

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS

GABRIELLE PEROTTO DE SOUZA DA ROSA

**O SENTIDO CONSTRUÍDO PELO DISCURSO NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Porto Alegre
2015

GABRIELLE PEROTTO DE SOUZA DA ROSA

**O SENTIDO CONSTRUÍDO PELO DISCURSO NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de mestre, pelo programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Cláudio Primo Delanoy

Porto Alegre
2015

AGRADECIMENTOS

A Deus, que permitiu minha entrada, permanência e conclusão do mestrado.

Ao meu marido, Marconi, que me acompanhou em todo o processo e vibrou com cada vitória.

Ao meu orientador, Cláudio Delanoy, pela sabedoria, paciência e dedicação.

A meus pais, Aderli e Odete, e meu irmão Vinicius, que sempre incentivaram a continuidade dos meus estudos.

A minha amiga Luciana Nunes, que me encorajou a dar esse passo acadêmico.

Às colegas e amigas Geraldine, Makeli, Fabiane e Angélica que me ajudaram a construir muito do que aprendi.

Aos professores que contribuíram muito nessa caminhada.

À PUCRS, pelo maravilhoso curso de Pós-Graduação em Linguística.

E à CAPES, pela oportunidade de obter a bolsa de estudos.

Muito obrigada!



facebook.com/blogclubedamafalda



clubedamafalda.blogspot.com

RESUMO

A proposta deste trabalho é analisar se os livros didáticos utilizados para o ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira preveem, em seus textos e atividades, a percepção do sentido dos discursos por parte do aluno. A necessidade dessa análise provém da constatação de que é importante, para um aprendiz de português como L2, que o ensino da língua seja muito mais do que vocabular e gramatical, mas que esse aprendiz compreenda o sentido da língua, o que está intrínseco no discurso. Por meio da Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot, Marion Carel e outros colaboradores, pretende-se utilizar sua terceira fase de desenvolvimento, a Teoria dos Blocos Semânticos, para realizar essa análise. Essa teoria semântica se distingue de outras teorias semânticas porque considera que o sentido é argumentativo e está na língua. Os textos dos livros de Língua Portuguesa para estrangeiros analisados são os mais utilizados em cursos de PLE no Brasil e disponíveis no mercado. A aplicação da análise pela Teoria dos Blocos Semânticos irá mostrar se os textos e as interpretações colaboram de forma eficaz para o desenvolvimento do domínio da língua portuguesa como segunda língua.

Palavras-chave: Teoria da Argumentação na Língua. Teoria dos Blocos Semânticos. Ensino de Português como Língua Estrangeira. Sentido.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze whether the textbooks used for teaching Portuguese as a Foreign Language predict, in their writings and activities, the feeling the speaking by students. The need for this analysis comes from the observation that it is important for a learner of Portuguese as a second language to understand that language teaching is much more than vocabulary and grammar, but that the learner understands the meaning of the language, which is intrinsic in speech. Through the Theory of Argumentation in Language by Oswald Ducrot, Marion Carel and other employees, we intend to use its third phase of development, the Semantic Theory of Blocks to perform this analysis. This semantic theory is distinguished from other semantic theories because it considers that the direction is argumentative and is in the language. The books of the Portuguese Language for foreigners analyzed are the most used in PLE courses available in the market. The application of the analysis by the Theory of Semantic Blocks will show the texts and interpretations collaborate effectively to the development of the field of English as a second language.

Keywords: Theory of Argumentation in Language. The Semantic Theory of Blocks. Teaching Portuguese as a Foreign Language. Sense.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Bloco Semântico 1.....	34
Figura 2 – Bloco Semântico 2.....	34

LISTA DE SIGLAS

AE – Argumentação Externa

AI – Argumentação Interna

ANL – Teoria da Argumentação na Língua

BS – Bloco Semântico

PLE – Português como Língua Estrangeira

TBS – Teoria dos Blocos Semânticos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 O ensino de português como língua estrangeira	13
2.1.1. Parâmetros para o ensino de português como língua estrangeira.....	14
2.1.2 Processos de construção de sentido.....	17
2.1.3 Materiais didáticos para o ensino de PLE	18
2.2 Teoria da Argumentação na Língua.....	21
2.2.1 A Teoria da Argumentação na Língua inspirada em Saussure	21
2.2.2 A Enunciação na Teoria da Argumentação na Língua.....	26
2.2.3 Um histórico da Teoria da Argumentação na Língua	27
2.2.4 Teoria dos Blocos Semânticos	30
2.2.5 Argumentação Retórica e Argumentação Linguística	36
2.2.6 Descrição Polifônica na TBS	38
3 METODOLOGIA E ANÁLISE	43
3.1 Metodologia	43
3.2 Análise dos Discursos	44
3.2.1 Análise do discurso 1	44
3.2.2 Análise de discurso 2.....	50
3.3 Proposta de interpretação pela ANL.....	53
3.3.1 Proposta do discurso 1.....	53
3.3.2 Proposta do discurso 2.....	58
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	66
ANEXO A – O trabalho da mulher	66
ANEXO B – Usos e Costumes Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul – pág. 1	67
ANEXO B – Usos e Costumes Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul – pág. 2.....	68

1 INTRODUÇÃO

A tira da Mafalda utilizada na epígrafe deste trabalho retrata a triste realidade que muitas vezes vemos no cenário da educação: os livros didáticos usados no ensino se distanciam – e muito - da realidade dos aprendizes. E isso se deve às frases descontextualizadas que são postas pelos autores nas atividades, textos e exercícios, sem se preocupar em expressar um sentido para o que está sendo estudado. O importante é que o texto, ou a atividade, sejam apropriados ao objetivo do conteúdo para o qual está sendo aplicado no livro didático ou gramática. Assim, o aprendiz depara-se com algo que não se parece muito com a língua com que ele está acostumado a usar, já que ele não a vê assim na prática, e acaba estigmatizando a língua portuguesa como “a mais difícil das línguas”.

Há, então, esse mito de grande alcance que sustenta que o português é a língua mais difícil do mundo. Essa informação, segundo o jornalista da revista Veja, Sérgio Rodrigues (2013), deve ser baseada na dificuldade que os estrangeiros encontram quando se deparam com a diversidade de conjugação verbal que a língua possui e na diferença entre gêneros nos substantivos, artigos e adjetivos. Especialistas da área não concordam com esse mito popular. Sabe-se, por meio de pesquisas feitas por linguistas, que não existe língua mais fácil ou mais difícil de ser aprendida, visto que, para todas as línguas existentes, há falantes. O que existe é um grande distanciamento entre a gramática ensinada nas escolas, forma da língua, e seu efetivo uso. Não se usa obrigatoriamente, em um ambiente informal (com familiares e amigos), todos os “s”, que representam gramaticalmente desinência de número, das palavras pluralizadas, como em *Já lavei minhas mãos*, nem as flexões verbais corretas em cada conjugação de pessoa (tu *sabes*, espero que nós *façamos* uma boa viagem).

