

DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v11.n23.07>

Leitura e argumentação: uma abordagem metodológica a partir do programa *ler para aprender**

***Reading and argumentation: a methodological approach based on the reading to
learn program***

Cristiane Dall' Cortivo Lebler**

Karen Santorum***

Resumo

Este trabalho tem como objetivo detalhar uma proposta metodológica de aplicação da Teoria da Argumentação na Língua (ANL), em uma de suas fases mais atuais, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), bem como a Teoria Polifônica da Enunciação, por meio do Programa *Ler para Aprender*. O foco consiste em ilustrar como esse Programa pode orientar metodologicamente a leitura global e detalhada de um discurso e como a TBS e a Teoria da Polifonia podem oferecer suporte para as análises linguística e enunciativa. Para isso, nos baseamos em textos de autoria de Marion Carel e Oswald Ducrot, bem como de Martin e Rose, conforme explicitado na seção teórica. Para demonstrar essa associação, utilizamos o discurso *Tempo Perdido*, de Sírio Possenti, publicado na Revista Língua (2015). Essa combinação, ainda que realizada de modo experimental, pareceu ser produtiva e configurou-se como uma alternativa metodológica para o estudo do discurso.

Palavras-chave

Argumentação. Sentido. Estudo do discurso. Abordagem metodológica.

Abstract

This paper aims to present a methodological proposal for applying the Theory of Argumentation within language (TAL), in one of its most current phases, the theory of Semantic Blocks (TBS), as well as Polyphonic Theory of Enunciation, through the Reading to Learn program. The focus is to illustrate how this program can methodologically guide the global and detailed reading of a discourse and in which way the TBS and the theory of polyphony may offer support for linguistic and enunciative analyses. For that purpose, we rely on texts written by Marion Carel and Oswald Ducrot, as well as Martin and Rose, as explained in the theoretical section. In order to demonstrate this association, we have used the

* Artigo de autoras convidadas.

** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

*** Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

discourse *Tempo Perdido*, by Sírio Possenti, published in the journal called *Língua* (2015). Such combination, although carried out in an experimental way, seemed to be productive and configured itself as a methodological alternative to the study of discourse.

Keywords

Argumentation. Sense. Discourse Study. Methodological approach.

Introdução

A importância dos estudos acerca da argumentação, especialmente quando esta é relacionada ao ensino de língua, já está posta e aceita por toda a comunidade acadêmica e não acadêmica e reconhecida pelos documentos oficiais que regem a educação básica. Para isso, basta uma simples busca nas principais bases de dados, usando os termos-chave “ensino da argumentação”, e uma vasta gama de abordagens teórico-metodológicas aparecerá como fonte de pesquisa e de inspiração para essa prática. Diante disso, a pergunta que nos colocamos é: o que de novo podemos oferecer relativamente a essa temática? Face à vultosa produção científica acerca da argumentação, embasada nas mais diferentes teorias e com os mais diversos enfoques, que contribuição este trabalho poderá apresentar?

Diante dessa questão, nos propomos a apresentar, a título experimental e introdutório, uma associação inexplorada até então: a abordagem da Teoria dos Blocos Semânticos, fase mais atual da Teoria da Argumentação na Língua, desenvolvida Marion Carel e Oswald Ducrot, com foco no ensino da leitura, por meio do Programa *Ler para Aprender* (Reading to Learn), desenvolvido a partir da Pedagogia de gênero, (ROSE, 2012; 2014; 2015; 2017; MARTIN, 2000; 2006; MARTIN; ROSE, 2005). A Teoria da Argumentação na Língua tem como postulado principal que os elementos linguísticos, combinados em enunciados, produzidos por um locutor, são os principais doadores de sentido, materializado na máxima “a argumentação está na língua”.

No Brasil, diversos pesquisadores¹ têm-se ocupado em realizar a transposição didática dos conceitos da ANL e da TBS para o ensino, especialmente da leitura.

¹ Citamos, a título de exemplo, o grupo liderado pela Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo, na Universidade de Caxias do Sul, e o grupo liderado pela Profa. Dra. Leci Borges Barbisan, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Entretanto, pelo fato de não ser uma teoria concebida para esse fim, mas voltada fundamentalmente para a análise de textos com vistas a demonstrar o pressuposto de base, a busca por um método que possa embasar essa transposição segue em aberto. As teorias apresentam vários conceitos, que são formas de operacionalizar o modo por meio do qual concebem o sentido como constitutivo da língua, mas, ainda assim, carecem de um *modus operandi* por meio do qual educadores possam aplicá-las em sala de aula. É nesse contexto que apresentamos o Programa *Ler para Aprender*, em sua versão mais recente de 2017, que se constitui em uma metodologia para o ensino de leitura e de escrita embasada no aporte teórico da Linguística sistêmico Funcional².

O aporte pedagógico, inicialmente desenvolvido pela Escola de Sydney, foi motivado pelo intuito de capacitar os grupos desfavorecidos na Austrália a ler e pela adoção de um modo explícito de ensino. O desafio foi enfrentar um dos problemas centrais para a educação na época (e por que não dizer de todas as épocas): a participação desigual nas atividades de aprendizagem da escola provocada por vários fatores e, dentre eles, a origem familiar e classe social. A desigualdade educacional persiste, em nossa opinião, porque a abordagem de ensino utilizada em sala de aula, algumas vezes, não ensina explicitamente as habilidades necessárias para o letramento.

