

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS

ANDRÉA GATTELLI HOLLER

A LEITURA DE FÁBULAS E DE CONTOS DE FADAS SOB A PERSPECTIVA
DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: uma proposta de transposição didática

PORTO ALEGRE

2016

ANDRÉA GATTELLI HOLLER

A LEITURA DE FÁBULAS E DE CONTOS DE FADAS SOB A PERSPECTIVA
DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: uma proposta de transposição didática

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de Letras da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande
do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Leci Borges Barbisan

PORTO ALEGRE

2016

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de viver;

Ao meu pai, pelo apoio recebido ao longo de toda a minha vida;

Aos meus filhos que sempre estiveram presentes nos momentos mais críticos;

À professora e orientadora Leci Borges Barbisan, por me conduzir durante o mestrado com muito carinho e profissionalismo;

Aos meus alunos, por me desafiarem a buscar uma prática que os auxiliasse a obterem resultados positivos em leitura;

Aos meus colegas de trabalho que sempre me impulsionaram a seguir uma vida acadêmica;

Às minhas amigas-irmãs, Daniela Araújo e Marisa Teresinha Teuschel, pelo apoio incondicional;

Às colegas de estudo que se transformaram em amigas, Andreza Teischmann, Vanessa Barbosa e Tamires Machado;

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

À PUCRS, pela oportunidade de frequentar um excelente programa da Pós-Graduação em Letras;

A CAPES, pela bolsa de estudo;

Muito obrigada!

RESUMO

Quando uma criança ingressa na escola, ela já sabe que irá aprender a ler e a escrever e que, portanto, ensinar a ler é papel da escola. A ideia de aprender a ler remete, tradicionalmente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, à alfabetização. Porém, o ato de ler não se restringe à aquisição do código, ler é mais do que isso, ler é construir sentido. Assim, este trabalho se propõe a transformar a leitura em objeto de ensino e de aprendizagem, tendo como suporte a Teoria da Argumentação na Língua (ANL) em sua fase atual, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), haja vista sua possibilidade de demonstrar, através da língua, como se dá o processo de construção de sentidos. Para isso, torna-se necessário transpor a teoria de referência, a ANL/TBS, para o ambiente escolar. Esse processo de transposição didática, embasado em Yves Chevallard – que será exemplificado ao longo da dissertação e finalizado através da construção de atividades de leitura de duas fábulas e um conto de fadas – consiste em retirar da esfera científica alguns conceitos da teoria escolhida (valor, relação, encadeamentos argumentativos, argumentação externa e argumentação interna ao léxico, interdependência semântica e bloco semântico) e transformá-los em um saber a se ensinar e, posteriormente, em um saber a ser ensinado, visando melhorar o desempenho em leitura dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Teoria da Argumentação na Língua. Transposição Didática. Leitura.

ABSTRACT

When children start school, they know they will be taught to read and write, and that it is the school's duty to teach that. However, the idea of learning to read leads, traditionally, to the first years of elementary school, that is, to literacy teaching and learning. Nevertheless, the act of reading is not restricted to the acquisition of a code, it is more than that; reading is meaning-making. Therefore, this study aims to turn reading into an object of teaching and learning, with the support of the Theory of Argumentation within Language (AWL) in its current phase, the Theory of the Semantic Blocks (TSB), since it allows to show the process of meaning-making through language. In order to do that, it is necessary to translate those theories into the school environment. This process of didactic transposition based in Yves Chevallard – which is illustrated along the study and completed through the design of reading tasks for two fables and one fairy tale – consists of taking some concepts of the chosen theory (value, relation, argumentative entanglements, external and internal argumentation, semantic interdependence, and semantic block) and turning them into something to be taught, in order to improve the reading performance of fifth grade elementary school students.

KEYWORDS: Theory of Argumentation within Language. Didactic transposition. Reading.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EC – Encadeamento argumentativo

AE – Argumentação externa

AI - Argumentação Interna

ANL – Teoria da Argumentação na Língua

BS – Bloco Semântico

CLG – Curso de Linguística Geral

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

TBS – Teoria dos Blocos Semânticos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 O SABER CIENTÍFICO	16
1.1 SAUSSURE E A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA.....	16
1.2 A TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS	22
2 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E LEITURA	29
2.1 A LEITURA SOB A PERSPECTIVA DA ANL/TBS.....	29
2.2 PRINCIPAIS CONCEITOS DA ANL/TBS QUE ORIENTAM UMA PRÁTICA DE ENSINO DE LEITURA.....	30
3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	34
3.1 O QUE É TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA?.....	34
3.2 O SABER CIENTÍFICO, O SABER A ENSINAR E O SABER A SER ENSINADO.....	35
3.3 DIALOGANDO COM O PROFESSOR	36
4 METODOLOGIA	43
4.1 CORPUS.....	43
4.2 PROCEDIMENTOS.....	44
5 DO SABER CIENTÍFICO AO SABER A ENSINAR	46
5.1 PÚBLICO-ALVO.....	46
5.2 CONCEITOS DA ANL/TBS.....	47
5.2.1 Relações e Valor.....	47
5.2.2 Encadeamentos Argumentativos.....	49
5.2.3 Argumentação externa e interna de palavras	50
5.2.4 Blocos Semânticos.....	51
6 E AGORA? O QUE O PROFESSOR DEVE FAZER COM AS NOÇÕES QUE LHE FORAM TRANSPOSTAS?	55
7 DO SABER A SE ENSINAR AO SABER A SER ENSINADO	57
8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	83
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
---	-----------

INTRODUÇÃO

A Educação Básica, conforme diz a Lei Federal nº 9.394, de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- tem como finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”¹. Obviamente, dominar a leitura e a escrita é essencial para que o educando possa exercer plenamente sua cidadania e progredir profissionalmente, afinal, é através da leitura e da escrita que se tem acesso a outras áreas do conhecimento. Assim, quando se lê que a formação básica do cidadão se dá, primeiramente, mediante: “I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”² ninguém estranha, tampouco acha a afirmação absurda. Silva aponta que:

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão de presente e passado e em termos de possibilidades de transformação sócio-cultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição de conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais, a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida. (SILVA, p.20, 1988)

A leitura e a escrita são produtos culturais que precisam ser aprendidos e apreendidos, cabendo à escola o papel principal de auxiliar o educando na aquisição desse conhecimento. Dessa forma, o ensino de leitura é um assunto sobre o qual os profissionais envolvidos com a educação têm se debruçado ao longo de muitos anos, a começar pela alfabetização.

Em fevereiro de 2006, a Lei Federal nº. 11.274 instituiu o Ensino Fundamental de nove anos para todos os sistemas de ensino, ampliando o tempo de escolaridade e modificando a idade de ingresso para seis anos. Além de antecipar em um ano o acesso ao conhecimento formal, o governo federal criou o programa *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, que tem o objetivo de assegurar que todas as crianças, até os oito anos, estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Percebe-se, então, uma grande preocupação com o ensino da aquisição de leitura e escrita.

¹ Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acessado em 12/04/2015 ²
Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acessado em 12/04/2015

Observando os dados do IBGE² (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) acerca do analfabetismo dos alunos de 10 a 14 anos de idade (ou seja, que já frequentaram os três anos iniciais do Ensino Fundamental e que, portanto, deveriam estar alfabetizados), constata-se que houve uma queda nos índices totais de analfabetismo que, em 2007, encontravam-se em 3,1% e que, em 2013, em 1,7%. Essa diminuição dos índices aponta para um crescente êxito na aquisição do código de escrita da língua materna pelos educandos. No entanto, compreender como se acessa ao código escrito não é suficiente para exercer plenamente sua cidadania e progredir profissionalmente. O ensino de leitura e escrita deve ser contínuo e transcorrer por toda a Educação Básica, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os PCN constituem uma proposta de orientação curricular que o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) oferece a todos os envolvidos com a educação brasileira. Têm como principal objetivo garantir a todos o direito de ter acesso aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, independentemente de suas condições socioculturais. É um documento de referência nacional, sem caráter normativo. Porém, mesmo sem ditar regras a serem seguidas, é balizador. E por essa razão, é nele que professores e profissionais envolvidos com a educação vão buscar referenciais para a prática de ensino que, posteriormente, será avaliada através do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Com o intuito de verificar a aprendizagem dos alunos que frequentam e concluem a Educação Básica, o MEC criou o Saeb, sistema que avalia a proficiência em leitura dos alunos do Ensino Fundamental e Médio de nosso país, além da proficiência em matemática. Sob a responsabilidade do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Saeb é composto por três avaliações em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (anresc/ Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Ao se acessar o QEd³, portal do governo federal que permite que qualquer cidadão obtenha informações sobre o desenvolvimento da educação em nosso país, verifica-se que, de acordo com os resultados da Prova Brasil de 2013, dentre os alunos que concluíram o Ensino Fundamental, somente 23% dos estudantes apresentaram um nível de proficiência em leitura e interpretação de acordo com nove anos de escolarização, constituindo-se leitores competentes

² Informações disponíveis em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-deanalfabetismo-das-pessoas-de-10-a-14-anos-ou-mais>. Acessado em 12/04/2015.

³ Informações disponíveis em: <http://www.qedu.org.br/> Acessado em 12/04/2015.

de acordo com os objetivos avaliados. No nível básico, de pouco aprendido, encontram-se 52% dos estudantes avaliados em 2013. Nesse estágio, os concluintes do Ensino Fundamental são capazes de ler com alguma desenvoltura, mas aquém da projetada para o ano no qual estão. Outros 25% não podem ser considerados leitores, mesmo depois de terem chegado ao final do Ensino Fundamental.

Esses dados, comparados com o índice de analfabetismo obtido através do IBGE, permitem concluir que o problema atual acerca da leitura encontra-se, principalmente, na continuidade de seu processo e não em sua aquisição inicial, ou seja, na alfabetização.

Esse fato corrobora a importância deste trabalho, que propõe uma nova abordagem acerca do ensino de leitura, tendo como sustentação a Teoria da Argumentação na Língua (ANL) em sua fase atual, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), visando atingir alunos já alfabetizados que, em sua maioria, de acordo com os resultados da Prova Brasil, não têm conseguido alcançar um índice de proficiência adequado ao término do Ensino Fundamental.

Para isso, torna-se necessário compreender como a leitura é concebida por perspectivas teóricas que contribuem com as práticas educacionais, a começar pela concepção presente nos PCN, cuja abordagem é interacional, passando para a Psicolinguística, que é voltada para a cognição.

Numa concepção interacional da língua, leitor e autor são sujeitos ativos, que se constituem dialogicamente e constroem-se no texto. Ler é construir sentido e este é construído na interação texto-sujeitos (o autor e o leitor). Ao interagir com o autor e o texto, o leitor mobiliza um vasto conjunto de saberes que irão contribuir para a construção do sentido.

Segundo Koch e Elias (2006), o contexto cognitivo dos interlocutores reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais que necessitam ser mobilizados na interação verbal: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico ou de mundo; o conhecimento da situação comunicativa e de suas regras; o conhecimento superestrutural (gêneros e tipos textuais); o conhecimento estilístico; e o conhecimento de outros textos (intertextualidade).

No processo de leitura, os conhecimentos da língua e de mundo entram em cena com outras estratégias cognitivas e interacionais, possibilitando várias construções de sentido. Como o sentido do texto não preexiste à interação, e a leitura é um ato construtivo, dependendo do leitor e de seus conhecimentos acionados, constrói-se um sentido na leitura. Portanto, o resultado da leitura não é o sentido do texto, mas **um** sentido construído na interação leitor-autor-texto.

A abordagem psicossocial tem sua fundamentação nas ciências psicológicas e, atualmente, tem como uma das principais referências na Linguística, no que tange ao ensino de leitura, a Psicolinguística. Para essa teoria, a leitura é um processamento cognitivo. Assim, o que interessa é compreender os processos subjacentes à leitura e as estratégias utilizadas pelo leitor. Mary Kato (1990) relata que há dois tipos básicos de processamento de informação: ascendente (bottom-up) e descendente (top-down). O ascendente caracteriza-se por partir das unidades textuais menores para, então, constituir o todo, enquanto que o processamento descendente parte da macroestrutura para a microestrutura, mobilizando os conhecimentos prévios à leitura do texto para se chegar à decodificação das palavras. Esses tipos de processamentos ocorrem por meio de estratégias de leitura que serão escolhidas pelo leitor de acordo com seus conhecimentos prévios, seu estilo cognitivo, seu objetivo de leitura e a natureza do texto.

Pode-se dizer que tanto as teorias que focam nos processos mentais do leitor quanto as que focam nas relações entre os sujeitos e seus contextos sócio-históricos, dão pouca atenção à construção do sentido que ocorre no discurso, através das escolhas linguísticas colocadas em cena. Esse fato pode ser comprovado através das atividades de leitura propostas nos livros didáticos enviados às escolas, com aprovação do MEC.

As escolas da rede pública recebem obras referentes ao Programa Nacional do Livro Didático após serem avaliadas e aprovadas pela Secretaria de Educação Básica. Dessa forma, o livro didático é um retrato de como o MEC concebe o ensino de Língua Portuguesa, inclusive no que diz respeito à leitura. No livro do 5º ano de Língua Portuguesa, da coleção Ápis, da editora Ática, encontram-se atividades de leitura e interpretação divididas em gêneros textuais: texto de informação científica, crônica, reportagem, relato de memória, poemas, carta pessoal e cartão-postal, história de ficção científica e peça teatral. Cada capítulo é destinado a um gênero textual e possui outras divisões internas: texto base, interpretação do texto, linguagem e construção do texto, ampliação do conhecimento, outras linguagens, estudos gramaticais, palavras em jogo, hora da diversão, produção de texto (do mesmo gênero estudado) e, por fim, outro texto do mesmo gênero. Dentro de cada divisão, encontram-se outros textos que são utilizados com finalidades diversas: para que o aluno perceba diferenças ortográficas, para que consiga refletir sobre a estrutura básica do gênero em questão ou ainda, para que ele possa opinar sobre o tema tratado. Nos exercícios específicos de interpretação textual, o aluno deve ser capaz de localizar informações no texto, relacionar uma expressão do texto com seu significado, perceber elementos coesivos, dar a sua opinião, compreender a estrutura do gênero trabalhado.

A questão que está em jogo é saber se através desses exercícios, o aluno compreende o sentido construído no discurso. Ou ainda, se quando o aluno é levado a procurar quem disse o enunciado A ou o enunciado B, ele perceberá o que disse A e o que disse B e de que forma essas frases se relacionam para construir um sentido. Indo além: o aluno percebe que o sentido foi construído através das combinações linguísticas presentes no discurso e que se as combinações fossem outras, o sentido também seria outro?

É através da linguagem que o aluno/sujeito interage com o conhecimento, seja oralmente ou por escrito, formal ou informalmente, e atua no mundo como cidadão.

Portanto, é a língua que permite ao sujeito assumir uma atitude investigativa sobre o mundo, questioná-lo e questionar o conhecimento produzido, e, assim, construir sobre ele seus pontos de vista. É a língua o principal instrumento de tomada de consciência do mundo pelo sujeito. (AZEVEDO e ROWELL, 2009, p.24)

Por essa razão, acredita-se que a ANL/TBS pode contribuir com o ensino de leitura, pois seu principal fundamento é o de que o sentido está no discurso e não externo a ele, que está nas relações construídas entre os elementos linguísticos, ou seja, entre os elementos da língua, quando postos em uso. Com isso, perguntas de compreensão em que o aluno deve inventar uma resposta, do tipo “Como você imagina essa bola?” ou ainda, que além de imaginar deve opinar sobre o imaginado “Você acha que adultos jogam com esse tipo de bola? Por quê?”⁴, poderão ser trabalhadas com outro intuito que não o de compreender o sentido construído no discurso.

Todo discurso, seja oral ou escrito, é endereçado a alguém e carrega em si instruções para que seu sentido seja compreendido. Essas instruções estão contidas nos elementos linguísticos que orientam para a continuidade discursiva. Dessa forma, a língua fornece indicações de como o enunciado deve ser interpretado.

Logo, o leitor/interlocutor busca o sentido produzido pelo escritor/locutor e, ao buscar a compreensão desse discurso, reconstrói os caminhos traçados pelo locutor e reflete sobre as escolhas linguísticas que se encontram em relação, umas com as outras. Assim, com a concepção de que o sentido é encontrado através da língua posta em uso, o professor de Língua Portuguesa consegue vislumbrar seu objeto de trabalho, a língua, e auxiliar o educando a desenvolver o domínio da leitura e, conseqüentemente, da escrita, tornando-o um cidadão capaz de dar continuidade aos estudos formais e informais de forma autônoma, como objetiva a LDB.

⁴ Questões presentes no livro didático referido anteriormente.

No entanto, essa postura reflexiva do aluno só é possível com a mediação do professor que, tendo conhecimento da ANL/TBS, pode auxiliar o educando a refazer os passos argumentativos contidos no discurso, transpondo os principais fundamentos da teoria para a prática de ensino. Ao professor está reservado o papel de levar o aluno a descobrir os caminhos da leitura. Daí a justificativa de se realizar uma pesquisa como esta, que considera a relação entre o saber (ANL/TBS), o professor e o aluno.

Assim, o objetivo principal deste trabalho é o de construir três propostas de ensino de leitura voltadas para o 5º ano do Ensino Fundamental, visando mostrar que a ANL/TBS tem aparato teórico para auxiliar o professor em suas formulações pedagógicas, melhorando o desempenho de leitura de seus educandos. Para isso, duas fábulas e um conto de fadas compõem o corpus desta dissertação em razão de suas características discursivas, que serão explicadas na metodologia.

Esse objetivo, então, desdobra-se em outros: a) apresentar uma concepção de leitura embasada nos pressupostos da ANL/TBS; b) refletir sobre o processo de transposição didática; c) transpor conceitos fundamentais da ANL/TBS ao ensino; d) construir propostas de leitura tendo como suporte os conceitos transpostos.

Três questões orientam esta pesquisa:

- a) A ANL/TBS tem aparato teórico capaz de sustentar uma proposta de ensino de leitura?
- b) É possível realizar a transposição didática de conceitos da ANL/TBS para o ensino de leitura?
- c) O professor pode utilizar os conceitos transpostos em suas construções didáticas de leitura?

Esta dissertação inicia apresentando o saber científico que a fundamenta, a semântica linguística de Oswald Ducrot e colaboradores, desde sua origem até sua fase atual. Mesmo tendo consciência de que outros saberes científicos também sustentam este trabalho, optou-se em realizar a distinção entre o que seria transposto ao ensino e o que não seria, enfatizando a teoria de base para a transposição didática. Nessa fase de desenvolvimento do trabalho, os conceitos apresentados pertencem à esfera acadêmica, sem qualquer vinculação à educação básica.

A segunda seção tem o objetivo de não apenas apresentar a concepção de leitura sob a perspectiva da ANL/TBS, mas também de mostrar a importância de se ter consistência teórica ao tratar do seu ensino.

A terceira seção discorre sobre o que é transposição didática e sobre a distância que se estabelece entre o saber transposto e o saber que o originou. Distância que cria a necessidade de um diálogo entre o saber científico e o professor.

No capítulo *Metodologia* constam o corpus e os procedimentos adotados para orientar a compreensão acerca das etapas de transposição didática que serão desenvolvidas.

No capítulo posterior à metodologia, *Do saber científico ao saber a se ensinar*, faz-se a transposição didática de alguns conceitos da ANL/TBS, visando a instrumentalizar teoricamente o professor do Ensino Fundamental. Com isso, espera-se não somente diminuir a distância entre os saberes, mas também incluir o docente nesse processo adaptativo de um conceito linguístico ao ensino, buscando uma prática de qualidade.

A sexta seção foi criada com a finalidade de orientar o professor na aplicação das noções da ANL/TBS aos discursos que fazem parte do corpus do trabalho, construindo uma metodologia de análise.

Na sétima seção, uma nova etapa do processo de transposição didática é apresentada. O saber a se ensinar se transforma no saber a ser ensinado através das construções das propostas de ensino de leitura.

Por fim, os resultados deste trabalho serão analisados em relação ao que se propôs alcançar. Algumas considerações também serão feitas.

1 O SABER CIENTÍFICO

Nesta seção, encontram-se os principais conceitos saussurianos que fundamentaram a Teoria da Argumentação na Língua (ANL): língua, fala, signo, relação e valor linguístico. Também se fez um breve histórico da evolução da ANL, do modelo standard de Oswald Ducrot e Jean- Claude Ascombre, ao momento atual da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), de Oswald Ducrot com Marion Carel. Por fim, os principais conceitos da TBS serão apresentados com o intuito de serem transpostos ao ensino de leitura.

1.1 Saussure e a Teoria da Argumentação na Língua

No *Curso de Linguística Geral* – obra póstuma do linguista Ferdinand de Saussure, organizada por Bally e Sechehaye – estudos linguísticos se apoiaram e se apoiam ainda hoje. A Teoria da Argumentação na Língua (ANL), proposta por Oswald Ducrot e colaboradores, está fundamentada em princípios saussurianos e, por essa razão, torna-se necessário buscar alguns conceitos presentes no CLG que são imprescindíveis para obter uma compreensão mais aprofundada da teoria que embasa este trabalho.

Saussure (2012) afirma que a linguagem é multiforme e heteróclita, que pertence tanto ao domínio social quanto ao individual, e que, por isso, não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, já que não se sabe como inferir sua unidade. Então, a fim de consolidar a Linguística como Ciência, toma a língua como seu objeto de estudo, pois, ao contrário da linguagem, dá ao linguista a possibilidade de um estudo com o rigor científico almejado já que “É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2012, p.41).