Neves (2012, p. 30) diz: “Ninguém duvida de que a linguagem falada é a linguagem primeira, é a linguagem natural”. A linguagem falada se desenvolveu pela necessidade de comunicação entre os seres humanos. E tanto linguagem falada como linguagem escrita fazem parte do universo linguístico que visa a um objetivo: a comunicação entre os indivíduos. Porém, o grande distanciamento entre a gramática ensinada nas escolas, forma da língua, e seu efetivo uso entre língua falada e escrita, é visto como um “problema” para alguns teóricos, como Neves (2012, p. 35) afirma: “Fundamentados no uso, deixaram-nos eles [os gregos] [...] a lição de que a linguagem é outra coisa que as coisas”.

Entende-se que a língua falada e a língua escrita são de naturezas diferentes. A escrita foi criada a fim de tentar representar a língua falada, que se desenvolve de forma espontânea.

Por isso há certo distanciamento entre elas.

Baseados nesse *falar bem*, criaram-se as gramáticas, manuais de como se deveria usar a língua. Porém, ao longo do tempo, com as gramáticas, o ensino da língua perdeu a sua eficiência comunicativa e distanciou-se, desde então, do discurso. Esse distanciamento gerou críticas à gramática e à forma como se ensina a língua para fins de comunicação.

O discurso tem a finalidade de gerar sentido, pois de nada adianta falar muito, falar bem, e não comunicar, não expressar sentido. E só se consegue gerar sentido, dentro da construção do discurso, com uma organização linear de ideias, uma ordem. Para teorizar sobre esse tema, será usada a Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot, Marion Carel e outros colaboradores. Essa é uma teoria de caráter semântico que articula o sistema linguístico com o discurso, explicando como o sentido é construído a partir do discurso na relação entre as entidades linguísticas. Relaciona os conceitos de língua e fala de Saussure e propõe que uma análise semântica não pode desconsiderar a enunciação, ou seja, o surgimento de um enunciado. É esse caráter enunciativo e semântico da ANL que nos faz afirmar que ela também considera o *uso* da linguagem, embora seu foco seja a língua.

A ANL defende que o sentido nem sempre decorre do que está explícito no enunciado. O sentido também depende do que não foi dito, pois pode originar-se em algo implícito no enunciado, desde que haja comunicação entre os interlocutores, desde que esse sentido seja compreendido. A ANL é, também, uma teoria que se distingue de outras teorias semânticas porque considera que o sentido está na língua, e que esse sentido é argumentativo. Argumentar, para Ducrot (2009) é expor um ponto de vista sobre um tema. Assim, quando um locutor produz um discurso a um interlocutor, ele está argumentando. A escolha da ANL para embasar esta pesquisa justifica-se pela perspectiva de que ela possibilita encontrar argumentação no enunciado, que irá explicar o sentido do discurso por meio dos blocos semânticos, conceito introduzido pela Teoria dos Blocos Semânticos, fase última da ANL.

O trabalho a ser desenvolvido nesta dissertação pretende analisar duas lições de livros didáticos de língua portuguesa para estrangeiros. Visa a verificar se a capacidade de percepção do sentido está prevista nos discursos dos livros utilizados nesse ensino, se esses livros foram feitos com o objetivo de realmente ensinar o sentido na língua, ou se o foco é ensinar somente conteúdos gramaticais. Ou se, ao estudar, o aluno consegue fazer relações que constituam sentido nos textos trabalhados. Também, far-se-á uma análise das atividades de interpretação de textos propostas nos livros didáticos pesquisados e serão dadas propostas

de interpretação textual segundo a ANL.

Para a escolha dos livros didáticos a serem investigados, foi feita uma busca nos cursos de Língua Portuguesa como Estrangeira na cidade de Porto Alegre, verificando quais livros são utilizados por essas instituições de ensino. A partir das respostas das instituições pesquisadas, escolheram-se os livros que serão utilizados nesse trabalho, citados na seção 3, referente à metodologia.

Baseando-se na Teoria da Argumentação na Língua, busca-se uma análise para verificar se o ensino de língua portuguesa para estrangeiros prevê o envolvimento da semântica dos enunciados nesse processo de ensino-aprendizagem do estudante. Como metodologia para essa pesquisa, será feita uma exploração dos conceitos da ANL, e também dos parâmetros nacionais de ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira. Com a fundamentação teórica embasando o trabalho, partir-se-á para a avaliação dos discursos. Os discursos a serem analisados são textos constituintes em livros didáticos destinados a esse ensino e suas devidas interpretações propostas pelo livro. Depois de feita a fundamentação e a análise, seguir-se-ão a discussão dos resultados obtidos e as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ensino de português como língua estrangeira

Com a ascensão do Brasil no comércio e na economia mundial, olhos de diversas nações voltaram-se para este país a fim de estabelecer relações comerciais importantes. Além de sua importância mundial como língua nativa – no mundo são mais de 244 milhões de falantes, segundo o Instituto Camões (2014) – o português tem sido muito procurado também como língua estrangeira. E os motivos são os mais variados: ascensão profissional, trabalho em empresas brasileiras, estudo em universidades brasileiras, cônjuge brasileiro, interesses comerciais e econômicos, etc. É o que se constata entre o público das escolas de língua portuguesa para estrangeiros. Também, em um estudo recente do Instituto British Council (2013), do Reino Unido, o Português foi considerado como um dos 10 idiomas estrangeiros mais importantes nos próximos 20 anos.

Com a evidente relevância da língua portuguesa no cenário mundial, escolas e universidades no mundo inteiro começaram a oferecer o ensino de língua portuguesa para estrangeiros interessados na língua lusófona. Logo, o ensino de PLE se inseriu no contexto das políticas linguísticas do mundo globalizado. Segundo Almeida Filho (2005, p.14), “com a explosão da pós-graduação no campo universitário e com o crescente ingresso de capital humano estrangeiro acompanhando seus investimentos na indústria brasileira, o ensino de Português como Língua Estrangeira - PLE ganhou envergadura a partir dos anos 80”. Porém, como o interesse é recente, até há pouco não havia nenhum documento que direcionasse esse ensino, como parâmetros curriculares de PLE.

Na falta de um documento que regesse as diretrizes de ensino de língua portuguesa para estrangeiros, o Ministério da Educação, juntamente com outras entidades, apoiou a realização do I SAPEC – Seminário de Atualização em Português para Estrangeiros e Culturas Lusófonas, promovido pela UNICAMP, em 1997, na cidade de Campinas, estado de São Paulo. Esse seminário contou com a presença de diversos teóricos da área, contemplando os diversos assuntos pertinentes ao ensino de Português como língua estrangeira - PLE. Nesse ínterim, foram criados os Parâmetros Para o Ensino de Português Língua Estrangeira, organizado por José Carlos Paes de Almeida Filho.

Um parâmetro específico para o ensino de PLE se faz necessário porque a língua estrangeira, ao ser ensinada, se diversifica muito das demais disciplinas, principalmente da

língua mãe. Quando se trata de ensino formal de língua materna, sua estrutura já é conhecida pelos alunos; porém, no ensino de uma língua estrangeira, o aluno muitas vezes desconhece qualquer palavra do léxico dessa língua. Isso torna o trabalho um tanto interessante, e, mais que isso, um verdadeiro desafio, mas não menos importante que o trabalho de ensino de língua para falantes nativos.

