulação, a própria palavra não constitui o encadeamento. Já na AE, a própria entidade linguística é um dos componentes que constituem os prolongamentos do encadeamento.

Podemos verificar no encadeamento “*Pedro é prudente, portanto não terá acidente*”, que a argumentação externa (AE) está à direita, construindo o sentido de *prudente*. Já na argumentação interna (AI) de *prudente*, teremos - *perigo*, portanto *precaução*.

Além de todos os princípios explicitados, como o *valor argumentativo*, os *encadeamentos argumentativos*, a *interdependência linguística* e as *formas de argumentações linguísticas*, torna-se significativo o destaque de a Teoria da Argumentação na Língua se constituir como uma *teoria enunciativa*, no momento em que procura explicar pelo uso da língua os sentidos construídos no discurso entre sujeitos que se constituem na e pela língua.

Assim, chegamos à herança enunciativa que Ducrot traz de Benveniste, pois, ao trabalhar a partir do uso da língua, requer conceber uma instância enunciativa. Da mesma forma que Saussure, Benveniste também se ocupou da questão da Linguística como ciência, com a preocupação de descrever a língua como uma estrutura formal.

Quando estudamos com espírito científico um objeto como a linguagem, bem depressa se evidencia que todas as questões se propõem ao mesmo tempo a propósito de cada fato linguístico, e que se propõem em primeiro lugar relativamente ao que se deve admitir como *fato*, isto é, aos critérios que o definem como tal. A grande mudança sobrevinda em linguística está precisamente nisto: reconheceu-se que a linguagem devia ser descrita como uma estrutura formal, mas que essa descrição exigia antes de tudo o estabelecimento de procedimentos e de critérios adequados, e que em suma a realidade do objeto não era separável do método próprio para defini-lo Problemas de Linguística Geral I (BENVENISTE, 2005, p.127).

A teoria da enunciação proposta por Benveniste retoma os conceitos de *língua e fala* de Saussure presentes no CLG ao tratar de *forma e sentido*. Em seu estudo *Os níveis da análise linguística*, Benveniste (2005, p.127) propõe um método de análise para a definição do fato linguístico, no qual a noção de *nível* delimita os elementos e as relações entre eles por duas operações: segmentação e substituição. Esse procedimento de análise leva à descrição da natureza articulada da linguagem. Nas palavras de Benveniste,

A noção de *nível* parece-nos essencial na determinação do procedimento de análise. Só ela é própria para fazer justiça à natureza *articulada* da linguagem e ao caráter *discreto* dos seus elementos; só ela pode fazer-nos reconhecer, na complexidade das formas, a arquitetura singular das partes e do todo. O domínio no qual estudaremos é o da língua como sistema orgânico de signos linguísticos. Problemas de Linguística Geral I (BENVENISTE, 2005, p.127).

*Como sistema orgânico de signos linguísticos* a língua compreende diferentes níveis hierarquicamente constituídos: os fonemas, seus traços distintivos, a palavra e a frase. Importa aqui destacar que a relação entre forma e sentido governa as unidades dos diferentes níveis.

Forma e sentido devem definir-se um pelo outro e devem articular-se juntos em toda a extensão da língua. (...) A *forma* de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior. O *sentido* de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior. Forma e sentido aparecem assim como propriedades conjuntas, dadas necessária e simultaneamente, inseparáveis no funcionamento da língua. As suas relações mútuas revelam-se na estrutura dos níveis linguísticos, percorridos pelas operações descendentes e ascendentes de análise e graças à natureza articulada da linguagem, Problemas da Linguística Geral I (BENVENISTE, 2005, p.136).

Ao estudar essa relação entre *forma* e *sentido*, Benveniste retoma os conceitos de *valor* e *relação* de Saussure, trazendo para a enunciação a ideia de que o sistema linguístico possibilita o irrepetível no discurso. O locutor apropria-se da língua e se enuncia em seu discurso.

No estudo intitulado *Da Subjetividade na Linguagem*, Benveniste reflete acerca da relação entre o homem e a linguagem:

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*, roblemas da Linguística Geral I (BENVENISTE, 2005, p.289).

Nessa relação de falar com o outro, encontramos o princípio de contraste, em que o *eu* se constitui no diálogo com o *outro*, surgindo a categoria de *pessoa* na enunciação.

Além de *eu* e *tu*, pertencentes à categoria da pessoa, a enunciação constitui outras categorias igualmente imprescindíveis: o tempo e o espaço da enunciação que são produzidos pelo uso da língua por um locutor. Assim, a enunciação, para Benveniste, é o ato de produzir enunciado, e a língua é o instrumento de que se vale o locutor para produzir seu discurso.

Ao se apropriar do *aparelho formal*, o locutor refere e torna significantes as *palavras vazias* da língua, colocando-se na posição de locutor e instaurando o interlocutor, o espaço e o tempo em seu discurso, Convite à linguística (NORMAND, 2009, p.14).

Ducrot denomina *enunciação* ao surgimento do enunciado e, nesse caminho, se diferencia de Benveniste quanto ao objeto de estudo: enquanto este se ocupou do processo de construção do enunciado, Ducrot tem como objeto o sentido construído no discurso, valendo-se da análise das relações na língua para explicá-lo. A opção de Ducrot, portanto, é pela análise do discurso, buscando verificar como as relações foram estabelecidas na língua para explicar o discurso.

Consideramos oportuna a citação de Delanoy (2012) acerca da Teoria da Argumentação na Língua.

A ANL, então, é considerada uma teoria enunciativa. Prevê um *locutor* produzindo um enunciado (ou discurso) a um *interlocutor*. O *locutor* é o ser responsável pelo enunciado e no qual se marca ao produzir *eu, aqui e agora*. O *interlocutor* é o destinatário do enunciado. Locutor e interlocutor são seres discursivos, abstratos, e não devem ser confundidos com seres reais. Essa distinção é defendida por Ducrot porque seu foco é a argumentação produzida no sistema linguístico e pelo próprio sistema, enquanto o indivíduo real pertenceria ao mundo extralinguístico, do qual o linguista não se ocupa. Atitudes do locutor no discurso na perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua (DELANOY, 2012, p.43).

Ao estudar a língua, Ducrot mostra que é pela escolha de diferentes formas de *enunciar* que o *locutor* constrói o sentido de seu enunciado, que será resgatado pelo *alocutário* em uma situação de interlocução, como é o caso da leitura. Na sua escolha de palavras e frases, o locutor constrói o sentido do discurso e orienta a leitura do alocutário ao conduzi-lo a apreender esse sentido pela constatação das relações linguísticas estabelecidas.

Essa postura assumida por Ducrot é de extrema importância para a pesquisa, principalmente porque corroboramos com a ideia de que compreender é apreender as relações estabelecidas entre as palavras e frases que construíram o sentido do discurso. Ao ler, de certa forma, percorremos o caminho que o locutor, por suas escolhas linguísticas, demarcou no sentido construído no seu discurso.

Ao considerarmos a situação anterior, estaremos apontando para uma possível solução acerca de um dos principais problemas referentes à leitura na escola: as questões propostas na leitura não buscam no texto as respostas por não considerarem, justamente, essa relação de sentido enunciada do *locutor* para o *alocutário*. O trabalho com a leitura fica centrado, muitas vezes, no extralinguístico.

Como dito no início desse capítulo, o objeto *linguagem* vai se modificando de acordo com a luz que lançamos sobre ele. Assim, partindo-se desse pressuposto, constatamos que a Teoria da Argumentação na Língua apresenta, na sua base teórica, princípios saussurianos e enunciativos, mas é importante que pensemos a ANL como uma teoria que se distingue das demais por propor e enfatizar seu estudo de argumentação na língua e não fora dela.

A Teoria da Argumentação na Língua é uma teoria semântica linguística que se propõe, não a descrever, mas a explicar esse universo tão complexo e apaixonante de como produzimos linguagem. Explicar como os segmentos linguísticos, pelo princípio de interdependência semântica, constituem sentido. Essa teoria tem seu fundamento teórico no princípio sempre atual de alteridade de Platão, pois precisamos, mais do que nunca, nos reconhecermos no outro, e a linguagem nos proporciona esse mágico e belíssimo encontro.

Para encerrarmos, acreditamos ser oportuna a citação abaixo:

Ducrot desenvolve seu pensamento, mostrando que, se a língua é o lugar da intersubjetividade, se é na língua que encontramos o outro, então, do mesmo modo que o Outro de Platão, a realidade linguística é, como mostra o *Curso de linguística geral* de Saussure, no capítulo sobre o *valor*, fundamentalmente opositiva, já que uma entidade linguística só pode definir-se num diálogo. O ato linguístico fundamental do locutor, em sua interação com o alocutário, é o de levar este último a uma continuação, a uma resposta. Então o enunciado define-se pelas possibilidades de resposta que abre e por aquelas que fecha, e, desse modo, a realidade do enunciado não está nele, mas fora dele, nos enunciados que o continuam, e que a língua oferece ou proíbe a quem dela faz uso. O Sentido no Discurso: o olhar da Teoria da Argumentação na Língua. In: *Enunciação e Discurso: tramas de sentidos* São Paulo: Contexto (BARBISAN, 2012, p.135-136).

Assim, a proposta da Teoria da Argumentação na Língua embasará o estudo a seguir, em que será feita uma proposta de transposição didática de alguns conceitos da ANL para o ensino de língua portuguesa, no eixo da leitura com alunos de 6º ano do Ensino Fundamental.

### 1.3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DA ANL AO ENSINO DA LEITURA

O objetivo deste capítulo é mostrar como os princípios da ANL podem ser trabalhados em sala de aula para a qualificação do ensino da leitura com alunos de 6º ano do Ensino Fundamental. Para chegarmos ao nosso propósito, inicialmente apresentaremos uma reflexão sobre o porquê da ANL no ensino da leitura para, posteriormente, discutirmos a transposição didática da teoria ao ensino da leitura.

#### 1.3.1 Por que a Teoria da Argumentação na Língua no ensino da leitura?

Ainda no Mestrado em Linguística na PUCRS (2007), fui apresentada à Teoria da Argumentação na Língua e já nessa época me encantei com a possibilidade de uma proposta semântica de análise da linguagem que entende o sentido construído pelo linguístico, na relação entre palavras, frases e parágrafos, em uma situação enunciativa. A ideia de que não havia necessidade de buscar fora da língua elementos que fizessem a descrição semântica do enunciado veio ao encontro do meu desejo como professora de Língua Portuguesa de trabalhar com o uso da língua.

A prática do ensino da gramática prescritiva, comum nas aulas de Língua Portuguesa, já não possibilitava resultados satisfatórios junto aos alunos, pois a impressão é que

decoravam conceitos, sem compreendê-los, para aplicá-los nos exercícios propostos pela professora ou para se saírem bem nas avaliações.

Por outro lado, sempre que propunha exercícios que buscavam trabalhar com a língua em uso, verificava a participação ativa e efetiva dos alunos. Eram exercícios de vocabulário que trabalhavam com a concepção de que uma palavra só adquire sentido no uso. Iniciei esse tipo de exercício no momento em que verifiquei nos livros didáticos os chamados exercícios de vocabulário com listas de palavras, como se fosse possível determinar um único sentido, ou o chamado sentido literal. Para mim sempre foi muito claro o fato de que os alunos, desde o início do Ensino Fundamental II, no 6º ano, têm condições para refletir sobre o uso da língua, e se isso não ocorria não era por falta de habilidade, mas de propostas de ensino eficazes.

Recordo que em um determinado dia resolvi registrar as colocações realizadas pelos alunos durante a correção dos exercícios propostos por mim. Naquele momento, ainda não sabia bem o que fazer com esse material, mas intuitivamente percebia que era preciso transformá-lo em objeto de estudo.

Abaixo, transcrevemos o registro das verbalizações dos alunos realizado nessa circunstância:

- O que determina cada palavra são as palavras antes e depois!
- Se tu falasses: Entrei em uma fria, significa que tu entraste em uma confusão, problema. Mas se falasses: Entrei em uma cachoeira fria, já tem outro significado.
- Várias palavras têm mais de um significado.
  - O sentido das palavras muda de acordo com a frase.
  - Pois, se usadas de jeito diferente, poderão ou não ter sentidos diferentes.
  - As palavras são as mesmas, mas em sentidos e frases diferentes.
  - Elas mudam de acordo com a frase.
  - Cada palavra pode ter um, dois, três ou até mais sentidos. Cada palavra, para ter diferentes sentidos, depende da situação de comunicação.
  - As palavras quase sempre possuem duplo sentido. Dependendo do resto da frase, a palavra pode significar duas coisas.
  - O sentido da palavra varia de acordo com a frase e a sua posição nela.
  - Que existem palavras que podem ter mais de um sentido.
  - O sentido das palavras depende das palavras que vêm antes e depois.
  - A mesma palavra muda o sentido conforme o contexto da frase.

- As palavras não terão o mesmo sentido sempre. Elas terão seu sentido de acordo com o contexto.
- Indicou que o sentido é diferente pelo conteúdo das frases.
- A mesma palavra pode ter vários sentidos.
- Muitas palavras podem ser iguais, mas com sentido diferente.
- As palavras mudam de sentido dependendo de como são colocadas nas frases.
- As palavras se escrevem igualmente, porém dentro de diferentes frases, o sentido não é o mesmo.
- A palavra pode significar várias coisas, dependendo da posição em que está e quais palavras a acompanham.
- O sentido de cada palavra vem da frase que você está lendo. Por exemplo, se me derem só a palavra “fria” eu vou pensar em temperatura, mas se dissessem “entrei em uma fria” eu iria entender que a pessoa entrou em uma enrascada.
- A escrita das palavras é igual, mas quando a colocamos em uma frase determinada, o sentido muda totalmente.
- O que muda é em que frase a palavra é colocada.
- Cada palavra pode ter duplo sentido. Por exemplo, gato animal e gato para homem bonito, charmoso e atraente.
- Que em cada frase a palavra tem um significado diferente.
- Eu acho que as palavras ganham o sentido certo conforme são colocadas nas frases.
- Em minha opinião, o que dá o sentido diferente para palavras iguais, são as frases onde estão escritas.
- O sentido depende de como ela foi posicionada na frase.
- As palavras podem ter vários significados, mas depende de como ela está colocada na frase.
- A mesma palavra colocada em frases diferentes tem sentidos diferentes. Ex: Esta caixa é de papelão. Que papelão que você aprontou.
- Uma palavra pode ter vários sentidos, mas o sentido mudará com o contexto da frase.
- Tem que ler toda a frase para entender o sentido da palavra.
- Uma palavra pode ter outro sentido se for usada em outro conjunto de palavras.

Observa-se, pelas colocações, que os discentes demonstram compreender que a língua é argumentativa, pois verbalizam a necessidade de relação entre as palavras para compreensão do sentido de um determinado enunciado. Da mesma forma, demonstram competência

linguística ao refletirem e concluírem que não há sentido literal, pois uma mesma palavra assume sentidos diferentes de acordo com as relações estabelecidas com as demais palavras constitutivas de um enunciado.

Diante dessa observação, fui impulsionada a rever meu próprio trabalho realizado em torno da leitura, pois diante de todas essas colocações era impossível não pensar que a leitura deve propiciar momentos de interlocução, em que o autor fosse visto não como um ser real, mas como um locutor, como aquele que se apropria da língua e constrói o sentido na realização do discurso e interage com o leitor. Suas escolhas orientam a compreensão.

Não podemos esquecer, mais uma vez, de que ler é uma grande competência e que cabe à escola trabalhar com as habilidades que garantam essa competência. Mas o que é ler? Quais as habilidades envolvidas em um trabalho com a leitura? Muitos estudiosos têm se ocupado dessas questões, e, dependendo da linha de pesquisa, surgem teorias diversas que podem ou não ser complementares. O ensino de leitura desenvolvido no âmbito escolar, geralmente, traduz a concepção de uma leitura voltada para a compreensão das informações do texto, na qual as questões indagam acerca do assunto, das ações das personagens, do ambiente, ou seja, questões extralinguísticas. Em um trabalho dessa natureza, as habilidades desenvolvidas ficam no nível da memorização. Não estamos, aqui, propagando a ideia de que essas questões não devam ser consideradas, mas destacamos que, por optarmos pela Teoria da Argumentação na Língua, nosso olhar é outro. A ANL é uma teoria que leva ao caminho de análise argumentativa na língua e não externa à mesma. Assim, ao optarmos pela ANL, outras habilidades estarão na base de um trabalho com a leitura: relacionar, organizar, sistematizar.

Assim, para respondermos à questão que abre esta seção, é imprescindível que deixemos claro o porquê de nossa opção pela leitura à luz da ANL. Por que a Teoria da Argumentação na Língua no ensino da leitura? Porque ela vem ao encontro da nossa concepção de ensino de língua que acredita em um trabalho com o uso da língua e não com o ensino de regras gramaticais prescritivas. Isso significa dizer que o texto será visto como um objeto de estudo, em que as escolhas linguísticas feitas por um locutor levarão à explicação do sentido pelo uso da língua. Ler, nessa perspectiva, compreenderá a análise das significações presentes na língua para explicar as relações de sentido que se encontram no discurso. Sabemos, contudo, que este não é um caminho fácil, mas pode tornar-se possível pela transposição didática do princípio de *relação* da ANL ao ensino da leitura.

Não podemos fugir de como se organiza um discurso se quisermos ensinar o aluno a ler. A Teoria da Argumentação na Língua possibilita um olhar sobre a leitura que leve à

descoberta do caminho percorrido pelo locutor do discurso, ou seja, como construiu seu sentido, a partir da análise das relações entre as palavras, frases e parágrafos.

