



A DESCRIÇÃO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA E A COMPREENSÃO LEITORA DE ENUNCIADOS DE EXERCÍCIOS

Niuana Kullmann – UCS

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar a pesquisa que venho realizando no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS. A pesquisa é fruto de inquietações relacionadas à minha prática docente, mais pontualmente, às dificuldades de compreensão leitora apresentadas pelos alunos do Ensino Fundamental. A partir da *Teoria de Argumentação na Língua*, desenvolvida por Oswald Ducrot e Marion Carel, e do modelo para a descrição semântica do discurso, proposto por Tânia Maris de Azevedo, busco verificar de que forma a descrição semântica dos verbos que encabeçam enunciados de atividades didáticas, pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Compreensão Leitora. Descrição semântico-argumentativa. Enunciado didático. Encadeamento argumentativo. Argumentação.

A pesquisa que desenvolvo intitula-se *Educação e linguagem: a descrição semântico-argumentativa e a compreensão leitora de enunciados de exercícios* e tem como objetivo geral, descrever os verbos que encabeçam os enunciados de atividades didáticas, de forma a facilitar a compreensão leitora dos alunos de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, com o apoio da Semântica Argumentativa, proposta por Oswald Ducrot e Marion Carel, mais especificamente a *Teoria de Argumentação na Língua (TAL)*, em sua versão mais recente, a *Teoria dos Blocos Semânticos (TBS)*, e no modelo de descrição semântico-argumentativa do discurso proposto por Tânia Maris de Azevedo.

Para que esse objetivo, bem como o estudo que realizo, possam ser compreendidos, farei uma breve contextualização e apresentação do problema de pesquisa, das hipóteses criadas para respondê-lo, além do método, referencial teórico e apresentação de exemplos.

Durante minha prática docente, pude constatar que boa parte dos alunos de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental de determinada escola da rede pública estadual de Caxias do Sul, entre os anos de 2009 e 2011, apresentavam dificuldades de compreensão leitora de enunciados de exercícios.

Acredito que essas dificuldades também estejam presentes em enunciados de exercícios de outras disciplinas. No meu estudo, o foco é a compreensão leitora dos enunciados de exercícios didáticos por alunos de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental.

Essa opção de estudo foi feita por acreditar que uma descrição semântico-argumentativa dos verbos que encabeçam os enunciados de atividades didáticas pode contribuir para a compreensão leitora por parte dos alunos desse nível de ensino.

Muitas vezes, ao se deparar com um enunciado de exercício, o aluno pergunta ao professor “o que é para fazer?”, e o professor é levado a “traduzir” a ordem do exercício. Essa constatação fez com que eu observasse tais situações por uma nova perspectiva: a do aluno. Como professora, devo saber o que meu aluno precisa saber, porém o que eu estou fazendo para atingir esse objetivo? De que forma o meu aluno lê e, mais especificamente, compreende? Será que meu aluno realmente compreende o que solicito a ele por meio dos enunciados de exercícios?

No intuito de verificar o que o aluno compreende, por meio da leitura, propus, em uma turma de 5ª série/6º ano, a seguinte atividade: no lugar de copiar um enunciado de atividade didática, eles copiaram a resposta à atividade. Como já tinham a resposta, coube-lhes a tarefa de criar um enunciado didático para essa atividade.

Ao selecionar as atividades, busquei relacioná-las ao conteúdo que estávamos estudando. Dessa forma, escolhi um exercício com foco gramatical (verbo e locução verbal) e uma atividade de interpretação de texto. Dei-lhes as respostas de ambos os exercícios e solicitei-lhes que elaborassem a ordem de cada exercício.

Como resultado, recebi as mais diferentes manifestações. Alguns reproduziram enunciados didáticos canônicos, outros se aproximaram ao máximo do adequado, houve os que entregaram em branco e os que mostraram grande dificuldade em elaborar um enunciado com base em sua resposta, uma vez que não compreenderam as informações que compunham as respostas. Grande parte dos alunos demonstrou dificuldade em escolher o verbo que encabeçaria esse enunciado, o que pode revelar a não compreensão do sentido dos verbos. É importante informar que, em momento algum, fiz a explicação das respostas, somente expliquei-lhes a proposta: elaborar um enunciado de atividade didática a partir da leitura e da compreensão das respostas dessas atividades.