A nossa escolha pela abordagem da argumentação na língua por meio do Programa *Ler para Aprender* também se deve à necessidade de um ensino explícito da argumentação. Assim, o Programa oferece as estratégias adequadas para o desenvolvimento das habilidades para leitura e escrita por meio da realização de atividades desenhadas com foco nos gêneros curriculares. O programa enfatiza construir a compreensão de um texto antes de começar a leitura e planeja cuidadosamente a interação professor-aluno para prover o máximo de apoio. As estratégias, distribuídas ao longo dos três níveis de suporte, vão desde a preparação para a leitura, a leitura detalhada, a desconstrução e a análise dos recursos linguísticos e do gênero e, em última instância, a escrita conjunta e a escrita individual. Ao integrarmos a ANL/TBS e o Programa *Ler para Aprender*, consideramos que os quatro eixos a partir dos quais o

² Embora o Programa *Ler para Aprender* tenha sido concebido a partir da LSF, consideramos pertinente trazê-lo para este trabalho como uma proposta metodológica de abordagem do discurso, já que estrutura tanto a prática da escrita quanto a prática da leitura em níveis. Em um desses níveis, será inserida a TBS, que fornecerá o aporte teórico para o estudo da língua.

ensino de língua deve se desenvolver - leitura, oralidade, escrita e análise linguística - estarão contemplados, embora neste texto apresentemos apenas a abordagem relacionada à leitura.

Nosso objetivo, portanto, neste trabalho, é detalhar uma proposta metodológica de aplicação da Teoria da Argumentação na Língua, em uma de suas fases mais atuais, a Teoria dos Blocos Semânticos, por meio do Programa *Ler para Aprender*. Para isso, apresentaremos os principais conceitos referentes à ANL/TBS, ao Programa *Ler para Aprender* e ilustraremos a proposta com a análise de um discurso. Por fim, sintetizaremos as considerações finais.

A Teoria da Argumentação na Língua

A Teoria da Argumentação na Língua (doravante abreviada ANL), desenvolvida inicialmente por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, e mais tarde por Oswald Ducrot e Marion Carel, dedica-se ao estudo semântico da língua. Também denominada Semântica Linguística, a ANL, segundo afirma Ducrot (2005), é uma aplicação do estruturalismo saussuriano ao discurso por considerar que “o significado de uma expressão reside nas relações desta expressão com outras expressões da língua” (DUCROT, 2005, p.11) ³.

A ANL surge como uma proposta de oposição à concepção tradicional de sentido, que via na linguagem três aspectos de natureza distinta: um aspecto *objetivo*, que lhe conferiria a propriedade de falar do mundo exterior a ela com completa imparcialidade; um aspecto *subjetivo*, que dizia respeito à posição que o locutor assumiria diante daquilo de que fala; e um aspecto *intersubjetivo*, que estaria constituído pela relação que o locutor mantém com o seu interlocutor, distinção essa usada especialmente pelo alemão Karl Bühler (DUCROT, 1990).

Jean-Claude Anscombre e Oswald Ducrot, idealizadores da ANL, recusam, dentre essas três indicações sobre o sentido, a distinção entre o aspecto objetivo e subjetivo, pois acreditam que a linguagem não dá acesso à realidade de forma objetiva, mas que a

³ Em uma versão mais atual, especialmente pelas publicações de Carel e Ducrot (2010), Carel (2010), Carel (2011a), Carel (2011b), os autores introduzem reformulações e passam a chamar de *Teoria da Argumentação polifônica*.

realidade consiste apenas em um tema para debate entre dois indivíduos (DUCROT, 1990, p. 50).

Para Ducrot (1987, p. 63), o estudo semântico de uma língua não pode ser realizado sem que se faça alusão a “certos aspectos da atividade linguística realizada graças a essa língua”, ou que “uma linguística da língua é impossível se não for também uma linguística da fala”. Tais afirmações trazem um aspecto importante para o ensino da leitura: é preciso, para se estudar semanticamente os enunciados de uma determinada língua, olhar para a sua materialidade linguística.

Ferdinand de Saussure, no início do século XX, não apenas introduziu uma mudança de perspectiva nos estudos da linguagem, mas também proporcionou avanços no campo, ao definir metodologicamente um objeto de estudo e, sobretudo, propor determinados conceitos que se refletem nas formulações teóricas até os dias atuais. Tal é o caso da Teoria da Argumentação na Língua, que fundamenta boa parte do seu modo de conceber o estudo do sentido nos conceitos de língua, fala e valor linguístico.

Para Ducrot (1987), na ANL, a separação entre língua e fala se dá apenas de maneira metodológica, sendo a primeira definida como um objeto teórico, composta por frases, e a segunda definida como o dado empírico – os enunciados ou um complexo de enunciados, os quais o autor chama discurso. A frase é uma construção do linguista para explicar a infinidade de enunciados e seu sentido, construção essa que é resultado de uma abstração com base na observação de inúmeros enunciados.

Já o conceito de valor linguístico é considerado pelo próprio Ducrot (2006) como o mais relevante para o desenvolvimento de sua teoria. “Assim, pois, num estado de língua, tudo se baseia em relações; como funcionam elas?” (SAUSSURE 2006, p.142). Para Saussure, os signos linguísticos se determinam pelas oposições que estabelecem entre si, e tais oposições manifestam-se (não apenas, mas também) nas relações paradigmáticas e sintagmáticas. Nesse sentido, os enunciados, objeto de estudo da ANL, encontram lugar nas relações de tipo sintagmáticas, responsáveis pelo estabelecimento dos laços semânticos construídos no encadeamento dos signos linguísticos.

Essa observação acerca da natureza das construções semânticas com base nas relações exclusivamente linguísticas levou Oswald Ducrot e Marion Carel a

estabelecerem recortes, especificações e ampliações na ANL, por meio daquilo que os autores denominam de Teoria dos Blocos Semânticos.

Teoria dos Blocos Semânticos: conceitos para análise linguística

A Teoria dos Blocos Semânticos, iniciada por Marion Carel em sua tese de doutorado em 1992 (doravante denominada TBS), constitui um dos momentos mais atuais das pesquisas da ANL. Para Ducrot (2005), a TBS constitui-se numa radicalização do estruturalismo saussuriano, na medida em que abandona certas definições, como a de *topos*, utilizadas em momentos anteriores da Teoria. Carel e Ducrot (2005, 2008) elegem o enunciado como unidade mínima para estudo, composto pela relação entre dois segmentos que os autores denominam *suporte* e *aporte*, cuja relação é estabelecida por meio de um conector. Esses elementos, juntos, formam aquilo que teoricamente é chamado *encadeamento argumentativo*, representado por X CON Y, em que X é o suporte e Y é o aporte.