A diferença aqui é que o professor de língua estrangeira precisa trabalhar com o desconhecido dos discentes, utilizando-se desse próprio desconhecido. Além de parâmetros que guiam esse ensino, há uma série de materiais, como livros, áudios, vídeos, lançados no mercado para o auxílio do ensino de Língua Portuguesa como L.E. Verificar-se-á, na subseção a seguir, os parâmetros citados.

2.1.1. Parâmetros para o ensino de português como língua estrangeira

Para Rejane Dell'Isola (2005, p. 9), professora da UFMG, a excelência no ensino de português “é alcançada por meio da reunião de um corpo docente comprometido com o ensino – de preferência composto por professores especializados, com sólida formação acadêmica – e pela aplicação de técnicas de ensino atuais e eficientes”.

Não adianta ter somente um material impecável, multimídia completa, mas não ter profissionais capacitados. A garantia de boa qualidade no ensino de PLE está na formação, preparo, composição e seleção do corpo docente. Esses devem preparar suas aulas e eleger o conteúdo apropriado e relevante para o nível da turma. E mais que isso, segundo Dell'Isola:

É desejável que os professores atualizem sempre seus conhecimentos com vistas a ampliarem o que sabem, estudarem a viabilidade de aplicação dos novos conhecimentos à realidade da sala de aula em que lecionam, avaliarem as novas técnicas de ensino e trocarem ideias. (DELL'ISOLA 2005, p.10)

Como o aprendizado de uma língua não é somente um desenvolvimento cognitivo, mas também é afetivo, relacional e intersocial, deve-se levar em conta a boa relação entre professores e aprendizes para o sucesso da aprendizagem. Segundo Savignon (2001, p. 17-18), “três competências são primordiais nesse ensino-aprendizagem: a competência gramatical, a discursiva e a sociocultural”. A primeira competência refere-se às formas gramaticais da língua e, mais importante, saber usá-las para interpretar e formar sentenças para a comunicação. A segunda diz respeito à capacidade que o indivíduo tem de fazer a

interconexão entre as formas gramaticais e o sentido e saber usá-lo de forma significativa. E a terceira competência está além das formas linguísticas, pois se refere ao entendimento que o aprendiz tem do contexto social, dos participantes e de seus papéis.

O processo de ensino-aprendizagem é contínuo e possui múltiplas faces que precisam ser contempladas, como o estímulo dado ao aprendiz, a diversidade de métodos, o manuseio com diferentes materiais, a inserção do aluno no universo da língua aprendida, etc. Alguns estudos comprovam que o estímulo ao aprendiz e as relações humanas são ainda os maiores e mais eficazes métodos de ensino-aprendizagem.

Na obra *Parâmetros atuais para o ensino de português LE* (FILHO, 1997) consta que o ensino de línguas não é somente listar verbos com conteúdos e adaptar ou adotar um material didático. Muitos cursos de línguas têm seu planejamento baseado nos itens gramaticais, exercícios estruturais, repetição, e tudo isso é considerado essencial no ensino de língua. Porém, que concepção de linguagem está presente nesse tipo de ensino? Deve ser analisado se isso tem sido relevante e significativo na aprendizagem efetiva dos alunos.

Os professores de língua precisam rever por que estão ensinando do jeito como ensinam, por que elegeram a metodologia utilizada em suas aulas e por que os alunos aprendem como aprendem. Precisam refletir, ainda, sobre como está se dando a abordagem de ensinar uma nova língua, pois isso é um conceito primordial, tanto para a formação de professores quanto para a pesquisa e ações no ensino.

Para Viana (1997, p. 29), professor doutor em Linguística Aplicada na área de Português para Estrangeiros da UFSCar, “as vantagens do planejamento realizado sobre bases explícitas convertem-se em um instrumento que se apresenta útil para a otimização do processo de ensino-aprendizagem”. Nas duas vertentes existentes no ensino de língua (base gramatical e base comunicativa), o planejamento consistia ou em focalizar o domínio da gramática e conhecimento de bons autores, com trechos de obras consagradas, explicações gramaticais e exercícios de gramática e tradução, ou em focalizar na educação como instrumento de mudança social.

É essencial que seja relevante a análise do contexto de realização das aulas e a descoberta de quem é o aluno. Viana (1997, p. 33) explica: “O planejador realiza reflexões que o levarão à elaboração de atividades para ensino da língua e verificará o nível de eficiência e relevância do resultado”. Assim como o contexto é importante, também o é o material selecionado.

Como o *corpus* analisado neste trabalho são dois textos de livros didáticos destinados

ao ensino de português como língua estrangeira, ver-se-á o que diz uma teórica do assunto, Sternfeld, sobre esse material. Sternfeld cita:

o material didático, tomado como objeto de estudo, é a peça documental que viabiliza o resgate dessas informações de que não se especifica somente os conteúdos nas aulas, mas a maneira como ele é trabalhado na interação professor, aluno, textos e atividades. (SERNFELD 1997, p. 49)

Ou seja, o livro didático é o instrumento que trará para o aluno informações essenciais ao ensino, como textos, curiosidades sobre a língua e sobre o país em que se fala a língua, como se estrutura a língua a ser aprendida pelo aluno, etc. Porém, a autora (1997, p. 50) salienta que “pesquisas em sala de aula revelam que concentrar-se no livro didático em demasia limita e empobrece a construção do processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira.” Portanto, o livro didático é um instrumento importante no ensino, mas não deve ser o único instrumento utilizado.

A discussão sobre elementos positivos e negativos nos materiais disponíveis no mercado (livros didáticos, CD's, livros de atividades) e sugestões para uma viabilização prática se fazem importantes onde o cenário de ensino é marcado por professores que não querem mais dar ênfase somente à gramática, mas requerem formas mais comunicativas.

Segundo Sternfeld:

O conteúdo e as atividades propostas em alguns materiais não previam o surgimento de uma atitude pedagógica em sala de aula que enaltecia, por um lado, a contribuição gerada pelo insumo de alunos, vistos como seres únicos, sociais, informados, vividos e por outro, o ritmo processual de aprender de cada aluno. (STERNFELD 1997, p. 52)

Como vimos na citação acima, o grande problema de muitos livros didáticos é a descontextualização. Hoje se prevê o deslocamento da gramática como subsidiária sistematização do ensino. O ensino de gramática é importante, mas não deve ser o centro das aulas de língua estrangeira.

De acordo com estudos feitos por Sternfeld (1997), as atividades preparatórias para a comunicação vêm predominando sobre as mais interativas. As preparatórias de comunicação, segundo Sternfeld (1997, p.56), são as que “exploram pouco a interatividade, dão ênfase na interação professor-aluno e aluno-texto, demandam respostas curtas e limitadas”. As interativas, por outro lado são as que “propiciam expressão pessoal dos fatos entre os participantes do discurso, maior autonomia na expressão linguística, propiciam também

expressão ideacional e imaginativa e exposição de significados relevantes para os participantes”. (STERNFELD, 1997, p. 56).

Como visto, as atividades interativas, por envolverem mais o aluno, dando maior autonomia linguística, deveriam predominar sobre as atividades de resposta curta e limitada, pois a eficácia do ensino de Português como língua estrangeira está justamente nos processos de construção de sentido pelo indivíduo aprendiz. Assim sendo, a seguir, dedicar-se-á uma subseção aos processos de construção de sentido.