Ao analisar a produção de cada aluno, percebi a dificuldade de compreensão leitora, a reprodução de enunciados com base na repetição de verbos que encabeçam enunciados, a dificuldade de produzir um enunciado que desse conta da resposta apresentada e de selecionar um verbo que encabeçasse esse enunciado.

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

Para resolver esse problema, tenho recorrido aos estudos da *Teoria da argumentação na língua* por acreditar que essa Teoria possua as ferramentas de que necessito para realizar a pesquisa, além de fornecer os elementos necessários para realizar a análise argumentativa interna dos verbos que encabeçam os enunciados de atividades didáticas.

Aliadas à *Teoria da Argumentação na Língua* estão as hipóteses que criei para tentar responder ao problema de pesquisa. São elas:

- a *Teoria de Argumentação na Língua*, em sua versão mais recente, a *Teoria dos Blocos Semânticos*, e o modelo semântico de descrição do discurso proposto por Azevedo (2006) fornecem os elementos necessários para a descrição semântico-argumentativa dos verbos que encabeçam enunciados de atividades didáticas;
- a significação dos verbos que encabeçam enunciados de atividades didáticas constitui-se de encadeamentos argumentativos;
- a resposta dada pelo aluno manifesta o sentido por ele atribuído ao verbo que encabeça o enunciado do exercício;
- a maior parte das respostas dos alunos não corresponde, em termos de sentido atribuído aos verbos, à argumentação interna desses mesmos verbos, evidenciando a não compreensão do enunciado do exercício.

Todo o estudo justifica-se, dentre outros motivos, pelo fato de a compreensão leitora ser uma habilidade a ser desenvolvida, aprimorada continuamente. Para que esse aprimoramento seja possível, acredito ser importante trabalhá-lo durante o período escolar, porém auxiliar o aluno a desenvolver essa habilidade, ao longo do tempo, acabou tornando-se uma tarefa apenas do professor de língua, o que prejudica, e muito, o desenvolvimento dessa habilidade, uma vez que o enunciado e o discurso estão presentes em todas as disciplinas, em todas as áreas.

Tendo em vista a realização dessa tarefa, propus-me a estudar a argumentação interna na língua e sua relação com a compreensão leitora a partir dos enunciados de atividades didáticas de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, com o apoio da Semântica Argumentativa, proposta por Oswald Ducrot e Marion Carel, mais especificamente a Teoria de Argumentação na Língua (TAL), em sua versão mais recente, a Teoria dos Blocos

Semânticos (TBS), e no modelo de descrição semântico-argumentativa do discurso proposto por Azevedo (2006).

A Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot, por ser uma teoria da enunciação, tem a descrição da língua associada ao seu uso. Para a TAL, a argumentação está presente nos segmentos da língua, dessa forma, é constitutiva do sistema linguístico, e a possibilidade de descrição semântica desses segmentos é a comprovação disso. No sentido de verificar como se constitui a argumentação interna dos verbos que encabeçam os enunciados de atividades didáticas e de que forma essa argumentação pode favorecer a compreensão leitora desses enunciados, é que meu estudo tem sua realização justificada. Ao concluí-lo, espero poder vislumbrar ferramentas didáticas para elaboração de instrumentos capazes de permitir que os professores possam auxiliar seus alunos a desenvolver a compreensão leitora.

Com a descrição semântica dos verbos que encabeçam enunciados de exercícios didáticos, apresentarei o encadeamento argumentativo admitido por determinados verbos em determinadas situações enunciativas. Esse encadeamento, se compreendido, poderá facilitar tanto a elaboração de um enunciado quanto a compreensão do sentido desse enunciado por parte de seus leitores. Além disso, pode contribuir para que o aluno, enquanto leitor, seja capaz de atribuir sentido às palavras de acordo com a situação em que estejam sendo usadas.

A partir do momento em que há uma descrição semântica da argumentação interna dos verbos que encabeçam enunciados de exercícios, é possível pensar na realização de uma transposição didática, obviamente em outra pesquisa, que se valha do que será constatado neste estudo e que me permita elaborar uma proposta pedagógica que favoreça a elaboração de enunciados mais claros, evitando ambiguidades, podendo, assim, facilitar a compreensão desses enunciados por parte do aluno. Se o aluno conseguir compreender devidamente enunciados de exercícios, terá, certamente, maior facilidade em compreender, por meio da leitura, entidades complexas, como o discurso. Vale ressaltar que um discurso não é a soma de enunciados, nem de sentidos de enunciados, mas é um todo, um conjunto sistemicamente estruturado das relações de sentido que cada enunciado mantém com os outros. Azevedo (2006, p. 120) afirma que

não é a quantidade de enunciados, mas a forma como se relacionam que faz de um discurso uma realização linguística de nível complexo, uma organização semanticamente sistêmica, quer pela intrincada rede de relações que a configura, quer pela unidade que essa rede lhe confere.