Saber ler, para a escola, na maioria das vezes, consiste em saber extrair informações do texto. No entanto, a Teoria da Argumentação na Língua colocará o aluno diante do discurso como capaz de reconhecer as relações linguísticas que o constituíram. Pretende-se, com a proposta de transposição do princípio de *relação* à leitura, efetivar, no ensino, o princípio básico da ANL proposto por Ducrot ao explicar pela língua como o sentido foi construído no discurso. O caminho percorrido por Ducrot considera a interpretação como um meio, em que o significado da frase é o produto de uma construção semântica. Dessa forma, acreditamos que cabe ao professor, no trabalho com a leitura, descobrir as leis que regem essas construções de sentido. Cabe o destaque de que trabalhar com a leitura sob o olhar da ANL é termos a concepção da enunciação, na qual um *eu* se enuncia ao *tu* a partir das suas escolhas linguísticas.

Ducrot (1984) reafirma seu compromisso de “não descrever a língua como um meio de dar informações sobre o mundo, mas como um meio de construir discursos” (DUCROT, 1984, p.193). Fica evidente o posicionamento contrário de Ducrot às teorias que veem a língua como uma representação do mundo. Embora não negue a capacidade de a língua descrever o extralinguístico, o linguista afirma que a sua função primeira não é essa, mas a de argumentar. O locutor toma o mundo como um tema e se posiciona frente a ele ao fazer uso da língua, isto é, constrói um ponto de vista sobre aquele tema. Isso é argumentar pela Teoria da Argumentação na Língua.

Ressaltamos que as escolhas do locutor direcionam a compreensão do outro, ou seja, ao escolher uma palavra ou expressão na língua, o locutor interage com seu interlocutor, apresentando a este sua posição em relação àquilo de que fala, direcionando a compreensão do tu (interlocutor) e a continuidade do discurso. Assim, ao dizer “Ele é *inteligente*”, o locutor impõe uma continuidade do tipo *portanto é um bom aluno*.

Dessa forma, é importante enfatizar que, ao propormos a transposição didática da ANL à leitura, trabalhamos com a língua no uso. As instruções fornecidas pela língua, e selecionadas pelo locutor, orientarão o alocutário na compreensão leitora, como uma resposta ao discurso presente no texto. Assim, ao escolhermos a Teoria da Argumentação na Língua para embasar nosso trabalho com a leitura na escola, estamos diante de um olhar sobre a natureza articulada da língua.

A partir da escolha da ANL, chegamos ao próximo ponto: como realizar a transposição didática do princípio de relação da Teoria para o ensino da leitura. Assim, chegamos a próxima seção.

### 1.3.3 Transposição didática: uma reflexão inicial

Os estudos sobre *transposição didática* têm em Yves Chevallard (1998), didata francês do campo do ensino da matemática, uma importante referência. O autor chama de *transposição didática* o trabalho de *transformação* de um *objeto de saber* em um *objeto de ensino*.

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O trabalho que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*.” (CHEVALLARD, 1998, p.39).

A partir dessa citação, torna-se imprescindível refletirmos, acerca de, no mínimo, dois pontos em relação ao objeto de estudo proposto em nossa tese. Em primeiro lugar, os aspectos da ANL a serem transformados em objetos de ensino e, em segundo, as transformações adaptativas necessárias para que essa transposição didática ocorra.

Temos a clareza de que a Teoria da Argumentação na Língua possibilita uma mudança de perspectiva para o ensino da leitura na escola desde a Educação Básica, pois está fundamentada em um estudo semântico na língua e não fora dela. Ensinar os discentes a pensar acerca das possibilidades da língua pelo uso, pela noção de *relação* estabelecida no emprego da língua é, sem dúvida, capacitá-los a serem competentes, tanto no aspecto da leitura como no da produção de textos. Contudo, para chegarmos a essa mudança no ensino da leitura, faz-se necessário que pensemos nas transformações adaptativas pelas quais os aspectos selecionados da ANL para a presente pesquisa devam passar para se tornarem escolarizáveis e, também, nas transformações didáticas do professor frente a esse saber.

Falar de um saber e da sua transmissão, com efeito, é reconduzir a imagem da caixa preta, aquela da sala de aula onde se supõe a transmissão de um suposto saber, onde não iremos olhar e, se formos, veremos primeiro o professor, depois os alunos, e quase nunca o saber, sempre invisível, como a filosofia medieval, segundo Alain de Libera. De fato, carecemos cruelmente de conhecimento sobre a vida “íntima” dos saberes nas salas de aula: a metáfora substancialista que comporta a pretensa transmissão do saber explica, em grande parte, esse desconhecimento (CHEVALLARD, 1998, p.4).

A citação de Chevallard aponta um aspecto que consideramos essencial para toda e qualquer discussão que tenha como foco o ensino, que é a necessidade de conhecermos, realmente, o objeto a ser ensinado. A ANL, no nosso entendimento, subjaz a essa condição no momento em que trabalha com a natureza da própria linguagem. A ANL busca na língua explicar o sentido construído no discurso. Assim, ao estudar a Teoria da Argumentação na Língua, o docente terá a oportunidade de reconhecer, na língua, e não fora dela, o seu objeto a ser ensinado, pois é como se a “vida íntima” da linguagem fosse desvelada pela ANL a partir do princípio de *interdependência semântica*, no qual as relações estabelecidas pelos segmentos linguísticos constituem sentido e constroem diferentes discursos.

Ao apresentar sua teoria de transposição didática, Chevallard discute a concepção equivocada e tradicional de que os saberes escolares estariam em um segundo plano, pois a ênfase é dada à relação professor-aluno a partir de um enfoque psicológico. Para esse autor, o sistema didático é representado de forma triangular, em que se encontram o saber escolar, aquele que ensina/professor e aquele que aprende/aluno partindo de uma perspectiva epistemológica do saber ensinado. Ao propor essa concepção epistemológica, Chevallard demonstra preocupação quanto ao conhecimento de forma justificada na sua origem e, conseqüentemente, na sua natureza, o que implica em uma postura não mais subjetiva por parte de quem ensina.

Essa postura defendida por Chevallard, segundo a qual um educador deve ter conhecimento do seu objeto de estudo, é muito importante para esta pesquisa. Ao escolhermos a ANL como teoria que embasa nossa proposta, definimos uma postura não mais subjetiva por parte de quem ensina, pois a ANL é, por natureza, uma teoria explicativa: a língua é argumentativa; a argumentação está na língua. A ANL possibilita rigor científico para o profissional que possa vir a trabalhar com a teoria. Acreditamos, pela prática em sala de aula, que a escola trabalha muitas vezes com teorias que intensificam seu estudo no processo ensino-aprendizagem e pouco se preocupam com o conceito que representa o objeto de estudo em questão. A posição aqui defendida, conforme Chevallard, é da necessidade de que o educador perceba o quanto o saber a ser ensinado está no meio da relação ensino-aprendizagem, cabendo ao professor conhecê-lo profundamente para orientar seus alunos na construção desse conhecimento. A transposição didática do conceito de *relação* da ANL ao ensino nos parece ser o caminho para uma mudança significativa em nossas salas de aula.

Também Ducrot e Carel, ao proporem uma teoria semântica da linguagem, preocupam-se com o conhecimento de forma justificada desde a sua origem, sendo relevante um olhar nas bases filosóficas da teoria. A busca e o reconhecimento de pressupostos teóricos

em Platão e Saussure faz com que pensemos seriamente sobre a linguagem e, como não poderia deixar de ser, nos aproximemos de sua singular complexidade que é o encontro com o outro. Pensar a esse respeito é refletir acerca da complexa relação de como cada um de nós usa a língua a partir de escolhas que produzam significações. O princípio de alteridade, de Platão, assim como as noções de relação e de valor, de Saussure, constituem as bases da ANL e, na transposição didática, estarão na base para um trabalho eficaz de leitura.

Assim, transformar o conhecimento em conhecimento escolar a ser ensinado significa definir o tratamento a ser dado a esse conteúdo com o objetivo de tomar as decisões didáticas e metodológicas que irão orientar a atividade do professor e do aluno. Diante dessa necessidade de transposição didática, Chevallard (1998), em seu livro *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*, parte do pressuposto de que o ensino de um determinado elemento do saber só será possível se esse elemento sofrer certas “deformações” para que esteja apto a ser ensinado. Para o autor, os conteúdos de saber designados como aqueles a ensinar são verdadeiras criações didáticas, suscitadas pelas necessidades do ensino. Em outras palavras, na transposição didática ocorre uma recontextualização do saber.

Esta pesquisa pretende mostrar que, por necessidade de um ensino que leve à qualidade da compreensão leitora, a Teoria da Argumentação na Língua apresenta princípios norteadores que podem ser transpostos ao ensino.

O primeiro destaque está no conceito de *relação* presente na ANL. Ao realizarmos sua transposição didática, é necessário trabalharmos com o conceito junto aos docentes, levando-os à comprovação de que um texto se organiza a partir dessas relações e, portanto, as atividades de leitura propostas aos discentes deverão centrar-se nelas.

Outros conceitos igualmente importantes na ANL são de *Argumentação Interna* (AI), *Argumentação Externa* (AE) e *encadeamento argumentativo*. A ideia é de o professor, consciente desses *saberes científicos*, transformá-los em *saberes escolares* a serem ensinados e aprendidos pelos alunos. Na recontextualização desses saberes, destaca-se que não serão os termos técnicos ou científicos que serão estudados, mas a concepção inerente a eles. Assim, os exercícios propostos de leitura sinalizarão para o trabalho com a paráfrase e com as relações entre as palavras e enunciados. Não serão os conceitos da ANL que levarão o aluno a ler, mas a adaptação desses conceitos em atividades de leitura a serem desenvolvidas. Dessa forma, os estudos de Chevallard servirão de base para que as adaptações necessárias sejam feitas ao propormos um ensino diferenciado para a leitura e, mais especificamente, ao apresentarmos o roteiro com atividades de leitura à luz da ANL.

### 1.3.4 Transposição didática: um diálogo com o professor

A Teoria da Argumentação na Língua defende o fato de que a argumentação está inscrita na própria língua. É a partir do discurso que Ducrot busca explicar o sentido construído, ou seja, as relações linguísticas argumentativas que o tornaram possível, conforme Barbisan (2013), podemos constatar nas palavras de

Em síntese, é do modo de explicar o sentido essencialmente pela noção de relação que decorrem o objeto de estudo e as características da teoria: a de ser uma semântica, porque vai em busca da explicação do sentido; a de ser uma semântica linguística, porque explica o sentido construído pela relação entre palavras, enunciados, discursos; a de ser uma semântica linguística do discurso, isto é, do emprego da língua, não da palavra ou da frase isolada; a de ser uma teoria explicativa do sentido do discurso, sempre olhando a linguagem a partir das bases epistemológicas que a sustentam. Semântica, semânticas - uma introdução (BARBISAN, 2013, p.21-22).

Pela citação, podemos perceber que o interesse de Ducrot está em explicar o sentido, ou seja, em como o locutor se apropria da língua (usa a língua para si, personaliza de certo modo a língua) e enuncia para o alocutário. De acordo com Ducrot (1990, p.51), é como se o locutor, a partir das palavras escolhidas na língua, fizesse um chamado ao alocutário. Isso decorre da colocação de Ducrot (1990, p.52) “que o sentido de uma palavra é ao mesmo tempo uma orientação no discurso”. Acreditamos que isso ocorre durante a leitura no momento em que um discurso é construído pelas escolhas linguísticas do locutor e, no processamento da leitura, o alocutário as reconhece. Por esse motivo, reconhecemos a ANL como marco teórico para o ensino e a prática de leitura desde a Educação Básica a partir de seu conceito de *relação*.

Mas como fazer essa transposição didática? Esta é a pergunta que, como docente, traria para este momento e a resposta está, conforme Chevallard, no olhar epistemológico do saber a ser ensinado. Assim, retornemos à citação acima e vislumbraremos o seguinte percurso:

A ANL tem por características:

- (1) Ser uma teoria semântica;
- (2) Ser uma semântica linguística;
- (3) Ser uma semântica linguística do discurso;
- (4) Ser uma teoria explicativa do sentido do discurso.

Pensemos nas características acima como segmentos de enunciados e, a partir da noção de *encadeamento argumentativo*, em que a *interdependência semântica* faz com que os dois segmentos produzam uma unidade de sentido, teremos:

- (1) Ser uma teoria semântica, portanto busca explicar o sentido.
- (2) Ser uma semântica linguística, portanto explica o sentido pela língua, através das relações entre palavras, frases, enunciados e discursos.
- (3) Ser uma semântica linguística do discurso, portanto parte da língua para explicar os sentidos que se lê no discurso.
- (4) Ser uma teoria explicativa do sentido do discurso, portanto olha a linguagem pela natureza da própria língua.

Agora, como transpor esses princípios para o ensino da leitura? Primeiramente, ler à luz da ANL, cabe repetir, é trabalhar com a língua no uso, em que o discurso representa as *escolhas linguísticas* e as *relações* que o locutor estabeleceu entre as palavras, frases e parágrafos. Assim, a palavra *relação* deve estar na base de toda e qualquer atividade pensada para a leitura.

A noção do *valor linguístico* trazida por Ducrot para o uso da língua em diferentes níveis está na base do conceito de *relação* que é foco desta pesquisa, pois o trabalho que se quer para o ensino da leitura à luz da ANL é justamente uma proposta sistêmica que proporcione aos discentes um olhar gradativo das diferentes relações linguísticas: entre palavras, frases e textos. Sem esquecer de mencionar o papel do locutor e do alocutário na produção de todos esses discursos.

Vimos, pelos estudos de Chevallard, que na *transposição didática* ocorre uma *recontextualização do saber* o que implica em criarmos estratégias de leitura que tenham esse objetivo. Apresentamos a seguir um exemplo possível de aplicação de atividades a partir do texto selecionado “Entrando em campo”, de Hardy G. Alcoforado Filho, publicado na Folha de São Paulo, no caderno Folhinha. No entanto, cabe a ressalva de que as atividades apresentadas são específicas para esse texto, pois a ideia é justamente esta: o professor ler, selecionar os textos a serem discutidos em aula e propor atividades aos discentes que trabalhem com as tramas de sentido, pela descoberta das significações oriundas das escolhas linguísticas do locutor. Nossa intenção, ao apresentarmos as atividades, é mostrarmos quais são os aspectos da ANL que servirão de base para um trabalho de leitura a partir da teoria.

Não podemos esquecer de que estamos diante de uma *argumentação linguística*, assim ao elaborarmos exercícios de leitura a luz da ANL, essa questão estará na base dos exercícios

propostos. A questão será de trabalhar com o discurso como uma trama de sentidos construída a partir de determinados encadeamentos.

Abaixo, trazemos o texto (destacado em negrito) para, em seguida, apresentarmos as atividades propostas.

### **Folha de São Paulo - Folhinha**

#### **ENTRANDO EM CAMPO**

#### **Hardy G. Alcoforado Filho**

**O Maracanã estava cheio. Gente pra todo lado. Bandeiras, charanga... Uma festa! Também, pudera! Jogo importante. Decisivo. Fla-Flu.**

**Eu estava elétrico. Era a primeira vez que eu ia assistir ao meu pai atuar. A espera era angustiante. O tempo parecia acomodado, com preguiça de passar.**

**Finalmente, o meu pai entrou no campo.**

**Acho que os únicos a aplaudir fomos eu e o Tio Joca. A torcida, nem aí. Bem... o meu pai não era nenhum craque de bola. Era só o juiz da partida. Para mim, a figura principal, é claro!**

**Depois, entraram os dois times. Aquela coisa de sempre: fotos, bate-bola, entrevistas... As torcidas fazendo algazarra, cantando, pulando...**

**Eu queria era jogo, a “redonda” rolando e o meu pai dando “olé” no apito.**

**Começou o jogo e, pouco a pouco, eu fui percebendo que o espetáculo não ia ser exatamente o que eu esperava.**

**Que “olé” de apito que nada! A coisa foi bem diferente.**

**Se o meu pai marcava uma infração a favor do Flu, quem vaiava era a torcida do Fla. Se era a favor do Mengo, quem vaiava era a torcida tricolor. Se fosse só isso, tudo bem. O pior eram os nomes. Não perdoaram nem a coitada da minha avó, que não fez mal a ninguém.**

**Quando meu pai marcou o pênalti, nem se fala. Foi um Deus nos acuda! E o gol de empate? Todo mundo reclamando impedimento.**

**Eu sou obrigado a confessar que tive vergonha e medo. Vergonha porque não é mole ver o pai da gente ser xingado daquela maneira. Mesmo que ele não estivesse certo, errar não é humano? E muito medo porque, do jeito que as duas torcidas saíram descontentes, já imaginou se alguém descobre que eu era filho do juiz?**

Ao lermos o texto, percebemos, já nos dois primeiros parágrafos, que temos a oportunidade de trabalhar com as escolhas de entidades lexicais significativas feitas pelo autor e que estabelecem as primeiras relações dentro da trama do discurso. Observe:

*O Maracanã estava cheio ... portanto (DC) ... gente pra todo o lado.*

*Bandeiras, charanga... portanto (DC) ...uma festa*

*Jogo importante... portanto (DC) ...decisivo*

*Decisivo... portanto (DC) Fla-Flu*

Dessa forma, as primeiras atividades propostas aos alunos, poderiam ser sobre essas relações. Observe que são encadeamentos que preparam o leitor para a trama do texto: como será esse jogo?

Os encadeamentos, aqui apontados, devem servir para que o professor formule questões que tratem dessas relações. Pensar, por exemplo, no sentido da palavra “*cheio*”. Nesse texto, *estar cheio* significa *ter gente pra todo lado*. No entanto, a relação não seria a mesma se pensássemos na construção *estou cheio; meu time não ganha há tempos no Maracanã*.

Seguindo a leitura, o importante é o olhar observador do professor às questões linguísticas do texto, como se o professor fizesse o papel de *ler como escritor* (SMITH, ANO) com o objetivo de perceber as marcas linguísticas deixadas pelas escolhas do locutor.