2.1.2 Processos de construção de sentido

Segundo estudos feitos por Rottava (2003), há uma ênfase na abordagem comunicativa oral no ensino de PLE. O reforço do ensino da oralidade é muito importante, porém essa ênfase não se justifica quando se pensa em construção de sentido em leitura e escrita.

Rottava cita que:

Focalizar a diferença entre fonemas ou morfemas (...) constitui-se num estudo voltado para a forma não para o uso da língua. Sendo assim, um estudo que parta das situações do cotidiano dos sujeitos no uso da língua-alvo implica que a construção de sentidos deva partir das experiências em leitura e em escrita, para que os aprendizes utilizem-se de recursos adequados às características da língua-alvo. (ROTTAVA 2003, p. 21)

Geralmente, as relações que o ensino de leitura e escrita estabelecem são voltadas para os aspectos linguísticos gramaticais. Nessa perspectiva, o leitor tem um papel passivo e o escritor é um reproduzidor de formas. Porém, Rottava (2003, p. 23) diz que algumas linhas teóricas atuais “deslocam-se de um enfoque que privilegia o *produto* para um que leva em conta o *processo* de construção de sentidos”. Dessa forma, “a leitura deixa de ser uma mera atividade de decodificação e passa a considerar o processo interativo de construção de sentidos, que inclui, além dos componentes linguísticos do texto, o papel ativo que o leitor tem nesse processo”. (ROTTAVA, 2003, p. 24)

A leitura e a escrita possuem uma característica dialógica na construção de sentidos na medida em que há um diálogo entre autor/escritor e leitor, mediado pelo texto. Em relação ao uso, as duas habilidades estão inseridas em práticas sociais, e a construção do sentido enquanto prática compartilhada entre os participantes faz com que o aprendiz experimente as maneiras pelas quais os recursos ligados à construção de sentidos são usados.

No ponto de vista de Rottava, os sentidos não residiriam nos recursos linguísticos em si, mas no uso que deles é feito.

Para compreender um texto, é necessário dispor de conhecimentos que, ao mesmo tempo, digam respeito ao seu conteúdo e a sua forma de estabelecer comunicação com o leitor. Quando um interlocutor interage com o locutor, ele reconstrói o sentido. Segundo Dell’Isola:

O leitor de um texto escrito (...) seleciona informações, elimina outras, cria novas relações e acrescenta elementos. Muitos autores acreditam que a leitura em LE é essencialmente uma atividade de construção de sentido cuja finalidade mais frequente é a integração de conhecimentos à memória. (DELL’ISOLA, 2000, p. 40)

Sendo assim, do ponto de vista desses teóricos, durante a construção de sentido, as informações textuais apresentadas integram muito conhecimento à memória do interlocutor. Não apenas conhecimentos lexicais e sintáticos, mas conhecimentos de diferentes informações de relações entre os enunciados. É nesse momento de interação que o sucesso da construção de sentido é determinado. Para Dell’Isola (2000, p. 42), “o texto desempenha papel importante na construção de sentido por conter a intenção do autor (de persuadir, informar, distrair, etc.), uma estrutura definida (suas ideias estão organizadas em uma sequência), um conteúdo (temas, conceitos, referências).”

Para isso, é importante que os textos selecionados pelos livros didáticos tenham esse conteúdo instigador, um conteúdo de texto que dialoga com o leitor, que vai persuadi-lo, vai apresentar uma organização sequencial, e acima de tudo, ajudar o leitor a construir o sentido nesse discurso. Esse embasamento teórico servirá para a escolha dos textos que serão utilizados para análise. Buscar-se-á textos nos livros didáticos que tenham um conteúdo instigador, que dialogue com o leitor e que o ajude a construir o sentido no discurso da língua. A seguir, há um capítulo sobre os materiais didáticos de Português como Língua estrangeira.

2.1.3 Materiais didáticos para o ensino de PLE

Alguns livros didáticos em língua estrangeira apresentam o texto como um subproduto do tópico de linguagem a ser ensinado em determinado capítulo ou aula. A proposta muitas vezes é introduzir o conteúdo gramatical através de um texto recheado com

elementos do conteúdo programático, como verbos no indicativo ou subjuntivo, expressões de saudação, etc, e o texto se torna um mero exemplo desse conteúdo¹.

Segundo Ferro e Bergmann (2008, p.70), “por trás dessa ideia [de que o texto é um mero exemplo da linguagem que se quer ensinar] está o conceito de que se deve ensinar uma língua enquanto sistema, e que, no processo de aprendizagem, a língua é um fim em si mesma.” Assim, aprender um idioma estrangeiro seria dominar suas regras gramaticais e seu vocabulário, e o aprendiz estaria apto para ser fluente na língua. Porém, na prática, sabe-se que não é assim que funciona, pois dominar uma língua estrangeira vai além de vocabulário e sintaxe, deve estar prioritariamente ligado ao sentido.

Para Ferro e Bergmann:

Trabalhar com textos artificiais desprovidos de significação real, implica destituir o material didático de um dos aspectos fundamentais à sua efetividade: o interesse. Mais do que isso, significa excluir os dois elementos mais importantes do processo de aprendizagem: o leitor e o mundo. Se o texto não fala sobre o mundo, o leitor não terá como se sentir interessado nele, ficando, assim, com um belo exemplo de cadáver literal nas mãos, pois um texto que não significa nada não pode ter vida. (FERRO; BERGMANN, 2008, P. 70)

É importante saber em que contexto o idioma estrangeiro está sendo ensinado, qual a finalidade da aprendizagem para o estudante, e qual a relação ente o idioma e os aprendizes, pois dessas respostas surgem sugestões de como deva ser ensinado o idioma. Quando não há comunicação, não há aprendizado. Se o objeto do texto for algo relativamente ligado ao leitor, isso despertará de forma mais abrangente o interesse dele, fazendo-o estabelecer relações de sentido entre o conteúdo ensinado e a importância daquilo para sua vida, facilitando, assim, os processos cognitivos da leitura.

Sobre leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de PLE, Bizon diz:

O que se observa comumente nas salas de aula é a abordagem da Leitura como um objeto estável, receptáculo de um sentido único – abordagem essa decorrente de uma concepção teórica estruturalista. Dessa forma, cabe ao leitor chegar a esse sentido primeiro, não havendo lugar para o leitor/enunciador, mas apenas para o leitor/reprodutor. Por estar intimamente relacionada à leitura, a escrita é trabalhada de maneira semelhante, ou seja, como estruturação da fala, do pensamento, devendo obedecer às regras de propriedade gramatical de coerência, coesão, etc. Não se contempla, portanto, em nenhum dos casos, a concepção de discursividade,

¹ Essa constatação provém da minha prática docente e observação das aulas de Língua Portuguesa para estrangeiros.

dialogicidade da língua. Formam-se, dessa maneira, leitores/escritores incapazes de participar efetivamente da construção dos sentidos do discurso. (BIZON, 1997, p. 111)