Os encadeamentos argumentativos materializam dois tipos de relações possíveis entre os predicados que os constituem: as relações normativas e as transgressivas. As primeiras são expressas por conectores do tipo *portanto*, como *se*, *pois*, *já que*, entre outros, abreviados pela sigla DC (derivada da palavra em francês *donc*); as segundas são expressas por conectores do tipo de *no entanto*, materializadas por conjunções como *mesmo assim*, *mesmo se*, *mas*, *apesar de*, entre outras, abreviadas pela sigla PT (derivada da palavra em francês *pourtant*). As relações entre os predicados, estabelecidas pelos conectores, dão origem àquilo que Carel e Ducrot (2005) denominam *bloco semântico*, o que se origina da *interdependência semântica* entre esses predicados.

Assim, uma frase como (1) *João é feliz* pode construir blocos semânticos distintos caso componha um enunciado em que a continuação seja (a) *porque ele se casou com Maria* ou (b) *porque conseguiu um bom emprego*. O primeiro bloco semântico apresenta um sentido de felicidade ligada ao amor; o segundo, a felicidade como oriunda do sucesso no trabalho. Esse exemplo mostra o modo como a ANL concebe o sentido: ele é construído pela relação estabelecida entre as palavras no discurso, como construído pelo e no uso da língua.

Mas, afinal, o que é o sentido de uma palavra ou expressão para os autores? Ducrot (2002) argumenta que o sentido de uma entidade é definido pelo conjunto de discursos que essa entidade evoca. Esses discursos podem ser associados a uma entidade de duas maneiras: de maneira interna ou de maneira externa. A argumentação interna de uma entidade e são discursos que lhe são associados por meio de paráfrases; a argumentação externa de uma entidade e são discursos que dela podem ser continuações ou dos quais a própria entidade seja uma continuação – discursos que partam de e ou que cheguem e. Apresentamos como exemplo de argumentação interna a palavra *interesseiro*, cujos aspectos argumentativos que a parafraseiam são *traz benefícios DC faz e neg traz benefícios DC neg faz*. Como exemplo de argumentação externa, apresentamos os aspectos *ser interesseiro DC realizar determinadas ações*.

Além de se ocupar da argumentação linguística, a ANL também apresenta uma faceta que dá conta dos aspectos enunciativo, marcados no enunciado especialmente pela presença de duas figuras discursivas: o locutor e os enunciadores. Essa faceta é chamada de Teoria Polifônica da Enunciação⁴.

Teoria Polifônica da Enunciação

A Teoria Polifônica da Enunciação surge com o objetivo de refutar a ideia de unicidade do sujeito falante. Para Carel e Ducrot (2008), o sentido do enunciado está formado não apenas pelo dito, mas também por pontos de vista cujas origens são seres discursivos aos quais os autores denominam enunciadores. Assim, o sentido do enunciado é uma qualificação, um reflexo da sua própria enunciação, no qual é assinalada uma superposição de vozes, que constituem a polifonia. A proposta dos linguistas é que o locutor nunca se expressa diretamente, mas põe em cena, em seu enunciado, uma série de personagens – os enunciadores –, sendo o seu sentido composto pelo confronto das diferentes vozes que ali aparecem (DUCROT, 1990; CAREL, DUCROT, 2008).

Os elementos fundamentais para o conceito de polifonia são definidos como seres que apresentam status linguísticos diferentes: o sujeito empírico (SE), o locutor (L) e o

⁴ Atualmente, Carel (2018), após apresentar a Teoria da Argumentação Polifônica (CAREL, 2011a; 2011b; 2011c), não concebe mais como dissociadas a visão argumentativa da visão polifônica, defendendo a ideia de “argumentações enunciativas”.

enunciador (E). Três características são atribuídas ao sujeito empírico: a) ser o responsável pela atividade psicofisiológica que dá origem ao enunciado; b) ser o autor, a origem dos enunciados; e c) ser designado pelas marcas de primeira pessoa. O sujeito empírico, portanto, para os autores, é o ser com existência real, capaz de raciocinar e de produzir mecanicamente e psiquicamente os enunciados.

Já o locutor é aquele a quem se atribui a responsabilidade pelo enunciado, é um ser cuja existência é discursiva, a quem o enunciado atribui a responsabilidade pela sua enunciação. Graças a essa distinção entre locutor e sujeito empírico, é possível dar voz a seres que normalmente não falam, como, por exemplo, nos comerciais de alimentos para animais, em que estes se tornam locutores de determinados discursos.

Os enunciadores, por sua vez, são seres que se expressam pela enunciação, sem que a eles sejam atribuídas palavras em seu sentido material, mas apenas pontos de vista. É o locutor, responsável pelo enunciado, que dá existência a enunciadores, de quem ele organiza as atitudes e os pontos de vista. A existência desses seres sem palavras é significativa na medida em que o locutor se assimila a esse ou àquele enunciador, e em relação a ele pode tomar diferentes atitudes, sendo esses aspectos também constitutivos do significado.

A primeira das atitudes que o locutor pode tomar para com os enunciadores é o *assumir*, definido como quando o locutor dá como fim à enunciação impor o ponto de vista desse enunciador assumido. A segunda atitude é a de *concordar*, que ocorre quando o enunciador é, por exemplo, uma fonte de pressupostos, que o locutor não pode contestar ou a qual ele não pode se opor ao longo do discurso. E a terceira é a *oposição*, descrita como a proibição de o locutor concordar ou assumir tal enunciador no decorrer do seu discurso.