A pesquisa justifica-se, também, pelo fato de eu ser professora de Língua Portuguesa, uma disciplina que trata a compreensão leitora, um de seus objetos de estudo, como a base para a formação de um leitor proficiente, e por ter vivenciado, desde o início de minha prática

docente, situações em que os alunos questionam a “ordem do exercício”, porque não compreendem o que está sendo solicitado, em decorrência de não compreenderem a significação dos verbos que encabeçam esses enunciados.

Essa preocupação com o desenvolvimento da compreensão leitora justifica-se pelo fato de ter-me graduado em Letras – Língua e Literaturas da Língua Portuguesa, pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, no ano de 2009. Nesse mesmo ano, fui contratada pela Rede Pública Estadual de Ensino para ministrar aulas de língua e literatura em duas escolas de Caxias do Sul. Assumi, portanto, duas turmas de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental e duas turmas de 2ª série do Ensino Médio. No ano de 2010, optei por assumir, em uma mesma escola, quatro turmas de Ensino Fundamental: duas turmas de 5ª série/6º ano e duas turmas de 6ª série/7º ano. Ao final de 2011, ingressei na rede privada de ensino de Caxias do Sul, onde atuo nos Ensinos Fundamental e Médio.

Essa prática docente, aliada aos estágios realizados na graduação, fez surgir essa inquietação de estudar a compreensão leitora e, se possível, propor, numa outra pesquisa, atividades que possam facilitá-la.

Este estudo vincula-se à pesquisa intitulada *Argumentação a serviço do processo de formação de conceitos científicos*, realizada sob a coordenação da Profa. Tânia Maris de Azevedo, e que também propõe a descrição semântico-argumentativa como elemento capaz de contribuir para aprendizagem do aluno, enquanto leitor e produtor de textos.

É necessário compreender para ler de forma proficiente. Marcuschi (2004, p. 52) afirma que compreender um texto

não é memorizar, pois tal como a memorização não garante a compreensão também a compreensão não garante a memorização [...] compreender é perceber relevâncias e estabelecer relações entre várias coisas [...] é um processo complexo que envolve percepção de elementos visuais, seleção de saliências textuais, predição de hipóteses.

É justamente por ser complexa que a compreensão deve ser trabalhada em sala de aula, em todas as disciplinas. O professor precisa criar diversas situações, sejam enunciativas, sejam situações-problema, que favoreçam a compreensão leitora dos alunos, independentemente do nível escolar em que se encontrem.

Ducrot, em seus textos, refere-se a enunciado como uma entidade linguística de nível simples, em contraposição ao discurso, que seria uma entidade linguística de nível complexo¹, sendo que essas duas entidades caracterizam o que ele vai chamar de realização linguística. Essa realização linguística de nível simples, doravante *enunciado*, é caracterizada nesta

¹ *Discurso*, para Ducrot, é a sequência de enunciados semanticamente interligados.

pesquisa como a “ordem do exercício”, o *caput* da atividade didática. Nos enunciados selecionados para este estudo, o foco da descrição semântico-argumentativa é o verbo que encabeça cada um deles.

Posso afirmar que se um leitor consegue compreender, pela leitura, um enunciado, será maior a probabilidade de ter êxito nas relações que precisará estabelecer entre enunciados para a compreensão leitora do discurso. Dessa forma, a proficiência em leitura poderá ser amplamente favorecida nos mais diferentes contextos, seja na escola, seja fora dela, na leitura de uma revista, de um texto na Internet, em uma avaliação escolar, como o SAERS, a Prova Brasil, em concursos, vestibulares, no ENEM, dentre outros.

Compreender sua língua de forma autônoma, por meio da leitura, permite que o falante-leitor estabeleça relações entre diversos aspectos, intra e extratexto, como a coerência entre as informações presentes no texto e as relações que pode estabelecer entre essas informações e a sua vivência, as suas experiências, atribuindo sentidos a esse texto. Lajolo & Zilberman (2009, p. 20-21) afirmam que é somente

por ocasião do ato de ler, isto é, confiada a letras, espaços e sinais de pontuação voltam à vida através do olhar humano, que escrita e fala evidenciam o pacto que as entrelaça. Quando surgem novas escritas, parece que essa trama se torna mais misteriosa e, por isso, [...] a escrita desafia o leitor, a quem cabe – por meio do gesto interpretativo da leitura – refazer o elo e retomar a parceria.