Por ser um produto social, a língua existe a partir de um acordo e/ou de um conhecimento compartilhado entre membros de uma comunidade linguística, sendo que nenhum indivíduo por si só é capaz de modificá-la ou criá-la. Além disso, se é social e comum a todos que fazem parte da sociedade, está ancorada em regras, princípios que garantem a sua inteligibilidade. Assim, o objetivo da Linguística passa a ser o de descrever as leis gerais da linguagem, partindo da língua e das observações que dela se pode fazer.

Saussure (2012) diferencia língua e fala, elegendo a língua como objeto da Linguística por questões metodológicas, mas não renega a importância da fala. Reconhece que existe interdependência da língua e da fala, pois aquela é, ao mesmo tempo, o instrumento e o produto desta. Afinal, é através da fala que se aprende a língua materna, é através das inúmeras experiências auditivas que a língua se deposita no cérebro do sujeito.

Ducrot, ao conceber a Semântica Linguística, separa metodologicamente a língua da fala, mas afirma que “uma linguística da língua é impossível se não for também uma linguística da fala” (1987, p. 63), pois é na fala que o sentido do enunciado se produz. Ou seja, o objeto teórico língua não pode ser construído sem fazer-se alusão à atividade de fala. Para ele, a descrição semântica de uma língua, entendida como conjunto de frases ou de enunciados, não só não pode ser acabada, como não pode ser empreendida de forma sistemática, se não mencionar, desde o começo, certos aspectos da atividade linguística realizada graças a essa língua. O autor defende a tese de que a língua – vista como objeto teórico - deve conter referência àquilo que, para Saussure, constitui a fala.

De acordo com Saussure (2012), sem o recurso dos elementos da língua, ou melhor, dos signos linguísticos, o homem seria incapaz de distinguir uma ideia da outra de forma clara. Não existem ideias preestabelecidas e nada é compreensível antes do aparecimento da língua, pois o pensamento é difuso. Dessa forma, o signo, que é composto por duas faces indissociáveis – o significante, a impressão psíquica de um som; e o significado, o conceito evocado – torna-se a unidade de descrição da língua. O elo que une essas duas faces do signo é arbitrário, ou seja, não há nenhuma relação entre o significante e o significado que esteja ancorada na realidade do mundo natural. Ou seja, o signo possui forma e não substância.

A relação entre o significante e o significado fica mais clara quando Saussure compara o signo a uma folha de papel dizendo que o pensamento é o anverso e o som, o verso; que não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo, o outro. Ou seja, a língua não é matéria, não se refere a algo externo a ela. Ela é “um sistema em que todos os elementos são solidários e o valor de um resulta da presença simultânea dos outros.” (Saussure, 2012, p.161) Então, um signo só pode ser definido quando em relação com outro, pois é o valor que permite que se passe da forma para o sentido. Com isso, a noção de valor é de grande importância para a Semântica Linguística.

Em sua análise, Saussure aponta dois eixos através dos quais a língua efetuará suas relações visando o sentido: o eixo das relações sintagmáticas e o eixo das relações associativas.

Os elementos da língua estabelecem entre si relações sintagmáticas, baseadas no caráter linear da fala, considerando que dois elementos não podem ser pronunciados ao mesmo tempo. Por isso, a relação sintagmática existe *in praesentia*, em que os termos encontram-se presentes em um encadeamento discursivo, numa série efetiva. Já na relação associativa, um signo evoca a comparação mental com outros signos não presentes no espaço discursivo, portanto, a relação é *in absentia*.

Ao formular uma teoria semântica linguística, que busca explicar como os sentidos se constroem no discurso, a teoria de Oswald Ducrot e colaboradores, filia-se também a uma perspectiva enunciativa. Afinal, é através do discurso que a língua, que é uma abstração, pode ser observada.

A enunciação, para a ANL, é um acontecimento histórico, o fato que constitui o aparecimento de um enunciado (ou discurso) no tempo e no espaço. Ou seja, é o aparecimento de um enunciado, que foi produzido por um locutor, para um interlocutor. O locutor e o interlocutor são seres pertencentes ao discurso, abstratos. Ducrot defende a ideia de que a argumentação é produzida pelo linguístico, enquanto o indivíduo real pertence ao mundo extralinguístico, do qual o linguista não se ocupa.

Então, ao estabelecer uma articulação entre língua e fala, Ducrot define o que pertence à materialidade linguística e a suas múltiplas manifestações. Para o linguista, frase e texto são entidades abstratas; enunciado e discurso são entidades concretas que ocorrem de forma única no tempo e no espaço. A frase e o texto são de natureza convencional. São entidades puramente teóricas que constituem um conjunto de instruções que subjazem ao discurso. Já o enunciado e o discurso são realizações concretas das entidades abstratas, que dizem respeito ao acontecimento singular, a enunciação.

Logo, a frase e o enunciado constituem o material linguístico de que o locutor se serve para produzir linguagem. A frase fornece instruções que permitem descobrir, numa situação de enunciação, aquilo a que o enunciado se refere. Já o enunciado tem a propriedade de poder se referir a objetos, estados ou acontecimentos do mundo real ou imaginário. Apenas a situação de enunciação permite determinar aquilo a que se fez referência, podendo, a mesma frase, referir-se a coisas diferentes, pois não tem função referencial.

Quando a frase “Boa noite” é pronunciada, tem-se um enunciado. Essa frase poderá ser produzida inúmeras vezes, gerando inúmeros enunciados, todos distintos uns dos outros. Isso significa que, para a ANL, um enunciado é uma das múltiplas realizações possíveis de uma frase. Ou seja, o enunciado é o que pode ser observado quando alguém fala, é uma realidade empírica. Já a frase, é abstração, produto teórico construído pelo linguista para explicar os inúmeros enunciados que são produzidos.

Diferentemente da frase e do enunciado, que são unidades linguísticas de nível elementar; texto e discurso são unidades de nível complexo. Por isso, o texto pode ser considerado como uma sucessão de frases que, ao serem colocadas em uso, se transformam em discurso. Dessa forma, discurso é considerado uma sucessão de enunciados que, quando relacionados, constituem sentidos.

Do ponto de vista semântico, frase e texto possuem significação, enunciado e discurso, sentido. Para Ducrot, frase é um conjunto de palavras combinadas de acordo com regras da sintaxe, uma entidade abstrata. As palavras que compõem a frase só colaboram com o sentido do enunciado de forma indireta, pois, ao se combinarem, constituem a significação da frase. Ou seja, as significações das palavras de uma frase relacionam-se entre si para formar uma significação. Não há uma somatória de significações independentes cujo resultado seja um sentido.

Dessa forma, “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” (BARBISAN, 2006, p.29)

Mesmo que seus valores semânticos sejam distintos, não há como estudar as entidades abstratas, separadamente das concretas. Existe interdependência entre elas, pois o sentido do enunciado depende das orientações dadas pelas frases e a significação das frases só se dará através de sua ocorrência no enunciado, quando adquirirá sentido.

Conforme Saussure, o signo linguístico não pode ser analisado fora do sistema ao qual pertence, pois não é percebido fora dele e, por isso, a descrição de um sistema linguístico não pode ser a descrição física de seus elementos, mas sim a descrição de sua funcionalidade, das relações que se estabelecem dentro dele. Essa ideia fica clara quando compara as peças de um jogo de xadrez com os elementos da língua, explicando a noção de valor, cerne de sua teoria. Saussure (2002) afirma que seria um absurdo perguntar o que seria uma dama, um bispo ou qualquer outra peça do jogo de xadrez sem levar em conta o jogo em si. Afinal, fora dele, essas peças perdem seu valor. Da mesma forma, não teria sentido explicar cada elemento da língua por si mesmo, pois ele nada é além de uma peça que vale por oposição às demais, segundo certas convenções.

Portanto, os signos não devem sua existência a nada que seja externo à língua, mas somente ao fato de que estão em oposição a todos os demais signos previstos pela língua.

Não há, na língua, nem signos nem significações, mas DIFERENÇAS de signos e DIFERENÇAS de significações; as quais 1º só existem, absolutamente, umas através das outras (nos dois sentidos) sendo, portanto, inseparáveis e solidárias; mas 2º não chegam jamais a se corresponder diretamente. (SAUSSURE, 2002, p.65)

E é essa relação de negatividade em que os signos não se definem por si mesmos, mas somente quando em relação com outros signos que o elo entre a teoria do mestre genebrino com a ANL fica mais evidente.

Em termos gerais, pode-se afirmar que a ANL é uma aplicação do estruturalismo saussuriano à semântica linguística na medida em que, para Saussure, o significado de uma expressão reside nas relações dessa expressão com outras expressões da língua. (CAREL; DUCROT, 2005,p.11, tradução nossa)

A ANL opõe-se à concepção tradicional de sentido que distingue, no sentido de um enunciado, três tipos de indicações: objetivas, subjetivas e intersubjetivas. As indicações objetivas consistem na ideia de representação da realidade; as subjetivas indicam a atitude do locutor frente à realidade; e as intersubjetivas referem-se às relações do locutor com as pessoas às quais ele se dirige. O aspecto objetivo é chamado de denotação e os outros dois aspectos, de conotação.

Ao questionar essas distinções, Ducrot unifica os aspectos subjetivo e intersubjetivo e rechaça totalmente o aspecto objetivo, pois, para ele, a linguagem não tem uma correspondência direta com a realidade. E quando a linguagem descreve a realidade, o faz através dos aspectos subjetivo e intersubjetivo, fazendo da realidade o tema de um debate entre indivíduos. Dessa forma, o sentido é produzido pela atitude expressa do locutor diante da realidade e pelo chamado que faz ao seu interlocutor. Unificando esses dois aspectos, Ducrot os reduz ao que chama de valor argumentativo. O valor argumentativo de uma palavra é a orientação que essa palavra dá ao discurso, ou seja, a possibilidade ou impossibilidade de continuação que ela determina. Assim, quando alguém diz *Pedro é inteligente*, não se espera uma continuidade como *...portanto não poderá resolver esse problema*; ao contrário, espera-se uma continuidade do tipo *...portanto poderá resolver esse problema* ou *...portanto realizará essa tarefa facilmente*.

Através desse exemplo, percebe-se que o emprego da palavra *inteligente* possibilita algumas continuidades discursivas e impossibilita outras. Isso significa que o valor argumentativo dessa palavra é o conjunto dessas possibilidades ou impossibilidades. Portanto, o valor argumentativo é primordial para a descrição semântica, já que uma palavra significa e, ao mesmo tempo, orienta para uma continuidade discursiva.

No livro *O dizer e o dito* (1987), Ducrot conta que reconheceu, na definição de valor do CGL, a noção de alteridade criada por Platão em “O Sofista”. Ao referir-se ao ser e ao não-ser, enquanto discutia os gêneros da realidade, Platão chama a atenção para a categoria “o Outro”, pois cada coisa é o que é, mas também aquilo que a difere do outro, do que não é. Isso significa que identidade e diferença são constitutivas de algo, pois o ser e o não-ser coabitam em uma mesma forma. Assim, o não-ser participa da natureza do ser e vice-versa. Para o filósofo, a negação do ser não é uma questão de contradição, mas de diferença.

Retornando ao CLG, pode-se encontrar essa mesma noção de diferença, constitutiva do ser, quando se aborda a noção de valor linguístico, pois um elemento da língua, que tem sua “identidade” (relação entre significado e significante), só pode ser definido por suas “diferenças” em relação aos demais elementos da língua. Eis o aspecto paradoxal do signo citado anteriormente: de um lado, tem-se o significado como a contrapartida do significante no interior do signo e, do outro lado, o próprio signo que é a contrapartida dos demais signos da língua.

Ducrot (2005) afirma que seu lado saussuriano consiste em admitir que o significado de um signo seja certo conjunto de relações entre signos, relações que, para o autor, são argumentativas. Dessa forma, argumentar não consiste em informar, tampouco é uma função secundária da língua, pois a argumentação encontra-se inscrita na significação das frases que se realizam no discurso, ou seja, a argumentação está inscrita na língua.

Ao afirmar que a língua é argumentativa, Oswald Ducrot (1988) vai de encontro à concepção representativa da linguagem em que um segmento A é apresentado como justificativa de outro segmento B, dado como conclusão, em que um segmento A, que apresenta um fato X, pode ser considerado verdadeiro ou falso, independente de B. Para o linguista, essa relação tradicional de argumentação não é de ordem linguística; é de ordem lógica, sociológica, psicológica ou de qualquer outra ordem. Assim, Ducrot questiona essa concepção, afirmando que, em todas as línguas, podem-se encontrar frases cujos enunciados designam o mesmo fato em um mesmo contexto, mas que as argumentações possíveis a partir dessas frases são completamente diferentes. Como exemplo, tem-se:

- (1) Pedro trabalhou pouco.
- (2) Pedro trabalhou um pouco.

Nos exemplos acima, percebe-se que os enunciados designam um mesmo fato, ou seja, se o enunciado (1) é verdadeiro, o enunciado (2) também é. No entanto, as conclusões que se pode obter a partir desses enunciados são opostas. Enquanto que no enunciado (2) tem-se uma conclusão positiva, no enunciado (1) a conclusão é negativa. Assim, conclui-se que as expressões *pouco* e *um pouco* são opostas do ponto de vista argumentativo e isso significa que a conclusão de A não se explica somente pelo fato expresso pelo segmento, mas pela forma linguística de A.

Desde o seu surgimento, a ANL tem sido repensada e aprimorada, podendo se falar em três fases. Na forma *standard* (1983), um encadeamento argumentativo era a relação entre

dois signos linguísticos ligados por um “portanto”, em que o primeiro era um argumento e o segundo, uma conclusão. Na teoria dos topoi (1990), a relação entre o argumento e a conclusão ocorria por meio de um outro elemento, o topos. Nessa fase, o argumento e a conclusão podiam ser descritos separadamente. No mesmo período em que se desenvolveu a Teoria dos Topoi, Ducrot levou o termo polifonia para a Linguística com o objetivo de questionar o postulado da unicidade do sujeito falante. Marion Carel, ao defender sua tese em 1992 e instaurando a Teoria dos Blocos Semânticos, faz uma forte crítica à teoria dos topoi ao perceber que a mesma estava sendo infiel aos pressupostos saussurianos, na medida em que explicava a construção dos sentidos com princípios externos à língua. Assim, Carel aprofunda e radicaliza a ANL, reafirmando os pressupostos saussurianos e acrescentando à teoria a distinção entre um conector normativo, do tipo de “portanto” (DC), e um transgressivo, do tipo de “no entanto” (PT)⁵.

A proposta deste trabalho encontra-se embasada nos principais fundamentos da Teoria da Argumentação na Língua que foram aprimorados e radicalizados na Teoria dos Blocos Semânticos.

1.2 A Teoria dos Blocos Semânticos

A partir da tese de Carel, a ANL abandona a noção de topos e entra em uma nova fase com a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Nela, os pressupostos saussurianos são levados até as últimas consequências ao reafirmar que “o sentido de uma entidade linguística não é um conceito, não é uma ideia, nem um fato material, nem um objeto, mas um conjunto de relações entre essas entidades e as outras entidades da língua”. (CAREL; DUCROT, 2005, p.29, tradução nossa). A TBS, então, tem como ideia central a de que o sentido de uma entidade linguística, seja uma palavra ou um enunciado, está constituído pelos discursos que essa entidade evoca, ou seja, está constituído pelos encadeamentos argumentativos. A argumentação não se agrega ao sentido, mas o constitui.

Para a TBS, um encadeamento argumentativo é a relação entre dois segmentos ligados por um conector, que poderá ser normativo ou transgressivo, *A conector B*. Com isso, só há duas possibilidades de encadeamentos argumentativos, os normativos, com conectores do tipo **PORTANTO** (DC) e os transgressivos, com conectores do tipo **NO ENTANTO** (PT). As representações DC e PT correspondem aos termos franceses *donc* e *pourtant*. Os encadeamentos não necessitam estar marcados pelos conectores, pois outros elementos da

⁵ As representações DC e PT correspondem aos termos franceses *donc* e *pourtant* respectivamente.

língua podem expressar as relações de norma e transgressão. Os exemplos abaixo explicitam essas relações:

- (1) Pedro é inteligente e foi aprovado.
- (2) Pedro é inteligente e não foi aprovado.

No exemplo (1) a argumentação acontece através do encadeamento de dois segmentos discursivos unidos pelo conector implícito *donc* (portanto), de caráter normativo, pois o segundo segmento obedece à orientação da palavra “inteligente”.

- (1) inteligente DC aprovado

Logo, a relação de normatividade estabelece uma ideia de prescrição ou expectativa, isto é, estabelece uma norma, no que tange ao termo descrito, ou uma conduta padrão. Se Pedro é inteligente, espera-se que seja aprovado.

Já no exemplo (2), o conector é de caráter transgressivo, uma vez que infringe a norma, não seguindo a orientação argumentativa contida no discurso.

- (2) Inteligente PT neg aprovado.

Nesse caso, mesmo sendo inteligente, Pedro não foi aprovado, causando uma ruptura, quebra de expectativa. Carel (2005) reforça que não se trata de transgressão de valores ou crenças de uma comunidade social, mas de uma contradição em relação aos discursos evocados pelas entidades da língua.

É importante ressaltar que a oposição entre normativo e transgressivo se encontra na língua e que os conectores têm a função de marcar o tipo de relação que se estabelece entre os elementos da língua.

Cada um dos segmentos encadeados só tem sentido em sua relação com o outro. Há interdependência semântica entre eles introduzida pelo conector, formando, então, um sentido. O que importa em um encadeamento de discurso é o conector que produz interdependência entre os segmentos que une. Como no encadeamento A DC B, A tem seu sentido constituído a partir da relação que estabelece com DC B e B tem seu sentido constituído a partir da relação com A DC, pode-se afirmar que não se trata de uma relação de inferência, nem de raciocínio, nem de dedução, pois os segmentos não possuem um sentido independente.

Em outras palavras, o sentido só pode ser construído pela relação estabelecida entre os segmentos que compõem um encadeamento, o sentido do argumento determina o sentido da conclusão e vice-versa. Logo, encadeamentos argumentativos são dois segmentos do discurso que mantêm uma interdependência semântica, isto é, uma unidade semântica denominada bloco semântico.

A partir de um encadeamento argumentativo A CON B, podem-se construir oito conjuntos de encadeamentos que são chamados de aspectos argumentativos. Assim, quando dois segmentos, A e B, encontram-se relacionados por um conector, normativo ou transgressivo, e são acompanhados ou não de uma negação, podem agrupar-se em dois blocos semânticos, cada qual com quatro aspectos. Os blocos são constituídos de acordo com as possibilidades de relacionar os segmentos e de acordo com a interdependência semântica existente entre eles.

Dessa forma, os exemplos abaixo pertencem ao mesmo bloco semântico, já que o sentido construído pela interdependência semântica entre os segmentos é o mesmo: o calor é bom para sair.

- (A) Faz calor, portanto vamos passear.
- (B) Faz calor, no entanto não vamos passear.
- (C) Não faz calor, portanto não vamos passear.
- (D) Não faz calor, no entanto vamos passear.

Podem ser formalizados pelos seguintes aspectos:

- (A) A DC B
- (B) A PT neg B
- (C) Neg A DC Neg B
- (D) Neg A PT B

O bloco semântico no qual esses aspectos encontram-se presentes é representado pelo quadrado argumentativo. Ducrot (2005) explica que, em cada quadrado argumentativo, encontram-se quatro aspectos que representam relações discursivas possíveis a partir da influência que A exerce sobre B e vice-versa. Isso significa que os segmentos A e B, que configuram os aspectos de um mesmo bloco semântico, possuem a mesma interdependência semântica. Os aspectos argumentativos de um bloco semântico estabelecem relações

(C) Não faz calor, no entanto não vamos passear.

(D) Não faz calor, portanto vamos passear.

Esse segundo bloco pode ser representado pelos seguintes aspectos:

(A) A DC Neg B

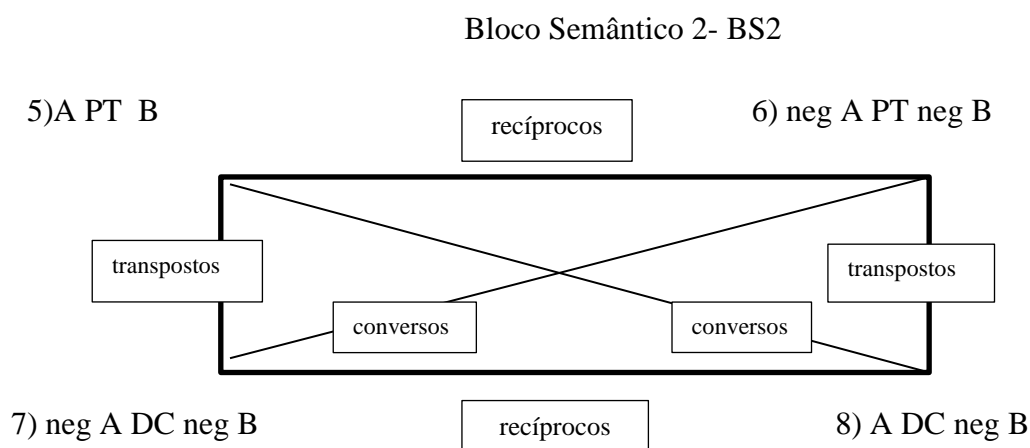
(B) A PT B

(C) Neg A PT Neg B

(D) Neg A DC B

Da mesma forma que o bloco semântico anterior, esse também pode ser representado por um quadrado argumentativo.