Quanto ao idioma estrangeiro, Ferro e Bergmann (2008) dizem que o texto não fornece significados, mas sim, pistas, sinais que utilizamos para reconstruir seu significado em nossas mentes. O conhecimento e as perspectivas do mundo têm relação direta com a capacidade de entender novas informações de um texto. Por isso, no trabalho com textos em PLE, existem condições fundamentais para possibilitar a construção de significado: o assunto do texto deve interessar os alunos; e os estudantes necessitam ter um suficiente conhecimento linguístico para o nível do texto escolhido. A associação entre pensamento e palavra precisa passar por uma transposição linguística da língua materna para a outra. E quando se trata de compreensão, as atividades, segundo Ferro e Bergmann, devem contemplar as seguintes perguntas:

Os alunos são capazes de realizar as tarefas propostas?; 2. As tarefas propiciam a reflexão e diálogo sobre o texto?; 3. A compreensão que se busca no texto respeita os limites de conhecimento sistêmico dos alunos?; 4. A tarefa proporciona uma expansão dos conhecimentos de mundo e sistêmico que os alunos já possuem? (FERRO; BERGMANN, 2008, p. 78)

Estudos nessa área afirmam que a leitura é também um processo de predição, pois nosso cérebro está sempre prevendo a orientação de sentido construído no discurso, principalmente se essa vier de um contexto conhecido, como os ditos populares, etc. Para Ferro e Bergmann (2008, p. 88), “prever é uma característica natural da linguagem e uma habilidade que todo ser humano possui. Nós vivemos em constante estado de antecipação. Prova disso é que, quando nossas previsões falham, ficamos surpresos”. Ferro e Bergmann (2008) destacam que desenvolver nos alunos a capacidade de compreender um texto sem ter de necessariamente conhecer o significado de todas as palavras é fundamental para o sucesso do aprendizado da leitura. Por isso, é primordial que o texto tenha importância e relevância para o conhecimento e aprendizado do aluno de língua estrangeira, contenha assuntos interessantes. Portanto, é interessante propor essa pesquisa analisando os textos com base na ANL.

O aspecto de ensino de Português como Língua Estrangeira não é previsto, nem é foco de estudo da Teoria da Argumentação na Língua - ANL. Porém, as contribuições da ANL para a leitura, ajudam – e muito – no desenvolvimento desse ensino. Para contextualizar, a ANL defende que as expressões linguísticas, e também os enunciados e não só

palavras, trazem em si possibilidades de continuação do discurso, ao mesmo tempo que impedem outras. O valor argumentativo de uma expressão é, então, o conjunto dessas possibilidades, ou impossibilidades, de continuação discursiva. Para Ducrot (1990), a própria continuação no discurso revela a subjetividade do locutor e, simultaneamente, indica ao alocutário a construção do sentido numa dada direção semântica. São as escolhas linguísticas do locutor que irão orientar o seu discurso em uma direção ou em outra, portanto, a argumentação reside no sistema linguístico, que permite algumas continuações e impede outras a partir de uma dada entidade.

O objetivo de estudo desta pesquisa será analisar o sentido construído pelas relações entre entidades linguísticas dentro do discurso, e a ANL focaliza o sentido *no* discurso. Para entender a teoria aqui relatada, haverá a seguir uma seção específica sobre a ANL.

2.2 Teoria da Argumentação na Língua

A teoria que irá reger as análises neste trabalho é a Teoria da Argumentação na Língua (ANL) no contexto da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). A TBS inscreve-se na ANL, que considera que o sentido é construído *no e pelo* discurso. Como esse trabalho trata das relações de sentido contidas no discurso, essa teoria pode embasá-lo de forma abrangente. A seguir, será aprofundada a teoria que fundamenta essa pesquisa. A ANL é alicerçada nos estudos do precursor da Linguística, Ferdinand de Saussure. Para tal, faz-se necessário traçar uma breve exposição sobre os estudos do linguista, presente na subseção a seguir.

2.2.1 A Teoria da Argumentação na Língua inspirada em Saussure

Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre basearam parte de suas pesquisas teóricas nos estudos do precursor da Linguística sincrônica, Ferdinand de Saussure. Nesta seção, serão explanadas as ideias do grande linguista em quem Ducrot e Anscombre se basearam para a construção da ANL.

Saussure foi o precursor a estudar a Linguística sincrônica, olhando a língua cientificamente, buscando desvendá-la de forma diferente de como vinha sendo estudada

(historicamente, diacronicamente), portanto, é importante salientar o que ele pensava, no início do século XX, sobre a linguagem.

Saussure, em seus estudos publicados a partir de anotações de alguns de seus alunos, (após sua morte) na obra literária *Curso de Linguística Geral* (CLG), estabeleceu uma série de definições e distinções. Uma delas é a distinção entre língua e fala (*langue e parole*).

A língua é o objeto de estudo da Linguística. É um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias para permitir a comunicação entre os indivíduos. A faculdade de articular palavras não se exerce senão com a ajuda de um instrumento fornecido pela coletividade — as línguas desenvolvidas pelos povos —, então, é a língua que faz a unidade da linguagem. A língua é exterior ao indivíduo, pois ele não pode criá-la, nem modificá-la. A escrita pode fixar a língua em imagens convencionais, ao passo que na fala jamais poderia haver esse recurso.

A *língua* é um sistema coletivo, abstrato e homogêneo. É comum entre todos os indivíduos, e é o elemento que pode ser estudado, descrito. Sem menosprezar a fala, Saussure elegeu a língua como objeto de estudo da linguística, pois ela apresenta características mais consistentes para deter-se em um estudo científico, tal como Saussure pensava.

A fala caracteriza-se por ser individual e heterogênea. Como já citado anteriormente, o CLG apresenta conceitos de *língua* e *fala*, muito importantes para a futura ANL. A fala é individual, concreta e heterogênea, pois sofre influências sociais, psicológicas, entre outras, do indivíduo falante.

Junto ao conceito de fala, Saussure também utiliza *discurso*. Segundo Saussure, é na ordem do discurso que se realizam as unidades de fala e que ocorrem as inovações, como podemos ver citado nos Escritos de Linguística Geral: “Qualquer inovação chega pela improvisação, ao falar, e dessa forma penetra, seja no tesouro íntimo do ouvinte ou no do orador, mas se produz, portanto, durante a linguagem discursiva” (SAUSSURE, 2004, p. 95).

Para ele, é no discursivo que as mudanças ocorrem:

Todas as modificações, sejam fonéticas, sejam gramaticais (analógicas) se fazem exclusivamente no discursivo. Não há nenhum momento em que o sujeito submetta a uma revisão o tesouro mental da língua que ele tem em si, e crie, com a cabeça descansada, formas novas. (SAUSSURE, 2004, p.118)

Para Saussure, tudo que é levado aos lábios pelas necessidades do discurso e por uma operação particular, é a fala. A relevância do discurso ocorre porque a língua é criada a partir do discurso.

Outra importante definição feita por Saussure é a de *signo linguístico*, que é formado por *significado* e *significante*. De acordo com o *Curso de Linguística Geral*, “signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces que une um conceito e uma imagem acústica” (SAUSSURE, 1916/2000, p.80). Esses dois elementos estão intimamente unidos e um necessita do outro. O *significado* é relacionado ao conceito que fazemos do objeto linguístico, e o *significante* é a imagem acústica que temos dele em nossa mente. *Significado* e *significante* são distintos, porém são interdependentes, pois sem *significante* não há *significado*, e sem *significado* não existe *significante*. Exemplificando, pode-se dizer que, quando um falante de português recebe a impressão psíquica que lhe é transmitida pela imagem acústica ou *significante* /uva/, à qual se manifesta fonicamente o signo *uva*, essa imagem acústica, de imediato, evoca-lhe psiquicamente a ideia de uma fruta, adocicada, com gomos arredondados, etc.