Esse elo, essa ligação, só é possível se o leitor desenvolveu a compreensão. Quando o texto passa a fazer sentido para o leitor é sinal de que esse texto foi compreendido. E para poder compreender um texto, é necessário ter conhecimento da língua, não só de seus aspectos gramaticais, mas também, e principalmente, da semântica dessa língua.

Esta pesquisa tem como fundamento maior a Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot, que propôs, juntamente com Jean-Claude Anscombe, a Teoria de Argumentação na Língua (TAL) na década de 80 do século passado. Desde a sua formulação até os dias atuais, a teoria passou por duas grandes reformulações, o que comprova sua cientificidade, uma vez que não tem a pretensão de estabelecer uma verdade absoluta, pelo contrário, adapta-se às mudanças impostas pela descrição semântica da língua.

Em sua primeira reformulação, passou a ser chamada de Teoria dos *Topoi*. *Topoi*, termo grego plural de *topos*, é utilizado por Ducrot como um princípio argumentativo ou lugar comum. Nessa versão da teoria, o *topos* garante a relação entre os segmentos argumento e conclusão constitutivos da significação das entidades linguísticas.

No ano de 1992 ocorre a segunda reformulação da TAL, com o lançamento, por Marion Carel, da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), como permanece até hoje (CAREL,

2005). Ao longo de sua evolução, a TAL, que segue os princípios estruturalistas de Saussure, manteve-se firme no pressuposto de que a argumentação está na língua.

Na pesquisa, além da Teoria de Argumentação na Língua (TAL), utilizo o modelo de descrição semântico-argumentativa do discurso proposto por Azevedo (2006), quando de seu doutoramento. Nesse estudo, Azevedo baseia-se nos pressupostos da TAL para expandi-la à análise de entidades linguísticas de nível complexo, como o *texto* e o *discurso*.

Além de fundamentar o estudo que realizo, a TAL e o modelo de descrição semântico-argumentativa do discurso de Azevedo apresentam os pressupostos epistemológicos e teóricos que são usados neste estudo. Passo, então, à definição dos principais conceitos que alicerçam minha pesquisa.

A argumentação é constitutiva da língua, como citei anteriormente, e não só dela, mas

constitutiva do sentido de tudo o que dizemos por meio de uma dada língua. Ou seja, só podemos dizer o que dizemos e, com isso, fazer nosso interlocutor² reagir, porque o que dizemos é essencialmente argumentativo, tem a argumentação inscrita no próprio sistema linguístico que usamos para dizer (AZEVEDO, 2011)³.

Ao defender a ideia de que a argumentação é constitutiva da língua, faz-se necessário diferenciar os dois tipos de argumentação apresentadas por Ducrot e seus colaboradores: a *argumentação externa* (AE) da *argumentação interna* (AI), e salientar que, neste estudo, faço uso da definição de argumentação interna apresentada por Ducrot, ao longo do desenvolvimento da TAL e, mais pontualmente, da TBS.

Ducrot (2005, p. 62. Tradução minha.) afirma que a “argumentação externa de uma entidade e está constituída pelos encadeamentos que aparecem antes ou depois de e”, assim, a argumentação externa de uma dada entidade linguística constitui-se a partir dos encadeamentos que se podem formar a partir dessa entidade, ou a partir de outras entidades que se ligam a ela.

A *argumentação interna* de dada entidade linguística é descrita por Ducrot (2005, p. 64. Tradução minha.) como sendo “constituída por certo número de aspectos a que pertencem os encadeamentos que parafraseiam esta entidade”, nesse sentido a reformulação de uma palavra constitui os encadeamentos argumentativos que descreverão seu sentido em determinado enunciado, em determinado discurso. A descrição semântica da argumentação interna consiste em descrever a significação dos segmentos de uma língua, nesta pesquisa, dos verbos que encabeçam os enunciados de atividades didáticas.

² *Interlocutor*, nesse momento, é definido pela autora como podendo ser o “próprio sujeito empírico”.

³ Azevedo, 2011, no prelo.