Figura2



Fonte: elaborada a partir de Carel e Ducrot (2005, p.46)

No BS 2, são conversos os aspectos:

(8) A DC Neg-B e (5) A PT B

(7) Neg-A DC B e (6) Neg-A PT Neg-B

Recíprocos:

(8) A DC Neg-B e (7) Neg-A DC B

(6) Neg-A PT Neg-B e (5) A PT B

Transpostos:

(8) A DC Neg-B e (6) Neg-A PT Neg-B

(7) Neg-A DC B e (5) A PT B

Então, os aspectos que se encontram no quadrado argumentativo estabelecem relações (conversas, recíprocas e transpostas) através da troca do conector e da inserção da negação. Eles representam as possibilidades argumentativas do discurso, ou seja, possibilidades de utilização da língua.

Ducrot (2005) explica que o valor semântico de uma entidade linguística pode ser definido pelos aspectos argumentativos que se associam a ela. Isso significa que não está associado a pensamentos ou informações, mas a encadeamentos. Esclarece que toda entidade linguística possui duas argumentações: uma interna e outra externa.

A argumentação externa (AE) de uma entidade linguística é definida como os encadeamentos dos quais a entidade pode ser a origem ou o término. E acrescenta que, em termos de argumentação externa, a entidade linguística faz parte dos encadeamentos externos que a descrevem. Com o exemplo que Ducrot apresenta, utilizando a palavra *prudente*, torna-se mais fácil entender o que é AE de uma entidade linguística. Na argumentação externa de *prudente* encontram-se os encadeamentos que podem surgir a partir dessa palavra: a) Pedro é prudente, portanto não terá acidentes. b) Pedro é prudente, portanto estará seguro. Também existem encadeamentos que chegam a *prudente* a partir de outras entidades: c) Tem medo, portanto é *prudente*.

Como se pode perceber, a AE de uma entidade é formada pelos aspectos constitutivos de seu sentido que podem ocorrer à sua direita ou à sua esquerda. Se a AE partir da entidade, será à direita e se anteceder à entidade, será à esquerda. Assim, a AE de uma entidade linguística é relativa aos discursos que podem proceder ou suceder a partir dela.

Já a argumentação interna (AI) de uma entidade linguística é constituída por certo número de aspectos aos quais pertencem os encadeamentos que parafraseiam a entidade. Assim como a AE, a AI é composta de encadeamentos, no entanto, servem para reformular a entidade em questão e, por essa razão, ela não é um segmento do discurso. Tomando novamente o exemplo de Ducrot, a palavra *prudente* tem como AI: perigo DC precaução. Nesse exemplo, percebe-se, então, que a palavra prudente não faz parte do encadeamento.

A partir do que foi exposto até agora, pode-se dizer que somente o discurso/enunciado é doador de sentido (as entidades abstratas possuem apenas significação); que o discurso é constituído de encadeamentos argumentativos que são compostos por dois segmentos, um aporte e um suporte, e que o sentido construído a partir desses segmentos resulta de sua

interdependência; que qualquer discurso sintaticamente analisável em duas frases que, de um ponto de vista semântico, sejam interdependentes e exprimam um único sentido é chamado de encadeamento argumentativo (Carel, 2002); que os encadeamentos argumentativos são produzidos com base em dois tipos de relações, normativas e transgressivas, expressas pelos conectores *donc* e *pourtant*. Tanto os encadeamentos em *donc* quanto os em *pourtant* convocam blocos semânticos. A partir de duas estruturas, A *donc* B e A *donc* neg B, têm-se dois blocos semânticos compostos por quatro aspectos cada, sendo que a interdependência, entre os segmentos A e B, expressa no bloco 1 é contrária à do bloco 2.

2 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E LEITURA

Nesta seção, a importância do ensino de leitura é brevemente retomada, para, a partir daí, apresentar a concepção de leitura sob a perspectiva da ANL/TBS, tendo como base a dissertação *Uma definição de Leitura pelos Blocos Semânticos* (2008), de Cláudio Primo Delanoy. Em seguida, discutir-se-á como a leitura é comumente tratada pelos professores do Ensino Fundamental e quais as consequências no ensino de leitura quando se tem uma proposta de trabalho embasada nos pressupostos da ANL/TBS.

2.1 A leitura sob a perspectiva da ANL/TBS

Embora a leitura tenha um papel imprescindível para o processo educacional e para a formação do cidadão, os dados apresentados pela Prova Brasil, relativos a 2013, mostram que ainda se tem um longo caminho a percorrer até que os resultados de desempenho de leitura dos alunos brasileiros estejam condizentes com o que se espera de alguém que concluiu o Ensino Fundamental. Afinal, 52% de nossos estudantes estão no nível básico de leitura, abaixo do esperado, e outros 25% não podem ser considerados leitores, mesmo depois de terem chegado ao final do Ensino Fundamental.

Tal realidade faz com que se busquem novas alternativas para desenvolver a habilidade de compreensão leitora dos estudantes, constituindo um grande desafio para quem reflete sobre a linguagem e, principalmente, para o professor que faz dela tanto objeto quanto instrumento de ensino.

Segundo Maria Helena de Moura Neves (2003) “o tratamento escolar da língua vem se reduzindo à taxonomia e à nomenclatura em si e por si.” Aulas de gramática prescritiva, desvinculadas do uso da língua, ainda são comuns nas escolas brasileiras, mesmo depois da formulação dos PCN (1998) que orientam para um ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades orais, de leitura e de escrita. Sabe-se que não se desenvolve a leitura e a escrita através da nomeação e classificação de palavras, ao contrário, é através de uma efetiva reflexão acerca da língua em uso, ou melhor, do discurso, que o aluno percebe a importância social da linguagem. Afinal, o falante/escritor não utiliza a língua para nomear ou classificar seus elementos, usa para dizer algo à alguém, para se posicionar, para produzir sentidos.

Ao optar pelo discurso como base para o ensino de Língua Portuguesa (conforme orientam os PCN), o professor tem como foco o produto de um ato linguístico, um conjunto de enunciados que, ao serem relacionados, constituíram sentido e, por essa razão, a ANL/TBS pode servir ao ensino. Assim, por explicar como os sentidos foram construídos no discurso

através das relações entre os elementos linguísticos colocados em uso, a ANL/TBS fornece ao professor um construto teórico capaz de sustentar uma prática de ensino que vise melhorar o desempenho de leitura do aluno através de uma reflexão linguística.

Por ser uma teoria enunciativa, que reconhece locutor e interlocutor como seres discursivos, pode-se fazer uma aproximação com o papel do escritor e do leitor. Este como o interlocutor, a quem o discurso foi destinado e aquele, o locutor, o responsável pelas escolhas linguísticas colocadas em uso. O locutor/escritor e o interlocutor/leitor não são seres reais. Para a ANL/TBS, determinar os sujeitos reais da enunciação não tem relevância para um estudo linguístico, pois seu objeto de estudo não é a situação enunciativa e sim, o produto dela.

A dissertação de mestrado intitulada *Uma definição de Leitura pelos Blocos Semânticos* (2008), de Cláudio Primo Delanoy, é um estudo que aproxima os pressupostos teóricos da ANL/TBS e a leitura. Nela, o autor conceitua leitura pela TBS, fase atual da ANL, e afirma que “o lugar ocupado pelo leitor na situação enunciativa é de fundamental importância para a leitura sob a perspectiva da TBS” (p. 52), pois desempenhando o papel do interlocutor do discurso, o leitor tem a função de reconstruir o sentido dado pelo autor do discurso a partir dos elementos linguísticos utilizados no próprio discurso.

Assim, segundo Delanoy, o leitor, pela visão da TBS, não é ingênuo, pois seu olhar é o de um pesquisador que busca explicações de como o sentido foi produzido. Seu olhar encontra-se ancorado numa concepção teórica em que o sentido está vinculado à argumentação inerente ao discurso. Assim, o leitor irá recorrer à argumentação presente no discurso para resgatar o sentido.

Neste caso, o professor/pesquisador, ciente de que o locutor faz uso da língua para expressar seu ponto de vista sobre determinado tema, busca não somente o sentido produzido, mas também a forma como foi produzido, passando a ter uma maior compreensão acerca das argumentações presentes no discurso, tornando-se capaz de auxiliar seu educando a ter essa mesma compreensão. Objetivamente, o professor que tem a ANL/ TBS como aporte teórico em sua prática de ensino de leitura orienta o aluno no resgate do sentido construído no discurso, auxiliando-o a refletir sobre o papel dos elementos linguísticos ali presentes, pois, segundo Delanoy, a leitura de um discurso, sob a ótica da ANL/TBS, é a apreensão de seu sentido.

2.2 Principais conceitos da ANL/TBS que orientam uma prática de ensino de leitura

O primeiro ponto de discussão acerca do ensino de leitura é o próprio conceito de leitura. Como o professor concebe leitura? Ezequiel Theodoro da Silva (1999) discute, no artigo *Concepções de Leitura e suas consequências no ensino*, as diferentes concepções de leitura comumente encontradas junto a professores do Ensino Fundamental. Essas concepções, que chama de redutoras ou simplistas, são aquelas que, segundo o autor, desprezam os elementos fundamentais da leitura. O autor, então, apresenta seis concepções simplistas de leitura:

- Ler é traduzir escrita em fala
- Ler é decodificar mensagens
- Ler é dar respostas a sinais gráficos
- Ler é extrair a ideia central
- Ler é seguir os passos do livro didático
- Ler é apreciar os clássicos

Silva (1999) questiona cada uma dessas concepções e aponta para as consequências de se filiar a uma ou outra concepção. Considerar a leitura como tradução da escrita é, em outras palavras, exigir que o aluno leia em voz alta, obedecendo às regras de entoação das frases, apresentando boa postura expressiva, formando unidades frasais entre os enunciados orais, obedecendo às pausas de pontuação, etc. Esse tipo de abordagem pode acarretar pouca ênfase na leitura compreensiva, já que seu enfoque encontra-se na expressão oral. Ao considerar a leitura uma mera decodificação de mensagens, o estudante é visto como um ser passivo, que recebe uma mensagem, e sua subjetividade é desconsiderada. Quanto à concepção de que ler é responder a sinais gráficos, o leitor é estimulado pelo texto (sinais gráficos) e responde a ele, lendo. Já na concepção de que ler é extrair a ideia central de um texto, tem-se a ideia de que existe um trecho que deve ser mais importante do que os outros. Quando a leitura é reforçada como uma sequência de exercícios padrão que se encontra nos livros didáticos, o aluno pensa que ler nada mais é do que uma fotografia padronizada da sequência dos exercícios contidos na lição. E por último, o autor fala acerca da leitura como apreciação dos clássicos e faz uma forte crítica ao reducionismo das tipologias textuais trabalhadas em aula, como se o estudante não lesse outra coisa, senão o que o professor apresenta.

A partir do que foi exposto por Silva, percebe-se que a concepção de leitura influencia diretamente na visão que o professor tem do papel do aluno, no que espera dele quando lê. Por essa razão, faz-se necessário buscar elementos que permitam perceber a complexidade da

leitura e, ao mesmo tempo, constituir um embasamento consistente que possa fundamentar a organização das atividades de ensino.

É importante ressaltar que, de forma alguma, pretende-se diminuir a importância das contribuições teóricas das demais abordagens linguísticas para o ensino de leitura, que estão longe dessa atitude reducionista vislumbrada entre os docentes do Ensino Fundamental. Ao contrário, o intuito deste trabalho é de oportunizar uma forma diferenciada de olhar para o objeto de ensino leitura, considerando que a ANL/TBS explica o sentido através do linguístico, referendando os pressupostos saussurianos de que a língua deve ser entendida por ela mesma. Acredita-se, então, que, com auxílio da ANL/TBS, o professor de Língua Portuguesa conseguirá vislumbrar seu objeto de trabalho, a língua, e auxiliar o educando a desenvolver o domínio da leitura e, conseqüentemente, da escrita, através de um viés semântico-enunciativo. Assim, o ensino de leitura será enriquecido pela ANL, uma vez que auxilia o docente a perceber a complexidade da leitura e fornece o aporte teórico necessário para fundamentar suas propostas pedagógicas. Além disso, a ANL/TBS ajuda o aluno a obter um maior conhecimento da língua em uso, já que relaciona o discurso, ou seja, a materialização, e o sistema da língua, isto é, a abstração subjacente à concretude do discurso.

Dito isso, é importante relembrar alguns conceitos da ANL/TBS que são imprescindíveis para a construção de uma proposta de ensino de leitura, a começar pelo conceito de língua. Ducrot define língua como uma abstração, um sistema de frases possíveis de se combinarem num discurso. Essas possibilidades encontram-se à disposição do sujeito que faz uso da língua para falar e/ou escrever. Assim, a língua e a fala estão intimamente ligadas, pois é através da fala que se observa o objeto língua. Além disso, para a ANL/TBS, a língua é argumentativa por natureza, pois, ao mesmo tempo que permite ou não determinadas combinações, orienta o interlocutor do discurso a resgatar o sentido construído pelo locutor.

Ao considerar a língua em uso, ou seja, o discurso, o professor se distancia tanto das práticas de sala de aula que privilegiam o estudo gramatical prescritivo quanto das práticas que desconsideram a natureza viva da língua. Afinal, como diz Saussure (2012), “a língua só é criada em vista do discurso”, pois sem discurso não se pode observar a língua e sem a língua não se pode produzir discurso. Em outras palavras, para a ANL, língua e fala são indissociáveis.

A ANL/TBS estabelece, então, a relação entre língua e fala e, por isso, inscreve-se numa abordagem enunciativa que concebe a enunciação como o acontecimento histórico, o fato que constituiu o aparecimento de um enunciado (ou discurso) no tempo e no espaço. Dessa forma, o discurso escrito, produto da enunciação, tem um locutor e um interlocutor, uma origem e

um destino. Cada discurso é único e irrepitível, pois ocorre no tempo e no espaço; já os elementos linguísticos colocados no discurso, podem ser repetidos inúmeras vezes.

A partir das afirmações de que a língua deve ser considerada a partir de seu uso e de que é argumentativa por natureza, as concepções reducionistas apontadas por Silva (1999) são descartadas automaticamente. Não é possível acreditar que ler seja traduzir da escrita para a fala um determinado discurso, pois o aluno estaria na posição do locutor, produzindo um novo discurso. Para a ANL/TBS, o papel do leitor é o do interlocutor cuja função é a de reconstruir o sentido dado pelo autor do discurso a partir dos elementos linguísticos utilizados no próprio discurso.

Também não se pode achar que o aluno lê decodificando uma mensagem, pois o interlocutor do discurso não é passivo e, se o fosse, estaria negando a argumentatividade presente no discurso. Quando o locutor produz um discurso, coloca em cena elementos linguísticos que não só orientam sua continuidade, mas também instruem o interlocutor a apreender o sentido do discurso. Através desses elementos, o locutor se marca e se posiciona sobre determinado assunto, argumenta, e, ao mesmo tempo, fornece instruções para que seu interlocutor possa lhe responder. Da mesma forma, a afirmação de que os sinais gráficos estimulam o leitor a dar alguma resposta não se sustenta, pois nega a situação de comunicação em que há um locutor, responsável pelo discurso, que se dirige a um interlocutor que, ao compreender o discurso, responde a ele. Ler também não é seguir um roteiro, pois cada discurso é único. Mesmo que os elementos linguísticos utilizados em vários discursos sejam os mesmos, os sentidos construídos serão distintos. Então, não será através da realização de exercícios recorrentes e padronizados que o aluno compreenderá um discurso. E por fim, a leitura vinculada aos clássicos despreza as diversas utilizações da língua, reduzindo a leitura a um gênero textual.

Diante de todas as considerações apontadas acima, percebe-se que o adensamento teórico necessário para se construir uma concepção de leitura para o ensino, conforme disse Silva (1999), a ANL/TBS possui. E é por essa razão que refletir sobre como essa teoria pode auxiliar o professor a levar o aluno a compreender o que lê, ou seja, a apreender o sentido do discurso, é uma tarefa difícil e essencial. Difícil porque não se pode levar uma teoria linguística à sala de aula sem realizar sua transposição didática, tanto para o professor quanto para o aluno, e essencial porque a leitura ainda é o maior meio de acesso aos bens culturais de uma sociedade letrada.

3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Nesta seção, o conceito e a origem do termo transposição didática são apresentados. Também se faz uma reflexão sobre as consequências de uma transposição didática em que o agente interno do processo, o professor, não conversa com o saber científico transposto. Por fim, um roteiro com perguntas e respostas foi construído com o intuito de introduzir a ANL/TBS ao professor, responsável direto pela transposição didática, e de diminuir a distância entre a teoria e sua aplicação ao ensino.

3.1 O que é transposição didática?

O termo transposição didática foi introduzido em 1975, pelo sociólogo Michel Verret, em sua tese *Le Temps des Etudes*, na França. Para esse autor, qualquer prática de ensino pressupõe um processamento prévio de um objeto antes de transformá-lo em objeto de ensino. Assim, de forma geral, a transposição didática é uma ferramenta que auxilia a passagem de um conhecimento do campo teórico para o campo da educação. Contudo, foi Yves Chevallard que aprofundou a discussão, levando-a ao ensino de matemática. No livro *Estudar Matemática: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem* (2001), Chevallard faz o leitor compreender o papel da matemática na sociedade e na escola. Com isso, faz um percurso que leva a matemática enquanto ciência até a matemática enquanto objeto de ensino. Nesse caminho, ele questiona a relação dual entre professor e aluno e introduz o saber, pois a didática não se resume a ensinar e a aprender. Ao contrário, “ensinar e aprender são somente meios para que um determinado número de pessoas adquiram os conhecimentos necessários para realizar certas atividades.” (CHEVALLARD, 2001, p.25)

Então, assim como a matemática, a leitura não é algo que só se ensina e se aprende, também é um conhecimento que permite o agir. Afinal, a necessidade de se aprender a ler está diretamente ligada às necessidades de nossa sociedade.

Petitjean, no artigo *La transposition didactique en français* (1998), apresenta as operações necessárias para que o conhecimento dito teórico se transforme num conhecimento escolar: descontextualização e recontextualização, despersonalização, programação, publicação, e controle. Essas operações são realizadas pelos autores que pensam e agem sobre os conteúdos a serem ensinados, que regulamentam e estabelecem programas curriculares.

Chevallard (2001) distingue os autores da transposição didática em externos, autores de revistas didáticas e pedagógicas, construtores de manuais, documentos normativos, etc.; e internos, os professores.

É importante em uma proposta de transposição didática que seu autor, externo ou interno, pense no tratamento que dará aos conceitos, se serão utilizados implicitamente ou se serão objetos de explicação. Da mesma forma, o autor deve estar atento à complexidade teórica, organizando e relacionando os conceitos de maneira que sua complexidade seja introduzida progressivamente.

Assim, um ponto a ressaltar é que a transposição didática, neste caso, consiste em selecionar conceitos de base da teoria escolhida, a fim de melhorar o desempenho de leitura do aluno. Como não se trata de ensinar o significado de cada noção, mas de levar o aluno a perceber como o sentido se constrói no discurso através da utilização desses conceitos nas formulações didáticas, não será mostrada a nomenclatura original da teoria ao aluno, tampouco se fará uma nova definição para ser transmitida aos educandos. Neste processo de transposição, outro ponto de destaque é o papel do professor que, tendo os conceitos da ANL/TBS, pode utilizá-los em suas formulações didáticas. Desse modo, a triangulação apresentada por Chevallard (2001) se estabelece, pois o saber se relaciona tanto com o professor quanto com o aluno, de forma distinta.

Como a maioria das teorias científicas, a ANL não foi concebida com vistas ao ensino, por essa razão, torna-se importante refletir sobre o processo de transposição didática, considerando a distância entre o saber científico, o saber a ensinar e o saber a ser ensinado.

3.2 O saber científico, o saber a ensinar e o saber a ser ensinado

Como já foi exposta, a transposição didática consiste em realizar a passagem do conhecimento dito científico para a sala de aula. Nesse percurso, o saber científico passa por duas grandes transformações: a primeira, geralmente realizada pelos agentes externos da transposição didática e a segunda, pelos agentes internos. Na primeira transposição, o saber científico recebe uma roupagem didática e torna-se um saber a ensinar. Já na segunda, o saber a ensinar se torna um saber a ser ensinado.

Como a primeira transposição nem sempre é efetuada pelo professor, quase sempre por pesquisadores, escritores de livros didáticos, etc, o diálogo entre o saber científico e o agente interno da transposição didática fica prejudicado. É por essa razão que, muitas vezes, a teoria de origem perde muito da sua caracterização quando chega à sala de aula, ocasionando uma prática sem o adensamento teórico necessário, como ressaltado por Silva (1999).

Contudo, não há como fazer a transposição didática sem a figura de seu agente interno, o professor. Afinal, o professor não apenas está na transposição didática, mas ele,

legitimamente, faz a transposição didática quando planeja e contextualiza determinados conceitos em suas aulas. Mesmo quando segue um manual didático, o professor executa a transposição didática, pois escolhe o que deve ou não ser levado aos educandos. Portanto, somente através de um diálogo entre o saber acadêmico e o professor, a transposição didática poderá ser efetuada com sucesso, pois, a partir desse diálogo, o professor terá condições de refletir sobre o conhecimento que poderá ser levado ao aluno, considerando que nem tudo que é produzido no meio acadêmico pode servir à educação, bem como poderá questionar a primeira transposição, realizada pelos agentes externos, quando não apenas adapta e modifica o saber científico, mas o deturpa, criando um conhecimento simplista e reducionista da teoria de origem.