Assim, algumas marcas que julgamos importantes:

*Eu estava elétrico ... no entanto (PT) ...o tempo parecia acomodado*

*Tempo acomodado... portanto (DC) ... com preguiça de passar*

*Não era nenhum craque...no entanto (PT) ...para mim era a figura principal*

*Coisa de sempre... portanto (DC) ...fotos, bate-bola, entrevistas, algazarra da torcida*

*Algazarra da torcida .... portanto (DC) ... cantoria, pulos*

*Querida “olé”... no entanto (PT) ...o espetáculo não ia ser como esperava*

*Infração a favor do Flu... portanto (DC) ...vaias da torcida do Fla*

*Infração a favor do Mengo... portanto (DC) ...vaias da torcida tricolor*

*Não pararam nas vaias... portanto (DC) ... vieram os xingamentos*

*Não perdoaram nem a avó... portanto (DC) ...a avó foi xingada*

*A avó não fez nada... no entanto (PT) ...foi xingada*

*Marcação de pênalti... portanto (DC) ...Deus nos acuda*

*Gol de empate... no entanto (PT) ...reclamação de impedimento*

Novamente, destacamos que a leitura e o reconhecimento desses encadeamentos não representam as questões formuladas pelo professor para ser aplicadas aos alunos. Representa,

sim, o ponto de partida para que estas questões sejam elaboradas. Cada texto possui a sua trama de sentido a partir do uso que o locutor fez da língua. O docente, ao reconhecer esses encadeamentos e propor atividades que trabalhem com esses sentidos estará transformando o que Chevallard chamou de *objeto de saber* em um *objeto de ensino* pela *transposição didática*.

Por fim, o último parágrafo do texto é igualmente significativo pelas relações e encadeamentos ali presentes. O valor argumentativo estabelecido entre “***vergonha e medo***”, de certa forma, acaba por orientar as duas perguntas finais: ***Mesmo que ele não estivesse certo, errar não é humano? E muito medo porque, do jeito que as duas torcidas saíram descontentes, já imaginou se alguém descobre que eu era o filho do juiz?***

Como já foi dito, a ideia não é apresentar um roteiro fixo e único para o trabalho com a leitura na perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua, até porque isso não seria possível, pois o caminho é descobrirmos, a cada texto, qual ou quais as relações de sentido possíveis. O essencial é termos a noção de que, no sistema da língua, as palavras se relacionam, constituem encadeamentos e adquirem um valor argumentativo.

Esta breve exposição procurou apresentar uma possibilidade de transposição didática do conceito de *relação* da ANL ao ensino da leitura, da mesma forma que farão as atividades que serão apresentadas no Roteiro de Atividades elaborado para a presente pesquisa.

## 2 METODOLOGIA PARA O TRABALHO COM A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA ANL AO ENSINO DA LEITURA

Primeiramente, por se tratar de uma pesquisa que tem como objetivo a transposição didática da ANL, cabe uma palavra para justificar a escolha dos instrumentos da pesquisa. Assim, iniciaremos com a apresentação e posterior análise das atividades de leitura desenvolvidas nos textos *Uma história de Dom Quixote*, *Carvões para a lareira do diabo* e *Bisa Bia, Bisa Bel*, retirados dos livros didáticos *Língua Portuguesa- Linguagem e Interação e Viva o Português- Leitura, Produção e Gramática* do 6º ano do Ensino Fundamental II para depois apresentar um roteiro de atividades de leitura elaboradas pela pesquisadora à luz da ANL.

Optamos por transcrever os textos dos livros didáticos selecionados para este estudo, assim como as respectivas atividades de leitura propostas pelos autores, as quais, embora tenham títulos diferentes em suas seções, tratam do mesmo fim: estudo do texto e do vocabulário do texto. Quanto à análise dessas atividades, teremos como parâmetros o quadro de Marcuschi e os conceitos da ANL trabalhados nesta pesquisa para buscarmos uma avaliação qualitativa das mesmas em relação a um caminho eficaz com a leitura.

Já em relação ao roteiro de atividades de leitura elaborado à luz da ANL pela pesquisadora, é importante esclarecer que este seguirá, conforme abordado nos pressupostos teóricos da ANL, uma sequência que levará em conta o grau de complexidade das relações linguísticas (palavras, frases, parágrafos) e trabalhará, respectivamente, com os conceitos de *inexistência de sentido literal*, de *orientação argumentativa*, de *encadeamentos argumentativos* e de *interdependência semântica*.

Nossa opção por um roteiro dessa natureza vem ao encontro de nossa concepção de ensino-aprendizagem que propõe a construção do conhecimento de forma gradativa, como se vislumbrássemos a imagem de um espiral, em que a cada volta nos apropriamos de um determinado saber e, ao mesmo tempo, percebemos uma falta que poderá ser suprida no estágio seguinte. Nesse contexto, reiteramos a ideia de que a transposição didática proposta será iniciada com a reflexão do sentido construído primeiramente pelas orientações das palavras e, posteriormente, pelas relações entre palavras de um mesmo enunciado. Cabe a ressalva de que o conceito de *relação* será enfatizado em todas as atividades propostas.

## 2.1 ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS

A seguir, encontram-se três textos selecionados, com suas respectivas propostas de leitura e compreensão, retiradas de dois livros didáticos: *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, e *Viva Português*, de Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Sílvia Letícia de Andrade, ambos da editora Ática, respectivamente de 2009 e 2011. O critério para a escolha dos respectivos livros didáticos, conforme mencionado na introdução desta pesquisa, foi pela facilidade de acesso desses materiais pelos discentes já que são distribuídos pelos divulgadores da editora nas escolas a todo início de ano letivo.

A ideia é apresentar as atividades propostas pelos livros didáticos e, em seguida, realizar uma análise pertinente a cada um.

### 2.1.1 Texto 1: Uma história de Dom Quixote

#### **Uma história de Dom Quixote**

Moacyr Scliar

Quando se fala num quixote, as pessoas logo pensam num desastrado, num sujeito que não consegue fazer nada direito; que tem boas ideias, mas sempre quebra a cara. E até repetem aquela história que o escritor espanhol Cervantes contou sobre o Dom Quixote.

Ele era um daqueles cavaleiros andantes que usavam armadura, lança e escudo; percorria as planícies da Espanha num cavalo muito magro e muito feio, chamado Rocinante, procurando inimigos a quem pudesse desafiar em nome da moça que amava, e que ele chamava de Dulcineia. Pois um dia este Dom Quixote avistou ao longe uns moinhos de vento. Naquela época, vocês sabem, o trigo era moído desta maneira: havia um enorme cata-vento que fazia girar a máquina de moer. Pois o Dom Quixote viu, nesses moinhos, gigantes que agitavam braços, desafiando-o para a luta.

Sancho Pança, seu ajudante, tentou convencê-lo de que não havia gigante nenhum; mas foi inútil.

Dom Quixote estava certo de que aquele era o grande combate de sua vida. Empunhando a lança, partiu a galope contra os gigantes...

O resultado, diz Cervantes, foi desastroso. A lança do cavaleiro ficou presa nas asas do moinho, ele foi levantado no ar e depois jogado para longe. Para Sancho, e para todas as pessoas que ali viviam, uma clara prova de que o homem era mesmo maluco.

Essa era a história que Cervantes contava. Já meu tata-tata-tataravô, que também conheceu Dom Quixote, narrava o episódio de uma maneira inteiramente diferente. Ele dizia que, de fato, Dom Quixote viu os moinhos e que ficou fascinado com eles, mas não por confundi-los com gigantes. “Se eu conseguir enfiar minha lança naquelas asas que giram”, pensou, “e se puder aguentar firme, terei descoberto uma coisa sensacional”.

E foi o que ele tentou. Não deu completamente certo, porque nada do que a gente faz dá completamente certo; mas, no momento em que a asa do moinho levantava o Dom Quixote, ele viveu seu momento de glória. Estava subindo, como os astronautas hoje sobem; estava avistando uma paisagem maravilhosa, os campos cultivados, as casas, talvez o mar, lá longe, talvez as terras de além-mar, com as quais todo o mundo sonhava. Mais que isso, ele tinha descoberto uma maneira sensacional de se divertir.

É verdade que levou um tombo, um tombo feio. Mas isso, naquele momento, não tinha importância. Não para Dom Quixote, o inventor da roda-gigante.

In: Heloísa Prieto (org.). *Vice-versa ao contrário*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

Atividades retiradas do livro didático *Língua Portuguesa, Linguagem e Interação*

#### PARA ENTENDER O TEXTO

1) Existem muitas possibilidades de se começar a contar uma história. Como o escritor Moacyr Scliar começa a contar a história de Dom Quixote?

---

2) Quem escreveu a história original de Dom Quixote?

---

3) A história original de Dom Quixote foi escrita no começo do século XVII (1605), época em que ainda eram comuns as histórias de cavaleiros que lutavam pelo amor da mulher amada. Que feitos e características de Dom Quixote fazem dele um cavaleiro bem diferente dos heróis de seu tempo?

---

4) Na história contada pelo tatará-tatará-tataravô do narrador, o que passou pela cabeça de Dom Quixote quando ele viu o moinho de vento?

---

5) “(...) nada do que a gente faz dá completamente certo (...)” Você concorda com essa afirmativa?

---

6) “(...) ele viveu o seu momento de glória.” Identifique onde começa e onde termina no texto a descrição desse momento.

---

7) Por que no episódio contado pelo tatará-tatará-tataravô do narrador o tombo de Dom Quixote não teve importância?

---

8) Forme um grupo com mais três colegas e dividam o texto em partes de acordo com o desenvolvimento da narrativa. Deem um título a cada parte e depois comparem a divisão que vocês fizeram com a divisão feita pelos outros grupos.

---

9) Dê outro título ao texto. O (A) professor (a) e a classe poderão promover um debate para escolher os títulos mais adequados. Cada aluno deverá explicar por que o título de sua preferência lhe parece o mais adequado.

### AS PALAVRAS NO CONTEXTO

1) Releia silenciosamente o texto. Há alguma palavra cujo significado você desconhece? Leia, agora, só a frase em que essa palavra é empregada. Consegue deduzir o sentido? Caso não consiga, procure no dicionário. Faça o mesmo com todas as palavras que apresentam dificuldade para você.

---

2) Reescreva, em seu caderno, a frase que segue, substituindo a expressão destacada por outra equivalente. “(...) sujeito (...) que tem boas ideias, mas sempre **quebra a cara** (...)”

A. Na língua portuguesa, há muitas outras expressões em que aparece a palavra *cara*.

Veja algumas delas e tente encontrar o significado respectivo.

a) cara a cara \_\_\_\_\_

b) cara amarrada \_\_\_\_\_

c) cara de quem comeu e não gostou \_\_\_\_\_

- d) cara de tacho \_\_\_\_\_
- e) dar as caras \_\_\_\_\_
- f) livrar a cara de \_\_\_\_\_

Em dupla, construam, em seu caderno, uma frase com cada uma dessas expressões.

B. Vocês conhecem outras expressões com a palavra *cara*? Citem-nas.

3) Expressando a mesma ideia, escreva de outra maneira a seguinte frase, começando com a palavra *tudo*: (...) nada do que a gente faz dá completamente certo (...)

4) Baseando-se na história lida, como você definiria o adjetivo **quixotesco** ? Depois, procure-o no dicionário para confirmar.

### 2.1.2 Análise das atividades propostas pelo livro didático

A unidade da qual foram extraídos o texto e as atividades anteriormente transcritas é iniciada com a colocação de que há uma probabilidade grande de os leitores conhecerem a personagem Dom Quixote, criado pelo escritor Miguel de Cervantes, pois é trata-se de uma das personagens mais conhecidas da literatura.

Em seguida, temos o primeiro texto a ser lido e interpretado: *Uma história de Dom Quixote*, de Moacyr Scliar.

As questões de interpretação do texto estão dispostas em duas seções: *Para entender o texto*, em que são apresentadas nove questões, e *As palavras no contexto*, em que quatro questões trabalham com determinado vocabulário presente no texto.

Na sequência da unidade, são apresentados mais dois textos, que encerram a seção de leitura, a letra da música *Dom Quixote*, da cantora Rita Lee e do compositor Arnaldo Baptista, *E a história era assim...*, do escritor Moacyr Scliar. No entanto, as atividades propostas não são de compreensão leitora. A ideia é apresentar outras versões para a história de Dom Quixote, sendo solicitado aos estudantes que pesquisem outras e, se possível, tragam para a sala de aula as versões encontradas para estabelecerem semelhanças e diferenças. Parte-se, aqui, para um trabalho de intertextualidade. Neste momento é importante salientarmos que o trabalho com intertextualidade merece destaque. Contudo, a análise dos discursos, presentes na canção de Arnaldo Baptista e Rita Lee, e no texto de Moacyr Scliar, poderia reafirmar essa intertextualidade a partir da análise na língua, ou seja, como foi construído o sentido de Dom Quixote nos respectivos discursos.

As primeiras questões propostas pelos autores do livro didático a respeito do texto *Uma história de Dom Quixote* estão agrupadas na seção *Para entender o texto*. No entanto, a

forma como foram elaboradas não orientam o leitor para a compreensão. Observa-se a falta de cuidado quanto aos encadeamentos naturais do texto, pois as questões não seguem as sequências argumentativas, o que orientaria à compreensão do sujeito. Ao contrário, os autores propõem questões da estrutura narrativa, como a questão (1) “Existem muitas possibilidades de se começar a contar uma história. Como o escritor Moacyr Scliar começa a contar a história de Dom Quixote?” ou a questão (9), que propõe um trabalho em grupo para dividir o texto em partes de acordo com o desenvolvimento da narrativa. Também há questões que exploram fatos extralinguísticos, como a questão (2), que pergunta “Quem escreveu a história original de Dom Quixote?”, em que o questionamento recai sobre um sujeito real, ou a questão (5), que indaga se o leitor concorda com a afirmativa do texto que diz "nada do que a gente faz dá completamente certo". Por fim, a questão que encerra essa parte solicita que o leitor apresente um novo título para a história e explique por que o título de sua preferência lhe parece o mais adequado. Essa é uma questão importante, pois a escolha de um título explicita o entendimento do texto, ou seja, o título escolhido presume o encadeamento que deu sentido ao discurso presente. Entretanto, a mesma questão teria maior valor semântico se representasse o fechamento de uma sequência de questões que trabalhassem com as relações presentes no discurso.

Observa-se, conforme o quadro apresentado por Marcuschi, *Tipologias das Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, que as questões analisadas são classificadas como *Metalinguísticas*, *Subjetivas* e *Globais*, respectivamente, o que não contribui para a compreensão leitora do texto pelo aluno. As primeiras por tratarem da estrutura da narrativa, em que a organização dos parágrafos é mencionada, as segundas têm a ver com o texto de maneira apenas superficial e encaminham a respostas que não há como testá-las, já a última, trata do título como uma escolha possível a partir da leitura global, do texto como um todo.

A segunda seção apresentada é identificada como *As palavras no contexto*. Aparentemente, a própria denominação dada à seção orienta o leitor a buscar o sentido nas frases, mas logo se percebe mais um equívoco, pois as atividades induzem o aluno a permanecer no raciocínio de que as palavras ou expressões isoladas têm sentido completo e, na realidade, ao serem trabalhadas isoladamente, possuem significação provisória. Nessa perspectiva, o exercício (2) afirma que "Na língua portuguesa, há muitas expressões com a palavra ‘cara’", e em seguida lista seis expressões para que o aluno tente encontrar o significado respectivo. Posteriormente vem a solicitação de que o aluno escreva frases com as expressões destacadas. Exemplificando, temos as expressões “cara a cara” e “livrar a cara de”

cujas respostas apresentadas pelo livro do professor são, respectivamente, “frente a frente” e “tirar alguém de situação embaraçosa”. De acordo com Ducrot, o sentido só é produzido no uso, na relação estabelecida entre as palavras e os encadeamentos presentes no texto, não havendo a ideia de sentido constante ou literal. Assim, solicitar respostas como essas seria admitir a existência de um sentido pronto para as expressões, e não a busca de sentido que só é possível no uso, ou seja, na relação que essas expressões possuem com as escolhas sintagmáticas realizadas pelo locutor. Há necessidade de se analisar a relação estabelecida entre as palavras para chegarmos a uma possível resposta ou, visto pela Teoria da Argumentação na Língua, o sentido construído nos encadeamentos produzidos nos discursos.

Não há, na proposta dos autores do livro didático, uma abordagem que conduza o aluno a perceber como a linguagem constrói sentidos. Atividades como essas não possibilitam uma abordagem reflexiva sobre a língua e o seu uso, pois isolam as palavras ou expressões para a mera identificação de sentidos em vez de propor questionamentos sobre os sentidos construídos a partir das relações. Todas as expressões são retiradas do uso da língua e não do texto em estudo. Esse fato representa um obstáculo para a compreensão do texto, pois os leitores não têm como verificar quais as possíveis relações que o locutor estabeleceu ao selecionar e combinar palavras nos eixos paradigmático e sintagmático, respectivamente.