Como mencionado anteriormente, a TAL segue princípios saussurianos e vale-se de alguns dos conceitos básicos de Saussure, dentre eles, os conceitos de *língua* e *fala*, que constituem a *linguagem*. *Linguagem*, para Saussure, é uma faculdade, uma capacidade dos indivíduos. *Língua*, enquanto elemento constituinte da *linguagem*, é o aspecto social, um conjunto de convenções. Já a *fala* é o aspecto individual, próprio do falante, a forma como ele vai realizar, atualizar a própria língua. Nesse contexto, a *língua* é de natureza abstrata, concretizada pela *fala*. Assim, é por meio de registros da fala que se reconhece a estrutura de uma língua.

Esse par de conceitos em oposição, *língua/fala*, dá origem a outros pares utilizados por Ducrot e seus colaboradores. Ao referir-se à *realização linguística*, Ducrot (1984, p. 368) apresenta dois níveis: elementar e complexo. Ao elementar, pertence o par de conceitos em oposição *frase/enunciado*; ao complexo, *texto/discurso*.

Frase, para Ducrot (1984), é, em relação à língua/fala, a entidade abstrata, teórica, o constructo utilizado pelo linguista para descrever semanticamente a língua. *Enunciado*, por sua vez, é a entidade concreta, o que é produzido pelo locutor. Nesse contexto, o autor apresenta a definição de *enunciação*, como sendo a manifestação particular de uma frase, um acontecimento histórico, único. Um *enunciado* será sempre único, mesmo que sua forma permaneça igual, o espaço e/ou o tempo em que é produzido nunca será o mesmo.

Cito, para consolidação dessas explicações acerca de língua/fala, frase/enunciado, o que Azevedo (2006, p. 61) apresenta, dizendo que

a dicotomia metodológica *langue/parole* está intimamente relacionada à oposição *frase/enunciado*: parte-se da *parole*, do *enunciado*, para descrever a *langue*, a *frase*; a *langue* subjaz à *parole*, o que equivale a dizer, em termos ducrotianos, que a *frase* está subjacente ao *enunciado*.⁴

Passo, então, à definição do par de conceitos opostos que caracterizam o nível complexo da realização linguística: *texto/discurso*. *Texto* é caracterizado como a entidade linguística abstrata de nível complexo, formado por uma sequência de frases interligadas e, da mesma forma, abstratas. A concretização, a manifestação do *texto*, constitui o *discurso*, formado por uma sequência de enunciados interligados semanticamente, que é descrito semântico-argumentativamente pelo *texto*, assim como o *enunciado* é descrito pela *frase*.

É importante abordar os conceitos de *sentido* e de *significação*, utilizados por Ducrot (1984), uma vez que são utilizados na pesquisa. Para a definição desse par de conceitos opostos, recorro ao conceito de *valor* atribuído a Saussure, por C. Bally e A. Sechehaye no capítulo IV da segunda parte do *Curso de Linguística Geral* (CLG). Dentre todas as

⁴ Grifos da autora.

definições apresentadas a esse conceito, é possível afirmar que o valor de um signo não se constitui de forma isolada. O valor de um signo diz respeito às relações, às oposições, às diferenças que esse signo mantém com os outros. Assim, o que diferencia um signo é “tudo o que o constitui. A diferença é o que faz a característica, como faz o valor e a unidade” (SAUSSURE, 2009, p. 141). Uma unidade tem o seu valor determinado pela oposição às outras unidades a que está interligada.

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

Para a compreensão adequada do estudo aqui apresentado, faz-se necessária a definição de mais um par de conceitos: *bloco semântico/encadeamento argumentativo*. A argumentação é caracterizada pela interdependência semântica dos segmentos que compõem, justamente por essa interdependência, um *encadeamento argumentativo*. Cada *encadeamento argumentativo* constitui a realização de uma mesma entidade semântica, unitária e indivisível, o *bloco semântico*.

Ao descrever semântico-argumentativamente os verbos que encabeçam os enunciados de atividades didáticas, usarei o conceito *encadeamento argumentativo*, uma vez que estarei referindo-me às entidades linguísticas concretas. Da mesma forma, esse *encadeamento argumentativo* é constituído por um *bloco semântico*, por caracterizar uma unidade semântica unitária e indivisível, composta por entidades linguísticas abstratas, que se mantêm estáveis nas diferentes realizações feitas pelas entidades linguísticas concretas, o *enunciado*, o *discurso*, o *encadeamento argumentativo*.