É importante que o professor, responsável pelo planejamento e contextualização de determinados saberes, compreenda a ANL/TBS, diminuindo a distância entre o saber científico, o saber a ensinar e o saber a ser ensinado para que possa, efetivamente, utilizar a teoria em seus planejamentos de aula, buscando qualificar a leitura de seus alunos. Por isso, decidiu-se explicar os principais fundamentos da teoria através de perguntas e repostas ao professor, preparando-o para um conhecimento pontual da teoria, que será dado através das noções elencadas para a transposição didática que sustentarão as propostas de ensino de leitura.

3.3 Dialogando com o professor

a) O que é a Teoria da Argumentação na Língua?

A Teoria da Argumentação na Língua (ANL) é uma teoria semântica linguística, isto é, é uma teoria que descreve e explica os sentidos construídos em um discurso através da forma como se usou a língua, ou seja, através das relações estabelecidas entre as palavras quando usadas. Com isso, parte da ideia de que a língua é de fundamental importância para se entender o sentido do que foi dito ou escrito.

b) O que é língua para a ANL?

A língua é um conjunto de palavras, frases que estão na mente das pessoas que pertencem a uma mesma comunidade linguística. Por ser social e compartilhada, os falantes conseguem se comunicar, ou seja, compreendem-se uns aos outros. Quando alguém diz: “Estou com fome”, todos que ouvem o que foi dito entendem que alguém tem fome e não sono.

No entanto, não se ouve e nem se vê a língua. O que se escuta e o que se vê são enunciados (ou discursos falados e escritos). Dessa forma, língua e fala são indissociáveis, pois não se pode observar a língua sem o discurso e não se pode produzir um discurso sem o recurso da língua.

Como a língua é social e compartilhada, ela apresenta regras que permitem ou proíbem determinadas combinações, garantindo sua inteligibilidade. Assim, pode-se dizer: “Estou com fome, vamos comer algo”; e não se pode dizer: “ Fome vamos comer estou algo”.

Da mesma forma, permite combinar:

- A) Estou com fome.
- B) Estou com sono.
- C) Estou com sorte.

E não permite combinar:

- D) Estou com cama.
- E) Estou com sabonete.
- F) Estou com antena.

Assim como buscará palavras (signos) para compor seu discurso, o falante ou usuário da língua irá relacionar essas palavras e organizá-las, seguindo as orientações dadas pelas significações das palavras. Essa organização das palavras é de extrema importância para a formação do sentido, pois a simples inversão de posição de palavras em um enunciado pode modificar o sentido, uma vez que alteram seus valores.

Por exemplo:

- G) Um grande homem bateu à minha porta.
- H) Um homem grande bateu à minha porta.

Nos exemplos acima, apenas a palavra grande foi trocada de posição, mas o sentido atribuído à palavra *homem* difere. No exemplo G, tem-se um homem de grande valor e no exemplo H, um homem de grande estatura.

- c) O que é um discurso?

O discurso é a realização da língua. É o resultado da combinação de vários enunciados que foram ditos (ou escritos) por um locutor para um interlocutor, em um determinado momento e lugar, ou seja, possui uma origem e um destino.

Quando alguém diz “Estou com fome”, se utiliza da língua para pronunciar esse enunciado e se dirige a alguém. O discurso (sequência de enunciados) não pode ser repetido, pois foi produzido em um determinado tempo e espaço. Ao contrário dos elementos linguísticos, que podem servir a vários discursos, repetidamente.

Assim, o que produz um locutor, o que ouve um ouvinte não é frase, mas um enunciado particular de uma frase. E quando se tem um conjunto de enunciados, tem-se um discurso, a materialização particular de um texto.

d) O locutor e o interlocutor são seres reais?

Não, o locutor e o interlocutor são seres discursivos, não são seres reais. Determinar os seres reais do discurso não é uma tarefa fácil tampouco é função do linguista. O linguista, assim como o professor, deve se preocupar com o sentido do enunciado, com o que diz o enunciado. Assim, o que importa é o que o enunciado comporta e não suas condições externas de produção. Para compreender o que foi dito, não há necessidade de saber quem disse e por que disse tal coisa, precisa-se saber o que disse e de que forma disse.

e) Se os sentidos de um discurso são gerados a partir das relações entre palavras e frases, de que forma ocorrem?

Bem, o sentido é gerado a partir das relações entre os elementos da língua que foram usados no discurso. Isso significa que, em primeiro lugar, não há sentido fora do discurso, fora do produto da enunciação. Em segundo lugar, que as palavras, antes de serem utilizadas, possuem significação. A significação de uma palavra orienta para a continuidade do discurso, permitindo ou impedindo certas combinações.

Por exemplo, quando isolada, a palavra *manga* possui uma significação que permite que outras palavras sejam colocadas numa mesma frase com ela, de modo que, quando pronunciada, adquira um ou outro sentido. Assim, têm-se:

- A) A manga da camisa rasgou.
- B) Comi uma manga deliciosa.
- C) Tomei um suco de manga.

No enunciado A, a palavra *manga* se refere à parte de uma roupa, no enunciado B, a uma fruta e no enunciado C, está qualificando a palavra suco. Então, a significação não é fechada, já que uma mesma palavra pode assumir sentidos diferentes, dependendo das relações estabelecidas no discurso.

Os elementos da língua podem se relacionar em dois eixos visando o sentido: eixo das relações sintagmáticas e o eixo das relações associativas. No eixo sintagmático, os elementos se relacionam em um contínuo, um elemento após o outro, pois não podemos falar ou escrever duas palavras ao mesmo tempo, elas obedecem a uma ordem temporal e espacial. Isso pode dar a impressão de que o sentido é uma somatória de elementos, mas não é. Como foi exemplificado há pouco, o sentido da palavra *manga* só se constituiu quando relacionada a outras palavras no enunciado e que, fora do enunciado, ela possui apenas significação (possibilidades de constituir sentido). No eixo associativo, encontram-se as possibilidades que o usuário da língua tem de continuar um discurso. Assim, quando se diz “Estou com fome”, têm-se várias possibilidades de continuação: ...vou jantar, ...vou pedir uma pizza, ...vou comer alguma coisa e já volto, etc; Assim como há possibilidades, também há impossibilidades para a continuação do discurso: ...vou dirigir, ...vou varrer a casa, ...vou consertar o chuveiro. Então, relacionar “Estou com fome” com “vou varrer a casa”, por exemplo, não faz sentido.

Isso quer dizer que as palavras e frases carregam em si possibilidades de continuação do discurso, ao mesmo tempo que impedem outras. A esse conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva, Ducrot chamou de valor argumentativo.

f) O que é argumentação?

Quando se fala em argumentação, imediatamente se pensa em persuasão, na arte de convencer alguém acerca de alguma coisa através da atividade verbal. Para que isso ocorra, é necessário que o discurso siga um determinado raciocínio, que o autor do discurso inspire confiança e desenvolva no ouvinte um desejo de acreditar no que foi dito. Percebe-se que elementos extralinguísticos estão em jogo para que o autor do discurso convença seu interlocutor. Para essa concepção, que está atrelada à Retórica, tem-se a ideia de que tendo dois segmentos *A portanto C*, um argumento e uma conclusão, o segmento A justifica o C, tornando-o válido e verdadeiro.

A concepção de argumentação apresentada por Oswald Ducrot é diferente da apontada no parágrafo acima. Para o autor, a argumentação é linguística e não possui nenhum vínculo com o extralinguístico, tampouco com o tipo de raciocínio apresentado pela Retórica. Para a ANL, em um encadeamento do tipo *A portanto C*, o sentido de A contém em si mesmo a indicação de que ele deve ser completado pela conclusão, ou seja, sozinho, ele não tem um

sentido completo. O segmento A não justifica nem torna verdadeiro o segmento C, pois o sentido de *portanto* C está contido em A.

g) Por que a ANL afirma que a argumentação está na língua?

Antes de responder a essa pergunta, é necessário retomar alguns conceitos já abordados. A ANL/TBS é uma teoria semântica de cunho enunciativo e isso significa que prevê os seres do discurso, locutor e interlocutor, e aborda o discurso, ou seja, a língua em uso.

Todos que usam a língua produzem enunciados que, quando juntos, formam um discurso. No entanto, o uso da língua não ocorre sem propósito. O sujeito se marca no discurso e se posiciona no mundo ao usar a língua. E quando faz isso, instaura o locutor e o interlocutor, origem e destino do discurso. O locutor, então, espera que o interlocutor compreenda seu discurso e responda a ele.

Se produzir um enunciado como:

A) “Estou sem carro hoje, ele está na oficina.”

É possível obter as seguintes respostas:

B) “Eu posso te dar uma carona para casa, se quiseres.”

C) “Que pena! Hoje terei que voltar para casa de ônibus.”

Então, o sentido do enunciado A vai depender do contexto linguístico em que foi produzido, ou seja, dos enunciados que o antecederam ou o sucederam. Daí a importância de partir do discurso para, então, buscar na língua explicações para os sentidos construídos.

Da mesma forma, quando se produz um enunciado do tipo:

C) “Faz 30°C, estou passando mal.”

E obtém-se uma resposta:

D) “Tudo bem, deixamos para sair em um outro dia”

Pode-se depreender que o objetivo do locutor do enunciado C não é o de informar a temperatura naquele momento, tampouco de comunicar que não se sentia bem. Era de argumentar, de se posicionar frente ao mundo, de se marcar utilizando a língua. Assim, estava passando mal porque estava muito quente, porém, esse calor não é qualquer calor. Para o locutor em questão, 30°C é um calor desagradável para sair. Em outra situação discursiva, 30°C poderá não ser argumento para não sair, ao contrário, poderá ser algo favorável. Então, o sentido de 30°C depende da relação com “sair” ou “não sair”.

Pode-se dizer, então, que o locutor se posiciona argumentativamente ao produzir um discurso, revelando sua subjetividade, seu ponto de vista sobre determinado tema do mundo. Por isso, a função primeira da língua é argumentar, pois, mesmo que o locutor descreva uma cena do mundo, ele a descreve sob uma perspectiva e nesse modo de ver está sua subjetividade, sua argumentação.

Se o locutor, quando faz uso da língua, quando estabelece as relações entre os elementos do discurso, está argumentando, então, a língua, que possui regras, permite que isso ocorra. E só permite porque sua natureza é argumentativa. A argumentação está inscrita na língua.

Resumindo, o locutor necessita da língua para expressar seu ponto de vista, da mesma forma que o interlocutor necessita dela para compreender o discurso proferido pelo locutor. Assim, para a ANL/TBS, a língua é argumentativa, pois ao mesmo tempo que orienta a construção do discurso, instrui o interlocutor a resgatar o sentido.

h) Qual é a concepção de sentido para a ANL/TBS?

É necessário lembrar que, para a teoria de Ducrot e colaboradores, o sentido de uma palavra ou frase não preexiste ao seu uso, portanto, não há “sentido literal”. Logo, “o sentido de uma entidade linguística não é um conceito, não é uma ideia, nem um fato material, nem um objeto, mas um conjunto de relações entre essas entidades e as outras entidades da língua”. (CAREL; DUCROT, 2005, p.29, tradução nossa)

Se cada objeto do mundo real tivesse uma palavra correspondente, quantas palavras o falante necessitaria conhecer para se comunicar? E se as palavras apenas se referissem ao mundo, como explicar a existência de palavras referentes a seres imaginários? Para entender por que os elementos da língua não possuem um sentido literal, pode-se fazer uma analogia com o alfabeto. O alfabeto possui um número finito de letras que, quando combinadas, produzem infinitas sentenças. As palavras e frases, quando combinadas e colocadas em uso, constroem infinitos discursos, infinitos sentidos.

No entanto, as palavras não se relacionam de forma aleatória, seguem uma orientação discursiva dada pelo valor argumentativo das entidades linguísticas (conjunto de possibilidades e impossibilidades de dar continuidade ao discurso).

Então, o sentido de uma entidade linguística, seja uma palavra ou uma frase, está constituído pelos discursos que essa entidade evoca, esses discursos são chamados de encadeamentos argumentativos. Com isso, a argumentação constitui o sentido.

Muitas perguntas ainda ficaram para serem feitas e respondidas, mas acredita-se que, em um primeiro momento, é necessário apresentar a ANL/TBS ao professor e deixar para aprofundar suas questões através das noções que lhe serão transpostas.

Concluindo, através das perguntas e respostas desta seção, pretende-se instrumentalizar o docente a não apenas compreender a ANL/TBS, mas também auxiliá-lo a realizar sua transposição didática. Como citado anteriormente, a distância entre o saber científico e o saber a ser ensinado reduziu muitas teorias densas em aplicações simplistas, sem consistência teórica. Por essa razão, não basta o professor receber um manual dizendo de que forma deve trabalhar tal ou tal noção. O professor deve ter condições de opinar, de discutir se ela está de acordo com a teoria de base e se, ao sofrer as modificações necessárias para chegar à sala de aula, a teoria foi ou não transformada a ponto de perder sua principal função, no caso da ANL/TBS, a de explicar os sentidos construídos no discurso. Assim, ter esse primeiro momento de reconhecimento é de grande valia para o professor que desconhece a ANL/TBS.

4. METODOLOGIA

Nesta seção consta o corpus do trabalho e os procedimentos utilizados para se alcançar seu objetivo: mostrar que a ANL/TBS tem aporte teórico para embasar o ensino de leitura, realizando a transposição didática de alguns de seus fundamentos de forma que sejam balizadores na construção de três propostas de ensino de leitura para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

4.1 Corpus

Com o intuito de mostrar que a ANL/TBS tem aparato teórico capaz de nortear o ensino de leitura, três discursos foram escolhidos para constituírem o corpus deste trabalho. Optou-se por duas fábulas e um conto de fadas em razão de suas características discursivas: serem narrativas (cujos encadeamentos seguem uma lógica temporal e causal) com uma moral (implícita ou explícita) que auxilia seu leitor a buscar os sentidos construídos no discurso. Além disso, tanto as fábulas quanto os contos de fadas são discursos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, pois compõem o escopo dos programas escolares por serem clássicos da literatura infanto-juvenil.

De certa forma, todo ser humano é um narrador. Contar histórias é uma das práticas mais antigas da vida social, pois é um excelente modo de trocar experiências e de incorporá-las em sua própria história de vida. Segundo Melo (2012), a origem das fábulas é atribuída aos povos orientais que se utilizavam de narrativas para difundir princípios moralizantes, principalmente do budismo. Nesse período, o que caracterizava o gênero fábula eram os preceitos, constantes nas narrativas. Por isso, o que mais se destacava era o caráter moral que o gênero carregava. E essa valorização moral chegou à Idade Média, quando os copistas, transcrevendo os textos, escreviam a moral com tinta vermelha, diferenciando-a do restante da narrativa, que era escrita em cor preta.

O grego Esopo é considerado o primeiro fabulista ocidental por ter sido a primeira grande expressão do gênero no Ocidente. Nasceu na Grécia no século VI a.C. Vendido como escravo várias vezes, foi liberto pelo seu senhor, o filósofo Xanto, por ter mostrado uma capacidade memorável de persuadir os outros valendo-se, na maior parte das vezes, de histórias com animais agindo e comportando-se como homens.

De acordo com Delanoy (2008), a fábula só veio a ser fixada na literatura com Fedro, em Roma, no século I d. C.. Assim como Esopo, Fedro também tinha sido escravo e fora liberto por seu senhor, Augusto, para que progredisse nas letras, talento que já demonstrava. Fedro

não só introduziu as fábulas de Esopo na cultura latina como também as modificou e as adaptou à sua época, abrindo as portas para que outros escritores do gênero surgissem.

Os contos de fadas são uma variação das fábulas e, assim como estas, são narrativas curtas destinadas ao público infanto-juvenil. Os personagens podem ser representados tanto por animais, com características próprias dos seres humanos, quanto por figuras humanas propriamente ditas. Segundo Bruno Bettelheim (1980), a literatura auxilia as crianças a construírem a capacidade de enfrentar problemas e de construir sentido na vida. Ele acrescenta que grande parte da literatura infantil tem o objetivo de divertir ou de informar, ou as duas coisas. No entanto, grande parte desses livros é tão superficial em substância que pouco significado pode-se obter deles.

É verdade que essas narrativas recebem fortes críticas por seu conteúdo ideológico. No entanto, o professor pode se valer desse mesmo conteúdo para incentivar uma atitude reflexiva dos alunos acerca dos valores sociais inscritos nos discursos, questionando-os, modificando-os ou, até mesmo, desconstruindo-os.

Contudo, para Bettelheim, não existe literatura tão enriquecedora para a criança, como para o adulto, quanto o conto de fadas folclórico, pois permite à criança ou ao jovem o contato com “problemas humanos universais, especialmente com os que preocupam o espírito da criança, as histórias falam ao seu ego nascente, encorajando o seu desenvolvimento, enquanto, ao mesmo tempo, aliviam tensões pré-conscientes ou inconscientes” (Bettelheim, 1998, p.13).

Diante disso, as fábulas: *O leão, o asno e a raposa* e *O gato, o galo e o ratinho*, de Esopo; e o conto de fadas *A roupa nova do rei*, de Hans Cristian Andersen, fazem parte do corpus deste trabalho. No entanto, convém esclarecer que gênero e tipologia textuais não são objetos de estudo, pois o que interessa para a ANL/TBS são os sentidos construídos pela língua, que constituem o discurso.

4.2. Procedimentos

A fim de montar estratégias de leitura dos discursos que compõem o corpus desse estudo e de manter o diálogo estabelecido entre a teoria e o professor, uma primeira transposição didática será executada (em que o saber científico se transforma no saber a se ensinar), correspondente à realizada por seus agentes externos.

Toda transposição didática é resultado de escolhas, neste caso, escolheram-se determinadas noções da ANL/TBS para serem transmitidas aos docentes do ensino Fundamental (relação, valor, encadeamento argumentativo, interdependência semântica e bloco semântico). Com isso, tomar-se-á o lugar dos agentes externos da transposição didática,

fazendo um recorte teórico e construindo propostas para o ensino de leitura. No entanto, o objetivo deste recorte também é instrumentalizar o professor para que ele realize a sua própria transposição didática, tornando-o capaz de construir suas próprias atividades de leitura e de comprovar, através dessas propostas, que a ANL/TBS pode auxiliar o aluno a melhorar sua competência leitora.

Assim, para que o saber científico receba uma roupagem didática, construíram-se as seguintes etapas:

- 1) Elencar os principais conceitos da teoria de base que irão nortear o trabalho do professor.
- 2) Explicar os conceitos elencados de forma que o professor, que não conhece a ANL/TBS, os compreenda.

Após as explicações dos conceitos da ANL/TBS que servirão de base para o ensino de leitura, outras etapas são necessárias para que o saber a se ensinar se torne um saber a ser ensinado:

- 3) Exemplificar a utilização desses conceitos na análise dos discursos que compõem o corpus deste trabalho.
- 4) Construir as propostas de ensino de leitura utilizando os conceitos transpostos ao ensino.

Com isso, as duas grandes transformações sofridas pelo saber científico são explicitadas nesse percurso, dando uma visão do que é realizar uma transposição didática de uma teoria que não foi criada com vistas ao ensino. Na primeira transformação, o saber científico recebe uma roupagem didática e torna-se um saber a ensinar. Já na segunda, o saber a ensinar se torna um saber a ser ensinado.

5 DO SABER CIENTÍFICO AO SABER A SE ENSINAR

Nesta seção, o saber científico é transformado em saber a se ensinar, mostrando a primeira etapa do processo de transposição didática. Nesse processo, alguns conceitos da ANL/TBS são retirados do campo acadêmico e apresentados ao professor.

5.1 Público-alvo:

As explicações que seguem foram construídas com a intenção de tornar o docente que atua nos anos subsequentes à alfabetização capaz de utilizar os conceitos da teoria, elencados para a transposição didática, em seus planejamentos de aula.

Retomando alguns pontos que foram tratados na seção sobre transposição didática, os conceitos, ao serem retirados de seu ambiente de origem, sofrem modificações para que se adequem ao novo ambiente, o educacional.

Contudo, o professor, geralmente, não participa dessa etapa de transposição, recebendo documentos orientadores e livros didáticos sem ter qualquer tipo de contato com as noções que os fundamentam. E essa distância, entre o saber científico e o saber a ser ensinado, pode tornar sua prática frágil, sem consistência teórica e sem eficácia.

Daí a importância de incluir o docente no processo de transposição didática, tornando-o capaz de dialogar com a teoria e de buscar subsídios para tornar sua prática coerente com seus objetivos de ensino de leitura. Para isso, alguns conceitos que foram apresentados na fundamentação teórica deste trabalho serão explicados ao professor, realizando uma primeira transposição didática, em que o saber acadêmico se torna o saber a ensinar.

Para adequar o conhecimento ao ambiente educacional, algumas decisões foram tomadas: a) a nomenclatura dos conectores normativo e transgressivo foi traduzida para o português a fim de facilitar para o professor; b) a complexidade teórica da ANL/TBS foi reduzida às noções elencadas; c) a explicação das noções foi construída tendo em vista um interlocutor que desconhece a teoria, portanto, as noções encontram-se simplificadas.

Então, buscaram-se nas noções de relação, valor, encadeamentos argumentativos, argumentação externa e interna de palavras, e bloco semântico, fundamentos para dar suporte ao professor que deseja trabalhar com a leitura. E, é função do agente externo da transposição didática, explicar o que são esses conceitos e qual sua importância para o ensino.