A assimilação do enunciador a seres determinados, segunda relação que L tem com os enunciadores, também é constitutiva do sentido do enunciado. Tomemos como exemplo o enunciado usado por Carel e Ducrot (2008, p. 3): (2) “Segundo os bons estudantes, o exame era fácil”. Aqui, a assimilação se dá aos bons estudantes, não enquanto seres no mundo, mas ao seu papel de bons estudantes. Tomemos agora o seguinte exemplo: (3) “Todos os estudantes acharam o exame fácil” (CAREL; DUCROT, 2008, p.03). Nesse caso, a assimilação se dá a todos os estudantes que fizeram o exame

e que o acharam fácil. A assimilação é constitutiva do sentido do enunciado, pois, em (2), a facilidade do exame é relativa, trata-se da facilidade do exame apenas para os bons estudantes. Já em (3), a facilidade do exame é afirmada por todos aqueles que o fizeram.

Em síntese, para os linguistas, os três principais elementos que participam da construção do sentido do enunciado são: (a) a apresentação dos enunciadores e de seus pontos de vista; (b) as atitudes que o locutor pode tomar em relação aos enunciadores; (c) a assimilação entre um enunciador e uma determinada pessoa.

Tendo apresentado os principais conceitos da ANL/TBS, faremos uma exposição acerca do Programa *Ler para Aprender*, que será usado metodologicamente para a leitura do discurso *Tempo Perdido*, de autoria de Sírio Possenti.

O Programa *Ler Para Aprender*

O Programa *Ler para Aprender*, em sua versão mais atual, amplia o princípio da Pedagogia de Gênero da Escola de Sydney sobre o letramento, para integrar o ensino da leitura e da escrita ao longo de todo o currículo em todos os níveis escolares. O principal objetivo do programa *Ler para Aprender* é o desenvolvimento das habilidades para leitura e escrita por meio da realização de atividades desenhadas com base em um conjunto de estratégias com foco nos gêneros curriculares. O cerne nessa fase é o entendimento de que, para os estudantes adquirirem as habilidades de leitura, os professores precisam oferecer-lhes orientação explícita em cada nível do Programa de ensino-aprendizagem.

O Programa constitui-se em um ferramental que permite sua utilização de maneira flexível e seletiva, pelos professores, em qualquer momento do currículo escolar. O professor, com base na demanda e na necessidade de seus alunos, define quais estratégias utilizar, e também a ordem, de acordo com o foco de aprendizagem do momento. O Programa contempla nove conjuntos de estratégias, as quais fornecem três níveis de suporte para a leitura e a escrita (texto, parágrafo e frase), conforme a figura 1, porém, como o objetivo do presente artigo é a leitura, iremos destacar as estratégias usadas para o suporte à leitura.

Figura 01 - Programa de Ensino e Aprendizagem Ler para Aprender (*Reading to Learn - R2L*)



Fonte: Adaptado Rose (2017 p. 33)

A primeira estratégia do nível 1 (suporte ao texto) é chamada *Preparação para a Leitura*. É uma estratégia pensada para dar suporte aos alunos a fim de que leiam textos no currículo juntamente com a desconstrução de um texto modelo (o termo desconstrução aparecia como uma fase na 2ª geração do *Ciclo*). Este é o momento em que o professor apresenta textos do gênero a ser trabalhado, detalhando-os ao máximo a fim de que os alunos se familiarizem com eles e aprendam como se organiza aquele gênero. O foco da língua neste nível é na estrutura dos textos inteiros.

A *Preparação para a leitura* começa com a interpretação, trazendo o conhecimento prévio que os alunos têm acerca do assunto e situando-os em relação ao texto que irão ler, para que os alunos compreendam o contexto em que o gênero circula na sociedade,

seu público-alvo, seu propósito, enfim, são destacadas pelo professor as características constituintes daquele gênero que será objeto de estudo. É feito um resumo do texto pelo professor. Isso permite que os estudantes possam ler discursos de variados graus de dificuldade e mesmo aqueles que não lhes são familiares e possam estabelecer uma aproximação com textos desafiadores, à medida que o texto é lido e explicado pelo professor ao longo da estratégia seguinte, a *Leitura Detalhada*, estratégia cuja execução terá o suporte da TBS e da teoria da polifonia..

A estratégia de *Leitura Detalhada*, do Nível 2 (suporte ao parágrafo) fornece um grau maior de suporte para os alunos lerem a língua que aparece nos textos do currículo com uma compreensão detalhada, e usarem a língua que eles aprenderam, a partir da leitura, em suas escritas. O foco nesta etapa são os padrões de significado dentro e entre as frases. Passagens curtas são selecionadas de textos do currículo escolar para a *Leitura Detalhada*.

A *Leitura Detalhada* integra oralidade, escrita, imagens, cor, som, vídeo, gestos, enfim todas as modalidades de linguagem que possam relacionar-se ao texto. O professor orienta os estudantes a prestarem atenção às etapas e às fases do gênero que está sendo estudado, bem como aos trechos com estruturas linguísticas mais complexas. O objetivo dessa estratégia é desenvolver o conhecimento detalhado acerca da língua nos níveis léxico-gramatical e semântico-discursivo. A *Leitura Detalhada* permite, “por um lado, a compreensão e a aquisição de estratégias de construção textual, e, por outro, o domínio e a compreensão das funcionalidades de uso das unidades e estruturas gramaticais.” (GOUVEIA, 2014, p. 223). Durante essa estratégia, à medida que o professor vai fazendo a leitura oralmente e pontuando alguns trechos importantes, os alunos vão destacando partes do texto em seu próprio material que servirá para a montagem conjunta do esqueleto do texto posteriormente.

A estratégia da *Construção do Período*, do Nível 3 (suporte à frase) fornece um grau de aprofundamento no nível da frase identificando os fenômenos linguísticos que ocorrem e são característicos do gênero. Esta estratégia garante um suporte máximo aos estudantes para o desenvolvimento das habilidades fundamentais à leitura com compreensão. Alguns recursos linguísticos são típicos de um gênero e colaboram para a formação do texto dando a este a característica de ser de um determinado gênero.