Em se tratando de *compreensão leitora*, há dois conceitos que devem ser definidos individualmente para que, depois, formem um único conceito, uma unidade de sentido: *compreensão e leitora*.

A leitura, independentemente do contexto em que esteja inserida, não deve ser considerada como um processo mecânico e isolado, de decodificação de letras, pontos, sinais.

Deve ser, assim como denominou Paulo Freire (2003, p. 13), uma *leitura de mundo*. Com essa leitura do mundo é que o leitor será capaz de estabelecer relações e desenvolver sua leitura, assumindo, assim,

uma postura avaliativa, perspicaz, tentando descobrir intenções, comparando a leitura daquele momento com outras já feitas, questionando, tirando conclusões. Este é um patamar de leitura que não se atinge de imediato, ou seja, que requer um percurso por parte do leitor. Para ser capaz de fazer uma tal leitura, é preciso estar com todo o conhecimento – a bagagem cultural – a postos, estar com a mente alerta e ser capaz de relacionar, confrontar, chegar a sínteses e conclusões. Ser um leitor crítico não é resultado de dom, mas de aprendizado (SILVA, 2009, p. 34)

Compreensão é um processo de atribuição de sentido, de assimilação, de “construção de significados” (SOLÉ, 1998, p. 44). Além disso, é importante levar em conta os conhecimentos prévios do leitor, porque eles influenciarão na compreensão que esse leitor fará em relação ao texto que estiver lendo. Colomer e Campos (2002, p. 36) afirmam que tudo o que sabemos

vai se organizando e reorganizando cada vez que se incorporam novas informações em uma espécie de sistemas de redes inter-relacionadas. Para ser realmente compreendida, uma informação deve integrar-se nesses esquemas, estabelecendo as conexões pertinentes com o que já se conhecia sobre esse campo da experiência.

Dessa forma, conhecer o sentido de um verbo é imprescindível, uma vez que a compreensão, a atribuição desse sentido ao verbo vai determinar a forma como, neste estudo, se dará a resolução de determinada atividade, e a falta da compreensão do sentido de determinado verbo dificultará a resolução da atividade proposta. Por compreensão leitora deve-se entender, no âmbito desta pesquisa, a atribuição de sentido feita pelo leitor, aos verbos que encabeçam enunciados de atividades didáticas, no momento da leitura.

Creio ser interessante apresentar uma definição de *ensino e aprendizagem*, uma vez que esses conceitos são base para este estudo que visa a contribuir para o ensino e para a aprendizagem escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental apresentam uma definição de aprendizagem que não se limita a uma determinada área ou disciplina, nessa definição,

a aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam. (PCNs Ensino Fundamental, p. 22)

A criação de condições que aproximem sujeito e objeto deve ser feita pelo professor, enquanto mediador do conhecimento, mediador da aprendizagem, valendo-se de problematizações. A *aprendizagem* é um processo que se desenvolve a partir de situações-problema que levam o aprendiz a sentir a necessidade de conhecer algo, favorecendo, assim, o desenvolvimento de competências e habilidades.

O foco de *aprendizagem*, neste estudo, é o da educação formal, da escola, com ambiente e horário demarcados. Pozo (2002) apresenta três formas de aprendizagem: a aprendizagem *verbal*, a aprendizagem *de procedimentos* e a aprendizagem *conceitual*.

A *aprendizagem verbal* é caracterizada pelo autor como a “incorporação de fatos e dados à nossa memória, sem lhe dar necessariamente um significado” (p. 75). Para exemplificar cita a memorização de números de telefone e endereços. A *aprendizagem de procedimentos* relaciona-se com as habilidades que adquirimos e desenvolvemos para a realização de algo, como preparar uma aula, ou jogar pingue-pongue; é um “*saber fazer*”⁵ (p. 77). Por fim, a *aprendizagem conceitual* é a que permite “atribuir significado aos fatos com que nos deparamos, interpretando-os de acordo com um marco conceitual” (p. 76). Para essa interpretação, deve-se unir o conhecimento novo ao conhecimento prévio, de forma que as estruturas do conhecimento sejam modificadas e gerem conhecimentos mais específicos. A compreensão só será realizada se o aprendiz dispuser de conhecimentos prévios relevantes e ativá-los adequadamente.

Ao professor cabe conhecer e reconhecer os diferentes tipos de aprendizagem para desenvolver adequadamente e eficazmente seu papel de mediador entre aprendiz e objeto de conhecimento.