Por outro lado, observa-se que, em dois momentos, os autores trazem atividades que necessitam da relação para a compreensão do sentido, embora acabem por não explorar essa perspectiva. Na questão (3), solicitam que o aluno escreva um fragmento de enunciado do texto “(...) nada do que a gente faz dá completamente certo” de outra forma, expressando a mesma ideia. Observa-se que os fragmentos que foram desconsiderados, no início e no final da sentença, são exatamente aqueles que fazem as relações necessárias para construirmos o sentido. A relação à esquerda "E foi o que ele tentou. **Não** deu completamente certo, **porque**" traz inclusive o conector responsável e necessário pelo encadeamento, além da negação, e ambos se relacionam com o segmento a ser analisado. A concepção de que a argumentação na língua parece presente, também, na questão (4), quando o leitor é convidado a definir o adjetivo “quixotesco”, baseando-se na história lida. Essa tentativa está ancorada no fato de que, pelas respostas fornecidas ao professor, “quixotesco” é alguém “ingênuo”, “romântico”, “sonhador”, “que faz atrapalhadas”. Podemos pensar, de acordo com a Teoria de Argumentação na Língua, que as três primeiras respostas representariam argumentações internas (AI), e a última, uma possível argumentação externa (AE). No entanto, esses conceitos não foram explorados pelos autores, até porque encaminham o leitor ao dicionário, nas palavras dos autores "Depois, procure-o no dicionário para confirmar". Novamente parece

estar presente a existência de um sentido literal, que será confirmado pelo dicionário, e não um sentido construído no uso, nas relações sintagmáticas estabelecidas na língua pelas escolhas do locutor. Dessa forma, ao direcionar o discente à consulta ao dicionário, a atividade leva-o a pensar que o sentido é único e sempre o mesmo, contrariando a própria natureza da linguagem já apresentada na *Nota sobre o discurso* (2002): “a língua anteriormente não faz mais do que realizar conceitos isolados, que esperam ser postos em relação entre eles para que haja significação de pensamento”.

### 2.1.3 Texto 2: Carvões para a lareira do diabo – conto irlandês

#### Carvões para a lareira do diabo

conto irlandês

Era uma vez um homem muito, muito pobre. Ele tinha mulher e oito filhos para criar, trabalhava de sol a sol e ganhava uma miséria (isso quando conseguia que alguém precisasse de seus serviços, o que não acontecia com muita frequência). Às vezes passavam fome e, quando a situação piorou de uma maneira insuportável, ele saiu de casa desesperado. Andou muito e não encontrou nenhuma solução, até que topou com o diabo.

O homem não era muito instruído, mas sabia muito bem reconhecer a presença do tinoso. Aquele cheiro de enxofre inconfundível, a famosa capa que mal escondia os pés em forma de cascos voltados para trás. Era ele, o demo, sem dúvida nenhuma.

O outro foi chegando, com a fala aveludada, foi convidando para tomar um trago, dizendo que a vida não era assim tão complicada, que tinha jeito pra tudo neste mundo. Depois, sem muitos rodeios, foi logo propondo:

- É muito simples, eu posso resolver seus problemas de uma vez por todas. É claro, com uma condição. Se você concordar em me vender sua alma, sua vida vai ficar uma maravilha.

Era tentação demais. Bastante oportuna, aliás, naquele momento tão difícil. O homem enrolou e desenrolou a barba, desconversou, perguntou se não tinha outro jeito, coisa e tal.

O diabo, na maior paciência, explicou e argumentou. O homem ficou meio ressabiado, mas afinal acabou aceitando.

Ele ganhou do diabo um tambor, que era para tocar quando tivesse necessidade. Era só pedir o que queria, e o danado providenciava no mesmo instante. O trato era que depois de vinte anos o diabo voltaria para buscá-lo. Enquanto isso ele podia aproveitar a vida como quisesse. Foi o que combinaram, e desse jeito aconteceu.

Só que o homem não contou nada para a mulher sobre seu pacto, e ela também não perguntou nada quando viu a sorte deles mudar da noite para o dia. Era dinheiro que não acabava mais, casa nova, fartura de comidas caras, viagens, exageros de presentes para os filhos, uma maravilha. O tempo foi passando, a vida danada de boa, melhor impossível.

Um dia o homem acordou com um pensamentozinho besta zumbindo na sua cabeça. Ele se lembrou que no trato que tinha feito havia um prazo. E não faltava muito tempo para terminar. De tarde o pensamento tinha tomado conta dele todo, não parava mais de atormentar. No dia seguinte e nos outros, o homem foi ficando triste, não comia direito, mal dormia, emagreceu, murchou. A mulher observava tudo, até que um dia falou:

- Você tem que me contar o que está acontecendo, senão acabo morrendo de desgosto.

O homem não aguentou mais guardar o segredo, contou tudo do trato com o diabo.

- Bom – disse a mulher -, nem tudo está perdido. Você não disse que tinha uma história de um tambor, que é só você tocar que o diabo aparece e faz o que você pedir? Pois eu tenho um plano para a gente ficar livre dele. Toque o tambor e, quando ele vier, diga para ele construir igrejas e capelas, muitas, por toda parte.

- Que boa ideia, mulher – disse o homem animado. – Imagine se demônio que se preza vai se meter em negócio de igreja.

Quando ele chamou o diabo e disse o que queria, o outro não fez cara de deus me livre nem nada. Disse que ia começar em seguida. Não demorou nada e tinha igreja e oratório e capela para tudo quanto era lado.

- Bom, agora você só tem mais um último pedido antes de o prazo terminar – falou o demônio dando, uma risadinha bem de tihoso mesmo. – Até breve, pense bem no que vai pedir.

O homem ficou desanimado e foi falar com a mulher.

- Não deu certo, ele nem se atrapalhou, olhe quanta igreja grandona ele botou em pé.

- Calma, ainda tem um plano que eu guardei para o final. Você toca o tambor bem alto e pede para ele transformar todos os governantes da nossa terra em homens honestos.

O homem não entendeu muito bem, mas assim mesmo ele fez o que a mulher falou. Não custava tentar, ele não tinha outra saída, estava prestes a entregar sua alma para o demo.

Quando ele tocou o tambor com toda a força que ainda tinha, o diabo apareceu com cara de sono.

- Mas já? Eu nem consegui tirar uma soneca direito, na frente de minha lareira nova, quentinha, com fogo alto que estava uma beleza. Só vim mesmo porque agora você volta comigo.

- Pois o meu pedido é uma coisinha à toa, não vai custar nada para você. Eu quero que você transforme todo o pessoal que manda aqui neste mundo: rei, presidente, deputado, senador, juiz, delegado, você sabe, toda essa gente. Quero que você faça eles virarem pessoas honestas.

O diabo ficou mudo, depois ficou vermelho, depois espumou, depois voltou ao normal.

- Não vai me custar nada, é? Já entendi. Aposto que foi sua mulher quem teve essa ideia, claro que foi. Está bem, você ganhou, pode ficar por aqui, com alma e tudo. Eu não posso realizar seu pedido, de jeito nenhum. Sabe por quê? Se todo esse mundo de gente for transformado em gente honesta, vou ficar sem nenhum carvão para o fogo da minha lareira. Ainda mais agora que estou com uma novinha em folha.

O homem nunca mais ouviu falar do diabo, e viveu feliz com a mulher e a família até quando chegou sua hora certa de partir. Para onde ele foi não se sabe ao certo, mas é garantido que ele não virou carvão na lareira do chifrudo lá de baixo (MACHADO, 2004, p. 49-51).

Atividades retiradas do livro didático *Viva Português*

#### LEITURA EM PROCESSO

1) As narrativas de ficção – como os contos, os romances, as novelas, os poemas narrativos e os causos – costumam apresentar certos elementos que encontramos ao fazer as perguntas a seguir. Converse com o(a) professor(a) e seus colegas sobre elas, pensando o conto que você leu aqui:

- a) Quem conta a história lida, isto é, quem é o **narrador**?
- b) Quem participa da história, isto é, quem são as **personagens**?
- c) O que acontece na história, isto é, qual o **enredo**?
- d) Onde acontece a história, isto é, qual o **espaço**?
- e) Quando acontece a história e quanto tempo dura, isto é, qual o **tempo**?

O conto *Carvões para a lareira do diabo* tem todos esses elementos comuns às narrativas, mas escolhemos estudar aqui apenas um deles, as **personagens**, observando, para isso, suas ações e as consequências delas. Você vai perceber isso ao fazer as atividades a seguir. Responda-as em seu caderno.

2) Logo no início do texto é apresentada uma das personagens. É a partir dela que se desenvolvem as primeiras ações importantes do conto.

- a) Quem é essa personagem? Descreva a situação dela no início da história (para isso releia o primeiro parágrafo)

- b) O que leva o homem a sair de casa desesperado?
- c) De acordo com o texto, um elemento mágico, o diabo, surge possibilitando uma solução para os problemas do homem.
- O que é proposto?
  - Embora não aceite o pacto imediatamente, um fato leva o homem a selar o acordo com o diabo. Qual?
- d) Qual é o código adotado pelo diabo para tomar conhecimento dos pedidos do homem e atendê-los prontamente?
- 3) Observe que a situação inicial da personagem – muito pobre, com esposa e oito filhos para criar – muda com o surgimento do diabo e com a aceitação do pacto por parte do homem. Esse fato, entretanto, desencadeia uma complicação, um problema posterior.
- a) Resuma as mudanças ocorridas na vida do homem depois de ele aceitar o pacto com o diabo.
- b) Depois de um tempo, contudo, o homem passa a viver uma terrível angústia. Descreva o **que** acontece e **por quê**.
- 4) Nesse ponto do enredo ganha destaque outra personagem da história.
- a) Apresente-a.
- b) A participação dessa personagem dá nova direção à história do homem. Indique como ela toma conhecimento do problema.
- c) Agora ciente do problema, essa personagem em destaque propõe um ardil, uma armadilha: pede ao homem que toque o tambor e solicite ao diabo a construção de diversas igrejas. Por que ela acha que esse pedido pode solucionar o problema do marido?
- 5) O pedido é atendido, e o plano inicial não dá certo. Novo plano é sugerido.
- a) Descreva-o.
- b) Por que o diabo não atende ao pedido do homem e o liberta do pagamento da dívida?
- 6) Leia a seguir um trecho do texto publicado na orelha do livro do qual foi tirado esse conto:
- As meninas e mulheres que figuram nos contos de *O violino cigano* estão bem distantes dessa imagem da princesinha indefesa que, presa num castelo ou vítima de um feitiço, espera ser resgatada por um valente cavaleiro. São verdadeiras heroínas, que põem em prática sua força e inteligência para ir em busca do que querem. De maneira astuta, perseverante e sábia, elas perseguem seus sonhos e lutam sem descanso pela sua parcela de felicidade no mundo.

Relacione os acontecimentos do conto às informações presentes na orelha do livro e responda: qual é, portanto, a consequência final da participação da mulher no drama do marido?

7) O título *Carvões para a lareira do diabo* refere-se a elementos bastante específicos presentes no conto. De acordo com o texto:

- a) O que são os carvões, ou seja, o que realmente alimenta o fogo da lareira do diabo?
- b) De que modo o diabo consegue esses carvões?
- c) Que característica humana é fundamental para que o diabo continue lançando e carvões/almas” em sua lareira? Explique sua resposta.

Ao final desta seção é apresentado o seguinte:

### **Habilidades leitoras**

- **identificou** as personagens e suas ações;
- **identificou** as diversas situações do conto e suas consequências para a vida das personagens;
- **identificou** o conflito, os problemas desencadeados pelas ações e decisões das personagens;
- **identificou** as soluções propostas para a resolução do conflito;
- **deduziu** a razão da decisão de uma das personagens;
- **destacou** os elementos do conto que deveriam ser relacionados ao título.

#### **2.1.4 Análise das atividades propostas pelo livro didático**

A primeira questão inicia com uma explicação da existência de certos elementos nas narrativas de ficção e, em seguida, questiona acerca desses elementos no texto. Assim, o trabalho do leitor será o de ler e identificar. Sabemos da importância da decodificação no processamento da leitura, mas ela representa uma das etapas, essencial, sem dúvida, mas não a única.

Antes de seguir para as demais questões, o leitor recebe um aviso de que o foco será sobre as personagens, observando suas ações e consequências na história. Parece-nos que a maneira como cada pergunta foi elaborada já faz pelo leitor o papel de compreensão, ou seja, cada uma traz um direcionamento para a busca de respostas no texto. Como exemplo, podemos citar a questão (2), que diz “Logo no início do texto é apresentada uma das personagens. É a partir dela que se desenvolvem as primeiras ações importantes do conto”. Será que nossos alunos/leitores não são capazes de inferir isso? E mais, a alternativa “a” traz

“Quem é essa personagem? Descreva a situação dela no início da história (para isso releia o primeiro parágrafo)”. Acreditamos que o trabalho com leitura deva orientar o aluno à compreensão, e não tornar-se um jogo de mera reprodução de informações copiadas do texto, como é sugerido pelas respostas presentes no livro do professor.

A questão (6) apresenta-se tão estreitamente relacionada ao conteúdo e distante do como o sentido foi construído, que traz um fragmento do texto publicado na orelha do livro em que o conto foi originalmente publicado, destacando a figura feminina nos contos que compõem o livro. No entanto, fica-nos a indagação: a participação da mulher no drama do marido só poderá ser lida e compreendida dessa forma? O texto não mostra essa relação pela forma como foi construído? Pelas suas orientações argumentativas e linguísticas? É necessário, realmente, um recurso extra?

Por fim, a última questão, relacionada ao título, poderia trabalhar com a noção de interdependência semântica ao relacionar “os carvões da lareira às pessoas desonestas”. Todavia, ela apenas propõe um jogo de copiar as informações literais do texto.

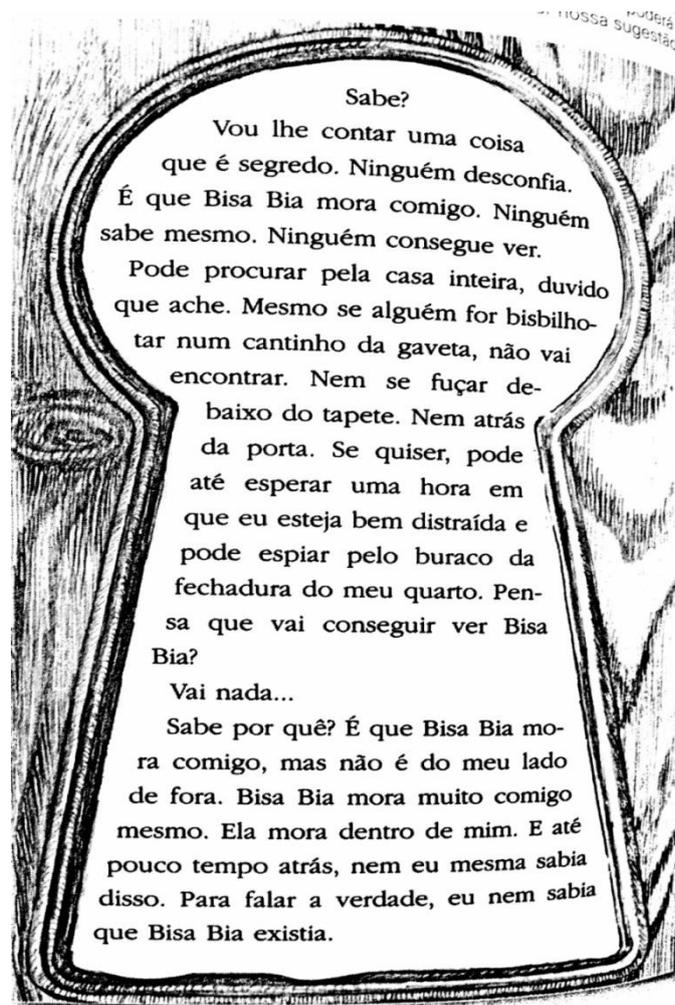
Observamos que as questões propostas, novamente, incidem na tipologia de Marcuschi, pois focam em questões *Metalinguísticas*, de *Cópias* ou *Subjetivas*.

Chama-nos a atenção, também, o quadro apresentado no encerramento da seção, contendo as habilidades leitoras que a atividade espera trabalhar nos alunos. Não nos parece casual a incidência do verbo “identificar”. O tipo de trabalho proposto pelos autores do livro didático enfatiza questões estruturais do gênero textual trabalhado. A leitura, aqui, acaba sendo vista como um jogo de identificação de informações pontuais no texto.

### **2.1.5 Texto 3: Bisa Bia, Bisa Bel**

No texto que você lerá a seguir, o narrador anuncia que vai nos contar um segredo... Que segredo será esse? Vamos descobrir?

**Bisa Bia, Bisa Bel** - Ana Maria Machado



Atividades retiradas do livro *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*

#### PARA ENTENDER O TEXTO

1. Qual é o segredo que o narrador nos conta?
2. Depois de ler e observar bem o texto, responda:
  - a) O que a imagem representa?
  - b) A imagem ajuda a entender melhor o texto? Por quê?
  - c) Você se lembra de outros textos que são compostos por uma combinação de palavras e imagens? Que textos são esses?
3. Você acha que a imagem tem alguma relação com a ideia de segredo? Por quê?
4. Quem narra essa história é um menino ou uma menina? Há no texto alguma parte que comprove isso?
5. Você consegue imaginar quem é Bisa Bia? Converse com seus colegas sobre isso.

6. Você tem algum segredo? Alguma vez já sentiu necessidade de contar um segredo a alguém?

#### AS PALAVRAS NO CONTEXTO

1. Encontre no dicionário outras palavras ou expressões que tenham o mesmo sentido de *bisbilhotar*, que aparece no trecho:

**Mesmo se alguém for bisbilhotar num cantinho da gaveta, não vai encontrar.**

2. Dizemos que duas palavras são **sinônimas** quando têm sentidos equivalentes ou muito próximos. No texto *Bisa Bia, Bisa Bel*, há alguns sinônimos de *bisbilhotar*. Quais?

3. Mesmo sendo sinônimas, as palavras que você mencionou na resposta à questão anterior apresentam diferenças de sentido que só podemos perceber ao ler o texto.

a) Localize os trechos do texto em que aparecem essas palavras sinônimas de *bisbilhotar*.

b) Que diferenças de sentido elas apresentam nos trechos em que aparecem?

4. “Para falar a verdade, eu nem sabia que Bia Bisa existia.” Nesse trecho, que diferença de sentido haveria se, em vez de *nem*, utilizássemos *não*?