Atuando como agente externo da transposição didática, pretende-se realizar a primeira transformação do saber, descontextualizando-o, retirando-o do meio científico e introduzindo-o no meio educacional. Para isso, tem-se como interlocutor o professor que deseja

compreender as noções da ANL que foram escolhidas para embasarem uma proposta de ensino de leitura.

5.2 Conceitos da ANL/TBS

5.2.1 Relações e Valor

Dentre as noções destacadas, a noção de relação é a mais importante para se entender o que a ANL entende por sentido, pois, para ela, nenhuma palavra tem sentido quando isolada, sozinha.

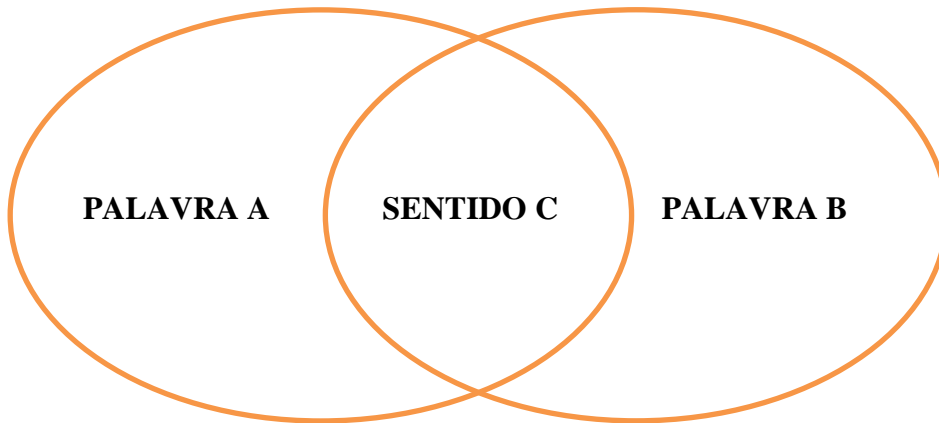
Basta lembrar as inúmeras vezes em que se ouve, na escola, a pergunta “ O que essa palavra significa?”. Quase sempre, a resposta para esse tipo de pergunta é “ Deixa eu ler a frase onde ela está.” Essa experiência é bastante comum nas aulas de Língua Portuguesa, pois, dificilmente, o professor consegue dar uma resposta com 100% de certeza sem antes ler o discurso do qual a palavra foi retirada. Isso quer dizer que não há uma significação fechada, um sentido literal, para uma palavra, ou que uma palavra corresponda a algo externo a ela, pois, dificilmente, pode-se afirmar que tal palavra signifique tal coisa sempre e em qualquer situação.

Por exemplo, nem sempre a palavra *gato* significa um animal felino, domesticado, pois, dependendo das palavras que estiverem relacionadas a ela, sua significação será outra:

- a) Aquele homem fez um gato de luz em sua casa.
- b) Aquele homem tem um filho que é um gato.

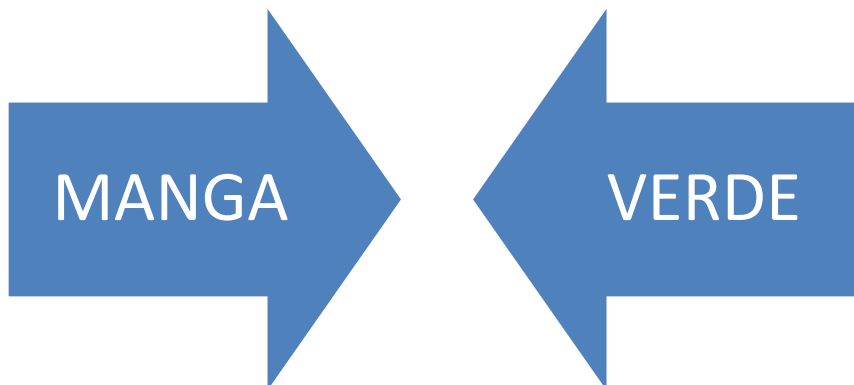
Se existisse uma palavra para cada coisa do mundo real, a palavra *gato* só poderia se referir ao animal felino e domesticado; a palavra *manga*, a fruta; a palavra *laranja*, a fruta e não a cor; e assim por diante. Quantas palavras seriam necessárias acrescentar no repertório mental para que houvesse comunicação? Impossível de responder, daí se percebe que uma palavra pode ter sentidos variados, dependendo do discurso, das relações entre os elementos linguísticos.

Quando se procura pelos sentidos construídos em um discurso, seja oral ou escrito, seguem-se algumas pistas deixadas pelo locutor, pelo responsável pelo discurso. E essas pistas encontram-se nas palavras, nas frases do texto. Uma palavra tem uma significação que, ao se relacionar com outra palavra, ou seja, outra significação, vai construindo um sentido.



Então, as palavras assumem determinados sentidos quando usadas e, somente quando usadas, os sentidos se constroem, pois a significação de uma palavra participa da significação da outra.

Durante muitos anos, a prática de procurar no dicionário o significado de uma ou outra palavra é realizada e cobrada nas escolas. Alunos perdem tempo copiando os possíveis significados, sem refletirem sobre o sentido que aquela palavra assumiu em determinado discurso. Essa prática perde sua validade quando se percebe que o sentido de uma palavra só ocorre porque ela é usada e relacionada com A e/ou B. Por exemplo, têm-se duas palavras:



Essas palavras podem ser relacionadas, colocadas em um mesmo discurso, mas, dependendo das demais palavras que estarão nesse mesmo discurso, terão um ou outro sentido: a) uma manga de camisa da cor verde ou b) uma fruta que não está madura.

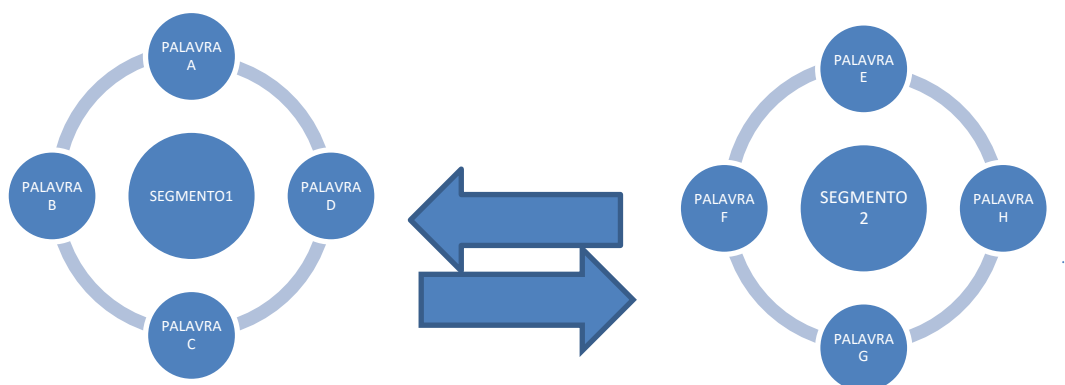
Isso comprova que não existe uma somatória de palavras no discurso, pois mesmo tendo duas palavras que possuem significações diferentes, os sentidos, tanto de uma quanto de outra, só se construirão quando usadas e combinadas com outros elementos da língua. Portanto, é na relação que o sentido de cada palavra se define.

Desse modo, valor é a possibilidade de combinação que as palavras possuem, e o sentido é o resultado alcançado pela relação semântica entre essas diferentes significações.

5.2.2 Encadeamentos argumentativos

Para a ANL/TBS, a unidade mínima de sentido é um encadeamento argumentativo, ou seja, uma relação entre dois segmentos, um argumento e uma conclusão, ligados por um conector.

Assim, as relações estabelecidas entre as palavras de um segmento irão determinar o sentido desse segmento que irá se relacionar com outro segmento, formando um encadeamento argumentativo. O encadeamento argumentativo é representante do sentido construído pela relação estabelecida entre os segmentos.



As frases seguintes podem demonstrar os segmentos e a forma como se relacionam:

Segmento 1: Eu estou cansada.

Segmento 2: Não vou sair hoje.

O segmento 1 é argumento para a conclusão, segmento 2. No enunciado:

A) Eu estou cansada, portanto, não vou sair hoje. (A **PORTANTO** B)

A relação estabelecida entre os segmentos é demonstrada pelo conector **PORTANTO**, já que estar cansada orienta para não sair.

Entre os segmentos 1 e 2 há interdependência semântica, pois o sentido de um segmento depende do outro para se formar. Ou seja, *eu estou cansada* não tem sentido sem o *não vou sair hoje*, pois um depende do outro para construir um sentido.

Para a teoria, há dois tipos de conectores e, portanto, dois tipos de encadeamentos:

- a) encadeamentos normativos, representados por **PORTANTO (PRT)**;
- b) encadeamentos transgressivos, representados por **NO ENTANTO (NE)**.

Então, se o segmento 2 for: *vou sair hoje*, o conector que irá estabelecer a relação entre o argumento e a conclusão será transgressivo, pois não segue a expectativa dada pelo primeiro segmento:

Eu estou cansada, no entanto vou sair hoje. (A **NE** B)

O encadeamento normativo em **PORTANTO (PRT)** é a afirmação da norma e o transgressivo em **NO ENTANTO (NE)**, a sua negação, já que a orientação para a continuidade do discurso de “ Eu estou cansada” não seria a de sair, seria a de não sair, descansar.

Os conectores têm a função de demonstrar o tipo de relação que foi estabelecida entre os segmentos, mas isso não significa que devam estar presentes no discurso. O leitor deve, justamente, ser capaz de perceber a relação estabelecida entre os segmentos, qual o sentido construído nessa relação.

Mais uma vez, torna-se necessário lembrar que o conceito de relação encontra-se no cerne da ANL/TBS. Da mesma forma que as palavras se relacionam, formando frases ou segmentos, as frases se relacionam, formando uma estrutura mais complexa, o texto. Palavras, frases e textos são entidades abstratas que, ao serem usadas, tornam-se enunciados e discursos.

Assim, a forma que a ANL/TBS olha para a língua não descarta seu uso, pois descreve as relações construídas com os elementos da língua a fim de compreender e explicar o sentido (os sentidos) do que foi dito.

5.2.3 Argumentação externa e interna de palavras

Pois bem, para a ANL/TBS só é possível compreender um discurso porque a língua é argumentativa. As palavras produzem sentido a partir dos encadeamentos que realizam, pois manifestam diferenças argumentativas e não diferenças de ideias ou de informações. Ou seja, não é possível explicar o sentido sem olhar para os elementos da língua que possibilitam ou impossibilitam a continuidade discursiva.

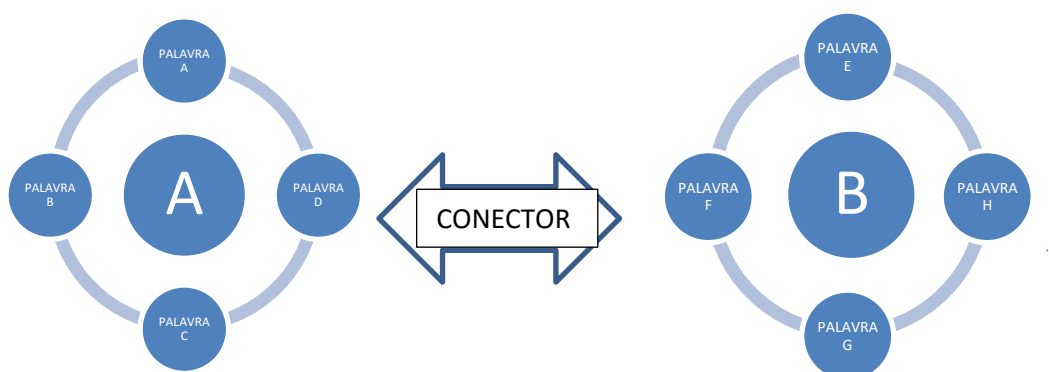
Assim, as palavras possuem argumentação externa e interna. A argumentação externa (AE) diz respeito aos encadeamentos que são possíveis, que podem surgir a partir de uma expressão ou que podem levar até uma expressão. E a argumentação interna (AI) é relativa aos encadeamentos que se encontram na própria expressão.

Isso significa que o encadeamento interno de uma palavra (ou expressão), orienta e contribui para que o sentido do discurso se construa, bem como a argumentação externa. No entanto, quando se olha para a argumentação interna de uma palavra, tem-se uma paráfrase dela e quando se olha para a argumentação externa da palavra, têm-se as possibilidades de combinação discursivas decorrentes dela.

Assim, a palavra *prudente* tem como argumentação interna: perigo **PRT** precaução, pois se alguém é prudente, toma precaução diante do perigo.

Já a argumentação externa de *Pedro é prudente* poderia ser exemplificada com: Pedro é prudente **PRT** não sofrerá nenhum acidente.

Então, retomando a representação de um encadeamento argumentativo:



Tem-se o segmento A que se encontra relacionado com o segmento B através de um conector normativo ou transgressivo. E o sentido de A depende da relação que tem com B e vice-versa.

5.2.4 Blocos Semânticos

Os blocos semânticos são construídos a partir dos enunciados de um discurso. Eles permitem que se explicita seu sentido, ou seja, o modo como a argumentação do discurso foi produzida. Assim, um bloco semântico é o sentido construído pela interdependência entre dois segmentos.

Por exemplo:

No enunciado *O leão deu ordem para dividir a caça e o asno assim o fez*, pode-se representar o encadeamento decorrente dele da seguinte forma:

Segmento A: O leão deu a ordem para dividir a caça

Segmento B: O asno assim o fez.

Conector: **PORTANTO (PRT)**

A partir da relação estabelecida entre os segmentos e revelada pelo conector, percebe-se que existe uma relação de poder entre o leão e o asno, pois um manda e o outro obedece. Tem-se, então, o sentido de que o leão tem poder sobre o asno, representado pelo aspecto leão mandar **PRT** asno obedecer e, a partir desse aspecto, outras relações discursivas podem ser evocadas.

A **PRT** B – Leão mandar **PORTANTO** asno obedecer

NEG A **PRT** NEG B – Leão não mandar **PORTANTO** asno não obedecer

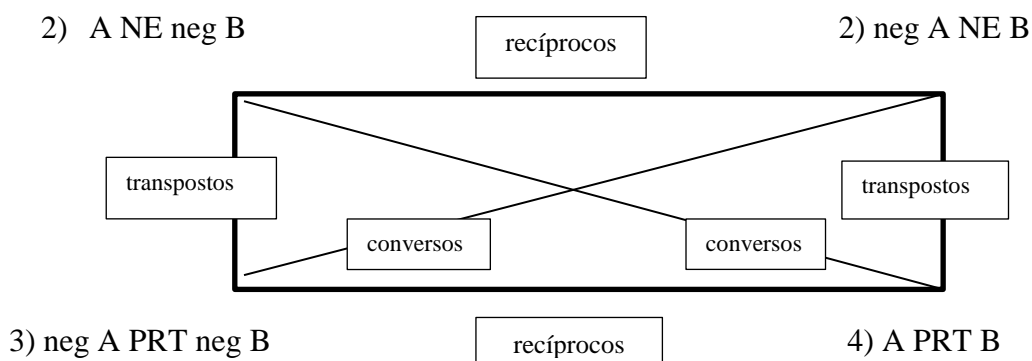
A **NE** NEG B – Leão mandar **NO ENTANTO** asno não obedecer

NEG A **NE** B – Leão não mandar **NO ENTANTO** asno obedecer

Então, pode-se dizer: *O leão mandou e o asno dividiu a caça; O leão não mandou, por isso, o asno não dividiu a caça; O leão mandou, no entanto o asno não dividiu a caça; O leão não mandou e, mesmo assim, o asno dividiu a caça.*

Então, apenas trocando o conector e acrescentando, ou não, a negação, podem-se encontrar outros argumentos a partir da relação estabelecida entre *mandar* e *obedecer*. Esses aspectos argumentativos são formalizados através do quadrado argumentativo, que mostra as possíveis relações que dois segmentos podem construir. Ou seja, tem a função de auxiliar o pesquisador a visualizar as possibilidades argumentativas que a língua pode expressar.

Figura 3.



Então, os aspectos argumentativos de um bloco semântico, explicitados no quadrado argumentativo, estabelecem relações discursivas entre si e recebem o nome de: conversão, reciprocidade e transposição. Na conversão, encontram-se as relações de negação: um aspecto nega o outro; na relação de reciprocidade, temos ideias contrárias; e nas relações de transposição, os conectores são distintos e um dos segmentos é negado. O importante é saber que o bloco semântico representa o sentido expresso no discurso e que, a partir desse sentido, outros argumentos podem surgir.

Apresentados os conceitos, parte-se para uma nova etapa de trabalho: refletir sobre sua aplicabilidade ao ensino.

6 E AGORA? O QUE O PROFESSOR DEVE FAZER COM AS NOÇÕES DA ANL/TBS QUE LHE FORAM TRANSPOSTAS?

Antes de responder, é importante ressaltar que as noções transpostas ao ensino de leitura foram elencadas por se considerar que, através delas, constata-se que:

- a Teoria da Argumentação na Língua/TBS fornece ferramentas para descrever frases e enunciados, bem como textos e discursos.
- o sentido de uma entidade linguística pode ser descrito em termos de encadeamentos argumentativos,
- os segmentos de um encadeamento mantêm entre si uma relação de interdependência semântica, isto é, dependem um do outro para construir um sentido.
- a argumentação está na língua, ou seja, as entidades linguísticas convocam encadeamentos argumentativos que constituem os blocos semânticos e orientam a argumentação nos discursos.
- palavras, frases e textos possuem significação, enquanto que enunciados e discursos possuem sentido.
- a leitura é uma busca pelos sentidos construídos no discurso, por um locutor para um interlocutor.
- a Teoria da Argumentação na Língua/TBS tem aporte teórico capaz de ser levado ao ensino de leitura, pois explica os sentidos construídos nos discursos.

Respondendo, então, o professor deve tomar as noções que lhe foram apresentadas e aplicá-las às análises dos discursos a fim de compreender os sentidos neles construídos, pois somente lendo com as lentes da ANL/TBS, o docente poderá construir um planejamento que auxilie o aluno a ler com essas mesmas lentes, realizando uma transposição didática que seja efetiva e coerente com o objetivo de ensino de leitura, melhorar o desempenho de seus educandos. Vale ressaltar que o objetivo da transposição didática aqui apresentada não é de tornar o professor um linguista, mas de fornecer ferramentas teóricas para possa desenvolver atividades de leitura sob a ótica da ANL/TBS.

Contudo, sabe-se que não é tarefa fácil realizar essa aproximação entre o saber a se ensinar e o saber a ser ensinado, por isso, construíram-se alguns passos que podem contribuir para que a ação do docente esteja ancorada na teoria trabalhada. Não serão realizados necessariamente nesta ordem, pois o discurso é doador de sentido, ele também orienta sua

leitura, desde que seu interlocutor tenha instrumentalização capaz de auxiliá-lo nessa busca pelo sentido.

- a) Segmentar o discurso em enunciados, com o intuito de realizar uma leitura minuciosa, encontrando os encadeamentos argumentativos evocados por eles.
- b) Fazer um levantamento das argumentações externa e interna das palavras, percebendo a contribuição tanto dos segmentos quanto das palavras para a construção do sentido no discurso.
- c) Fazer um levantamento das relações construídas entre os enunciados para se chegar ao sentido global do discurso.
- d) Representar o sentido global através de seu Bloco Semântico.

Tendo, então, as ferramentas (conceitos da ANL/TBS e metodologia) para analisar os discursos, torna-se necessária uma nova transposição didática para a construção das propostas de ensino. Nesta etapa do trabalho de transposição, o principal agente é o docente que, diante de tudo que lhe foi apresentado, realizará suas escolhas didáticas, elencando e validando o que deve ou não ser trabalhado em sala de aula, de acordo com suas concepções e seus objetivos de ensino. Daí a importância de convencer o docente de que ler é apreender os sentidos de um discurso e de que a teoria consegue explicar como esses sentidos foram construídos. Da mesma forma que é importante que tenha condições de refletir sobre o que deve ser levado para a sala de aula e de que maneira.

7 DO SABER A SE ENSINAR AO SABER A SER ENSINADO

Nesta seção consta uma nova etapa de transposição didática, onde as análises dos discursos são realizadas com vistas à formulação de atividades de leitura. Pretende-se demonstrar ao professor como a teoria pode ajudar na compreensão dos sentidos presentes nos discursos e de como pode embasar uma proposta didática.

Para a realização da análise, o professor deverá olhar para os discursos como um pesquisador, pois, conforme foi apresentado na seção 2.1, o leitor da ANL/TBS, aquele que resgata os sentidos construídos no discurso, não é ingênuo, ele não apenas resgata o sentido produzido pelo locutor como também toma consciência de como foi produzido. E é esse olhar apurado - que busca explicar os sentidos através das relações linguísticas existentes no discurso - que se espera desenvolver nos alunos.

Nessa segunda etapa de transposição didática, em que o saber a se ensinar se torna objeto de ensino, busca-se mostrar como os conceitos da ANL/TBS podem dar suporte ao docente na construção de suas atividades de leitura.

Novamente algumas decisões são tomadas: a) a nomenclatura das noções da ANL/TBS não será usada nas formulações didáticas, tampouco apresentadas aos discentes; b) o recorte teórico apresentado ao professor embasará sua análise dos discursos; c) as noções utilizadas nas construções didáticas estão subordinadas às exigências do discurso; d) a complexidade teórica que pauta a construção didática depende do público-alvo, dos objetivos de ensino, bem como do tempo de duração do programa de ensino.