Já o *ensino* deve ser entendido como o processo de simulação da aprendizagem natural, uma vez que a aprendizagem decorre de uma necessidade. Com a desestabilização do sujeito aprendiz, por meio de uma problematização criada pelo professor, ele sentirá a necessidade mobilizar as estruturas cognitivas necessárias para resolver os problemas a ele apresentados desenvolvendo, assim, sua *aprendizagem* e sua *compreensão* valendo-se de conhecimentos prévios e da aquisição de novos conhecimentos e conceitos.

Método e exemplo

⁵ Grifos do autor.

Creio ser de extrema importância apresentar a forma como venho realizando a pesquisa e quais serão as etapas seguintes. Sendo assim, apresentarei o método de investigação e a descrição de um exemplo.

Inicialmente, busquei as análises das relações semântico-argumentativas que formaram os encadeamentos argumentativos constituintes da significação dos verbos que encabeçam os enunciados de atividades didáticas, os quais servirão de *corpus* de investigação, e o *bloco semântico* que expressa a argumentação interna dos verbos selecionados e o sentido dos mesmos.

Os enunciados de atividades didáticas que constituem o *corpus* da pesquisa pertencem aos cinco livros didáticos selecionados para a pesquisa, que são utilizados por determinada escola da rede pública estadual de Caxias do Sul e que foram indicados, no ano de 2011, pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), um de cada uma das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental. A escolha por essas disciplinas deu-se pelo fato de serem as que adotam livros didáticos⁶ para esse ano de escolaridade, fornecidos pelo MEC às escolas públicas.

Dos livros selecionados, coletei dois enunciados de exercícios de cada uma dessas disciplinas, totalizando um *corpus* de análise de dez enunciados. Essa opção de coleta de dois enunciados deve-se à necessidade de cumprimento do cronograma da pesquisa, não dispondo de um longo período de tempo, que seria preciso no caso de mais enunciados. Além disso, o objetivo é verificar a compreensão do sentido de verbos que encabeçam enunciados de atividades didáticas, independentemente de quais sejam. Desses enunciados, foram selecionados e descritos semântico-argumentativamente os verbos que os encabeçam, por constituírem o *corpus* de análise da pesquisa.

O próximo passo da pesquisa será o de verificar a compreensão do sentido dos verbos que encabeçam esses dez enunciados, por alunos de uma turma de 5ª série/6º ano de determinada escola estadual de Caxias do Sul. Cada aluno responderá às atividades que constituem os enunciados. Após, realizarei a análise dessas respostas, focando na compreensão leitora dos verbos que encabeçam cada enunciado e sua relação com a descrição semântico-argumentativa de cada um desses verbos. Nessa análise, buscarei identificar, pela resposta dada, se houve, ou não, a compreensão do sentido do verbo pelo aluno e se isso contribuiu para a resolução de cada atividade, a partir dos princípios da *argumentação interna*

⁶ Vale ressaltar que as escolas da rede pública de ensino recebem livros didáticos de Língua Inglesa, além das disciplinas mencionadas. Como o foco nesta pesquisa era a compreensão leitora de enunciados de exercícios escritos na Língua Portuguesa, os livros de Língua Inglesa não fizeram parte deste estudo.

da língua, presentes na *Teoria de Argumentação na Língua* (TAL), em sua versão mais recente, a *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS), proposta por Oswald Ducrot e Marion Carel, e no modelo de descrição semântico-argumentativa do discurso proposto por Tânia Maris de Azevedo.

Apresento abaixo, uma atividade presente no livro didático de Língua Portuguesa, selecionado nesta pesquisa e o respectivo enunciado.

Os advérbios e as locuções adverbiais podem acrescentar novas informações a uma frase. Observe:

- O dono da casa viajou.
- **Ontem**, o dono da casa viajou.
- **Ontem**, o dono da casa viajou **para o Paraná**.
- **Ontem**, **às 23 horas**, o dono da casa viajou **para o Paraná**.

Para tornar a mensagem mais eficiente, podemos usar vários advérbios ou locuções adverbiais em uma mesma frase.

Amplie as frases a seguir no caderno usando advérbios ou locuções adverbiais:

- a) O passarinho voou.
- b) A menina fugiu.
- c) A madrasta saiu.
- d) A menina cortou o cabelo.
- e) A filha era má.

(CAMPOS, Elizabeth M.; CARDOSO, Paula M.; ANDRADE, Silvia Letícia. Viva Português: língua portuguesa. 6º ano do Ensino Fundamental. 2. ed. São Paulo: Ática: 2009, p. 173).