#### 2.1.6 Análise das atividades propostas pelo livro didático

A unidade é iniciada com a afirmação de que, no texto, o narrador anuncia que irá contar um segredo e, decorrente dessa afirmação, propõe-se ao leitor que descubra qual será esse segredo. Podemos analisar que o objetivo da leitura está, portanto, na busca da informação objetiva: qual é o segredo? Assim, a primeira questão proposta na seção *Para entender o texto* é exatamente esta: “Qual é o segredo que o narrador nos conta?”

As questões (2) e (3) exploram a imagem do texto e, pela análise das perguntas, ficam clara a ênfase dada ao extralinguístico. Nesse caso, como apontaria Marcuschi, as respostas poderiam estar no âmbito de questões do tipo *Vale-Tudo* ou *Subjetivas*. Não estamos aqui querendo afirmar que uma imagem não possa complementar o texto verbal, mas o sentido do *segredo*, que a nosso ver representa o foco, poderia ser visto pelo viés linguístico. Também a pergunta sobre se o aluno lembra de outros textos que são compostos por uma combinação de palavras e imagens apresenta-se desvinculada do texto em questão, conforme a tipologia de Marcuschi como uma questão *Impossível*, pois exige conhecimentos externos. No nosso entendimento, se a ideia é trabalhar com textos dessa natureza, relacionando imagem com palavra, a pergunta poderia ser colocada em outro momento, e não na seção de entendimento do texto.

As questões seguintes também não direcionam para um entendimento do texto: uma trata do gênero do narrador, outra, de quem os leitores supõem ser Bisa Bia, e a última da particularidade do aluno ter um segredo e sentir necessidade de contá-lo a alguém. Novamente, estamos diante de questões apontadas por Marcuschi como *Metalinguísticas* e *Subjetivas*.

Na seção que se intitula *As palavras no contexto*, o significado da palavra “bisbilhotar” foi o alvo do trabalho, o que nos parece pertinente. No entanto, já na primeira questão é proposta a busca do sentido no dicionário. Pelo entendimento que propomos da transposição do conceito de *relação* da ANL ao ensino da leitura, não há possibilidade de sentido literal, o que leva a um encaminhamento de sentido pelas relações linguísticas entre a palavra “bisbilhotar” e as demais expressões presentes no encadeamento em que a mesma se encontra no texto. A atividade poderia propor aos alunos uma reflexão acerca do sentido de “bisbilhotar” nos encadeamentos desta com “portanto (DC) procurar num cantinho da gaveta”, “portanto (DC) fuçar debaixo do tapete” e “portanto (DC) fuçar atrás da porta”.

## **2.2 Atividades de leitura elaboradas à luz da ANL**

A Teoria da Argumentação na Língua propõe um olhar linguístico, em que o sentido construído no discurso é explicado pelas relações estabelecidas no uso da língua. De acordo com Oswald Ducrot, a argumentação está na língua, e a função primeira da linguagem é a de argumentar, ou seja, relacionar. Destaca-se, aqui, o processo que leva à construção de sentido, em que as relações estabelecidas entre as entidades linguísticas orientam a continuidade do discurso. Ao lermos um texto à luz da ANL, devemos considerar que o sentido é construído, portanto, a partir das *relações* estabelecidas pelas escolhas feitas pelo locutor no uso da língua.

As perguntas presentes em um livro didático incidem sobre dois aspectos. O primeiro é conteúdo, visto como informação. Pela análise feita, são perguntas genéricas do tipo “De que trata o texto?” O segundo é a estrutura, com questões específicas como “número de parágrafos”. Não há questões que incidam no modo como o discurso foi construído. Em todas as propostas de compreensão de livros didáticos analisadas anteriormente, infelizmente, essa foi a realidade encontrada. A transposição didática da ANL ao ensino de leitura vem como uma possibilidade de desconstruir essa realidade, encarando o fato de que ler um texto não é só reconhecer informação, mas compreender o caminho percorrido pelo autor (locutor) ao construir o sentido ali presente.

Na seção seguinte, apresentamos um roteiro para que os docentes possam trabalhar com a transposição didática no ensino da leitura a partir do princípio básico da ANL: *relação*. Acreditamos que a opção por apresentar um roteiro está na intenção de auxiliar o professor e, posteriormente o aluno, neste caminho de compreender o texto à luz da ANL. A ideia é chamar a atenção para as relações linguísticas presentes e constitutivas do sentido do texto/discurso.

A metodologia adotada foi, portanto, a elaboração de um roteiro para trabalhar com a transposição didática do princípio de *relação*, organizando as atividades em graus de complexidade: palavra, frase, parágrafo. Para tanto, destacamos três conceitos da Teoria da Argumentação na Língua acerca da ideia de *relação* e pontuamos como princípios a serem trabalhados: *inexistência do sentido literal*, *orientação argumentativa* e *interdependência semântica*.

As atividades iniciais que compuseram o roteiro objetivaram trabalhar com o princípio defendido por Oswald Ducrot da *inexistência de um sentido literal* das palavras, pois, de acordo com a Teoria de Argumentação na Língua, o sentido é construído no uso da língua, isto é, na relação com outras palavras. Assim, os pequenos leitores foram desafiados a pensar acerca do uso que fazem da língua nos diferentes contextos de interação comunicativa, observando que o sentido produzido pelo locutor em seu discurso está nas escolhas linguísticas realizadas por ele. Logo, na língua.

Na sequência, foram propostas atividades de leitura de frases, com destaque ao princípio de *orientação argumentativa*, cuja relevância está na distinção feita por Ducrot entre os valores semânticos da frase e do enunciado. Para o linguista, as frases são dotadas de significação, e os enunciados, de sentido. A significação é constituída de orientações abertas, isto é, não pré-concebidas, que vão produzir sentido no uso da língua. Para chegar ao sentido, precisa-se da significação, em outras palavras, é na língua que encontramos as relações que explicitam o discurso. O destaque de Ducrot acerca da necessidade de relação inerente à natureza da linguagem pode ser visto como um caminho possível para que os alunos reflitam sobre o fato de que o sentido não é o resultado da soma de palavras ou expressões, mas da relação, das escolhas e combinações feitas por um locutor no uso da língua.

Por fim, o princípio da *interdependência semântica* aponta que o sentido de um enunciado deve ser buscado nos encadeamentos argumentativos, ou seja, dois segmentos linguísticos representam uma unidade semântica, pois o sentido do primeiro segmento só estará completo na relação estabelecida com o segundo e vice-versa. Dessa forma,

acreditamos que docentes e discentes tomarão consciência de que a língua é argumentativa por natureza.

### 2.2.1 Roteiro para trabalhar com a transposição didática: relação

#### 2.2.1.1 Inexistência de sentido literal

Nesta primeira atividade, cabe ao professor o conhecimento de que as palavras não possuem sentido literal, pois seu sentido é construído no uso; na relação com outras palavras. Assim, ao propor o exercício abaixo a seus alunos, a ideia será a de trabalhar com essa *transposição didática*: não se fala em *sentido literal* para os alunos, mas se busca o conceito pelo uso da língua.

#### Exercício 1

Abaixo se encontram pares de frases. Em cada par, uma mesma palavra, destacada em negrito, se repete. Leia com atenção e escreva o que significam essas palavras de acordo com a frase.

a) Ontem eu tive um **sonho** com meu avô.

Ontem comprei um **sonho** na padaria do seu José.

1ª frase: \_\_\_\_\_

2ª frase: \_\_\_\_\_

b) A tarde está **fria**!

Entrei em uma **fria**!

1ª frase: \_\_\_\_\_

2ª frase: \_\_\_\_\_

c) Quebrei a **armação** dos óculos de Pedrinho.

Descobri a **armação** de Pedrinho para não ir à aula.

1ª frase: \_\_\_\_\_

2ª frase: \_\_\_\_\_

A partir do exercício realizado, formule sua hipótese sobre o significado das palavras: as palavras foram empregadas com o mesmo significado nas frases? Em sua opinião, por que isso ocorre? \_\_\_\_\_

Observação: A ideia aqui é a conclusão da inexistência do sentido literal das palavras no momento em que uma única palavra assume sentidos diferentes, de acordo com a combinação com outras palavras.

#### 2.2.1.2 Orientação argumentativa

Para a Teoria da Argumentação na Língua, as palavras não têm sentido completo quando isoladas. É no discurso, isto é, quando postas em relação, que as palavras são passíveis de produzir sentido. O ponto de vista escolhido, portanto, leva ao caminho de análise argumentativa na língua e não externa à mesma. Esse entendimento interessa ao professor para que possa propor a seus alunos o exercício 2.

#### **Exercício 2**

Suponha que as primeiras frases representem falas de um usuário da língua. Diante dessas falas, quais as possíveis continuidades que você marcaria como prováveis para cada uma das alternativas abaixo?

- ( 1 ) Maria é estudiosa.
- ( 2 ) Maria foi ao supermercado.
- ( 3 ) Maria assistiu a uma comédia.
- (   ) ... deu muitas risadas.
- (   ) ... comprou frutas e verduras.
- (   ) ... observou os preços dos alimentos.
- (   ) ... foi bem na avaliação.
- (   ) ... realizou todos os temas.

Agora, analise suas respostas e identifique qual (ais) a(s) palavra(s) presente(s) nas falas da primeira coluna que serviram para orientar suas respostas na coluna dois:

---



---

E quais as palavras da coluna dois estavam relacionadas a elas:

---



---

Observação: A ideia aqui é a de que as escolhas linguísticas feitas em um primeiro instante orientam a sua continuação.

### 2.2.1.3 Interdependência semântica

O sentido de um enunciado deve ser buscado nos encadeamentos discursivos; na relação de *interdependência semântica*. Isso significa dizer que os segmentos que constituem um enunciado fazem sentido somente se ligados um ao outro. Podemos, portanto, dizer que a argumentação estará marcada na língua pela interdependência de dois segmentos.

O exercício 3 trabalhará com essa relação de *interdependência semântica*.

#### Exercício 3

Observe os exemplos abaixo para responder as questões.

- a) 

Ana é inteligente.
--------------------

Ana sairá bem neste desafio. desafio
--------------------------------------
- |  |
|--|
| Ana é inteligente, portanto sairá bem neste desafio. |
|--|
- b) 

Ana é inteligente.
--------------------

Conseguirá boa nota na prova.
-------------------------------
- |   |
|---|
| Ana é inteligente, portanto conseguirá boa nota na prova. |
|---|

- a) A característica de *Ana ser inteligente* na letra (a) e na letra (b) conduziu o leitor para a mesma informação?
- b) Por que isso ocorreu?
- c) Construa outro exemplo, iniciando por “Ana é inteligente” que traga uma nova informação.
- d) O que podemos concluir com este exercício?

Observação: A ideia aqui é trabalharmos com a interdependência semântica, mostrando aos alunos que interdependência não representa uma soma de sentidos, mas sim uma relação estabelecida entre os dois segmentos. Assim, há **sentidos diferentes construídos para Ana é inteligente**. O encadeamento constitui uma unidade semântica e, como tal, o primeiro segmento *Ana é inteligente* só está completo de sentido no momento em que estabelece uma relação com o segundo segmento.

#### Exercício 4

Os parágrafos do texto O SAPO E A COBRA estão desordenados. Sua tarefa é ordená-los, colocando o número correspondente nos parênteses.

## O SAPO E A COBRA

( ) E eles brincaram a manhã toda no mato.

- Vou ensinar você a pular.

E eles pularam a tarde toda pela estrada.

( ) Era uma vez um sapinho que encontrou um bicho comprido, fino, brilhante e colorido deitado no caminho.

- Alô! Que é que você está fazendo estirada na estrada?

- Estou me esquentando aqui no sol. Sou uma cobrinha, e você?

- Um sapo. Vamos brincar?

( ) Ficaram com fome e foram embora, cada um para sua casa, prometendo se encontrar no dia seguinte.

- Obrigada por me ensinar a pular.

- Obrigado por me ensinar a subir na árvore.

( ) Vou ensinar você a subir na árvore se enroscando e deslizando pelo tronco.

E eles subiram.

( ) Em casa, o sapinho mostrou à mãe que sabia rastejar.

- Quem ensinou isso para você?

- A cobra, minha amiga.

- Você não sabe que a família Cobra não é gente boa? Eles têm veneno. Você está proibido de brincar com cobras. E também de rastejar por aí. Não fica bem.

( ) Daquele dia em diante, o sapinho e a cobrinha não brincaram mais juntos. Mas ficavam sempre no sol, pensando no único dia em que foram amigos.

( ) No dia seguinte, cada um ficou na sua.

- Acho que não posso rastejar com você hoje.

A cobrinha olhou, lembrou-se do conselho da mãe e pensou: “Se ele chegar perto, eu pulo e devoro ele.”

Mas lembrou-se da alegria da véspera e dos pulos que aprendeu com o sapinho. Suspirou e deslizou para o mato.

( ) Em casa, a cobrinha mostrou à mãe que sabia pular.

- Quem ensinou isso para você?

- O sapo, meu amigo.

- Que besteira! Você não sabe que a gente nunca se deu com a família Sapo? Da próxima vez, agarre o sapo e ... bom apetite! E pare de pular. Nós, cobras, não fazemos isso.

Agora, procure explicar como você chegou a essa ordenação. Para isso, procure destacar palavras ou ideias que o ajudaram em suas escolhas em cada parágrafo.

1º parágrafo:

---

2ª parágrafo:

---

3º parágrafo:

---

4º parágrafo:

---

5º parágrafo:

---

6º parágrafo:

---

7º parágrafo:

---

8º parágrafo:

---

Com este exercício, pretendemos mostrar que, em um texto, os encadeamentos argumentativos constituem a trama da história. Espera-se, pela organização dos parágrafos, que os alunos possam apreender a unidade semântica do texto.

### **2.2.2 Roteiro para trabalhar com a leitura de textos**

Pretende-se, com este roteiro, dar continuidade ao trabalho de leitura à luz da ANL, possibilitando aos docentes e aos discentes a percepção de que a informação não é a função primeira da linguagem. O sentido da linguagem decorre do *valor argumentativo*, ou seja, das relações entre as palavras e os enunciados na produção de discursos de um locutor para um alocutário. Ao ler os textos, espera-se dos discentes a compreensão de que o sentido da palavra determina a continuidade do discurso.

### 2.2.2.1 Texto 1: *Uma história de Dom Quixote*, de Moacyr Scliar

#### **Uma história de Dom Quixote**

Moacyr Scliar

Quando se fala num quixote, as pessoas logo pensam num desastrado, num sujeito que não consegue fazer nada direito; que tem boas ideias, mas sempre quebra a cara. E até repetem aquela história que o escritor espanhol Cervantes contou sobre o Dom Quixote.

Ele era um daqueles cavaleiros andantes que usavam armadura, lança e escudo; percorria as planícies da Espanha num cavalo muito magro e muito feio, chamado Rocinante, procurando inimigos a quem pudesse desafiar em nome da moça que amava, e que ele chamava de Dulcineia. Pois um dia este Dom Quixote avistou ao longe uns moinhos de vento. Naquela época, vocês sabem, o trigo era moído desta maneira: havia um enorme cata-vento que fazia girar a máquina de moer. Pois o Dom Quixote viu, nesses moinhos, gigantes que agitavam braços, desafiando-o para a luta.

Sancho Pança, seu ajudante, tentou convencê-lo de que não havia gigante nenhum; mas foi inútil.

Dom Quixote estava certo de que aquele era o grande combate de sua vida. Empunhando a lança, partiu a galope contra os gigantes...

O resultado, diz Cervantes, foi desastroso. A lança do cavaleiro ficou presa nas asas do moinho, ele foi levantado no ar e depois jogado para longe. Para Sancho, e para todas as pessoas que ali viviam, uma clara prova de que o homem era mesmo maluco.

Essa era a história que Cervantes contava. Já meu tata-tata-tataravô, que também conheceu Dom Quixote, narrava o episódio de uma maneira inteiramente diferente. Ele dizia que, de fato, Dom Quixote viu os moinhos e que ficou fascinado com eles, mas não por confundi-los com gigantes. “Se eu conseguir enfiar minha lança naquelas asas que giram”, pensou, “e se puder aguentar firme, terei descoberto uma coisa sensacional”.

E foi o que ele tentou. Não deu completamente certo, porque nada do que a gente faz dá completamente certo; mas, no momento em que a asa do moinho levantava o Dom Quixote, ele viveu seu momento de glória. Estava subindo, como os astronautas hoje sobem; estava avistando uma paisagem maravilhosa, os campos cultivados, as casas, talvez o mar, lá longe, talvez as terras de além-mar, com as quais todo o mundo sonhava. Mais que isso, ele tinha descoberto uma maneira sensacional de se divertir.

É verdade que levou um tombo, um tombo feio. Mas isso, naquele momento, não tinha importância. Não para Dom Quixote, o inventor da roda-gigante (PRIETO, 2001).

Uma leitura atenta do texto, considerando a Teoria de Argumentação na Língua, levará o leitor à construção de sentidos diferentes para *Dom Quixote* a partir dos encadeamentos da narrativa do texto *Uma história de Dom Quixote* que abre a unidade estudada no livro didático.

Assim, construímos os seguintes encadeamentos:

Dom Quixote DC desastrado

Dom Quixote DC cavaleiro andante

Dom Quixote DC maluco

Dom Quixote DC inventor da roda-gigante

Esperamos que esse conhecimento teórico possibilite ao professor um olhar diferenciado e mais apurado no seu planejamento quanto às atividades de leitura. Ao trabalhar nessa perspectiva, as questões propostas explicitam as relações linguísticas do texto. A seguir apresentamos algumas sugestões de leitura que poderiam ser propostas a alunos do 6º ano da Educação Básica.

Em relação ao primeiro encadeamento, baseado na *argumentação interna* de quixote, poderíamos solicitar a análise do primeiro período do texto:

1) Como definir “um quixote” a partir da colocação abaixo?