Por tudo isso, fez-se a escolha de duas fábulas do mesmo autor, Esopo, para compor as propostas de ensino de leitura. Verificar-se-á se as exigências discursivas são as mesmas ou não, bem como as noções que serão acionadas. Como as fábulas são narrativas curtas, a análise de um conto de fadas irá proporcionar ao professor um discurso mais complexo, cujas relações ultrapassam os limites dos enunciados, exemplificando que se pode trabalhar com relações discursivas mais complexas, de acordo com o que se pretende alcançar.

Nesta etapa de transposição didática, toma-se o lugar do professor do Ensino Fundamental, que não é necessariamente formado em Letras, mas que trabalha com o ensino de leitura. Tanto as análises quanto as propostas de atividades de leitura estão calcadas nas noções simplificadas da ANL/TBS que foram dadas ao professor.

Discurso 1: fábula *O leão, o asno e a raposa*, de Esopo.

1ª ETAPA: análise sob a perspectiva da ANL/TBS

O leão, o asno e a raposa

O leão, o asno e a raposa tinham caçado juntos e feito uma boa provisão. O leão deu ordem para dividi-la e o asno assim o fez. Dividiu tudo em três partes iguais e pediu ao leão para escolher a sua. Furioso, o leão saltou em cima do asno e o devorou. Depois pediu à raposa para fazer a divisão. Ela juntou tudo e deixou só alguns pedaços para si.

- Agora é a sua vez – disse para o leão.

Este lhe perguntou quem lhe ensinara a dividir assim.

- O triste destino do asno – respondeu a raposa.

Moral: a infelicidade de uns é fonte de sabedoria para outros.

ESOPPO

Nos enunciados *O leão, o asno e a raposa tinham caçado juntos e feito uma boa provisão* e *O leão deu ordem para dividi-la e o asno assim o fez*, tem-se os seguintes encadeamentos.

EC1 caçaram juntos **PORTANTO** boa provisão

EC2 o leão ordenou a divisão da provisão **PORTANTO** o asno obedeceu

O encadeamento 1 apresenta a situação que desencadeou os fatos consequentes da narrativa. Percebe-se que a conjunção *e* revela a relação normativa do encadeamento. No encadeamento 2, há uma hierarquia entre o leão e o asno, pois um manda e o outro obedece. A palavra *mandar* orienta para uma continuidade discursiva que prevê um obedecer.

A argumentação interna (AI) de *ordenar* pode ser representada pela seguinte paráfrase: eu tenho o poder **PORTANTO** o outro deve obedecer. Essa argumentação ratifica a conclusão de que o asno deve obedecer ao leão, pois, discursivamente, um tem poder sobre o outro.

No entanto, ao fazer a divisão da caça, o asno não respeitou essa hierarquia, pois a dividiu em partes iguais.

EC3 neg hierarquia **PORTANTO** partes iguais

Como o asno não respeitou a hierarquia do leão, sofreu uma punição, sendo devorado por ele.

EC4 leão furioso **PORTANTO** devorou o asno

O adjetivo *furioso* não se resume ao humor do leão ou a sua característica selvagem. Ele estava furioso, pois não fora respeitado enquanto chefe, o mais forte e importante do grupo. Pode-se chegar a essa conclusão através das relações argumentativas entre os encadeamentos 3 e 4, que podem ser explicitadas por:

asno neg. hierarquia do leão **PORTANTO** leão furioso

No enunciado *Depois pediu à raposa para fazer a divisão*, o leão novamente reforça a sua autoridade e ordena que a raposa faça a divisão da caça. A palavra *pediu*, nesse enunciado, não é uma solicitação, é uma ordem. Apesar de estar camuflada, sua AI é a mesma que *ordenou*. E é por essa razão que se tem o encadeamento resultante da relação estabelecida entre os enunciados: *Depois pediu à raposa para fazer a divisão* e *Ela juntou tudo e deixou só alguns pedaços para si*; pois a raposa reconhece no pedido do leão uma ordem, bem como sua posição de quem não tem poder para contestá-la.

EC5 leão manda **PORTANTO** raposa obedece

A raposa, então, divide a caça respeitando a força do leão, dando quase tudo a ele e deixando apenas alguns pedaços para si. Quando o leão lhe pergunta como foi que aprendera a fazer essa divisão, a raposa responde que fora o triste destino do asno.

Raposa aprende com o triste destino do asno:

EC6 asno punido **PORTANTO** raposa aprende

EC7 raposa aprende **PORTANTO** dá a maior parte da caça ao leão

Apontando os principais encadeamentos, os professores, agentes internos da transposição didática, podem ter maior clareza de como a ANL/TBS olha para seu objeto, o discurso, e explica os sentidos contidos nele. As relações estabelecidas entre os encadeamentos encontrados no discurso levam ao sentido global do discurso.

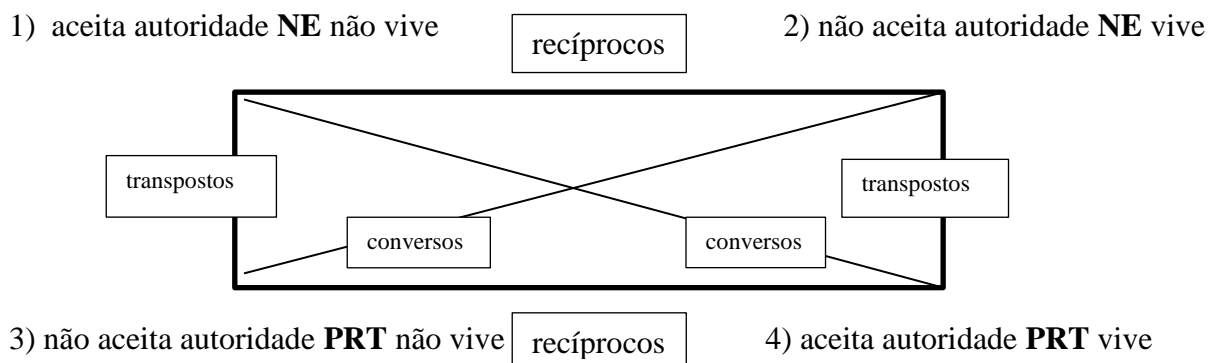
Assim, os seguintes aspectos argumentativos, resultantes da fábula, exemplificam o sentido global construído no discurso:

Neg aceita autoridade **PORTANTO** neg vive

Aceita autoridade **PORTANTO** vive

Esses aspectos pertencem ao mesmo Bloco Semântico e estabelecem entre si uma relação de reciprocidade.

Figura 3. Representação do Bloco Semântico criado a partir do sentido global do discurso.



Através das relações estabelecidas entre as palavras, pode-se chegar à significação da frase e, conseqüentemente, ao sentido do enunciado. Da mesma forma, através das significações das frases, chega-se ao sentido do discurso. Assim, além de verificar os sentidos construídos nos enunciados a fim de compreender o sentido global do discurso, olhar para o léxico também é importante, pois tudo se encontra relacionado, formando um grande bloco de sentido.

Como visto, o sentido global do discurso analisado se encontra nas relações de poder entre o leão, o asno e a raposa, expresso no Bloco Semântico construído a partir do aspecto A **PRT** B, aceita autoridade **PORTANTO** vive.

Discurso 1: fábula *O leão, o asno e a raposa*, de Esopo.

2ª ETAPA: aplicação dos conceitos da ANL/TBS na construção de uma proposta de leitura.

Público-alvo: alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

Conceitos: relação, valor, encadeamento argumentativo, argumentação externa e interna de palavras e bloco semântico.

Com estas atividades, pretende-se que os alunos:

- Estabeleçam relações de sentido entre palavras e entre frases;
- Compreendam a argumentação interna das palavras;
- Compreendam as relações argumentativas presentes no discurso;

- Percebam as orientações semânticas deixadas pelo locutor do discurso;
- Descubram o sentido global do discurso;

1) Complete o texto com as expressões abaixo:

iguais	triste	Furioso	ordem	divisão	Juntos	só alguns
--------	--------	---------	-------	---------	--------	-----------

O leão, o asno e a raposa

ESOPO

O leão, o asno e a raposa tinham caçado _____ e feito uma boa provisão. O leão deu _____ para dividi-la e o asno assim o fez. Dividiu tudo em três partes _____ e pediu ao leão para escolher a sua. _____, o leão saltou em cima do asno e o devorou. Depois pediu à raposa para fazer a _____. Ela juntou tudo e deixou _____ pedaços para si.

- Agora é a sua vez – disse para o leão.

Este lhe perguntou quem lhe ensinara a dividir assim.

- O _____ destino do asno – respondeu a raposa.

Explicação: Através da remoção das palavras do discurso, o sentido é desconstruído. Com isso, o aluno, ao tentar incluir as palavras, precisará relacionar a palavra com seu entorno e verificar se o sentido se construiu ou não. Ou seja, deverá refletir sobre as orientações dadas pelos elementos linguísticos que estão presentes no discurso, descobrindo que a língua permite determinadas relações e impede outras.

2) Coloque as palavras em seus espaços correspondentes e descubra a moral da fábula:

Moral: a infelicidade de uns é fonte de sabedoria para outros.

Explicação: A tarefa acima leva o aluno a delimitar uma palavra, pois, estabelecendo relações entre a forma e seu significado, compreenderá também a forma e o significado da outra palavra. Mesmo que seja em um nível elementar, também nesse exercício, busca-se trabalhar com a noção de relação, pois uma palavra é o que a outra não é. Uma é diferente da outra e, ao mesmo tempo, precisa da outra para se constituir.

Observe as frases abaixo:

a) “Dividiu tudo em três partes iguais e **pediu** ao leão para escolher a sua.”

b) “Depois **pediu** à raposa para fazer a divisão.”

3) Qual a diferença do **pedido** que o asno fez ao leão do **pedido** que o leão fez à raposa?

Explicação: Com o exercício 3, procura-se mostrar ao aluno que uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes no discurso. Tendo sentidos diferentes, orientam para conclusões também diferentes. Enquanto que o pedido do asno tinha apenas a função de avisar que a divisão da caça estava feita e que o leão já poderia se servir, o pedido feito à raposa era uma ordem. Assim, evidencia-se que, a partir das relações de sentido construídas no discurso, o leão é quem ordena, manda.

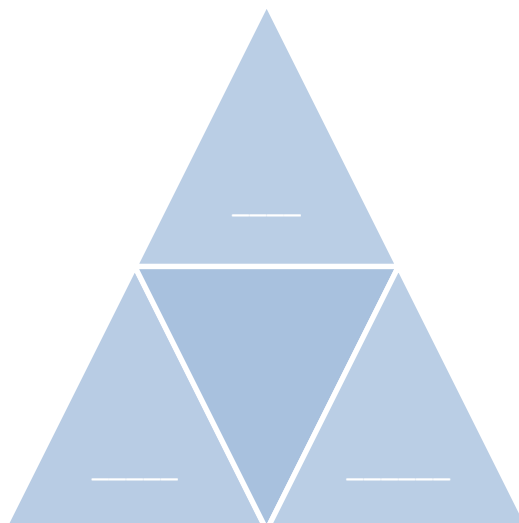
4) Qual dessas frases indica uma relação desigual entre as personagens?

- () O leão, o asno e a raposa foram caçar juntos.
- () O asno dividiu a caça em partes iguais.
- () Furioso, o leão devorou o asno.

Explicação: O exercício acima foi construído com o intuito de desvelar o tipo de relação estabelecida entre as personagens, pois poderia se pensar numa relação igualitária (foram caçar **juntos** e o asno dividiu em partes **iguais**). No entanto, se fosse assim, o leão não teria o poder de se enfurecer por não ter ficado com a caça toda para si e de devorar o asno.

5) Explique a relação que o leão tem com as demais personagens.

6) Coloque no topo da pirâmide a personagem que tem poder sobre as outras e nas outras pontas, as demais personagens.



Explicação: Os exercícios 5 e 6 servem para explicitar aquilo que, com os exercícios anteriores, já se encontra compreendido pelo aluno, que há uma relação de poder e que o leão é a personagem que detém esse poder. Percebe-se que os exercícios foram construídos com a finalidade de fazer com que o aluno perceba os sentidos construídos. No entanto, espera-se que, com o que já foi trabalhado, ele tenha condições de tomar consciência e, finalmente, mostrar o que já compreendeu de sua leitura.

7) Coloque as frases abaixo em ordem de acontecimento:

- () O leão ficou furioso.
- () O leão, o asno e a raposa foram caçar juntos.
- () Eles fizeram uma boa provisão.
- () O leão mandou a raposa dividir a caça.
- () O leão devorou o asno.
- () A raposa aprendeu com a morte do asno a dividir a caça.
- () O asno dividiu a caça em partes iguais.
- () A raposa ficou com alguns pedaços da caça para si e a maior parte deu para o leão.
- () O leão pediu ao asno que dividisse a caça.

Explicação: Com o exercício 7, busca-se trabalhar com os encadeamentos argumentativos encontrados nos discursos, pois um encadeamento não só evoca discursos, como também orienta a continuidade discursiva. Assim, há uma causa e uma consequência, ligadas por um

conector normativo ou transgressivo, que são interdependentes. Um encadeamento argumentativo também se relaciona com outro encadeamento e assim sucessivamente. Essa tarefa evidencia a relação causal e ajuda o aluno a compreender que tudo se encontra relacionado no discurso, tanto palavras quanto frases, a fim de construir um sentido.

8) Com base na fábula, o que provavelmente teria acontecido se:

a) A raposa tivesse dividido a caça em duas partes iguais?

b) O asno tivesse dado toda a caça para o leão?

9) Explique como você chegou nessa conclusão:

Explicação: Com esses questionamentos, o aluno deverá refletir sobre o sentido global do discurso: neg aceita autoridade **PORTANTO** não vive ; aceita autoridade **PORTANTO** vive e sobre as ações das personagens que evidenciaram esses argumentos. O asno morreu porque dividiu a caça em partes iguais, negando a autoridade do leão sobre ele e a raposa sobreviveu porque respeitou essa hierarquia, dando quase toda a caça ao leão. Manteve-se a figura do leão como a de autoridade, trocando os papéis das personagens. Assim, se o aluno conseguir responder a essas questões e explicar sua reflexão, demonstrará que compreendeu o sentido global da fábula.

Discurso 2: fábula *O gato, o galo e o ratinho*, de Esopo.

1ª ETAPA: análise sob a perspectiva da ANL/TBS

O gato, o galo e o ratinho

Um ratinho vivia num buraco com sua mãe. Depois de sair sozinho pela primeira vez, contou a ela:

– Mãe, você não imagina os bichos estranhos que encontrei! Um era bonito e delicado, tinha um pelo muito macio e um rabo elegante, um rabo que se movia formando ondas. O outro era um monstro horrível! No alto da cabeça e debaixo do queixo ele tinha pedaços de carne crua, que balançavam quando ele andava. De repente os lados do corpo dele se sacudiram e ele deu um grito apavorante. Fiquei com tanto medo que fugi correndo, bem na hora que ia conversar um pouco com o simpático.

– Ah, meu filho! – respondeu a mãe. – Esse seu monstro era uma ave inofensiva; o outro era um gato feroz, que num segundo teria te devorado.

Moral: Jamais confie nas aparências.

No enunciado *Um ratinho vivia num buraco com sua mãe*, tem-se o contexto da fábula: um rato pequeno que mora em um buraco com sua mãe. O sufixo *-inho* não apenas informa o leitor que o animal é pequeno, mas também que, por morar com sua mãe, ainda não é adulto.

AI de ratinho: animal pequeno **PRT** inocente

EC1 frágil **PRT** morar com a mãe

Já o enunciado *Depois de sair sozinho pela primeira vez, contou a ela* é o desencadeador da narrativa, pois a partir de saída do ratinho, inicia-se o relato.

EC2 sair sozinho **PORTANTO** contar a sua mãe

No entanto, não é apenas porque saiu sozinho que o ratinho tinha que contar a sua mãe algo, precisava lhe contar que havia visto bichos estranhos, como se vê no enunciado *Mãe, você não imagina os bichos estranhos que encontrei!*. Os enunciados citados, então, encontram-se relacionados e formam o encadeamento 3.

EC3 ratinho viu bichos estranhos **PORTANTO** contou a sua mãe

A argumentação interna da palavra *estranhos* é importante para compreender os argumentos do ratinho utilizados em sua narrativa. Essa palavra orienta para algo negativo, pois o que é desconhecido causa desconforto.

AI de *estranhos*: Não conhece **PORTANTO** desconforto

No enunciado *Um era bonito e delicado, tinha um pelo muito macio e um rabo elegante, um rabo que se movia formando ondas*, o ratinho conta que um dos bichos estranhos era bonito, daí o encadeamento resultante ser transgressivo, pois não segue a orientação dada por *estranhos*.

EC4 bicho estranho **NO ENTANTO** bonito

O outro bicho era horroroso, como se pode verificar no enunciado: *O outro era um monstro horrível! No alto da cabeça e debaixo do queixo ele tinha pedaços de carne crua, que balançavam quando ele andava.*

EC5 bicho estranho **PORTANTO** neg bonito (horroroso)

Os encadeamento 4 e 5 mostram que a percepção que o ratinho teve dos bichos é distinta uma da outra. Ambos lhe são estranhos, mas um é bonito e o outro é horroroso. Esses dois encadeamentos pertencem ao mesmo Bloco Semântico.

A relação discursiva estabelecida pelos argumentos apresentados pelo ratinho é de conversão, pois uma ideia é a negação da outra, pois um é bonito e o outro não é.

estranho **PRT** não bonito

estranho **NE** bonito

As palavras *bonito* e *horroroso* também são importantes para a compreensão dos argumentos dados pelo ratinho. Assim, torna-se importante entender a AI dessas palavras que, no discurso, apresentam ideias contrárias.

AI de bonito: agradável de olhar **PORTANTO** boa impressão

AI de horroroso: não agradável de olhar **PORTANTO** não ter boa impressão

Como se não bastasse ser horroroso, ele também emitiu um som alto apavorante. *De repente os lados do corpo dele se sacudiram e ele deu um grito apavorante.* E em razão do grito apavorante, o ratinho ficou com medo e fugiu correndo: *Fiquei com tanto medo que fugi correndo, bem na hora que ia conversar um pouco com o simpático.*

Dos enunciados acima, têm-se os seguintes encadeamentos argumentativos:

EC6 bicho horroroso **PORTANTO** grito apavorante

EC7 grito apavorante **PORTANTO** medo

EC8 medo **PORTANTO** fugir

Como a aparência do bicho horroroso não era agradável de olhar, seu grito também não era agradável de ouvir, causava medo no ratinho. Com medo, o ratinho fugiu e acabou não conversando com o bicho bonito.

EC9 fugir com medo do grito **PORTANTO** não falar com bicho simpático

O ratinho termina seu relato, contando que fugiu, pois o bicho horroroso lhe causou medo:

EC10 bicho não bonito **PORTANTO** medo

E ainda lamentou que não conseguiu conversar com o bicho bonito, simpático.

EC11 Bicho bonito **PORTANTO** não medo

Sua mãe desconstrói as impressões que o ratinho havia construído acerca dos bichos que conheceu em seu passeio solitário, através de sua fala.

– Ah, meu filho! – respondeu a mãe. – Esse seu monstro era uma ave inofensiva; o outro era um gato feroz, que num segundo teria te devorado.

A visão do ratinho era de que o animal bonito era inofensivo e o outro, não. E a mãe diz justamente o contrário. Observando a AI da palavra inofensivo, percebe-se que o ratinho sentiu medo do animal errado.

AI de inofensivo: não fazer mal **PORTANTO** não ter medo

AI ofensivo: fazer mal **PORTANTO** ter medo

Os encadeamentos 10 e 11 se referem à explicação da mãe do ratinho, o monstro é inofensivo.

EC12 neg. bonito **NO ENTANTO** não fazer mal

EC13 não fazer mal **PORTANTO** não sentir medo

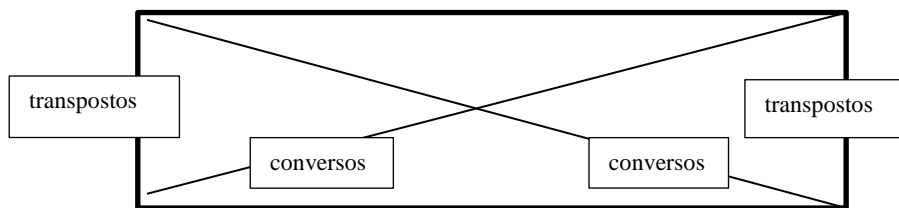
Já os encadeamentos 15 e 16, referem-se à fala da mãe do ratinho, que explica que o animal bonito era feroz e que poderia ter devorado o ratinho.

EC14 bonito **NO ENTANTO** fazer mal

EC15 fazer mal **PORTANTO** ter medo

Têm-se, então, os argumentos que se negam no discurso, o do ratinho e o de sua mãe, que pertencem ao mesmo Bloco Semântico e que constituem o sentido global do discurso. Os argumentos utilizados pela mãe do ratinho negam os argumentos de seu filho, ou seja, se os argumentos da mãe são verdadeiros, os do ratinho são falsos.

- 1) bonito NE neg. inofensivo recíprocos 2) neg bonito NE inofensivo



- 3) neg. bonito PRT neg. inofensivo recíprocos 4) bonito PRT inofensivo

Discurso 2: fábula *O gato, o galo e o ratinho*, de Esopo.

2ª ETAPA: aplicação dos conceitos da ANL/TBS na construção de uma proposta de leitura

Público-alvo: alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

Conceitos: relação, valor, encadeamento argumentativo, argumentação externa e interna de palavras e bloco semântico.