No exemplo acima, o verbo a ser descrito semântico-argumentativamente é *amplie*, por ser o verbo que encabeça o enunciado didático. Com base na TAL, a *argumentação interna* desse verbo pode ser descrita pelo seguinte *encadeamento argumentativo*: *acrescentar DC complementar*. Para realizar a atividade solicitada no enunciado, o aluno precisaria conhecer o sentido desse verbo. Caso não o conheça, de acordo com minhas hipóteses, a compreensão leitora ficaria prejudicada e, conseqüentemente, a realização do que lhe é solicitado.

Provavelmente, a resposta dada à atividade não seria satisfatória, uma vez que a ordem do exercício encontra-se no sentido do verbo *ampliar*. Ao realizar essa e as demais atividades com os alunos, buscarei verificar essa correspondência. O sentido do verbo foi compreendido pelo aluno? A resposta dada pelo aluno à atividade corresponde ao sentido do verbo? E, a partir disso, espero obter respostas aos meus questionamentos e apresentar resultados que possam, futuramente, contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora e da aprendizagem dos alunos.

Não compreender o sentido do verbo, pode não significar que o aluno não compreendeu o conteúdo, mas compreender o sentido do verbo pode auxiliá-lo a compreender

o sentido de inúmeras outras palavras que ele necessita para melhorar sua aprendizagem, tanto no contexto escolar quanto fora dele.

Além disso, desenvolver a compreensão do sentido de palavras, independentemente de sua classificação, pode contribuir, e muito, para a compreensão de diferentes textos, diferentes discursos presentes nos mais diversos contextos em que o aluno, enquanto leitor, enquanto cidadão estiver inserido. E essa é a proposta da minha pesquisa: contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Tânia Maris de. A semântica argumentativa: a teoria e seu potencial para a pesquisa e o ensino. In: FANTI, Maria da Glória Corrêa di; BARBISAN, Leci Borges. (Org.). *Texto, enunciação e discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. No prelo.
- _____. Semântica argumentativa: esboço de uma descrição do sentido do discurso. In: BARBISAN, Leci Borges. (Org.). *Cadernos de Pesquisas em Linguística: a construção do sentido no discurso*, Publicação do Centro de Pesquisas Linguísticas do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 135-150, nov. 2006.
- _____. *Em busca do sentido do discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso*. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.
- BARBISAN, Leci Borges; DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Estudos da enunciação: bases epistemológicas e perspectivas atuais. In: _____. (Org.). *Cadernos de Pesquisas em Linguística: estudos da enunciação*. Publicação do Centro de Pesquisas Linguísticas do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 5-25, nov. 2010.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, Elizabeth M.; CARDOSO, Paula M.; ANDRADE, Silvia Letícia. Viva Português: língua portuguesa. 6º ano do Ensino Fundamental. 2. ed. São Paulo: Ática: 2009, p. 173
- CAREL, Marion. Análise argumentativa do léxico: o exemplo da palavra ‘medo’. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 26-35, jan./mar. 2009.
- DUCROT, Oswald. Enunciação. In: *Enciclopédia EINAUDI: Linguagem – Enunciação*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. V. 2, Linguagem – Enunciação, p. 368-393.
- _____. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. Introdução: conferencia 1. In: CAREL, Marion e DUCROT, Oswald. *La semântica argumentativa: uma introducción a la teoria de los bloques semânticos*. Edição literária e tradução de María Marta G. Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005, p. 9-26.

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

_____. Argumentación interna y argumentación externa: conferencia 3. In: CAREL, Marion e DUCROT, Oswald. *La semântica argumentativa: uma introducción a la teoria de los bloques semânticos*. Edição literária e tradução de María Marta G. Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005, p. 51-90.

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção palavra da gente, v. 1).

FREITAS, Ernani César de. A Teoria de Argumentação na Língua: blocos semânticos e a descrição do sentido no discurso. In: BARBISAN, Leci Borges. (Org.). *Cadernos de Pesquisas em Linguística: a construção do sentido no discurso*, Publicação do Centro de Pesquisas Linguísticas do Programa de Pós- Graduação em Letras da PUCRS, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 135-150, nov. 2006.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O Inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul: Educs, 2009.

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

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 30. ed., São Paulo: Cultrix, 2009.

SILVA, Vera M. T. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. 2. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.