“Quando se fala num **quixote**, as pessoas logo pensam num **desastrado**, num sujeito que **não consegue fazer nada direito**; que tem boas ideias, mas sempre quebra a cara.”

2) Observe os segmentos destacados no período e responda:

Qual a possível relação de sentido entre eles? Procure demonstrá-la a partir de um esquema.

3) Em um segundo momento, Quixote é apresentado como aquele “que tem boas ideias, mas sempre quebra a cara”. “Ter boas ideias” nos leva a pensar em “quebrar a cara”? Como foi possível estabelecer essa relação pelo uso da língua?

Todas as atividades encaminham para a presença de *orientação argumentativa* na língua. Quixote traz como possibilidade de *argumentação interna* “*desastrado*”, por isso a colocação *as pessoas logo pensam num desastrado* presente no discurso. Já a questão (2) remete à formação dos seguintes encadeamentos: “desastrado (DC) não faz nada direito; não faz direito (PT) tem boas ideias, tem boas ideias (PT) quebra a cara”. Por fim, na questão (3) a conjunção “*mas*” revela o sentido dos dois encadeamentos; articula a expressão “boas ideias” com “quebrar a cara” com a presença de (PT). Isso é necessário no momento em que há uma quebra de expectativa, pois se espera que aquele que tem boas ideias não quebre a cara.

Os demais encadeamentos sobre os possíveis sentidos para “quixote” poderiam sugerir a seguinte questão:

4) Podemos dizer que o “cavaleiro andante” é apresentado no texto sob dois aspectos. Qual a alternativa que explicita esses sentidos?

- ( ) usar armadura- maluco
- ( ) usar armadura- inventor
- ( ) maluco- lutar com moinhos
- ( ) inventor- momento de glória
- ( ) maluco- inventor

Na sugestão acima, trabalha-se com orientações diferentes de sentido, ou seja, o locutor faz, diante da mesma ação de “jogar-se contra os moinhos de vento”, duas escolhas: uma pessoa maluca e um inventor. Mais uma vez, trabalhamos com o princípio de *interdependência semântica*, em que o sentido do enunciado será a partir da relação de dependência estabelecida entre os segmentos, que só estarão completos de sentido na relação.

#### 2.2.2.2 Texto 2: *De como enganei o sol*, de Ricardo Azevedo

##### **De como enganei o sol**

Acordei de manhãzinha e dei um pulo da cama, vesti o calção vermelho, a camiseta listrada que eu ganhei da minha avó, calcei o tênis de briga, tomei café e fui para o campo de futebol.

Tremenda decepção: o céu estava cinzento, o frio estava cinzento, o sol estava cinzento ameaçando um toró; voltei para casa andando desanimado:

- Que tempo desaforado!

Subi pensando na vida, fui pro quarto me trocar; vesti a calça de brim, camisa e meia de lã, um suéter bem fechado e desci mais conformado!

- Vou pra casa do Rodrigo com meu time de botão!

Saí pra rua e parei. Não sei se foi pelo vento, por encanto ou por mistério, não sei por que cargas d’água, a verdade é que lá fora estava um tremendo solão.

Fiquei um pouco confuso:

- Mas que tempo mais maluco!

Corri de volta pro quarto, pus calção e camiseta, saí lá fora e voltei porque estava chovendo. Entrei no quarto xingando, quase tive um peripaco, dei gritos assustadores, fiz careta e até chorei.

Então me veio uma ideia, um truque, um plano completo: vesti capa, guarda-chuva, gorro, luva e sobretudo, saí de casa direto pro campo de futebol.

Joguei de galocha e tudo e assim enganei o sol!

Uma leitura do texto à luz da Teoria de Argumentação na Língua poderá levar o leitor à identificação de encadeamentos que constroem o sentido do texto conforme exposto abaixo:

1) Acordar de manhãzinha, portanto cedo.

Pular da cama, portanto disposto.

Vesti o calção vermelho, a camiseta listrada que eu ganhei da minha avó, calcei o tênis de briga, portanto me preparei.

Fui para o campo de futebol.

2) Céu cinzento, portanto decepção.

Decepção, portanto desânimo.

3) Tempo desaforado, portanto trocar de roupa.

Vesti a calça de brim, camisa e meia de lã, um suéter bem fechado, portanto jogar botão.

4) Tremendo solão, portanto ficar confuso.

Tempo maluco, portanto confuso.

5) Pus calção e camiseta, no entanto chovia.

Chovia, portanto entrei no quarto xingando.

Tive um peripaco, portanto dei gritos assustadores, fiz careta e até chorei.

6) Então me veio uma ideia, um truque, um plano completo; portanto vesti capa, guarda-chuva, gorro, luva e sobretudo.

Joguei de galocha e tudo, portanto enganei o sol.

A partir da identificação desses encadeamentos, o docente poderia propor, como atividades de compreensão, as seguintes questões:

1) Podemos afirmar que o texto “*De como enganei o sol*”, de Ricardo Azevedo, foi construído a partir de uma resposta para a ideia contida no título, ou seja, **como** o personagem enganou o sol.

2) Observe as construções que se encontram no texto, na 1ª coluna, e relacione com as ideias da 2ª coluna de acordo com o sentido construído pelo narrador:

( a ) Acordar de manhãzinha e pular da cama

( b ) céu cinzento

( c ) tempo desaforado ou tremendo solão

( d ) um plano completo

( ) portanto enganar o sol e jogar futebol de campo

( ) portanto disposição do narrador para iniciar o dia

( ) portanto decepção, empecilho para jogar futebol de campo

( ) portanto vestir roupa adequada ao clima

3) O clima é, neste texto, um fator determinante para a mudança de atitudes do personagem.

Mostre como isso ocorre a partir de um esquema com palavras-chave presentes no texto.

4) “ - Que tempo **desaforado!**”

“ - Mas que tempo mais **maluco!**”

As características, “desaforado” e “maluco”, costumam estar relacionadas a pessoas, no entanto, no texto, estão relacionadas ao tempo. Aponte palavras ou expressões presentes no texto que explicam como isso ocorre.

4) No final do texto, há uma sequência de palavras que, de certa forma, respondem à questão inicial colocada no título “*De como enganei o sol*”. Releia este final e procure explicar a relação dessas palavras com a ação de “enganar o sol”.

“Então me veio uma *ideia*, um *truque*, um *plano completo*: vesti capa, guarda-chuva, luva e sobretudo, saí de casa direto pro campo de futebol.

Joguei de galocha e tudo e assim enganei o sol!”

### 2.2.2.3 Texto 3: *Sapo com medo d’água*, de Ricardo Azevedo

#### **Sapo com medo d’água**

*Ricardo Azevedo*

Dois homens, fugidos da prisão, pararam na beira da lagoa para matar a sede e descansar um pouco.

Um sapo dormia debaixo da samambaia.

Os bandidos agarraram o sapo.

- Olha que desengonçado! – disse um deles apertando o bicho entre os dedos.

- É feio que dói! – completou o outro com cara de nojo.

E os dois resolveram fazer maldade.

- Vamos jogar no formigueiro?

Ouvindo isso, o sapo estremeceu. Por dentro. Por fora, abriu um sorriso indiferente.

- Que nada. – respondeu o outro, percebendo que o sapo não estava nem ligando. - Pega a faca. Vamos picar ele todinho.

O sapo, de olhos fechados, começou a assobiar uma linda melodia.

Os dois bandidos queriam dar um jeito de fazer o sapo sofrer.

- Sobe na árvore e atira ele lá do alto.

- Pega um fósforo e acende uma fogueira. Vamos fazer um churrasco de sapo!

O sapo espreguiçava-se tranquilo entre os dedos do homem.

Um dos bandidos teve outra ideia.

- Já sei! Vamos afogar o desgraçado na lagoa!

Foi quando o sapo deu um pulo desesperado e começou a gritar:

- Tudo, menos isso!

Os malfeitores, agora sim, tinham chegado onde queriam.

- Vai pra água, sim senhor!

- Não sei nadar! – berrava o sapo.

- Então, vai morrer engasgado!

O bicho esperneava:

- Socorro!

- Vai sufocar de tanto engolir água!

- Não!

- Vai virar comida de jacaré!

- Tenho mulher e filhos pra cuidar!

- Joga bem longe!

- Me acudam!

- Lá vai!

O homem atirou o sapo no fundo da lagoa.

O sol estava redondo.

O sapo – ploft – desapareceu no azul bonito das águas.

Depois voltou risonho, mostrou a língua e foi embora nadando e cantando e dançando e requebrando n'água, feliz da vida (AZEVEDO, 1997, p.5-8)

O trabalho de leitura deste texto de Ricardo Azevedo poderia ser feito a partir do ponto de vista assumido pelo locutor ao utilizar a transgressão no título “Sapo **com** medo de água”. Dessa forma, a questão abaixo orientaria a leitura dos discentes.

Observe o título do texto e procure iniciar sua leitura com a seguinte questão: por que “sapo **com** medo de água”? A proposta é ler o texto para buscar marcas linguísticas (palavras, expressões, frases) que respondam a essa questão.

Ao finalizar a leitura do texto, o professor convidaria os alunos a perceber como foi construída a relação de sentido. Considerando, para tal, as relações estabelecidas entre “bandido”, “maldade”, “plano” e “sapo”. A ideia é perceber, na língua, quais as relações semânticas estabelecidas entre a ameaça sofrida pelo sapo e o modo pelo qual reagia. Dessa

forma, chegamos ao final do texto com a relação entre “ser jogado na lagoa, portanto ficar feliz” que explica, pela língua, a transgressão contida no título “Sapo com medo d’água”.

#### 2.2.2.4 Texto 4: *Progressão*, de Luís Fernando Veríssimo

### PROGRESSÃO

A senhora, quem é?

- A esposa, doutor.

- Muito bem. Conte-nos o que houve.

- Não sei, doutor. Ele chegou em casa depois de esperar horas na fila de um banco, ser assaltado no ônibus, passar pelo supermercado sem poder comprar nada e começado a ver o Jornal Nacional.

- E foi ficando vermelho. Entendi. Ele está cheio. Ou, para usar o termo científico, pê da cara.

- É grave, doutor?

- Se conseguirmos controlar a tempo, não. O perigo é ele passar para uma fase mais aguda, quando, em vez de vermelho, ficará fulo.

- Fulo?

- Uma cor indefinida, entre o vermelho e o roxo. Nessa fase, o importante é ele ficar em isolamento, sem receber notícia de espécie alguma, principalmente do Brasil.

- O que eu posso fazer, doutor?

- Fale com ele sobre a Seleção, sobre como o Felipão parece estar acertando e como faremos bonito na Copa. E outras coisas boas. Só cuidando com a dosagem, para não parecer gozação. Os efeitos colaterais podem ser sérios.

- O que pode acontecer?

- O paciente ficar uma arara.

- Uma arara?

- É um fenômeno interessante. Botamos ele numa gaiola, até que passem os efeitos.

- Ele parece estar ficando cor de rosa.

- Ainda bem. Senão teríamos problemas. Nestes casos, a pessoa segue uma progressão. Fica em alas, depois vermelha ou pê da cara, depois fula, depois uma arara e finalmente entra na fase terminal.

- Qual é?

- Fica tiririca.

- Meu Deus!

- No Brasil, milhares de pessoas ficam tiriricas todos os dias.
- Doutor, acho que ele está tendo uma recaída!
- Enfermeira, uma injeção de otimismo, rápido.
- O otimismo acabou, doutor.
- O quê? Maldito corte de verbas!
- Doutor, o senhor está ficando vermelho!

VERÍSSIMO, L. Fernando

O diálogo presente no texto *Progressão*, de Veríssimo, constitui uma unidade semântica a partir do título. Ao chegar ao consultório do médico, a esposa do paciente inicia seu relato que, a partir dos *encadeamentos argumentativos*, progridem e explicitam uma *interdependência semântica*. Assim, observamos:

Horas na fila de um banco, assalto no ônibus, impossibilidade de comprar no supermercado e ver Jornal Nacional DC ficar vermelho

Ficar vermelho DC estar cheio

Estar cheio DC pê da cara

Controlar o tempo DC não ter gravidade

Fase mais aguda DC perigo

Ficar fulo DC isolamento

Isolamento DC sem receber notícia de espécie alguma

Falar da seleção DC coisas boas

Falar da seleção e do Felipão PT cuidar da dosagem

Cuidar da dosagem DC não parecer gozação

Efeitos sérios DC ficar uma arara

Arara DC ficar em gaiola

Fase terminal DC tiririca

Brasil DC pessoas tiriricas todos os dias

Recaída DC injeção de otimismo

Acabou injeção DC corte de verbas

Corte de verbas DC ficar vermelho

A unidade semântica constituída no texto de Veríssimo propicia a seus leitores a compreensão dos encadeamentos acima e, traz para a discussão, pelo linguístico, problemas brasileiros ao colocar *Brasil, saúde e corte de verbas* como segmentos interdependentes.

Uma atividade possível é a proposta a seguir:

A crônica de Luís Fernando Veríssimo traz no seu título a palavra **PROGRESSÃO**.

Esquematize como ocorreu essa progressão ao longo do texto. Para isso, procure destacar quais palavras e expressões encontram-se relacionadas para construir os diferentes momentos da crônica.

#### 2.2.2.5 Texto 5: *Em clima de copa*, editorial da revista Veja

##### EM CLIMA DE COPA

Faltando um mês para o jogo de abertura, a população do país-sede está dividida em relação à Copa do Mundo – mas isso não significa que o brasileiro pensa em ignorar o evento. Na semana passada, o site de VEJA realizou uma pesquisa com seus leitores para descobrir quais são os planos deles para o período da competição. Em 100% dos questionários preenchidos, os participantes disseram que pretendem acompanhar o Mundial. Quatro em cada dez esperam assistir não apenas às partidas da seleção, mas também aos outros jogos mais importantes. Quase 10% deverão ver pelo menos uma partida ao vivo no estádio – e, apesar de muita gente ter dito que evitaria as doze cidades-sede durante a Copa, só 12% revelaram planos de viajar para fugir da superlotação e do caos previstos em algumas das capitais que receberão as partidas. O ufanismo, porém, está em baixa: apenas 19% dos participantes da sondagem querem decorar sua rua, sua casa ou seu carro com as cores do Brasil durante o torneio.

Revista Veja, 2373 edição, 14 de maio de 2014.

Ao iniciar a leitura do texto, o narrador deixa claro ao leitor a afirmativa abaixo:

A população está dividida em relação à Copa do Mundo, no entanto não ignora o evento.

O sentido de “ignorar” é construído a partir de algumas ações da população. Quais?

Ao propor a atividade acima, a ideia é mostrar que as relações linguísticas ocorrem entre as entidades lexicais dos enunciados e, conseqüentemente, entre os parágrafos do texto.

#### 2.2.2.6 Texto 6: *Uma manhã de sol*, de Túlio Milman

Outro dia, fui com minha filha a um desses eventos de troca de figurinhas do álbum da Copa. Era numa calçada, em frente a uma banca de revistas. Tinha sol. Foi ela quem pediu. Desligou o iPad e preferiu sair de casa para encontrar gente de carne e osso. Obrigado, Fifa.

Meu primeiro impacto foi o da organização. Listas e bolos de figurinhas empilhadas por ordem numérica. Marinheiros de primeira viagem, vacilamos: misturamos Messi com Ribéry, metade da Fonte Nova com o escudo da Holanda.

Então era assim: “Vocês têm a 292?”. Precisávamos procurar uma por uma. Perdi. Sempre tinha ali do lado um papai-ninja que em 0,6 segundo localizava o pedido, trocava e partia pra outra.

Apesar do despreparo, nos divertimos muito. Encontramos amigos, meus e dela, com os quais exercitamos generosidade e gargalhadas. Toma essas três e me dá aquela. Quantas tu quer? Oito? Leva. Chega de Cristiano Ronaldo. Já tenho quatro. Me dá um desses croatas de nome estranho. E assim fomos.

Aquele burburinho de gente me fez lembrar dos tempos do Fedor, mítico bar na esquina da Felipe Camarão com a Osvaldo Aranha. Me transportei a uma manhã de domingo. Eu ali, com três ou quatro anos, ao lado do meu pai. A calçada cheia de velhos patrícios conversando e fazendo pequenos negócios. Um bom guisheft, com certeza.

Trocadas as figurinhas, voltamos pra casa felizes, minha filha e eu. Por alguns instantes, esqueci das estruturas temporárias, dos temores de atentados, das obras inacabadas.

Foi apenas diversão. E fiquei pensando em como é fácil fazer as crianças desligarem o computador e o celular.

Como é fácil: é só oferecer alguma coisa mais divertida.

Túlio Milman, Zero Hora, 1º de junho de 2014.

- 1) O segundo parágrafo, constituído por uma única frase, traz um agradecimento: “Obrigado, Fifa”. Como relacionar esse agradecimento ao parágrafo anterior?
- 2) No terceiro e no quarto parágrafos aparecem as expressões “Marinheiros de primeira viagem” e “papai-ninja”. Como explicar essas expressões a partir das continuidades presentes no texto em cada parágrafo, respectivamente?
- 3) “Apesar do despreparo, nos divertimos muito”. Essa frase, no início do quinto parágrafo, estabelece uma relação com a ideia anterior ao parágrafo e, ao mesmo tempo, conduz o leitor à ideia que vem depois. Assim, podemos estabelecer algumas relações:

Despreparo –

Diversão -

As atividades propostas para o texto *Uma manhã de sol*, de Túlio Milman, apontam para a base da ANL, ou seja, as *relações linguísticas* que constituem e explicam o sentido construído. O importante é perceber o *valor argumentativo* das entidades lexicais presentes no texto, pois as escolhas determinam a continuação do discurso.