Saussure diz também que o signo é arbitrário, ou seja, não existe relação obrigatória entre o *significante* e o *significado*. Os dois não têm laços naturais na realidade. Desse modo, compreende-se por que Saussure afirma que a ideia (ou conceito ou *significado*) de *mar* não tem nenhuma relação necessária e “interior” com a imagem acústica ou *significante* /mar/. Em outras palavras, o *significado* *mar* poderia ser representado perfeitamente por qualquer outro *significante*. E Saussure argumenta, para provar seu ponto de vista, com as diferenças entre as línguas: a ideia de *mar* é representada em inglês pelo *significante* “sea” /si/ e em francês por “mer” /mér/.

Porém, aparecem algumas exceções de arbitrariedade quando se tem palavras derivadas de outras, chamada de arbitrariedade relativa. É o que acontece no par *maçã/macieira*, em que *maçã*, enquanto palavra primitiva, serviria como exemplo de arbitrário absoluto (signo imotivado). Por sua vez, *macieira*, forma derivada de *maçã*, seria um caso de arbitrário relativo (signo motivado), devido à relação sintagmática *maçã* (morfema lexical) + *-eira* (morfema sufixal, com a noção de “árvore”) e à relação paradigmática estabelecida a partir da associação de *pereira* à *laranjeira*, *bananeira*, etc., uma vez que é conhecida a significação dos elementos formadores. Em outras palavras, o signo é imotivado, salvo a arbitrariedade relativa.

É no conceito de signo (*significante* e *significado*), dentre outros, que a ANL baseia seus estudos. Como afirma Ducrot na primeira Conferência de Introdução da TBS,

Em termos gerais, pode-se afirmar que a ANL é uma aplicação do

estruturalismo saussureano à semântica linguística na medida em que, para Saussure, o significado de uma expressão reside nas relações dessa expressão com outras expressões da língua. (DUCROT, 2005, p. 11)

A ANL considera que somente ao entrarem em relação, isto é, no discurso, é que as palavras produzem sentido, ou, como escreve Saussure na *Nota sobre o discurso*, são capazes de expressar “significação de pensamento” (SAUSSURE, 2004, p.237). Fora do uso, ou seja, no sistema da língua, as palavras têm conceitos isolados que, de acordo com o linguista, “esperam ser postos em relação entre si para que haja significação de pensamento.” (SAUSSURE, 2004, p.237).

Para a ANL, o sentido de uma expressão é dado pelos discursos que a ela se encadeiam, evocados pela entidade linguística, os *encadeamentos argumentativos* (DUCROT, 2005, p.14). Logo, as palavras não têm sentido completo quando estão separadas. Somente no discurso é que elas podem produzir sentido. Então, se alguém é convidado para um encontro e responde ao convite com o enunciado *Minha mãe está chegando*, pode-se traduzir os sentidos desse discurso por meio de encadeamentos como *minha mãe está chegando, portanto não poderei sair/ minha mãe está chegando, portanto vou levá-la à festa comigo*, etc. Ambos os sentidos são aceitáveis, pois no discurso esses sentidos são previstos dentro desse contexto. O sentido derivado da relação entre os signos é uma das características em que as teorias de Ducrot e Saussure se aproximam.

Ducrot (1984) também utiliza-se da terminologia *discurso*, que vai usar durante o desenvolvimento de sua teoria linguística. Além de *discurso*, são utilizados por Ducrot outras terminologias como *frase*, *texto* e *enunciado*. Para Ducrot, (1984) *frase* é o material linguístico usado pelo locutor, é teórico, e *texto* é um conjunto de frases. Ambos são abstratos. Já o *enunciado* é o que foi construído, é a realização da frase e *discurso* é um conjunto de enunciados ligados entre si, é a realização do texto. Esses conceitos se assemelham aos de Saussure, com nomenclaturas diferentes, evidentemente. A relação a ser feita seria *língua* na teoria de Saussure com a *frase* na de Ducrot, e *fala* com *enunciado*, respectivamente.

Se *frase* e *enunciado* têm naturezas distintas, seus valores semânticos também o terão. Ducrot (1984) diz que *frase* tem significação e *enunciado* tem sentido. A significação é abstrata, é um conjunto de instruções que direcionam a construção do sentido. Ela direciona como deve ser a interpretação do enunciado, oferece algumas opções de sentido. A significação não existe anteriormente ao uso, ao contrário, é aberta, pois contém instruções

que indicam que tipos de indícios são necessários procurar no contexto linguístico para se chegar ao sentido do enunciado. Isso porque ele entende que sentido só existe no uso, na prática, no discurso. Já a significação está na língua, fora do uso, são as instruções de uso das entidades linguísticas, que permitem certas continuidades e excluem outras. No entanto, o conceito de instrução não pode ser confundido com um sentido constante das expressões linguísticas, como se carregassem um sentido literal. Segundo a ANL, não existe sentido literal, nem constante. Para ele, não há sentido único, e sim, este depende da relação de um enunciado com outro. Mas sentido e significação são interdependentes, pois, para se chegar ao sentido, precisa-se da significação e vice-versa.

De acordo com as relações sintagmáticas e associativas de Saussure, Ducrot se utiliza das ideias de relação sintagmática na noção de encadeamento argumentativo. Na teoria saussureana, a relação sintagmática se dá entre os signos linguísticos, são relações de combinação que se organizam na ordem do sintagma. Como se pode ver no exemplo *Você deve fazer o exercício*, as palavras *Você, deve, fazer, o e exercício* estão ligadas em uma relação sequencial que faz com que esse sintagma produza um sentido. Por outro lado, essas palavras podem ser trocadas por outras de mesma natureza, para figurar no mesmo ambiente, sem que isso altere sua estrutura, como trocar *exercício* por *mudança*, por exemplo, ou *você* por *Sua mãe*. Essa última é a relação chamada de paradigmática por Saussure. Para a ANL/TBS, a relação entre esses dois signos linguísticos que Saussure se refere, se dá entre dois segmentos relacionados por um conector. Então, essa noção de relação entre os segmentos seria ligada à relação sintagmática. Já as paradigmáticas podem ser relacionadas com os encadeamentos possíveis de serem construídos a partir da orientação argumentativa do léxico, que se dá diante de um segmento que orienta para outro provável, como no exemplo *Comi uma melancia inteira antes de dormir, portanto...* que orienta para uma conclusão negativa, já que *comer a melancia inteira* orienta para *ter má digestão, não sentir-se bem*, etc. Assim, as diversas sequências possíveis para *Comi uma melancia inteira* levam a um paradigma.

Os estudos de Saussure foram importantes no embasamento da ANL, e Ducrot desenvolve, a partir disso, diversos outros conceitos em sua teoria. A seguir, será abordado outro conceito importante da ANL: a enunciação.

2.2.2 A Enunciação na Teoria da Argumentação na Língua

Esta seção se dedicará a explicar a relação entre a enunciação e a teoria desenvolvida por Ducrot, a ANL.