Com estas atividades, pretende-se que os alunos:

- Estabeleçam relações de sentido entre palavras e entre frases.
- Compreendam as relações argumentativas presentes no discurso.
- Compreendam as argumentações externas e internas das palavras.
- Percebam as orientações semânticas deixadas pelo locutor do discurso.
- Descubram o sentido global do discurso.

- 1) A fábula está confusa, pois o segundo parágrafo está desordenado. Coloque-o em ordem, numerando as frases.

O gato, o galo e o ratinho

Um ratinho vivia num buraco com sua mãe. Depois de sair sozinho pela primeira vez, contou a ela:

- () *De repente os lados do corpo dele se sacudiram e ele deu um grito apavorante.*
- () – *Mãe, você não imagina os bichos estranhos que encontrei!*
- () *Um era bonito e delicado, tinha um pelo muito macio e um rabo elegante, um rabo que se movia formando ondas.*

() *Fiquei com tanto medo que fugi correndo, bem na hora que ia conversar um pouco com o simpático.*

() *O outro era um monstro horrível! No alto da cabeça e debaixo do queixo ele tinha pedaços de carne crua, que balançavam quando ele andava.*

– *Ah, meu filho!* – *respondeu a mãe.* – *Esse seu monstro era uma ave inofensiva; o outro era um gato feroz, que num segundo teria te devorado.*

Moral: Jamais confie nas aparências.

Explicação: o discurso acima foi desconstruído, bem como seus sentidos. Assim, o aluno precisa reconstruir os sentidos, relacionando os enunciados que se encontram desordenados e observando a interdependência semântica entre eles. Afinal, um elemento linguístico tem seu sentido completado quando relacionado a outro segmento. Ao fazer isso, o aluno reconstrói os passos do locutor e segue as orientações por ele deixadas.

2) Relacionar as palavras aos seus correspondentes sentidos:

- | | |
|----------------|---|
| (1) ratinho | () não gera medo porque não faz mal |
| (2) estranho | () desconhecido que causa desconforto |
| (3) inofensivo | () agradável de olhar, causa boa impressão |
| (4) horroroso | () animal ainda não adulto que mora com sua mãe |
| (5) bonito | () não agradável de olhar, causando má impressão |

Explicação: através do exercício acima, o aluno irá compreender as argumentações internas das palavras que, como explicitado na análise, possuem papel fundamental na construção dos sentidos presentes na fábula analisada.

3) Monte a linha do tempo abaixo, colocando os fatos em ordem de acontecimento:

- a) o ratinho contou para sua mãe sobre os bichos estranhos que viu.
- b) o ratinho saiu sozinho pela primeira vez .
- c) o ratinho viu os bichos estranhos.
- d) a mãe do ratinho explicou para o ratinho quem eram os bichos estranhos.

1)	2)	3)	4)

Explicação: através da construção da linha do tempo, o aluno conseguirá situar os encadeamentos causais, compreendendo onde se situa o relato do ratinho dentro da narrativa, bem como os encadeamentos que antecedem e sucedem esse relato.

- 4) Voltando à fábula:
- a) Pinte de azul a fala do ratinho sobre a ave.
 - b) Pinte de vermelho a fala da mãe do ratinho sobre a ave.
 - c) Pinte de azul a fala do ratinho sobre o gato.
 - d) Pinte de vermelho a fala da mãe do ratinho sobre o gato.

Explicação: com as atividades propostas na questão 3, o discente perceberá os diferentes olhares acerca da ave e do gato, visualizando que os argumentos do ratinho e de sua mãe são distintos, ou melhor, contrários.

- 5) Quais palavras combinam? Relacione as palavras *bonito* e *horroroso* com as demais palavras e expressões apresentadas:

- | | |
|---------------|--|
| (a) bonito | <input type="checkbox"/> tinha um rabo elegante |
| | <input type="checkbox"/> tinha um pelo muito macio |
| | <input type="checkbox"/> ele tinha pedaços de carne crua no queixo |
| | <input type="checkbox"/> delicado |
| (b) horroroso | <input type="checkbox"/> monstro |
| | <input type="checkbox"/> simpático |
| | <input type="checkbox"/> ele deu um grito apavorante |

Explicação: Ao relacionar as palavras *bonito* e *horroroso* com as expressões do texto, o aluno, além de resumir as diferentes opiniões sobre os animais estranhos da fábula, também entenderá que uma palavra orienta a continuidade do discurso, auxiliando na construção dos argumentos

- 6) Qual o critério que o ratinho usou para julgar os animais?
-

Explicação: Com essa pergunta, pretende-se fazer o aluno refletir sobre a moral da fábula, pois o ratinho julgou o desconhecido pela aparência. Da mesma forma, irá compreender os argumentos do ratinho: bonito **PORTANTO** neg medo; neg bonito **PORTANTO** medo.

7) De acordo com a mãe do ratinho, de quem o ratinho deveria ter medo? Por quê?

Explicação: Ao responder essa pergunta, o aluno confronta os argumentos do ratinho com os da mãe. Deixando claro o sentido global do discurso construído a partir dos argumentos bonito **PORTANTO** inofensivo; bonito **NO ENTANTO** não inofensivo.

Discurso 3: conto de fadas *A roupa nova do Imperador*, de Hans Christian Andersen

1ª ETAPA: análise sob a perspectiva da ANL/TBS

A roupa nova do imperador

Existiu, há muitos anos, um imperador que gostava demasiado de roupas novas e bonitas. Despendia em luxo todo o seu dinheiro. Não se importava com os seus soldados, não ia a teatro nem a passeios nos bosques, a não ser que fosse para mostrar suas roupas novas. Possuía um traje para cada hora do dia. Do mesmo modo que se diz de um rei: “Está no Conselho”, dizia-se dele: “O imperador está no guarda-roupa.”

A grande cidade em que residia era alegre e movimentada. Todos os dias lá chegavam muitos viajantes. Um belo dia, chegaram dois trapaceiros que se fizeram passar por tecelões. Para isso, divulgaram que sabiam tecer panos maravilhosos. Não eram só as cores e os padrões de seus tecidos que eram extraordinários – diziam. Também as roupas feitas com eles tinham o extraordinário privilégio de se tornarem invisíveis para as pessoas que fossem idiotas.

– Que roupas formidáveis! – disse de si para si o imperador. Fazendo-as vestir, eu poderia saber quais os homens no meu império que não servem para o cargo que ocupam. Poderei, também, distinguir os sábios dos néscios. Vou dar ordem para que esses panos sejam imediatamente tecidos.

Em seguida, deu muito dinheiro aos dois trapaceiros para que começassem sem perda de tempo a trabalhar.

Os dois montaram dois teares e fingiram trabalhar, mas não puseram fio algum no aparelho. Pediram as sedas mais finas e o ouro mais puro, meteram no próprio saco e, pela noite adentro, trabalharam nos teares vazios.

“Bem gostaria eu de saber até que ponto adiantaram o tecido” – pensou o imperador.

Teve, porém, uma sensação esquisita ao pensar que os néscios e os que não estavam à altura dos seus cargos não podiam ver o pano. Imaginava, naturalmente, que por si próprio nada deveria temer, mas, por via das dúvidas, preferiu mandar primeiro outra pessoa, para ver como iam as coisas. Todos os habitantes da cidade já sabiam da maravilhosa virtude que aquele tecido possuía e ansiavam por ver quanto o vizinho era tolo ou incompetente.

“Vou mandar meu velho e honrado ministro ver os tecelões” – pensou o imperador. “Ninguém poderá ver melhor como está o tecido, pois é homem inteligente e ninguém serve melhor que ele para o seu cargo.”

Recebendo a ordem imperial, o velho e honesto ministro entrou na sala onde os dois trapaceiros trabalhavam nos teares vazios.

– Meu Deus do céu! – murmurou o velho ministro, arregalando os olhos. Eu nada vejo!

Mas não o disse a ninguém. Os dois espertalhões pediram-lhe que fizesse o favor

de se aproximar e perguntaram que tal achava o padrão e as lindas cores do tecido. Apontavam, solícitos, os teares vazios, e o pobre do ministro, de olhos arregalados, nada via, pois nada ali havia para ver.

“Meu Deus do céu!” – dizia ele, de si para si. “Serei eu tão néscio assim? Nunca o imaginei e ninguém o deve saber. E não servirei, também, para o meu cargo? Não, não posso dizer que não vejo o pano!”

– Então? Nada nos diz sobre o tecido? – inquiriu um dos tecelões.

– Ah! É lindo! E muito delicado! – apressou-se a responder o velho ministro, olhando através dos óculos. São lindos os padrões e cores! Vou dizer ao imperador que o tecido me agradou e muito.

– Isso nos causa grande prazer – disseram os tecelões, passando a citar as cores e a explicar o desenho.

Então os vigaristas pediram mais dinheiro, seda, e tecido de ouro, que eles diziam serem necessários para o serviço de tecelagem. Eles escondiam tudo para si mesmos, e nem sequer uma linha chegava perto do tear, mas eles continuavam como até agora, a trabalhar em teares vazios.

O imperador não tardou a enviar outro alto e honrado funcionário, para ver como ia o serviço e se faltava muito para a conclusão do tecido. Repetiu-se o que acontecera com o ministro. O funcionário olhou e tornou a olhar, mas como ali só havia teares vazios, não poderia ver.

– Não é uma bela peça de pano? – perguntaram os trapaceiros, mostrando o magnífico desenho que não existia.

“Néscio não sou” – pensou o homem. “Mas isso quer dizer que não servirei para o meu cargo. Bem estranho, isso! Mas não devo deixar que o percebam.”

Assim, raciocinando, pôs-se a elogiar o tecido que não via, manifestando sua satisfação ante tão belas cores e tão gracioso padrão.

– É, de fato, algo magnífico! – disse ele mais tarde ao imperador.

Toda a gente da cidade falava do maravilhoso tecido.

O imperador quis, então, ver com os próprios olhos a fazenda, enquanto ela ainda estava no tear. Com um grande número de homens escolhidos, do qual faziam parte os dois velhos e honrados funcionários que antes lá haviam estado, foi até à sala onde os dois trapaceiros teciam, incansavelmente, sem um só fio de linha.

– Então, não é magnífico! – exclamaram ao mesmo tempo o dois altos funcionários. Queira Vossa Majestade ver os padrões! Que lindas cores!

E apontavam o tear vazio, pois acreditavam que os outros deviam estar vendo o tecido.

“Não é possível” – pensou o imperador. “Eu nada vejo! Isso é horrível! Serei tão estúpido, ou simplesmente não servirei para ser imperador? Seria a pior coisa que me poderia acontecer!”

– É, de fato, muito belo – disse ele. Tem minha inteira aprovação!

E sacudiu a cabeça satisfeito, contemplando o tear vazio.

Não teve coragem de confessar que nada via. Os demais membros da comitiva, sem exceção, olhavam e, por mais que o fizessem, nada conseguiam ver. Seguiram, porém, o imperador em seus elogios.

– É esplêndida! – diziam, aconselhando o imperador a fazer um traje daquela magnífica fazenda, para ser usado na grande procissão que iria se realizar dali a dias.

– Espetacular! Magnífico! Esplêndido! – eram as exclamações que se ouviam de boca em boca.

O imperador condecorou os dois trapaceiros e deu-lhes o título de Cavaleiros do Tear, positivando, assim que vira o tecido e gostara de sua confecção.

Os trapaceiros não dormiram na noite que precedeu a manhã da procissão e mantiveram as luzes acesas. Todos podiam ver que trabalhavam febrilmente, empenhados em terminar as roupas do imperador. Simularam que retiravam o pano do tear, que o cortavam com grandes tesouras e costuravam com agulhas sem linha.

– As roupas estão prontas! – anunciaram por fim.

O imperador compareceu ao local acompanhado por seus nobres cavaleiros. Os dois espertalhões ergueram o braço, fingindo segurar alguma coisa.

– Aqui estão as calças. Aqui o casaco. Eis o manto, Majestade. O tecido é tão leve como teia de aranha. Parece que não se tem nada no corpo. Nisso está sua grande virtude.

– Muito bem! – disseram todos os cavaleiros.

Nada podiam ver, entretanto, pois nenhum tecido havia ali.

– Queira Vossa Imperial Majestade – disseram os falsos tecelões – dignar-se a tirar a roupa, para vestir a nova. Queira chegar aqui, em frente a este grande espelho.

O imperador tirou a roupa e os trapaceiros fingiram lhe dar, peça por peça, o traje novo. Enlaçaram-lhe a cintura, simulando prender alguma coisa, como se fosse o manto imperial, enquanto o imperador, virando-se, dava voltas em frente ao espelho.

– Como lhe assentam bem! São esplendidos estes novos trajes! Que padrões! Que cores! – era o que se ouvia ao redor.

– Estão aí fora os homens com o pálio que irá cobrir Vossa Majestade na procissão – avisou o mestre-de-cerimônias.

– Já estou pronto – disse o imperador. A roupa não me fica bem?

Assim dizendo, voltou mais uma vez ao espelho, fingindo que contemplava, embevecido, os seus novos e elegantes trajes.

Os camareiros, que deviam segurar a cauda do manto, moveram as mãos pelo chão, como se erguessem alguma coisa, e saíram andando com as mãos no ar. Ninguém dava a entender que não estava vendo o tecido da roupa imperial.

E assim o imperador desfilou na procissão, sob o grande pálio, enquanto nas ruas e nas janelas todos comentavam:

– Meu Deus, como são lindos os novos trajes do imperador! Como lhe ficam bem! E que grande cauda tem o manto!

Todos dissimulavam, recusando-se a revelar que não estavam vendo coisa alguma, pois do contrário teriam passado por imprestáveis para o cargo que ocupavam ou se revelariam tolos. Nenhuma roupa do imperador havia despertado tanta admiração.

– Mas ele não tem roupa alguma! – disse uma criança.

– Meu Deus! Falou a voz da inocência! – disse o pai da criança.

E cochichou para o outro o que a criança dissera.

Ele não tem roupa alguma – correu de boca em boca. Uma criança está dizendo que ele está nu.

Ele não tem roupa alguma! – clamava, por fim, todo o povo.

O imperador sentiu verdadeiro abalo, pois lhe parecia que falavam a verdade.

– Agora tenho que aguentar até o fim da procissão – murmurou ele.

Aprumou ainda mais o corpo e os camareiros, solenes, continuaram a segurar o manto que não existia.

Hans Christian Andersen

O primeiro parágrafo do conto apresenta a personagem imperador e seu gosto por roupas.

EC1 um imperador que gostava demasiado de roupas novas e bonitas **PORTANTO** despendia em luxo todo o seu dinheiro

EC2 despendia em luxo todo o seu dinheiro **PORTANTO** não se importava com os seus soldados, não ia a teatro nem a passeios nos bosques

Mostra o quanto usar roupas novas e bonitas lhe são importantes, pois comparado a um rei que frequenta o Conselho, ele frequenta o guarda-roupa.

EC3 rei frequenta o Conselho **NO ENTANTO** imperador frequenta o guarda-roupa

O segundo parágrafo apresenta a cidade em que o imperador morava e as personagens que lá chegaram.

EC4 movimentada **PORTANTO** chegavam muito viajantes.

EC5 chegavam viajantes **NO ENTANTO** chegaram dois trapaceiros

Ao olhar para a argumentação interna de trapaceiros, tem-se: pessoas que afirmam algo falso **PORTANTO** tentam enganar o outro

As afirmações falsas das personagens seguem à apresentação dos dois trapaceiros: sabiam tecer panos maravilhosos, as cores e os padrões de seus tecidos eram extraordinários. No entanto, afirmavam que as roupas feitas com esses tecidos tinham o extraordinário privilégio de se tornarem invisíveis para as pessoas que fossem idiotas.

Para entender essa afirmação, torna-se necessário analisar a AI de invisível: característica de algo que existe **NO ENTANTO** não pode ser vista.

A partir daí, têm-se os seguintes argumentos utilizados pelos tecelões:

ser idiota **PORTANTO** não conseguir ver o tecido

não ser idiota **PORTANTO** conseguir ver o tecido

No terceiro parágrafo, o imperador, diante da possibilidade de descobrir quem é idiota ou que não tem condições de ocupar determinado cargo, decide mandar fazer os tecidos extraordinários.

EC6 roupas formidáveis **PORTANTO** desejar vestir

EC7 vestir **PORTANTO** descobrir quem é idiota ou que não merece ocupar determinado cargo

EC8 possibilidade de descobrir quem é idiota ou que não merece ocupar determinado cargo **PORTANTO** mandar fazer o tecido

Como teriam que confeccionar um tecido extraordinário, o imperador deu muito dinheiro aos dois trapaceiros para que começassem a trabalhar. Então, começaram a fingir que trabalhavam.

EC9 eram trapaceiros **PORTANTO** fingiam que trabalhavam nos teares vazios

EC10 fingiam que trabalhavam **NO ENTANTO** outros acreditavam

EC11 o imperador acreditava que os trapaceiros trabalhavam **PORTANTO** pagava pelo trabalho dos trapaceiros

Em seguida, o imperador quis saber como estava o trabalho dos tecelões. Como o tecido era invisível para tolos e incompetentes, o imperador mandou um velho e honrado ministro para ver os tecelões. A notícia da virtude do tecido já havia se espalhado pela cidade. No entanto, o homem que o imperador julgou inteligente e competente não conseguiu ver o tecido. Como não queria ser considerado tolo ou incompetente, fingiu que o trabalho dos tecelões era belo e repetiu tudo que ouviu dos trapaceiros ao imperador.

EC12 toda a cidade sabia das características do tecido **PORTANTO** todos sabiam que o tecido era capaz de desvelar um tolo e incompetente se não fosse visto

EC13 o ministro não viu o tecido **PORTANTO** diriam que é um tolo ou incompetente

EC14 ministro não quis passar por tolo ou incompetente **PORTANTO** fingiu que tinha visto o tecido

Então os vigaristas pediram mais dinheiro, seda, e tecido de ouro, que eles diziam serem necessários para o serviço de tecelagem. Eles escondiam tudo para si mesmos, e nem sequer uma linha chegava perto do tear, mas eles continuavam como até agora, a trabalhar em teares vazios.

EC15 o ministro fingiu que viu o tecido **PORTANTO** os vigaristas pediram mais dinheiro

EC16 vigaristas **PORTANTO** continuavam a trabalhar em teares vazios

O imperador enviou outro funcionário que, assim como o ministro, não viu o tecido, mas fingiu que sim. Fez isso para que não o achassem tolo ou incompetente já que toda a cidade só falava nisso.

Percebe-se que os mesmos argumentos que levaram o ministro a fingir que vira o tecido foram construídos para que o outro funcionário também fingisse ver o que não existia:

EC17 todos sabiam da virtude do tecido **PORTANTO** todos sabiam que ele era capaz de desvelar um tolo e incompetente

EC18 o funcionário não viu o tecido **PORTANTO** diriam que é um tolo ou incompetente

EC19 o funcionário não quis passar por tolo ou incompetente **PORTANTO** fingiu que tinha visto o tecido

Assim como seus funcionários, o imperador, quando foi verificar o trabalho dos trapaceiros, não conseguiu visualizar o tecido. Acompanhado de uma comitiva e dos dois funcionários que fingiram ter visto o tecido, não teve coragem de confessar que nada via.

Os mesmos argumentos utilizados pelos funcionários foram utilizados pelo imperador e sua comitiva.

EC20 todos sabiam da virtude do tecido **PORTANTO** todos sabiam que ele era capaz de desvelar um tolo e incompetente que não o visse

EC21 o imperador e sua comitiva não viram o tecido **PORTANTO** diriam que são tolos ou incompetentes

EC19 não quiseram se passar por tolos ou incompetentes **PORTANTO** fingiram ter visto o tecido

Cada qual pensava que o outro podia ver o tecido, pois todos elogiavam a fazenda produzida pelos falsos tecelões. A comitiva do imperador o incentivou a mandar fazer um traje com o tecido para que usasse em uma procissão, confirmando ter visto o tecido que não existia.

EC20 elogiar e incentivar a fazer um traje com o tecido **PORTANTO** confirmar que visualizou o tecido

EC21 visualizou o tecido **PORTANTO** não ser tolo nem incompetente

E o imperador acabou condecorando os tecelões pelo excelente trabalho a fim de confirmar que não era tolo nem incompetente.

EC22 condecorar os tecelões pelo excelente trabalho **PORTANTO** visualizou o tecido

EC23 visualizou o tecido **PORTANTO** não ser tolo nem incompetente

Os trapaceiros não dormiram na noite que precedeu a manhã da procissão e mantiveram as luzes acesas. Todos podiam ver que trabalhavam febrilmente, empenhados em terminar as roupas do imperador. Simularam que retiravam o pano do tear, que o cortavam com grandes tesouras e costuravam com agulhas sem linha.

Esse parágrafo enfatiza que os dois homens eram trapaceiros, pois continuavam a afirmar a existência do tecido.

EC24 trapaceiros **PORTANTO** simularam que trabalhavam na confecção do traje
 A argumentação interna de simular reforça a ideia de que eram trapaceiros: realizar uma ação **NO ENTANTO** não ser real

Quando anunciaram que as roupas estavam prontas, os trapaceiros fingiram segurar as peças do traje e as apresentaram ao imperador e aos nobres cavaleiros que com ele estavam.

Como eram espertalhões, continuaram a enganar a todos.