### 3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1 DA TEORIA À PRÁTICA: APLICAÇÃO DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

A nossa proposta é que a Teoria da Argumentação na Língua possa ser vista como uma nova perspectiva para o ensino da leitura desde a Educação Básica. Acreditamos que o entendimento e a transposição didática do conceito de *relação* inerente à ANL venham a qualificar as atividades de leitura propostas pelos docentes e, conseqüentemente, a compreensão leitora dos discentes.

Os resultados obtidos por órgãos oficiais e exames, como INAF, PISA e ENEM, entre tantos outros, assim como a constatação diária de professores que se deparam com alunos que demonstram dificuldades leitoras nos levam a crer que a mudança de perspectiva de ensino é urgente.

Por que a Teoria da Argumentação na Língua? A resposta a essa questão foi o foco em nossa pesquisa, mas objetivamente poderíamos apontar para o fato de ser uma teoria semântica que estuda como a linguagem funciona. Assim, à luz da ANL teríamos as possibilidades para compreendermos os sentidos construídos no discurso e presentes na leitura dos textos.

No início de nossa pesquisa elencamos três perguntas para nortear e, conseqüentemente, formular os objetivos do nosso trabalho. Assim, ao discutirmos os resultados de nossa pesquisa, é natural que paremos e, mais uma vez, deixemos claro como cada um foi analisado.

Inicialmente, tínhamos a questão de verificarmos como o conceito de *relação* da ANL poderia representar uma nova perspectiva para o ensino e nosso objetivo era o de analisar as práticas referentes ao ensino da leitura na escola via a análise de livros didáticos. Nossa análise, embora breve, dos livros didáticos nos permite a constatação de que não é por falta de material para a leitura que o ensino está fracassando, mas pela falta de qualidade das atividades propostas. As perguntas, como bem colocou Marcuschi no seu quadro de Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP, muitas vezes são do tipo “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?” Às vezes, o próprio texto perde o propósito, pois as perguntas são tão extralinguísticas, que poderiam ocorrer com ou sem o texto. Trabalhar com as relações estabelecidas entre as palavras no uso da língua representa mudar essa postura.

Nossa segunda questão norteadora versava sobre quais seriam os aspectos da ANL a serem considerados na transposição didática do conceito de *relação* para o ensino da leitura, atentando para a necessidade de propormos atividades a respeito. Quanto aos aspectos considerados, trabalhamos com a *noção de valor argumentativo, de encadeamentos, de interdependência e de argumentação externa e interna*.

Já quanto ao tipo de atividades propostas, acreditamos que o trabalho com o texto “*Uma história de Dom Quixote, de Moacyr Scliar*”, com questões elaboradas a partir dos princípios da ANL, sinaliza para o tipo e para a qualidade de atividade. A ideia é que o leitor conheça *Quixote* na perspectiva da língua no uso, não havendo a necessidade de conhecimento enciclopédico para tal.

Acreditamos que os discentes que trabalharem com questões elaboradas a partir dos conceitos básicos da Teoria da Argumentação na Língua conseguirão maior compreensão e domínio do texto. Essa compreensão será refletida não só na leitura como, também, na escrita, pois se fossem convidados a elaborarem resumos, possivelmente esse grupo teria mais autonomia de expressão, no momento em que conseguiriam parafrasear, ou de acordo com a ANL, elaborar uma Argumentação Interna (AI) para o personagem: *Quixote é igual a tosco*.

Além disso, temos as atividades propostas pelo texto (2), *De como enganei o sol*, de Ricardo Azevedo, foram pensadas e construídas a partir da articulação de palavras-chave presentes no texto. A ideia foi organizar atividades que possibilitassem aos discentes a compreensão do sentido pelo uso linguístico. Espera-se que a aplicação dessas atividades em uma pesquisa posterior possa trazer os resultados esperados, pois a leitura do texto leva, naturalmente, o leitor aos encadeamentos que construíram o sentido da história.

Também a proposta de atividade do texto (3) *Sapo com medo d’água*, de Ricardo Azevedo, propicia uma leitura atenta às construções linguísticas usadas no texto, pois o aluno é desafiado a compreender a transgressão presente no título.

Assim, as atitudes pensadas pelos bandidos serão analisadas pelos alunos como um caminho que possibilitou a compreensão do emprego linguístico do termo “com” no título. Verbalizações do tipo “O *não* que o sapo falou ao ouvir que iam tocá-lo na água na verdade significava *sim* porque ele estava disfarçando que não queria ir pra água” dá-nos a certeza dessa transgressão pelo linguístico. Todo o texto foi construído em torno dessa transgressão: sapo **com** medo d’água. Todas as atitudes dos bandidos orientaram as respostas dadas pelo sapo.

Já a proposta do texto (4) de inicialmente, como pré-leitura, discutir com os alunos a significação da palavra *progressão*, pode parecer contraditória, no momento em que optamos

por uma teoria que fala da inexistência do sentido literal, destacando que a palavra isolada não tem sentido completo. No entanto, a ideia é justamente mostrarmos esse princípio aos alunos, pois por mais que saiam várias possibilidades de significação para a palavra *progressão* antes da leitura, jamais será aquela construída no discurso presente na crônica de Veríssimo.

Por fim, as atividades propostas pelos textos (5) e (6) também ressaltam a necessidade de trabalharmos a leitura a partir dos encadeamentos linguísticos presentes em cada texto/discurso. Assim, espera-se que os discentes busquem as orientações argumentativas que construíram o sentido de *ignorar* no texto (5), da mesma forma que percebam as relações entre os parágrafos propostas nas atividades do texto (6).

Finalmente, nossa terceira questão norteadora esteve veiculada à questão metodológica. A ideia era verificar quais as estratégias necessárias para a elaboração das atividades de leitura à luz da ANL ao considerarmos um crescer de complexidade linguística, ou seja, palavra, frase e parágrafo.

Com essa finalidade, apresentamos nosso *roteiro de trabalho com os princípios da ANL* e, embora nossa pesquisa não tenha como foco a aplicação desse roteiro, acreditamos que seja possível aplicá-lo e termos resultados mais satisfatórios quanto à qualidade de leitura desenvolvida no âmbito escolar. A complexidade foi respeitada no momento em que as primeiras atividades consideram as relações das palavras nas frases para, posteriormente, partirmos com relações em textos. Contudo, cabe o destaque que utilizamos a palavra *roteiro* não só por uma opção metodológica, mas também para deixar claro que a cada texto as atividades serão distintas a partir das relações estabelecidas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Teoria da Argumentação na Língua: nova perspectiva para o ensino da leitura desde a Educação Básica* foi o título escolhido para esta pesquisa. Por quê? Por que ANL e não outra teoria? O que há na ANL que nos autoriza a fazer essa escolha? Por muito tempo, como professora de Língua Portuguesa, compartilho a ideia de que o ensino da língua materna pela concepção da gramática prescritiva não contribui para o aprimoramento da competência comunicativa de nossos alunos. O que se pretende, com o estudo da língua, é capacitar os discentes para que percebam no sistema linguístico as possibilidades de uso das palavras para construir sentido. A língua é, por natureza, argumentativa, e argumentar é relacionar. Ao optarmos por esse tipo de trabalho, buscamos uma alternativa que vai de encontro ao ensino de conceitos gramaticais como se fossem rótulos ou etiquetas a serem coladas nas palavras. Esse tipo de ensino de gramática prescritiva não garante o conhecimento da língua e, conseqüentemente, não qualifica o desempenho dos alunos. Assim, a ANL foi estudada por postular que a argumentação está na língua. As palavras não serão vistas de forma isoladas e rotuladas pelas classes gramaticais, mas serão estudadas pelas relações semânticas estabelecidas no uso da língua.

Procuramos, portanto, destacar a necessidade de repensarmos o ensino da Língua Portuguesa, em especial no trabalho com a leitura, desde a Educação Básica, tendo como embasamento teórico a Teoria da Argumentação na Língua de Oswald Ducrot e colaboradores. Ler um texto, pela proposta de aplicação do conceito de *relação* presente na ANL, passa a ser visto como um olhar ao aspecto linguístico, às escolhas linguísticas e, conseqüentemente, nas continuidades semânticas oriundas dessas escolhas. Dessa forma, torna-se imprescindível que, ao tratarmos do ensino da leitura, pensemos nos sentidos que são construídos pelo locutor através do uso que ele faz da língua.

Acreditamos que a Teoria da Argumentação na Língua (ANL) pode oportunizar uma nova perspectiva para que professores e alunos pensem a respeito da linguagem, refletindo sobre sua natureza para produzir sentidos nas diferentes situações de interlocução e, em especial, no trabalho com a leitura. Para que isso ocorra é necessário que os cursos de Letras proporcionem momentos de reflexão junto aos futuros professores sobre a importância de transpor os conceitos teóricos estudados na academia para a sala de aula. A transposição didática, discutida por Chevallard, deve ser vista como um caminho que possibilite esse diálogo. Faz-se necessário a transposição do conceito de *relação* da ANL enquanto *objeto de saber* em um *objeto de ensino*.

Não basta, como apresentado na introdução desta pesquisa, que as discussões teóricas ocorram no meio acadêmico. É preciso que essas questões teóricas emergjam nas salas de aula. Diante de inúmeros resultados insatisfatórios sobre o índice de compreensão leitora, como apontam os órgãos oficiais, a academia assume um lugar de destaque para impulsionar a transformação dessa realidade, principalmente se pensarmos nos cursos de licenciatura. O papel da leitura deve ser foco nos cursos de formação de professores, pois a leitura está na base de toda e qualquer articulação de conhecimento.

Neste momento, é imprescindível que pensemos em uma teoria que sustente essa mudança esperada nos cursos de formação de professores quanto ao estudo da leitura. A aplicação do princípio da ANL de que o sentido é construído na língua e pela língua, possibilitará novas estratégias de ensino e aprendizagem que levem à compreensão leitora. As aulas de leitura terão seu espaço ressignificado, pois o leitor da Teoria da Argumentação na Língua terá um olhar diferente sobre o discurso, buscando verificar, através das construções linguísticas, como o sentido do texto foi construído. Seu olhar estará direcionado para o discurso presente no texto, e não fora dele.

Sabemos que existem inúmeras teorias que se dedicam ao estudo da leitura, cada qual com seu percurso investigativo. No entanto, é na ANL que vislumbramos a possibilidade de efetivamente qualificarmos o ensino da leitura. Os encadeamentos argumentativos presentes na ANL, assim como os conceitos de argumentação interna (AI) e externa (AE) possibilitam uma verdadeira reflexão sobre a linguagem. O trabalho com a linguagem e, particularmente, com a leitura passa a visar a seu princípio básico, que é a busca de sentido.

O docente que tiver esse conhecimento teórico conseguirá propor atividades de leitura que explicitem essas relações. Por fim, acreditamos que a Teoria da Argumentação na Língua poderá representar um caminho possível para mudarmos a perspectiva de ensino da Língua Portuguesa, em especial de leitura, compreensão e produção textual. O leitor, pela visão da ANL, saberá que toda expressão linguística orienta para continuações possíveis e que o locutor, ao construir o discurso, faz escolhas. Logo, ao ler um texto com essa perspectiva, nossos alunos serão interlocutores, resgatando o que o locutor disse ao produzir o discurso para explicar o sentido presente no texto. Da mesma forma, ao construírem seus textos, terão a consciência de que suas escolhas não são quaisquer escolhas, pois marcam o ponto de vista assumido no discurso, onde os encadeamentos são as relações estabelecidas entre os segmentos do texto.

Outro dado importante é que a ANL é um caminho possível para acabarmos de vez com as questões presentes na maioria dos livros didáticos, as quais tratam da busca de

informações ou da estrutura dos textos. Questões do tipo *qual o personagem da história* ou *você concorda com o assunto*, discutidas por Marcuschi por não traduzirem compreensão, não serão mais foco nas aulas de leitura. O extralinguístico deixará de ser foco para que a ênfase recaia no linguístico.

Estamos conscientes de que esse estudo não finaliza aqui, pois trabalhar com a linguagem e seu funcionamento é trabalharmos com toda a sua complexidade. A linguagem é feita essencialmente para a expressão de sentidos, e a Teoria da Argumentação na Língua é uma teoria que busca explicar toda essa complexidade e beleza que há tanto tempo provoca curiosidade. Sabemos que nosso pensamento não se expressa por palavras isoladas, mas pela relação entre elas. Assim, ao realizarmos a transposição didática dos princípios da ANL para o ensino da leitura, estaremos proporcionando a nossos alunos o que há de mais belo: um trabalho que busca na língua, na natureza subjetiva da linguagem humana o encontro com o outro através das inúmeras seleções e combinações possíveis e visíveis no uso da língua.

Embora as análises dos exercícios de leitura de livros didáticos tenham sido breves, fica-nos a certeza de que é possível trabalharmos com os princípios básicos da Teoria da Argumentação na Língua na Educação Básica, e que um trabalho dessa natureza qualifica a leitura e a compreensão de texto. O caminho ainda está em construção: pesquisar é buscar soluções e sabemos que não há soluções definitivas quando tratamos de pesquisa. A aplicação dos princípios da ANL no ensino da leitura representa isto: um caminho sempre em construção, pois a cada texto ou novo discurso as relações serão diferentes. Esperamos que isso tenha ficado claro com as atividades de leitura à luz da ANL apresentadas em nossa pesquisa.

Como professora de Língua Portuguesa, e como pesquisadora, espero estar sempre diante do *mar apresentado a Diego por Eduardo Galeano, na figura de seu pai* e igualmente pedir ajuda para olhar, pois acredito no encontro com o Outro. Somos a resposta das nossas escolhas, das nossas vivências e da possibilidade de construirmos um caminho diferente. Basta aprender e saber olhar!

Espera-se, pela pesquisa realizada e também pela experiência e pela necessidade diária, que a aplicação futura da ANL ao ensino da leitura possibilite o desprendimento do aluno ao ler e pensar nos sentidos dos textos/discursos pelas escolhas linguísticas do locutor. É muito gratificante ouvir um aluno dizer “Sora, olha só! A palavra *bolo* neste texto não é o *bolo de aniversário*, mas o *bolo de figurinhas!*”, e ainda desafiá-lo a pensar: “e seria o mesmo *bolo* de João deu um *bolo* no amigo?”

Neste momento, parece-nos oportuno encerrar essa discussão com as palavras de Pablo Neruda, no livro *Confesso que vivi - Memórias*:

*(...) Tudo está na palavra. Uma ideia inteira muda porque uma palavra mudou de lugar ou porque outra se sentou como uma rainha dentro de uma frase que não a esperava e que lhe obedeceu...*

E, parafraseando Neruda, diríamos:

Tudo está na língua. Um sentido muda porque ao escolhermos uma palavra, *como uma rainha*, ela orienta a continuação para a construção do sentido pela língua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Ricardo. **Meu livro de folclore**. São Paulo: Ática, 1997.
- AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.
- AZEVEDO, Tania Maris de; ROWELL, Vania Morales. **A Língua Portuguesa como instrumento de aquisição de conhecimentos no Ensino Fundamental: algumas reflexões**. In: Teorias do Discurso e Ensino [recurso eletrônico] EDIPUCRS, 2009.
- BACCHETTO João Galvão; FURUSATO Meiry Akiko; PEDROZA Kátia Neves; ARAÚJO Pedro Henrique Moura; LIMA Ellen Lino. **Relatório Nacional PISA 2012 Resultados brasileiros**. ISBN 978-85-63489-17-3. São Paulo - SP – Brasil.
- BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert (Orgs). **Saussure: curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Cheline, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Título original: Cours de Linguistique Générale.
- BARBISAN, Leci Borges. **O conceito de Enunciação em Benveniste e Ducrot**. PPG Letras da PUCRS, 2006.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Revisão técnica da tradução Isaac Nicolau Salum. 5. ed. rev. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. Título original: Problèmes de Linguistique Générale.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. 2. ed. rev. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. Título original: Problèmes de Linguistique Générale II.
- BORTOLI, Lúcia Helena De. **Leitura: os nós da compreensão**. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf (Orgs). **Saussure: escritos de linguística geral**. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2012. Título original: Écrits de Linguistique Générale.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília (DF), 1997.
- CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Leticia. **Viva Português**. São Paulo: Ática, 2011.
- CAREL, Marion. **O que é argumentar?** Desenredo: revista do programa de pós-graduação em Letras Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: UPF, 2005.
- CAYSER, Elisane Regina. **Livro didático: os (des)caminhos da interpretação textual**. Passo Fundo: UPF, 2001.

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

DELANOY, Cláudio Primo. **Uma definição de leitura pela Teoria dos Blocos Semânticos.** 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DELANOY, Cláudio Primo. **Atitudes do locutor no discurso na perspectiva da teoria da argumentação na língua.** 2012. 155 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUCROT, Oswald. **Enunciação.** In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

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

DUCROT, Oswald. **Polifonía Y Argumentación.** Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1990.

DUCROT, Oswald. **Os internalizadores.** In: A teoria da Argumentação na Língua: estudos e aplicações. Letras de Hoje. Porto Alegre, v.37, n.º 3, p. 7-26, setembro, 2002.

DUCROT, Oswald. **Argumentação retórica e argumentação linguística.** Letras de Hoje. Porto Alegre, v.44, n.1, jan./mar. 2009.

EDITORIAL. Em clima de copa. **Veja On-line**, São Paulo, 14 mai. 2014. Disponível em: <<http://veja.abril.com>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

FANTI, Maria da Glória di; BARBISAN, Leci Borges (Orgs). **Enunciação e discurso: tramas de sentido.** São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto; MARUXO, José Hamilton Junior. **Língua Portuguesa: linguagem e interação.** São Paulo: Ática, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, José Luiz (Org). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs). **Saussure: a invenção da Linguística.** São Paulo: Contexto, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges; FINATTO, Maria José Bocorny; TEIXEIRA, Marlene. **Dicionário de Linguística da Enunciação.** São Paulo: Contexto, 2009.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo (Orgs). **O texto: leitura e escrita**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Pontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JUNIOR, Celso Ferrarezi; BASSO, Renato (Orgs). **Semânticas, semântica: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

MACHADO, Regina. **O violino cigano e outros contos de mulheres sábias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In PAIVA, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAIS, José. **A arte de ler**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. Título original: L'art de lire.