O ponto central do Programa é o Ciclo de Interação guiada ou de andamento⁵, que consiste de cinco etapas de aprendizagem: Preparação, Foco, Identificação, Afirmação e Elaboração (ROSE, 2012, p.140). Estas etapas são desempenhadas pelo professor ao longo da implementação de cada uma das estratégias do Programa.

A ideia que subjaz ao Programas de letramento é que ensinar significa fornecer aos estudantes conhecimento explícito sobre os gêneros curriculares que precisam aprender ao longo da educação escolar. A fim de ilustrar como o Programa Ler para Aprender e a Semântica Argumentativa podem ser articulados, delinearemos, a seguir, a seção de metodologia e de análise do discurso *Tempo Perdido*, de Sírio Possenti.

Metodologia: a confluência

Neste trabalho, em que o objetivo é combinar a abordagem da argumentação com o Programa *Ler para Aprender*, consideramos que os conceitos da Teoria dos Blocos Semânticos e da Teoria da Enunciação Polifônica podem ser importantes para o segundo nível do Programa, especialmente a *Leitura Detalhada*, em que a análise dos elementos linguísticos, a análise das vozes presentes, e as relações entre os enunciados, com vistas a potencializar a compreensão semântica do texto, é o movimento central.

A fim de ilustrar essa dupla abordagem, selecionamos um discurso intitulado *Tempo perdido*, de autoria de Sírio Possenti, publicado na Revista *Língua*, edição n. 115, de maio de 2015. Trata-se de um discurso do gênero “artigo de opinião”, constantemente presente no ensino de Língua Portuguesa, em diferentes anos do ensino básico. Entretanto, inúmeros outros gêneros poderiam ser objeto de análise, tanto usando o Programa *Ler para Aprender* quanto a TBS. Em relação a esta última, seria prudente fazer a ressalva de que, pelo fato de estudar a linguagem verbal, a análise de outras linguagens careceria do aporte de abordagens semióticas a fim de dar conta da sua interpretação e da sua relação com o texto verbal.

A análise seguirá a aplicação do Programa *Ler para Aprender* quanto à leitura. A escrita não será objeto de abordagem neste trabalho - para a análise da escrita, seria ideal a aplicação de um instrumento de pesquisa, a fim de coletar dados que

⁵ Para Martin e Rose (2005), o conceito de andamento distingue-se um pouco do proposto por Vygotsky, pois o professor interage muito mais com os alunos nas etapas de desconstrução ao invés de ficar apenas como apoio para o caso de necessitarem de ajuda.

evidenciassem a eficácia dessa combinação. Assim, na aplicação dos conceitos, iniciaremos tecendo comentários acerca do nível 1 - *Preparação para a Leitura*, seguido dos níveis 2 e 3 - *Leitura Detalhada* e *Construção do Período*, na qual a análise linguística será guiada pela TBS e pela Teoria Polifônica da Enunciação.

A *Preparação para a Leitura* dá conta de elementos contextuais, como o propósito social, o público-alvo, entre outros aspectos já mencionados na seção que trata do Programa *Ler para Aprender*. Já para a *Leitura Detalhada* e a *Construção do Período*, selecionaremos alguns trechos do discurso, bem como algumas palavras, especialmente os adjetivos e as chamadas conjunções. Esse recorte é apenas uma forma de ilustrar a combinação das abordagens, já que qualquer outro nível de análise linguística (morfológico, sintático) ou classe de palavras poderia ser objeto de investigação.

Aplicação dos conceitos

Nesta seção, analisaremos o artigo de opinião “Tempo Perdido”, de autoria de Sírio Possenti, que segue abaixo.

Tempo perdido

Há um esforço inútil do aparelho de ensino em lutar contra a maré da língua

Por **Sírio Possenti**

Há pouco tempo, as TVs apresentaram séries de reportagens sobre educação. Mostraram mais problemas do que sucessos, como típico da imprensa, mas não deixaram de mencionar escolas cujos alunos são bem-sucedidos em processos nacionais de avaliação, mesmo se estudam em condições precárias.

Quero comentar uma imagem que apareceu diversas vezes nas matérias, embora só aparecesse ao fundo. A reportagem entrava em salas de aula e mostrava professores ativos e alunos atentos, fazendo suas tarefas. Ao fundo, a lousa. Nela, escrita à mão, pela professora, uma série de atividades. Não era possível ver detalhes, mas uma ou outra das tarefas aparecia mais claramente, sempre com a estrutura: oração transcrita, em cor (digamos, azul) e espaço em branco (um risco), que o aluno (ou a sala) devia

preencher. Tratava-se do velho exercício cujo objetivo é evitar que se repitam os "erros" de sempre. Um exemplo:

" _____ dez anos que ele saiu."

No espaço em branco, os alunos escrevem "faz" ou "fazem".

A lousa estava cheia. Os outros casos também eram dedicados a concordâncias e regências. São, frequentemente, construções que já mudaram, mas a escola insiste em ensinar, em boa medida porque caem em provas (são do tipo "preferir comer do que beber" ou "lembrar de que tem jogo", que se ouvem todo dia, não só na boca de incultos).

Princípios

Faz tempo que se sabe que esse tipo de atividade não produz resultado. Não há livro didático ou apostila, manual de redação ou reunião de dicas de português que não repitam tais lições. O resultado? Nulo. Os "erros" continuam ocorrendo. E em escala cada vez maior, apesar de a escolaridade estar se disseminando cada vez mais. Basta ouvir debates na Câmara e no Senado, mesas-redondas nas TVs, entrevistas nas TVs e rádios, ou ler jornais. Por que o resultado não aparece? As razões são duas. A primeira: em casos como "preferir do que", "assistir o jogo" e "namorar com", trata-se de mudanças gramaticais já consolidadas. As formas antigas (preferir a, assistir ao e namorar o/a) praticamente só ocorrem na escrita de profissionais, cujos textos são altamente monitorados e revisados por especialistas.