EC25 eram espertalhões **PORTANTO** sabiam como fazer para não serem desmascarados

EC26 tecido que não existe **PORTANTO** não tem peso

EC27 falta de peso **PORTANTO** poderiam descobrir a verdade

EC28 tecido fino como teia de aranha **PORTANTO** não ter peso

EC29 dizerem que o tecido era fino como teia de aranha **PORTANTO** não serem desmascarados

Todos dissimulavam, recusando-se a revelar que não estavam vendo coisa alguma, pois do contrário teriam que passar por imprestáveis para o cargo que ocupavam ou se revelariam tolos. Nenhuma roupa do imperador havia despertado tanta admiração.

E, então, todos continuaram a fingir. O imperador e o resto dos moradores da cidade para não serem apontados como tolos ou incompetentes e os trapaceiros, porque eram trapaceiros. Até que uma criança, que não tem a preocupação de ser tola ou incompetente, diz que o rei não veste nada.

– Mas ele não tem roupa alguma! – disse uma criança.

– Meu Deus! Falou a voz da inocência! – disse o pai da criança.

EC30 criança **PORTANTO** inocente

EC31 inocente **PORTANTO** dizer a verdade

EC32 criança disse que o rei estava nu **PORTANTO** acreditar

Ele não tem roupa alguma – correu de boca em boca. Uma criança está dizendo que ele está nu.

Ele não tem roupa alguma! – clamava, por fim, todo o povo.

O imperador sentiu verdadeiro abalo, pois lhe parecia que falavam a verdade.

– Agora tenho que aguentar até o fim da procissão – murmurou ele.

Aprumou ainda mais o corpo e os camareiros, solenes, continuaram a segurar o manto que não existia.

Por fim, o imperador, que até então fingia ver um tecido para não se passar por tolo ou incompetente, percebe que foi ludibriado e segue a procissão fingindo estar vestindo algo.

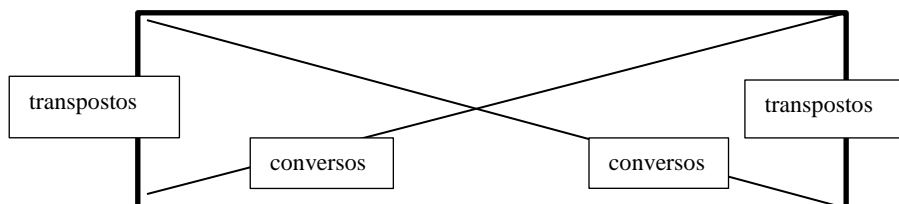
Para compreender o sentido global do discurso, faz-se necessário olhar para a AI da palavra tolo: acredita em afirmações falsas **PORTANTO** é enganado

Então, têm-se os trapaceiros que fazem afirmações falsas com o objetivo de enganar os tolos que acreditam em suas afirmações e que, portanto, fingem enxergar o tecido que não existe. Decorre daí o sentido global do discurso, representado pelos aspectos recíprocos:

Tolo **PORTANTO** fingir ver o tecido

Não tolo **PORTANTO** não fingir ver o tecido

1) tolo NE neg. fingir ver o tecido recíprocos 2) neg tolo NE fingir ver o tecido



3) neg. tolo PRT neg. fingir ver o tecido recíprocos 4) tolo PRT fingir ver o tecido

Discurso 2: conto de fadas *A roupa nova do imperador*, de Hans Christian Andersen

2ª ETAPA: aplicação dos conceitos da ANL/TBS na construção de uma proposta de leitura

Público-alvo: alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

Conceitos: relação, valor, encadeamento argumentativo, argumentação externa e interna de palavras e bloco semântico.

Com estas atividades, pretende-se que os alunos:

- Estabeleçam relações de sentido entre palavras e entre frases.
- Estabeleçam relações de sentido entre parágrafos.
- Compreendam as relações argumentativas presentes no discurso.
- Compreendam as argumentações externas e internas das palavras.
- Percebam as orientações deixadas pelo locutor do discurso.
- Descubram o sentido global do discurso.

A roupa nova do imperador

Existiu, há muitos anos, um imperador que gostava _____ de roupas novas e bonitas. Despendia em luxo todo o seu dinheiro. Não se importava com os seus soldados, não ia a teatro nem a passeios nos bosques, a não ser que fosse para mostrar suas roupas novas. Possuía um traje para cada hora do dia. Do mesmo modo que se diz de um rei: “Está no Conselho”, dizia-se dele: “O imperador está no guarda-roupa.” (Trecho apenas para exemplificar o exercício.)

- 1) Dentre as expressões abaixo, qual a que completa o sentido do primeiro parágrafo?

Insira a expressão no lugar determinado:

pouco	não muito	demasiado	mais ou menos
-------	-----------	-----------	---------------

- 2) Retorne ao parágrafo e sublinhe palavras ou frases que indicam que a palavra escolhida do exercício 1 está correta.

Explicação: Com os exercícios acima, o aluno perceberá que a palavra *demasiado* apresenta o modo com que o imperador gostava de roupas e que, ao mesmo tempo, evoca os encadeamentos seguintes que explicitam a sua obsessão por elas.

- 3) Qual a melhor definição para *trapaceiro* nessa história?

- () Aquele que diz algo verdadeiro, mas não quer que acreditem.
 () Aquele que diz algo falso, mas quer que acreditem.
 () Aquele que diz algo verdadeiro e quer que acreditem.
 () Aquele que diz algo falso e não quer que acreditem.

Explicação: Através desse exercício, as intenções dos trapaceiros ficam claras e o aluno começa a resgatar os argumentos construídos pelo locutor. A AI de trapaceiros orienta para que outros encadeamentos sejam relacionados.

- 4) De acordo com o exercício anterior, o que os trapaceiros disseram? O que queriam com isso?

Explicação: Com a resposta da questão 3, o aluno relaciona a AI da palavra *trapaceiro* com os encadeamentos decorrentes dela, estabelecendo relações entre palavra e enunciados.

- 5) No terceiro parágrafo, por que o imperador chamou as roupas criadas pelos tecelões de formidáveis?

Explicação: Nesse exercício, é necessário que o aluno relacione o parágrafo anterior à fala do imperador para dizer que as roupas são formidáveis porque são invisíveis aos tolos e incompetentes.

- 6) Procure no texto ações que confirmem que os dois homens eram trapaceiros e pinte-as de vermelho.

Explicação: Ao realizar esse exercício, o aluno estará seguindo as orientações deixadas pelo locutor do discurso para seu interlocutor. Com isso, estará reconstruindo o sentido do discurso.

- 7) Da mesma forma que os trapaceiros fingiram tecer um pano, o ministro do imperador fingiu ver o pano. No entanto, os objetivos deles ao fingirem eram diferentes. Explique a diferença.

Explicação: Ao comparar os objetivos dos trapaceiros com o do ministro, o aluno percebe que há dois tipos de trapaceiros no discurso, pois ambos afirmam algo que é falso. No entanto, os trapaceiros afirmavam algo que sabiam ser falso e os demais trapaceiros afirmavam algo embasado numa informação que supunham verdadeira.

- 8) Procure no texto três trechos em que **o sentido** apontado abaixo apareça e responda:

<p>Não quer passar por tolo ou incompetente, portanto finge que viu o tecido.</p>

Quem não quer passar por tolo ou incompetente e finge?

- a) No primeiro trecho? _____
- b) No segundo trecho? _____
- c) No terceiro trecho? _____

Explicação: Através desse exercício, o aluno perceberá que não apenas o ministro fingiu, mas todos que tiveram contato direto com os tecelões também fingiram, com o propósito de não passarem por tolos ou incompetentes.

9) Relacione as personagens da primeira coluna e suas ações:

- (a) Imperador
- (b) Tecelões
- (c) Todos habitantes da cidade

() aconselhavam o imperador a fazer um traje daquela magnífica fazenda, para ser usado na grande procissão que iria se realizar dali a dias.

() condecorou os dois trapaceiros e deu-lhes o título de Cavaleiros do Tear, positivando, assim, que vira o tecido e gostara de sua confecção.

() já sabiam da maravilhosa virtude que aquele tecido possuía e ansiavam por ver quanto o vizinho era tolo ou incompetente.

() trabalhavam febrilmente, empenhados em terminar as roupas do imperador. Simularam que retiravam o pano do tear, que o cortavam com grandes tesouras e costuravam com agulhas sem linha.

() dissimulavam, recusando-se a revelar que não estavam vendo coisa alguma, pois do contrário teriam que passado por imprestáveis para o cargo que ocupavam ou se revelariam tolos. Nenhuma roupa do imperador havia despertado tanta admiração.

Explicação: Novamente, procura-se conduzir o aluno a concluir que todos fingiam ver o tecido e contribuía para que os trapaceiros mantivessem a mentira.

10) De acordo com o texto, **a criança, em comparação as demais pessoas, é inocente.**

Explique a afirmação acima destacada:

Explicação: O aluno, ao refletir sobre o significado de *inocente*, perceberá que seu significado depende do sentido construído no discurso, pois é inocente na medida em que não tem preocupação em se passar por tola ou incompetente, portanto, diz a verdade.

11) De acordo com a história, qual a melhor definição para a palavra *tolo*? Marque com um X:

aquele que é enganado

aquele que não acredita em afirmações falsas e não é enganado

aquele que faz afirmações falsas

aquele que acredita em afirmações falsas e é enganado

12) Considerando a resposta do exercício anterior, quem pode ser chamado de tolo nessa história? Por quê?

Explicação: Através desses exercícios, o aluno chega ao sentido global do discurso, pois as personagens, por não quererem passar por tolas ou incompetentes, acabaram agindo como tolas e incompetentes.

8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de comprovar que a ANL/TBS possui um aparato teórico capaz de auxiliar o professor a melhorar a competência leitora de seus alunos, fez-se o percurso do processo de transposição didática de alguns conceitos da ANL/TBS.

Esse trajeto inicia com a apresentação do saber científico, dos fundamentos da ANL que têm sua origem em Saussure até a fase atual com a Teoria dos Blocos Semânticos. Em seguida, uma reflexão sobre o conceito de leitura sob a ótica da ANL/TBS foi realizada, tendo como base a dissertação de mestrado de Claudio Primo Delanoy (2008), *Uma definição de Leitura pelos Blocos Semânticos*.

Não perdendo o foco deste trabalho, o ensino, buscou-se saber como a leitura é concebida nas escolas do ensino fundamental e descobriu-se que o grande problema do ensino de leitura está em uma prática docente sem consistência teórica, em que o professor aplica estratégias sem refletir ou conhecer os fundamentos epistemológicos que os originaram.

Com isso, comprovou-se a importância de pensar sobre a transposição didática, uma vez que é a partir dela que um novo conhecimento é levado para a sala de aula. Isso significa que o saber passa a ter um papel primordial na relação com o professor e com o aluno. Pensar sobre os saberes, sobre suas adequações e contribuições ao ensino tornou-se essencial para que uma prática esteja condizente com os objetivos que se deseja alcançar.

O saber científico não pode ser levado ao ambiente escolar da mesma forma como foi concebido, por isso, passou por um processo de descontextualização e adequação, pois nem tudo que envolve esse saber necessita ou deve ser utilizado no meio educacional, exigindo que o responsável pela transposição faça um recorte teórico de acordo com o que quer atingir. Nesse recorte, os conceitos já não possuem a mesma finalidade que antes, são submetidos a uma transformação para entrarem em outra esfera, de ensino, perdendo um pouco de sua identidade original.

Segundo Chevallard (2013), toda transposição didática deve ser realizada de acordo com necessidades sociais, pois será avaliada, julgada, aceita ou rejeitada em função de sua capacidade de sanar problemas. De acordo com os dados apresentados pela Prova Brasil e das constantes vinculações na mídia acerca do baixo desempenho dos estudantes brasileiros no quesito leitura, acredita-se que uma nova perspectiva de leitura, que auxilie o educando a compreender as relações de sentido construídas nos discursos através dos elementos linguísticos, poderá contribuir efetivamente para auxiliar a sanar esse déficit.

No entanto, um longo caminho ainda está para se construir, pois não basta realizar uma transposição didática e aplicá-la em sala de aula, é necessário divulgar, textualizar, torná-la oficial. Daí a importância de se realizar pesquisas acadêmicas sobre a ANL/TBS e sua transposição ao ensino, pois, através delas e de sua divulgação, os conhecimentos desenvolvidos poderão chegar aos órgãos oficiais e, conseqüentemente, às escolas.

Retomando o percurso até então apresentado, chegou-se à conclusão de que a distância entre o saber científico e o saber a ser ensinado é enorme e prejudicial à prática docente, por isso, propôs-se um diálogo entre a ANL/TBS e o professor, apresentando a teoria e preparando o professor para a transposição didática que viria a seguir.

A construção da metodologia do trabalho, bem como da estruturação da dissertação, foi bastante pensada e repensada em razão de se ter dois interlocutores que se alternam: a academia e o docente do Ensino Fundamental. Pensar sobre o processo de transposição didática e realizá-la comprovam que é possível construir um ensino pautado nos principais fundamentos da ANL/TBS; da mesma forma que aproxima o docente dessa nova perspectiva de ensino de leitura.

O saber científico se transformou em saber a se ensinar quando os conceitos de valor, relação, encadeamento argumentativo, argumentações interna e externa ao léxico e bloco semântico foram apresentados ao professor de forma simples e através de esquemas e exemplos. Espera-se que, com as explicações somadas ao diálogo, o professor tenha condições de aplicar as noções da teoria em suas análises discursivas e de compreender como os sentidos foram construídos nos discursos. Vale enfatizar que o foco desta etapa de transposição estava no professor, que as noções teóricas foram elencadas para dar suporte à sua prática e não para serem transmitidas aos alunos.

As diferenças apresentadas nas análises das fábulas encontram-se na forma como cada locutor construiu seu discurso. Distintamente da primeira fábula, a segunda exigiu um olhar mais aprofundado para a argumentação interna da palavra. Com isso, pode-se confirmar que, mesmo discursos aparentemente semelhantes, de um mesmo autor, apresentam diferenças tanto na forma com que os sentidos se constroem quanto nos argumentos colocados em cena. Daí a importância de conceber um discurso como único e distinto dos demais.

Através da análise do conto de fadas, buscou-se demonstrar que é possível trabalhar com discursos mais complexos (com mais relações discursivas) em sala de aula, partindo da ideia de que as atividades são introduzidas gradativamente, observando as relações entre palavras, frases e parágrafos. Assim, evidenciou-se que a complexidade apontada por Chevallard não se dá apenas na introdução de conceitos teóricos, mas também na formulação

didática, que deve ser adequada à faixa etária dos alunos bem como aos objetivos que se deseja alcançar.

Tendo realizado as análises dos discursos e compreendido como os sentidos se construíram, o docente terá condições de desenvolver atividades de leitura de forma que seus educandos também obtenham essa mesma compreensão. Assim, com propostas didáticas teoricamente bem embasadas, que qualificam o ensino de leitura, o professor conseguirá melhorar o desempenho de seus alunos.

Por fim, fez-se a transposição didática do saber a se ensinar ao saber a ser ensinado, última etapa do processo. Estabeleceram-se os objetivos que se desejava alcançar com as propostas de ensino; a complexidade teórica foi introduzida gradativamente, supondo um programa de aula; as atividades foram desenvolvidas levando em consideração o público-alvo.

As propostas de ensino de leitura foram construídas para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, pois acredita-se que, por já se encontrarem alfabetizados, estabelecendo relações entre fonema e grafema, encontram-se aptos a desenvolverem um trabalho de leitura, visando compreender os sentidos construídos pela língua em uso, pelas relações linguísticas que foram estabelecidas por um locutor para um interlocutor. Não desconsiderando as demais formas de se trabalhar com a leitura, acredita-se que a ANL/TBS tem muito a contribuir com o ensino de leitura, pois, como se apontou, olha para os sentidos construídos pelo uso da língua, o que parece ser uma abordagem diferente do que é usualmente utilizada nas escolas de Ensino Fundamental.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, buscou-se mostrar a complexidade de se realizar uma transposição didática, que atinja tanto o professor quanto os alunos, condizente com os objetivos traçados. Sabe-se que são inúmeros os problemas decorrentes de uma transposição efetuada de maneira equivocada, pois tanto a teoria de base pode se esvaziar a ponto de se tornar irreconhecível quanto a prática docente perder todo o seu propósito. Daí, a discussão levantada por Chevallard (2013) acerca da necessidade de estudo sobre a transposição didática.

É evidente que quase todas as atividades que se realizam na escola (e na sociedade de forma geral) exigem o domínio da leitura. No entanto, como se lê e como se ensina a ler ainda não parecem muito claros para a maioria dos profissionais que atuam nas escolas, na medida em que não há uma real discussão teórica entre o professor e a academia sobre isso. Geralmente, os agentes externos da transposição didática constroem documentos orientadores (PCN, livros didáticos, etc.) e os agentes internos apenas executam (ou não) as instruções que lhes foram dadas. Por isso, tentou-se mostrar como o saber científico pode se relacionar com o professor e com o aluno, tornando-se o saber a ensinar e o saber a ser ensinado. A relação dual (professor – aluno), dentro do processo de ensino e aprendizagem, passa a ser triangular, dando ao saber papel fundamental nesse processo.

Há inúmeras pesquisas voltadas para a leitura e seu ensino, entretanto, muito pouco se discute sobre o papel do linguístico na construção dos sentidos de um discurso. Geralmente, quando se olha para os elementos da língua em sala de aula, tem-se a intenção de catalogar, classificar e prescrever seu uso; o que não contribui para a compreensão de um discurso, tampouco tem significado para o usuário da língua.

Já a ANL/TBS, por ser uma teoria enunciativa, torna significativo o ensino de leitura, pois relaciona a língua e o uso que se faz dela. Assim, o educador que tem a ANL/TBS como aporte teórico em sua prática de ensino orienta o aluno a resgatar os sentidos construídos no discurso, auxiliando-o a refletir sobre o papel dos elementos linguísticos nele presentes; desenvolvendo não apenas sua competência leitora, mas, em decorrência, também sua competência discursiva.

Durante a pesquisa acerca da transposição didática houve a preocupação em tornar o processo visível para o professor. Acredita-se que somente com o entendimento da ANL/TBS e de sua contribuição ao ensino, o professor poderá realizar uma transposição didática efetiva e fiel aos seus preceitos teóricos. Não se deseja uma prática vazia e sem significado para o

docente, ao contrário, espera-se que ele tenha condições de vislumbrar uma possibilidade real de se trabalhar com a leitura, sabendo quais os caminhos a trilhar para se chegar aos objetivos estabelecidos. Por isso, um constante diálogo entre o saber e o docente se instaurou ao longo desta dissertação, culminando no diálogo entre o saber do docente e o aluno através da construção de propostas de atividades de leitura. Através delas, demonstrou-se o produto final da transposição didática, comprovando a contribuição que a ANL/TBS pode dar ao ensino de leitura.

No entanto, essa discussão não para por aqui. Por mais importante que seja apresentar uma nova perspectiva de ensino de leitura sob a ótica da ANL/TBS, outros passos ainda devem ser dados: textualizar a transposição didática efetuada e realizar um controle de seus resultados. Ao realizar um programa de curso de leitura e de controle desse curso, pode-se comprovar não apenas que a ANL/TBS tem aparato teórico capaz de auxiliar o professor em suas formulações didáticas a fim de melhorar o desempenho de seu educando, mas também de que os objetivos de aprendizagem de leitura desenvolvidos nas atividades foram atingidos.

Por falta de resultados concretos, acredita-se que este trabalho é apenas um degrau para se alcançar um objetivo maior, uma efetiva transposição didática da ANL/TBS ao ensino de leitura. Então, admite-se que ainda há muito que discutir e realizar para que a ANL/TBS entre nas salas de aula da educação básica deste país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Transposição didática: por onde começar?* 2ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDERSEN, João Cristiano. *A roupa nova do imperador* In: **O mundo encantado de Andersen**. Guanabara: Martins Gomes, 1969.

AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vania Morales. A língua Portuguesa como instrumento de aquisição de conhecimentos no Ensino Fundamental: algumas reflexões. In: Silva, Carmem Luci Costa et al. **Teorias do discurso e ensino**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p.13 -34.

BARBISAN, L. B. O conceito de enunciação em Benveniste e Ducrot. In GIACOMELLI, K.; PIRES, V.L. (Orgs). **Émile Benveniste: interfaces enunciação & discurso**. Letras n 33, jul./dez. 2006, PPGL Editores, UFSM.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La Semántica Argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Edición literaria a cargo de María Marta García Negroni y Alfredo M. Lescano. 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2005.

CHEVALLARD, Yves. *Estudar matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

_____. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. 3ªed.4 reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2013.

DELANOY, Cláudio Primo. *Uma definição de leitura pela teoria dos blocos semânticos*. Porto Alegre, 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DUCROT, Oswald. Primeira conferência. In: *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1990.

_____. *Argumentação retórica e argumentação linguística*. *Letras de Hoje*, v.44, n.1, 2009.

_____. A descrição semântica em Linguística. In: *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. Estruturalismo, enunciação e semântica. In: *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Estruturalismo e Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1970.

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

ESOPO. *Fábulas*. Porto Alegre: L&PM,1997.

KATO, Mary. *O aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

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

MELO, Pedro Antônio Gomes de. *As fábulas e a noção de poder: um estudo discursivo do gênero fabular clássico*. **Revista Memento**. V.3, n.2, ago.-dez. 2012 Revista do mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

PETITJEAN, André. La transposition didactique en français. **Pratiques**. Metz, n. 97-98, p.07-33, Jun. 1998

_____. Enseignement/Apprentissage de l'écriture et transposition didactique. **Pratiques**. Metz, n. 97-98, p.105-133, Jun. 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

_____. *Escritos de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-20, jan. 1999. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10708/10213>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

_____. Ezequiel Theodoro da. *Elementos de Pedagogia de Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.