Além da vertente linguística, que tem em Saussure seu representante, a ANL dedicou-se também a pesquisar características das entidades concretas e abstratas, pela análise do significado das vozes que aparecem no enunciado.

O enunciado *Vou-me embora* já foi dito por várias pessoas em vários momentos diferentes. Porém, esse enunciado dito nesse momento, tem um sentido pontual em virtude do locutor que o proferiu e do tempo em que foi proferido. Logo, a referência de *ir embora* é dada a partir do enunciado, e não a partir da frase, justamente porque é no enunciado que se constrói o sentido.

Escreve Ducrot:

É possível, portanto, distinguir, por um lado, o material linguístico, que é uma espécie de entidade abstrata, idêntica através de seus empregos e, por outro, as múltiplas manifestações ou realizações a que esta dá lugar; cada uma destas realizações ocupa um lugar determinado, no espaço e no tempo, e é por isso distinta de todas as outras. (DUCROT 1984, p. 368)

Ducrot defende que a enunciação é o fator essencial para a apreensão do sentido do enunciado, sendo que esse sentido está inscrito na língua. A subjetividade é marcada pelo EU que se constitui por meio da linguagem, ou seja, o locutor expressa seu ponto de vista no discurso, por isso não é mais possível aceitar o caráter objetivo da linguagem. Dessa forma, a argumentação é de natureza subjetiva, e das relações subjetivas e intersubjetivas depreende-se uma concepção enunciativa de linguagem, uma vez que se considera o eu-locutor/tu-interlocutor no discurso.

Diz Ducrot (1984, p. 369): “Poderá então dizer-se que a mesma frase deu lugar a diversos enunciados, mas nunca poderemos afirmar que alguém repetiu várias vezes o mesmo enunciado”. Ducrot afirma isso porque, de acordo com sua concepção, a referência é dada a partir do que é enunciado, porque é no enunciado que se constrói o sentido. Portanto, a ANL é considerada uma teoria enunciativa, em que um locutor produz um enunciado a um interlocutor.

Afirma Ducrot:

Visto que ela [a referência] não pode, geralmente, precisar o referente, a frase não traz uma informação propriamente dita (mesmo se é afirmativa), ou seja, ela não tem um conteúdo suscetível de ser verdadeiro ou falso, agradável ou desagradável, consolador ou desesperante. (DUCROT, 1984, p. 371).

Na citação acima, o autor mostra que a frase é vazia de referência e, por isso, pode ser repetida. Por outro lado, o enunciado, por fazer referência de pessoa, tempo e espaço, é único.

Ducrot (1980) denomina *enunciação* o acontecimento, o fato que constitui o aparecimento de um enunciado em determinado momento do tempo e do espaço. É um conceito que tem função puramente semântica. Ele diz: “O sentido do enunciado é, para mim, uma descrição, uma representação que ele traz de sua enunciação, uma imagem do acontecimento histórico constituído pelo aparecimento do enunciado”. (DUCROT, 1980, p. 34).

Dizer que um enunciado descreve sua enunciação é dizer que ele se apresenta como produzido por um locutor, designado por diferentes marcas de primeira pessoa, para um interlocutor, designado pela segunda pessoa. O locutor é responsável pela produção dos enunciados e pelas marcas dêiticas ali presentes. O interlocutor é o destinatário a quem o locutor se dirige. Os locutores assumem a função comunicativa quando se posicionam diante de diferentes representações de enunciados e os interlocutores são para quem os enunciados são destinados. O linguista afirma que, na relação entre locutor e interlocutor, o discurso de um é constitutivo do discurso do outro e não se pode separá-los. Locutor e interlocutor não são seres concretos, reais, mas abstratos e discursivos, enquanto o indivíduo real pertenceria ao mundo extralinguístico, do qual o linguista não se ocupa.

Os conceitos sobre enunciação foram deveras importantes na teoria de Ducrot, porém o destaque de seus estudos foi a Teoria da Argumentação na Língua, que ele desenvolveu com outros linguistas. A seguir, será abordada a explicação dessa teoria, a ANL.

2.2.3 Um histórico da Teoria da Argumentação na Língua

Essa subseção irá abordar um breve histórico da ANL e seus princípios básicos, desde sua forma *standard*, passando pela fase dos *topoi* e a *Teoria Polifônica*, até chegar à Teoria dos Blocos Semânticos. A TBS – Teoria dos Blocos Semânticos – será abordada em outra subseção, pois é a fase da ANL que fundamenta esse trabalho.

A Teoria da Argumentação na Língua passou por alguns reajustes de natureza

metodológica ao longo dos anos, porém não perdeu seus elementos fundamentados em base saussuriana, nem a noção de enunciação.

A ANL iniciou com Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre. Juntos, eles elaboraram a teoria *standard*, em que os discursos eram encadeados com o conector *portanto*, explícito ou implícito. Para os autores, o enunciado tem um valor argumentativo, e esse valor argumentativo é a orientação que a palavra dá ao discurso. Então, uma expressão utilizada no enunciado pode permitir ou impedir certas continuações no discurso. Por exemplo, no enunciado *Ana está grávida*, pode-se assumir as continuações *portanto sua família vai crescer*; *portanto ficaremos sem uma funcionária por seis meses*; *portanto anda sonolenta*; e não se pode assumir *portanto ela é infértil*; *portanto passará a vida toda sem saber o que é ser mãe*. Para a ANL, nessa fase havia uma relação de causa/consequência entre os segmentos, expressa pelo conector *portanto*. Na fase *standard*, Ducrot e Anscombre criaram conceitos semânticos importantes para a ANL. Nessa fase, foram propostos os conceitos de *frase*, *enunciado*, *texto*, *discurso*, *significação* e *sentido*, que se mantêm nos estudos da TBS. Relembrando o que foi visto anteriormente, *a frase* é uma entidade abstrata, objeto construído pelo linguista. *Enunciado* é o que se observa, se escuta, é a frase que se realiza. *Texto* é um conjunto de frases, ao passo que um conjunto de enunciados, a realização dessas frases, é o *discurso*. Enunciado e discurso têm um lugar e uma data, um produtor e um ou vários ouvintes. Como se pode perceber, as noções de signo, relação, língua e frase da teoria saussureana encontram-se subjacentes a esses conceitos, mas com nomenclaturas modificadas. Do surgimento do enunciado vem o conceito de enunciação. Para o linguista, o enunciado, produto da enunciação, surge num determinado tempo e espaço. O enunciado é uma representação da enunciação. Desse modo, não é o processo que define a enunciação, mas o produto. Não é o ato, mas o que foi dito. Dessa forma, o objeto de estudo para a ANL é o enunciado.

Após a primeira fase, a ANL avança para um segundo momento, quando os linguistas desenvolveram a teoria dos *topoi*. Ducrot e Anscombre constatam que somente o argumento e a conclusão não bastavam para determinar a argumentação. Os linguistas perceberam que, na sua teoria, estavam dando importância ao *topos*, não ao conector. O *topos* é um princípio que relaciona argumento e conclusão. Portanto, o *topos* que faria a relação entre argumento e conclusão de *Marcos é inteligente, portanto passou no concurso* seria concluir que *ser inteligente significa conseguir aprovação*. O *topos* é um terceiro elemento no encadeamento argumentativo.