Não há razão para não usar essas formas antigas da língua; mas não há boas razões para não aceitar as novas. Está na hora de os estudiosos das línguas e "autoridades" (institucionais ou não) aceitarem os fatos e abrirem mão de dedicar tanto tempo, inútil e equivocadamente, ao ensino exclusivo das formas antigas (que, no entanto, os alunos encontrarão em escritos e, eventualmente, usarão em textos e falas, se quiserem ser mais formais).

A segunda das razões que impedem o sucesso de tais aulas é que elas seguem princípios de aprendizagem errados. Está mais do que provado que treinamento,

repetição, exercício (como preferir) não são estratégias de aprendizagem de línguas. Isso vale tanto para aquisição da língua materna por crianças (que nunca fazem exercícios) quanto para aprendizado de língua estrangeira (quem faz muitos exercícios acaba não falando, mas quem passa alguns meses no exterior aprende bem a língua local, sem fazer exercício algum) e para a aquisição de formas da norma culta.

A escola deveria simplesmente acabar com tais exercícios (especialmente se transcritos na lousa) e começar a ler e a comentar os textos de qualidade reconhecida, chamando atenção para as construções que neles se encontram, bem como a revisar as redações dos alunos durante a aula, para que vejam as diferenças que existem entre o texto que escrevem e o texto que é desejável que venham a escrever.

Leitura do discurso orientada pelos níveis do Programa *Ler para Aprender* combinado com a semântica argumentativa

Nível 1 - Preparação para a leitura

Na Estratégia de *Preparação para a Leitura*, o professor, primeiramente, prepara seus alunos, perguntando se já leram artigos de opinião, se sabem que gênero é esse, se gostam, onde podem ler um texto assim, qual o seu propósito social, o que ele precisa ter em termos de constituintes para que seja de fato um artigo de opinião, etc. Para não quebrar o Ciclo de Interação Guiada, é importante que, a cada resposta dos alunos, o professor dê um retorno (Afirmação) e, caso o aluno não consiga responder, o professor auxilie a chegar à resposta (Elaboração).

Como parte da estratégia de *Preparação para a Leitura*, em que o professor faz um resumo do texto - no caso do discurso em análise -, poderia ser explicitado que o texto em questão divide-se em duas partes: uma primeira parte, que constitui a sua introdução, em que o autor situa o leitor acerca do tema sobre o qual vai tratar, o ilustrando por meio de um exemplo - reportagens realizadas pela mídia que tratam do sucesso de alunos em avaliações ainda que estudem em instituições precárias. Essa primeira parte é finalizada pela apresentação de uma justificativa sobre essa escolha de abordagem da língua pelas escolas - aqui mencionadas de modo genérico. A segunda parte do texto é intitulada pela palavra **Princípios**, na qual o autor apresenta

a tese que defende, bem como os argumentos para tal, finalizando com um cenário ideal de ensino de língua.

Nível 2 - Leitura Detalhada

Na Estratégia de *Leitura Detalhada*, o professor pede para que um aluno de cada vez leia em voz alta um parágrafo. Ao final da leitura, o professor reforça alguma pronúncia, checa entendimento do vocabulário, parafraseia uma frase cujo sentido não esteja tão claro, e explica os significados de uma palavra relevante. Em seguida, o professor pede que os alunos destaquem com um marca-texto elementos linguísticos que resumiriam a ideia central daquele parágrafo e discute com eles qual seria a ideia, como por exemplo a apresentação da tese pelo locutor e os argumentos que usa para sustentá-la, sempre seguida pela afirmação do professor. *Elaboração* é a etapa em que ocorre a definição de formulações técnicas ou de letramento, explicando novos conceitos ou metáforas ou discutindo a experiência relevante dos alunos. No caso do texto aqui apresentado, o professor, na *Leitura Detalhada*, chamaria a atenção para a polifonia presente no parágrafo lido e para o modo como os enunciados e as palavras estão interligados. Como consideramos importante não apenas descrever o modo de abordagem do texto, mas também exemplificá-lo, apresentaremos, a seguir, como esse detalhamento do discurso poderia ser feito.

Neste artigo de opinião, percebe-se a crítica que o autor faz ao ensino tradicional de língua. Em sendo um texto constituído unicamente de linguagem verbal, como chegar a essa conclusão? Que elementos linguísticos nos fornecem as pistas para que, ao final, possamos evidenciar - e levar nosso aluno a perceber essa evidência - a crítica feita pelo autor (o ensino de língua portuguesa fracassa) e os argumentos usados por ele (ensinar uma variedade linguística pouco utilizada e uma metodologia equivocada) para defender sua tese?

Nossa hipótese é que o locutor do discurso *Tempo Perdido* coloca em oposição constantemente pontos de vista normativos e transgressivos, pertencentes ao mesmo bloco semântico, mostrando, por contraste, o que se faz habitualmente na escola e o que se deveria fazer. Para perceber a presença dessas vozes, vamos colocar nosso foco nos chamados “articuladores” ou conjunções.

Nossa *Leitura Detalhada* começa pelo título, especialmente pela palavra “perdido”. A escolha desse adjetivo para qualificar a palavra “tempo” já oferece uma pista sobre o posicionamento do locutor em relação ao tema de que tratará: que algo está sendo feito de uma maneira inadequada, de modo que o tempo gasto para realizar essa atividade é mal empregado. Essa leitura do título vem apoiada pela linha de apoio, especialmente se observarmos o uso da palavra *inútil*, que qualifica a palavra *esforço*. Assim como o tempo é perdido, há também um esforço que não traz resultados em relação ao ensino de língua portuguesa, ao tentar ignorar as forças da própria língua. Essa ideia evoca o aspecto *TER POUCA UTILIDADE PT FAZER*. Esse é o sentido materializado pelo título e pela linha de apoio.

Ainda na etapa da leitura detalhada, ao longo de vários parágrafos, é possível sinalizar ao aluno que, apesar de central no seu discurso, a crítica feita pelo autor não se limita ao modo como as escolas ensinam a língua. No primeiro enunciado do seu discurso, em que situa o tema que será abordado, o locutor faz uma crítica à imprensa e aos temas que merecem destaque na programação - o fracasso escolar. Essa crítica é evidenciada na forma como são construídos os períodos, que vem a ser a estratégia que corresponde ao nível 3 de suporte à leitura.