NORMAND, Claudine; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs) **Convite à linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

PRIETO, Heloísa (org.). **Vice-versa ao contrário**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

ROJO, Roxane (Org). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC: Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RÖSING, Tania M. K. **A formação do professor e a questão da leitura**. Passo Fundo: UPF, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2000. BALLY, Charles, SECHEHAYE, Albert (Orgs).

SAUSSURE. **Escritos de Linguística Geral**. Tradução Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Lições de texto:** leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

TEIXEIRA, Marlene; FLORES, Valdir do Nascimento. **O sentido na linguagem:** uma homenagem à professora Leci Borges Barbisan. RS: EDIPUCRS: Porto Alegre. 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; KOCH, Ingedore G. V. **Texto e coerência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática:** ensino plural. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

## **ANEXO A – Currículo**

### **Cláudia Belmonte Rahal**

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5371232622008632>

---

Possui graduação em Letras Português - Espanhol pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1987), mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007) e doutoranda pela PUCRS. Atualmente é professora do Centro Universitário Metodista - IPA e professora de Língua Portuguesa no Colégio de Ensino Fundamental e Médio Monteiro Lobato Ltda. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Leitura e Produção Textual.

### **Endereço**

---

#### **Endereço Profissional**

Centro Universitário Metodista - IPA.

Cel. Joaquim Pedro Salgado, 80

Rio Branco

90420060 - Porto Alegre, RS - Brasil

Telefone: (51) 33161100

URL da Homepage: <http://ipametodistadosul.edu.br>

Colégio de Ensino Fundamental e Médio Monteiro Lobato

Rua 14 de Julho, 687

Boa vista - Porto Alegre, RS - Brasil

Telefone: (51) 3328 3500

URL da Homepage: <http://colegiomonteirolobato.com.br>

#### **Formação acadêmica/titulação**

---

#### **2011**

Doutorado em andamento em Linguística e Letras (Conceito CAPES 6).

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil.

Título: Teoria da Argumentação na Língua: nova perspectiva para ensino da leitura desde a Educação Básica.

Orientador: Leci Borges Barbisan.

Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Palavras-chave: Leitura; Argumentação; Semântica.

Grande área: Linguística, Letras e Artes / Área: Linguística.

#### **2005 - 2007**

Mestrado em Linguística e Letras (Conceito CAPES 6).

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil.

Título: Superestrutura da notícia: marcas da moldura ativadas na leitura e na escritura

Ano de Obtenção: 2007.

Orientador: Dr. Vera Wannmacher Pereira.

Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

### **1999 - 2000**

Especialização em Leitura e Produção Textual. (Carga Horária: 360h).

Centro Universitário La Salle - Canoas, UNILASALLE, Brasil.

Título: Uma proposta para ressignificar o espaço da leitura na escola: o uso da técnica "cloze".

Orientador: Clarice Teresinha Arenhart Menegat.

### **1983 - 1987**

Graduação em Letras Português - Espanhol.

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil.

Título: Estudo da Crônica na Sala de Aula.

Orientador: Gilberto Scarton.

### **Atuação Profissional**

**Centro Universitário Metodista, IPA, Brasil.**

#### **Vínculo institucional**

##### **2005 - Atual**

Vínculo: Enquadramento Funcional

Professora, Carga horária: 14

#### **Outras informações**

Disciplinas ministradas: Língua Portuguesa I, Leitura e Produção Textual, Língua Portuguesa II, Língua Portuguesa III, Prática Pedagógica, Português Instrumental, Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa, Língua Portuguesa III - Estudos Sintáticos I, Psicolinguística, Visão Crítica da Gramática Tradicional, Sociolinguística, Prática de Ensino de Língua e Literatura III, Linguística I, Leitura e Expressão Oral em Língua Portuguesa.

#### **Projetos de pesquisa**

##### **1999 - Atual**

Projeto de Formação de Leitores

Descrição: Assegurar uma linha pedagógica comum, num processo contínuo e crescente, que deve envolver o Ensino Fundamental, a partir da 5ª série (6º ano), e o Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura, através do trabalho com várias tipologias textuais, buscando a formação de leitores capazes de conceber a leitura como fonte de prazer e como possibilidade de ampliação de seus horizontes de expectativas e da concepção de mundo, evidenciando capacidade em estabelecer relações entre as leituras propostas.

**1999 - Atual**

## Pasta de Produção Textual

Descrição: Assegurar um trabalho sistemático de produção textual, que deve envolver o Ensino Fundamental, a partir da 5ª série (6ºano), e o Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, promovendo a expressão e a qualificação escrita do aluno produtor de texto.

**1999 - Atual**

## Congresso

Descrição: Público alvo 5ª série (6ºano)

Disciplinas envolvidas: Todas Aprender pela pesquisa através dos valores e saberes dos alunos de 5ª série (6ºano). Etapas: Escolha do tema a ser pesquisado; Pesquisa na internet e outras fontes; Trabalho no Word; Trabalho no Power Point; Apresentação para os pais. Esse projeto desenvolve a análise crítica e reflexiva nos alunos no momento em que são convidados a pesquisarem cientificamente um assunto do seu universo, buscando um distanciamento necessário para que possam discutir porque o assunto escolhido faz parte dos valores e saberes dos alunos de 5ª série (6ºano).

**Prêmios e títulos****2004**

Honra ao Mérito pela Comunicação Contar e encantar: a arte dos contadores de histórias - Feira do Livro 2003 / Colégio Monteiro Lobato, FAPA.

**2003**

Distinção na Comunicação Da carta ao e-mail: conhecendo a si e ao outro, FAPA.

**2002**

Distinção na Comunicação Nas Fotos e Lembranças a Vida Vira Esperança, FAPA.

**Produções****Produção bibliográfica****Textos em jornais de notícias/revistas**

1. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** Novas Linguagens, Novas Leituras, Novos Leitores. Monteiro em Revista, Porto Alegre, p. 13, 01 jun. 2005.
2. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** Cartas para os filhos. Zero Hora/ ZH Escola, Porto Alegre, p. 7, 27 out. 2003.
3. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** Contar e encantar: a arte dos contadores de histórias. Monteiro em Revista, Porto Alegre, p. 3, 01 jun. 2003.
4. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** E a 5ª série, como será? Monteiro em Revista, Porto Alegre, p. 17, 01 jun. 2003.

### Resumos publicados em anais de congressos

1. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** Consciência sobre a superestrutura nos anos iniciais: ensino da leitura e da escrita. In: XVII CONGRESSO INTERNACIONAL ESTUDOS LINGUÍSTICOS E FILOLÓGICOS DA AMÉRICA LATINA, 2014, JOÃO PESSOA. ESTUDOS LINGUÍSTICOS E FILOLÓGICOS, 2014. v. CD. p. 184 #3.
2. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** Superestrutura da notícia: marcas da moldura ativadas na leitura e na escrita. In: 8º Congresso Internacional da ISAPL, 2007, Porto Alegre. Livro de resumos 8º ISAPL. Porto Alegre: PUCRS, 2007. v. 1. p. 81-81.
3. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** Contar e Encantar: a arte dos contadores de histórias ressignificando a feira do livro na escola. In: Fórum Fapa - Conhecimento: o mundo em nossas mãos, 2004, Porto Alegre. Caderno de Resumos. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2004. v. 1. p. 20-20.
4. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** Pasta de Produção Textual: um trabalho sistemático de escrita e reescrita. In: Fórum Fapa - Vivenciando Conhecimentos, 2003, Porto Alegre. Caderno de Resumos. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2003. v. 1. p. 23-23.
5. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** Da Carta ao e-mail: escrevendo e conhecendo a si e ao outro. In: Fórum Fapa - Vivenciando Conhecimentos, 2003, Porto Alegre. Caderno de Resumos. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2003. v. 1. p. 52-52.
6. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** A interatividade ressignificando o espaço da sala de aula. In: Fórum Fapa - Construindo Conhecimentos, 2002, Porto Alegre. Caderno de Resumos. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2002.
7. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** Álbum de Lembranças: nas fotos e lembranças a vida vira esperança. In: Fórum Fapa - Construindo Conhecimentos, 2002, Porto Alegre. Caderno de Resumos. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2002.

### Apresentações de Trabalho

1. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** Consciência sobre a superestrutura nos anos iniciais: ensino da leitura e da escrita. 2014. (Apresentação de Trabalho/Congresso).
2. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** Consciência sobre a superestrutura nos anos iniciais: ensino da leitura e da escrita. 2014. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).
3. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** Consciência sobre a superestrutura nos anos iniciais - ensino da leitura e da escrita. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

---

### Demais tipos de produção técnica

1. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** Eu conto, tu contas. . . nós lemos. 2008. (Curso de curta duração ministrado/Extensão).
2. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** Literatura: diversidade de vozes numa teia de possibilidades. 2005. (Curso de curta duração ministrado/Outra).
3. **RAHAL, Cláudia Belmonte.** Identidade - Construção Individual. . . Qualificação Coletiva. 2003.

## Eventos

---

### Participação em eventos, congressos, exposições e feiras

1. XVII CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUÍSTICA - ALFAL. Consciência sobre a superestrutura nos anos iniciais: ensino da leitura e da escrita. 2014. (Congresso).
2. 2º Prêmio RBS de Educação - Para Entender o Mundo. Leitura para Entender o Mundo. 2014. (Outra).
3. 2ª JORNADA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO / 10ª JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO: ALFABETIZANDO COM CIÊNCIA E ARTE E 2ª JORNADA EDUCAÇÃO, LEITURA E NEUROCIÊNCIAS EM DESTAQUE. MESA REDONDA - Ciência, Arte e Alfabetização: Relatos de Experiência. 2014. (Outra).
4. 2ª JORNADA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO / 10ª JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO: ALFABETIZANDO COM CIÊNCIA E ARTE E 2ª JORNADA EDUCAÇÃO, LEITURA E NEUROCIÊNCIAS EM DESTAQUE. MINICURSO - "Tecer...sem texto?". 2014. (Outra).
5. II Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul - CIPLON. Consciência sobre a superestrutura nos anos iniciais - ensino da leitura e da escrita. 2013. (Congresso).
6. V Salão UFRGS Jovem. Aprender pela pesquisa: desvendando o cotidiano de alunos de 5ª série. 2010. (Outra).
7. 13ª Jornada Nacional de Literatura. Contadores de Histórias. 2009. (Congresso).
8. Violência Escolar, o que fazer? Violência Escolar, o que fazer? 2009. (Encontro).
9. 8º Congresso Internacional da ISAPL. Superestrutura da notícia: marcas da moldura ativadas na leitura e na escrita. 2007. (Congresso).
10. 8º INTERNACIONAL CONGRESS OF ISAPL. SUPERESTRUTURA DA NOTICIA: MARCAS DA MOLDURA ATIVADAS NA LEITURA E NA ESCRITURA. 2007. (Congresso).

---

### Organização de eventos, congressos, exposições e feiras

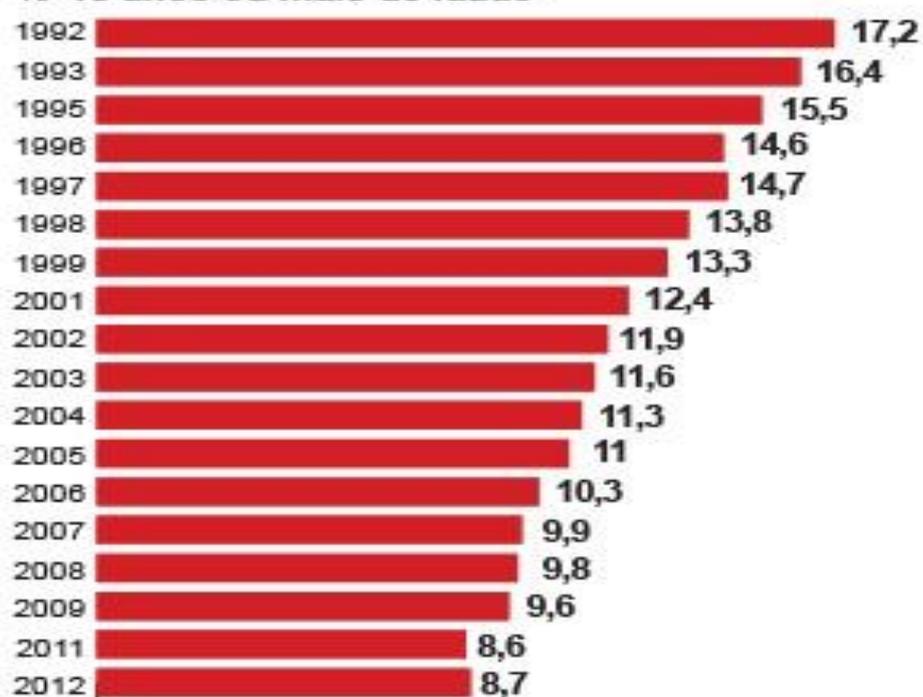
1. NASCHOLD, A.; PEREIRA, A.; SISTO, C.; GUARESI, R.; PEREIRA, V. W. ; **RAHAL, Cláudia Belmonte**. 2ª Jornada Nacional de Alfabetização/ 10ª Jornada de Alfabetização: Alfabetizando com Ciência e Arte/ 2ª Jornada Educação, Leitura e Neurociências em Destaque. 2014. (Outro).

## ANEXO B – INAF 2012

## Veja o histórico da taxa de analfabetismo no Brasil

Índice não apresentava um aumento deste 1997

**% 15 anos ou mais de idade**



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa



## ANEXO D – Escala de proficiência em leitura de material impresso

Quadro 3.1 Escala de proficiência em leitura de material impresso

Nível	Limite inferior de pontos	Características das atividades
<b>6</b>	698	Tarefas neste nível normalmente exigem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes, que sejam detalhados e precisos. Exigem demonstração de uma compreensão total e detalhada que podem envolver integração de informações de um ou mais textos. As tarefas podem exigir que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes em destaque, e que crie categorias abstratas para interpretações. Tarefas de Reflexão e Avaliação podem exigir que o leitor formule hipóteses sobre um texto complexo relativo a um tema desconhecido, e que o avalie de forma crítica, levando em consideração critérios e perspectivas e critérios múltiplos, e aplicando entendimento sofisticado que ultrapasse o texto. Neste nível, a precisão da análise e a atenção a detalhes imperceptíveis nos textos são condições importantes para tarefas de Acesso e Recuperação.
<b>5</b>	626	Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações profundamente entranhadas no texto, inferindo quais delas são relevantes. Tarefas de reflexão exigem avaliação crítica ou formulação de hipóteses, baseadas em conhecimento específico. Tarefas de interpretação e reflexão exigem compreensão completa e detalhada de um texto cujo conteúdo ou formato não é conhecido. Para todos os aspectos de leitura, as tarefas neste nível normalmente envolvem lidar com conceitos contrários às expectativas.
<b>4</b>	553	Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações entranhadas no texto. Algumas tarefas neste nível exigem interpretação de significados de nuances de linguagem em uma seção de texto, levando em consideração o texto como um todo. Outras tarefas de interpretação exigem compreensão e aplicação de categorias em um contexto não conhecido. Neste nível, tarefas de reflexão exigem que o leitor utilize conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou avaliá-lo criticamente. O leitor deve demonstrar compreensão precisa de textos longos ou complexos, cujo conteúdo ou formato pode ser desconhecido.
<b>3</b>	480	Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem diversas informações que atendem a condições múltiplas e, em alguns casos, que reconheçam a relação entre elas. Tarefas de interpretação neste nível exigem que os estudantes integrem as várias partes de um texto a fim de identificar uma ideia principal, entender uma relação ou interpretar o significado de uma palavra ou uma frase. Devem levar em conta muitas características ao comparar, contrastar ou estabelecer categorias. Muitas vezes a informação solicitada não está evidente, ou há muitas informações concorrentes; ou há outros desafios no texto, como ideias contrárias à expectativa ou formuladas de forma negativa. Tarefas de reflexão neste nível podem exigir conexões, comparações e explicações, ou solicitar que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas tarefas de reflexão exigem que o leitor demonstre compreensão apurada do texto com relação a conhecimentos que fazem parte da vida cotidiana. Outras tarefas não exigem compreensão detalhada de textos, mas exigem que o leitor utilize conhecimentos comuns.
<b>2</b>	407	Algumas tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma ou mais informações que podem demandar inferência e devem atender a diversas condições. Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e o leitor deve fazer inferências elementares. Tarefas neste nível podem envolver comparações ou contrastes com base em uma única característica no texto. Tarefas de reflexão típicas deste nível exigem que o leitor estabeleça comparações ou várias conexões entre o texto e conhecimentos externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais.
<b>1a</b>	335	Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem uma ou mais informações independentes enunciadas de maneira explícita, que reconheçam o assunto principal ou o objetivo do autor em um texto sobre um tema conhecido, ou que estabeleçam uma conexão simples entre a informação contida no texto e conhecimentos da vida cotidiana. As informações exigidas sobre o texto normalmente são evidentes e, quando existem, as informações concorrentes são limitadas. O leitor é orientado explicitamente a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto.
<b>1b</b>	262	Tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma única informação enunciada de maneira explícita em posição destacada em um texto curto e sintaticamente simples, com contexto e tipo de texto conhecidos, tal como uma narrativa ou uma lista simples. O texto normalmente fornece apoio ao leitor, como repetição da informação, imagens ou símbolos conhecidos. As informações concorrentes são mínimas. Em tarefas que exigem interpretação, é possível que os estudantes precisem estabelecer conexões simples entre informações adjacentes.
<b>Abaixo de 1b</b>		A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.