Construção do período

Ao fazer a *Leitura Detalhada*, destacamos a forma como o período é construído, ou seja, pelo uso da palavra *típico* e pelo uso do articulador *mas*. A palavra *típico* remete para algo que é recorrente, e o articulador *mas* apresenta uma transgressão a esse fato recorrente, conforme os aspectos argumentativos abaixo, ambos evocados pelo enunciado, sustentados pelos enunciadores E1 e E2: o primeiro normativo, com o qual o locutor concorda, e o segundo transgressivo, assumido pelo locutor.

E1 - MOSTRAR MAIS FRACASSOS DO QUE SUCESSOS DC NEG APRESENTAR RESULTADOS POSITIVOS

E2 - MOSTRAR MAIS FRACASSOS DO QUE SUCESSOS PT APRESENTAR RESULTADOS POSITIVOS

A busca pelos aspectos argumentativos expressos pelo enunciado e o modo como o locutor se relaciona com os enunciadores que dele são origem é importante para que

possamos compreender as vozes que são colocadas em jogo e o modo como, ao rejeitá-las ou ao assumi-las, o locutor constrói a sua argumentação. Assim, sendo a argumentação e a polifonia construídas pela língua em uso, é fundamental levar o aluno a resgatar esses elementos, compreendendo a sua função na construção do sentido, o que ocorre na implementação da estratégia de *Leitura Detalhada*.

Na sequência do discurso, o locutor mais uma vez se vale da oposição norma x transgressão para evidenciar seu posicionamento, de acordo com os enunciadores e aspectos abaixo: o locutor rejeita o ponto de vista de E1 e assume o ponto de vista de E2, seguindo sua forma de argumentar por contraste.

E1 - ESTUDAR EM CONDIÇÕES PRECÁRIAS DC NEG APRESENTAR BONS RESULTADOS

E2 - ESTUDAR EM CONDIÇÕES PRECÁRIAS PT APRESENTAR BONS RESULTADOS

No último parágrafo da primeira parte do texto, cabe dar relevo ao uso do articulador *mas*, que coloca em jogo, também, dois pontos de vista - um normativo e outro transgressivo. O enunciador E1 é o responsável pelo aspecto que expressa o ponto de vista defendido pelo locutor do texto: se as formas linguísticas em questão não são mais usadas pelos falantes de uma língua, não há justificativa para que sejam ensinadas. Já E2 apresenta o ponto de vista defendido pela escola, segundo o qual, apesar de determinadas formas não serem mais usadas, é necessário que continuem sendo objeto de estudo, especialmente por serem objeto de cobrança em exames, tal como ilustrado abaixo:

E1 - ESTAR EM DESUSO DC NEG ENSINAR

E2 - ESTAR EM DESUSO PT ENSINAR

E2.2 - CAIR EM PROVAS DC ENSINAR

Por meio da apresentação desses enunciadores e de seus respectivos pontos de vista, materializados no enunciado ou evocados por ele, o locutor dá continuidade à defesa de sua tese, delineada desde o título do texto: o ensino de língua praticado pela

escola, além de ser um desperdício de tempo, é irrelevante, já que ensina uma língua com a qual o aluno não tem contato no seu cotidiano.

O locutor inicia a segunda parte do seu discurso usando uma expressão adverbial responsável por uma marca temporal: *faz tempo*. Essa expressão, aliada ao uso da negação, evoca dois enunciadores, responsáveis, respectivamente, pelos aspectos normativo e transgressivo, assumido e rejeitado pelo locutor, conforme ilustramos a seguir:

E1 - NÃO PRODUZIR RESULTADOS DC NEG FAZER

E2 - NEG PRODUZIR RESULTADOS PT FAZER

Percebemos que o locutor, apesar de não usar um articulador, apresenta aspectos conversos de um mesmo bloco semântico, que evidenciam a recusa de um ponto de vista e a afirmação do seu contrário. A sequência do texto enfatiza a falta de soluções, quando o locutor afirma que, mesmo com a ampliação da oferta da educação, os resultados desse avanço não aparecem, conforme os aspectos apresentados abaixo: o locutor se opõe ao ponto de vista de E1 e assume o ponto de vista de E2, ambos conversos e pertencentes ao mesmo bloco semântico:

E1 - MAIS ESCOLARIDADE DC NEG INEFICIÊNCIA

E2 - MAIS ESCOLARIDADE PT INEFICIÊNCIA

Nos parágrafos que seguem, o locutor apresenta os argumentos que justificam essa ineficiência: IGNORAR O USO DA LÍNGUA DC PRODUZIR UM ENSINO INEFICIENTE e USAR PRINCÍPIOS DE APRENDIZAGEM ERRADOS DC PRODUZIR ENSINO INEFICIENTE. Eis que, finalmente, o locutor do discurso não contrasta pontos de vista expressos por aspectos conversos de um mesmo bloco, mas, sim, defende apenas o aspecto normativo de dois blocos distintos, que compartilham de um mesmo segmento: a ineficiência, distinguindo apenas o suporte, ou seja, um dos elementos responsáveis pela ineficiência. Trata-se, aqui, dos argumentos que o locutor usa para defender a sua tese - de que o ensino de língua realizado nas escolas, hoje, não apresenta os resultados desejados.

O locutor finaliza o seu discurso colocando em paralelo, mais uma vez, dois universos independentes: o que representa o real e o que representa o ideal. Esses dois universos são evocados polifonicamente pela forma verbal *deveria*, segundo a qual existe uma prática - a de apresentação, pela escola, de determinados exercícios, e o que seria mais adequada - a extinção dessa prática e a sua conseqüente substituição por formas de ensino que envolvam a leitura de textos de qualidade, a produção escrita e a análise linguística por meio dos erros cometidos pelos próprios alunos.

A análise desse discurso mostrou como o Programa *Ler para Aprender*, a Teoria dos Blocos Semânticos e a Teoria Polifônica da Enunciação podem ser combinadas para o estudo do discurso. O Programa *Ler para Aprender* viabiliza, enquanto uma possibilidade metodológica, uma forma de análise do discurso, e a TBS e a Teoria da Polifonia oferecem as ferramentas para uma análise linguística que leve em consideração o modo como o locutor escolhe os pontos de vista que defende e apresenta em seu discurso e, ao mesmo tempo, como esses pontos de vista são construídos linguisticamente, evidenciados na *Leitura Detalhada* e na *Construção do Período*. Essas duas faces - polifônica e linguística - são complementares para que se faça uma leitura do discurso que seja capaz de penetrar em camadas mais profundas de seu significado e, ao mesmo tempo, conhecer o modo como a língua se organiza e se combina para construir sentido e, simultaneamente, argumentar.

Conclusão

A proposta apresentada neste artigo foi a de uma sugestão de prática escolar em que seja levada em consideração a relação enunciativa do locutor/alocutário, e o uso da língua feito pelo locutor para definir o sentido a partir da proposta metodológica do Programa *Ler para Aprender*. Conforme Rörig (2008), os exercícios de interpretação usualmente praticados em algumas escolas não propõem perguntas que levem o aluno a refletir sobre o que o locutor está escrevendo, para qual público ele se dirige, qual o seu propósito social, em que meio está seu discurso e muito menos sobre o conteúdo implícito visto a partir das marcas linguísticas que o locutor utiliza para construir sentido.

Com base nisso, propusemos uma forma de análise, com suporte à leitura compreensiva, em que seja feita uma reflexão sobre as relações estabelecidas no

discurso. Uma forma de ensino explícito acerca do funcionamento da linguagem a partir dos recursos linguísticos constitutivos do sentido, o que implica, segundo Dall`Cortivo e Boeff (2010), a necessidade de um ensino que leve em conta o funcionamento da linguagem como possibilidade para desenvolver e alcançar uma boa compreensão textual.

Evidentemente, trata-se de uma proposta inicial e experimental, a qual está sujeita a críticas e a realinhamentos.

Referências

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Buenos Aires: Colihue, 2005.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 7-18, jan./mar. 2008.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. Atualização da polifonia. In. *Desenredo* Revista do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo (RS), v. 6, n.1, p. 9-21 – jan./jun.2010.

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

CAREL, Marion. La polyphonie linguistique. In: *Transposition; musique et sciences sociales*. Paris: EHESS, n. 1, 2011a. Disponível em: <<http://transposition-revue.org/les-numeros/polyphonie-et-societe/article/la-polyphonie-linguistique>>. Acesso em: 23/11/2014.

CAREL, Marion. *L'entrelacement argumentatif*. Paris: Honoré Champion, 2011b.

CAREL, Marion. Attribution de point de vue et effacement du récit. In.: CORMINBOEUF, Gilles; BÉGUELIN, Marie-José Béguelin (eds). *Du système linguistique aux actions langagières*. Mélanges en l'honneur d'Alain Berrendonner. Bruxelles: De Boeck - Duculot, 2011c.

CAREL, Marion. As argumentações enunciativas. *Letrônica*. Porto Alegre, v.11, n. 2, p. 106-124, abr.-jun. 2018.

DALL`CORTIVO, Cristiane; BOEFF, Rafaela Janice. Interface semântica linguística e psicolinguística: a construção de sentido do objeto. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição*, n. 41, p. 71-91, 2010.

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

DUCROT, Oswald. *Polifonía y argumentación*: conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Feriva, 1990.

DUCROT, Oswald. Os internalizadores. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 7-26, set. 2002.

DUCROT, Oswald. Introducción. In.: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La semántica argumentativa*: una introducción a la teoría de los bloques semánticos. Buenos Aires: Colihue, 2005, p. 11-25.

DUCROT, Oswald. La sémantique argumentative peut-elle se réclamer de Saussure? In.: SAUSSURE, Louis de. *Nouveaux regards sur Saussure*: Mélanges offerts à René Amacker. Genève: Droz, 2006, p. 153-170.

GOUVEIA, Carlos. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, Wagner. R.; SANTOS, Janete. S.; MELO, Márcio. A. (org.). *Pesquisas em Língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas, Pontes Editores, 2014. p. 203-231.

MARTIN, J.R. 'Grammar meets Genre. Reflections on the 'Sydney School', *Arts: the journal of the Sydney University Arts Association*, 22, p. 47-95, 2000.

MARTIN, J.R. & ROSE, D. Designing literacy pedagogy: scaffolding asymmetries. In R. Hasan, C.M.I.M. Matthiessen and J. Webster (eds.) *Continuing Discourse on Language*. London: Equinox, 2005. p. 251-280.

MARTIN, J.R. Metadiscourse: Designing Interaction in Genre-based Literacy Programs, in R. Whittaker, M. O'Donnell and A. McCabe (eds) *Language and Literacy: Functional Approaches*. London: Continuum, 2006. p. 95-122.

POSSENTI, Sírio. Tempo Perdido. *Revista Língua*, n. 115, mai. 2015.

RÖRIG, Cristina. A leitura em língua inglesa pela Teoria da Argumentação na Língua. Porto Alegre. 2008. Disponível em:
<http://www.tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/1867/1/399685.pdf>. Acesso em 17 mar 2017.

ROSE, David. Genre in Sydney School. In: James Paul Gee e Mike Handford. (Eds.). *The Routledge handbook of discourse analysis*. Londres: Routledge, 2012. p. 209-225.

ROSE, David. Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register *Functional Linguistics*, 1:13, <http://www.functionallinguistics.com/content/1/1/11>, <http://www.springer.com/-/2/5acb361cd6f34acd9810403ab1890dc3> 2014.

ROSE, David. *Reading to Learn - preparing for reading and writing* - vol 1. Austrália, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.