Os *topoi* (plural de *topos*) eram princípios gerais que garantiam a relação entre argumento e conclusão. Porém, o *topos* era de natureza extralinguística, e a ANL não considera isto em sua pesquisa. Manter o *topos* seria, então, contradizer-se, pois a pesquisa não buscaria estudar a língua por ela mesma, princípio básico da teoria, como justifica Ducrot (2005, p. 13, tradução nossa²): “Ao basear, então, a argumentação em noções independentes da língua, estávamos, na realidade, renunciando ao princípio saussuriano segundo o qual só se estuda a língua a partir dela mesma”.

A partir de 1992, com os estudos em parceria com Carel, Ducrot começa a considerar que o sentido é o resultado da interdependência entre dois segmentos, ligados por um conector. Eles abandonam a ideia de que o princípio argumentativo liga argumento e conclusão, e percebem que o sentido é produzido na relação do primeiro segmento com o segundo. Dependendo da conclusão escolhida para o segmento, tem-se um sentido. O sentido depende da possível continuação e da escolha do conector.

Segundo Ducrot, cada possibilidade leva a argumentações diferentes. Por exemplo, em *Marcos é inteligente*, o enunciado orienta para uma conclusão positiva como *portanto passou no concurso*. Já em *Marcos é pouco inteligente*, orienta para a conclusão negativa *portanto não passou no concurso*. Tanto no primeiro como no segundo enunciado, há uma orientação que leva a alguma conclusão. O fato é o mesmo: a inteligência de Marcos, porém possui conclusões diferentes. Ducrot fala que a argumentação está na língua e independe do fato, por isso é possível tirarmos essas conclusões, independentemente do discurso que se apresenta. O sentido de uma expressão provém de discursos argumentativos que podem encadear-se a partir da própria expressão.

A ANL parte do pressuposto de que a língua não é um meio de dar informações sobre o mundo. Ducrot não vê a língua como representação do mundo, apesar de não negar sua capacidade de descrevê-lo pela linguagem. A língua serve para argumentação, através de um locutor que expõe seu ponto de vista sobre um tema. Os encadeamentos argumentativos não se baseiam em informação dos segmentos, mas na orientação argumentativa. Então, não tem vínculo com informação. Desse modo, uma das diferenças entre as concepções teóricas defendidas por Ducrot e Saussure é que o primeiro não considera a *língua* como objeto de estudo como fez o segundo, mas sim, o *enunciado*, a realização das frases. Se o *enunciado* carrega o posicionamento do locutor, ele jamais será ausente ao produzir o discurso. Dessa

² Al basar, entonces, la argumentación em nociones independientes de la lengua, estábamos, em realidade, renunciando al principio saussureano según el cual la lengua sólo se estudia a partir de ella misma. (Ducrot, 2005, p.13)

forma, Ducrot define linguagem com caráter subjetivo e intersubjetivo, que se referem à expressão do locutor e à ação do locutor sobre o interlocutor, respectivamente, negando a objetividade na linguagem.

A razão de ele negar a objetividade é porque é impossível o locutor utilizar a língua para fazer referência ao mundo sem ser subjetivo em seu discurso. Qualquer que seja a descrição feita pelo locutor, sempre haverá traços de subjetividade, porque quando o locutor produz um enunciado, expressa sua opinião sobre o tema. Surge então, um novo conceito: o *valor argumentativo* dos enunciados. Define Ducrot (1990, p.51, tradução nossa): “o valor argumentativo de uma palavra é, por definição, a orientação que essa palavra dá ao discurso.³” Isso significa que utilizar uma expressão linguística orienta a continuação do discurso, sendo algumas orientações possíveis, outras não. Ou seja, o valor argumentativo é o conjunto de possibilidades ou impossibilidades discursivas a partir de uma expressão. Após a apropriação dos conceitos sobre valor argumentativo, os linguistas aprofundam-se em sua teoria, que resultou na terceira fase da ANL, explicada de forma mais aprofundada na seção seguinte.

2.2.4 Teoria dos Blocos Semânticos

Nesta seção, serão abordados os conceitos fundamentais da terceira fase da ANL, a TBS. Desenvolver-se-á a TBS nesta seção à parte, pois são os conceitos dessa fase que fundamentam as análises desenvolvidas neste estudo.

A terceira fase da ANL iniciou-se a partir de 1992, com os linguistas Oswald Ducrot e Marion Carel. A Teoria que se inaugura é a Teoria dos Blocos Semânticos, a TBS, que rejeita o *topos* criado anteriormente, pelo fato de que o *topos* buscava a informação fora da língua, nos elementos extralinguísticos. A TBS considera que a unidade mínima de argumentação é uma relação entre dois segmentos e um conector. Pode-se constatar a afirmação pela citação a seguir: “A ideia central da teoria é que o sentido mesmo de uma expressão é dado pelos discursos argumentativos que podem encadear-se a partir dessa expressão.” (DUCROT, 2005, p.13, tradução nossa)⁴. Para a nova concepção de sentido proposta pela teoria, há uma interdependência entre os segmentos de um encadeamento argumentativo, que produz sentido. A interdependência semântica significa que os segmentos de um encadeamento só

³ El valor argumentativo de una palabra es, por definición, la orientación que esa palabra da al discurso. (Ducrot, 1990, p.51)

⁴ La ideacentral de la teoría es que el sentido mismo de una expresión está dado por los discursos argumentativos que pueden encadenarse a partir de esa expresión. (Ducrot, 2005, p.13)

têm sentido se estiverem em relação um com o outro, e não possuem sentido completo se estiverem isolados. Assim, o sentido é constituído por discursos que a entidade linguística evoca, denominados *encadeamentos argumentativos*. O que vai relacionar os *segmentos* são os conectores. Esses indicam se a relação entre os segmentos A e B é uma relação normativa, ou seja, segue o previsto pela norma da língua, ou relação transgressiva, ou seja, vai contra o esperado pelo sentido da língua. Na formação dos encadeamentos, os segmentos são ligados por conectores do tipo DC (*donc* em francês, que significa *portanto* em português), formando um *encadeamento normativo*; e PT (*pourtant* em francês, que significa *no entanto* em português), constituindo um *encadeamento transgressivo* (DUCROT, 2005, p.14). Os conectores DC e PT são metalinguísticos, podendo representar outras expressões além de *portanto* e *no entanto*. Como normativos, pode-se ter ainda então, logo, pois, por conseguinte, assim, etc, e como transgressiva, pode-se ter mas, porém, contudo, entretanto, todavia, etc. Acrescenta-se ainda que os encadeamentos em PT, além de negarem o aspecto normativo, expressam o reconhecimento da existência de exceções à norma estabelecida por DC, e por isso a *transgredem*. Ressalta-se que, nesta teoria, norma e transgressão são de carácter discursivo, isto é, são inerentes ao próprio discurso. Portanto, não representam ideologias, que são exteriores à língua. A TBS ainda defende que ninguém fala por enunciados isolados, estas são sempre encadeadas umas às outras. Então, a partir do uso dos conectores, pode-se criar infinitas possibilidades compatíveis entre si, bastando, para isso, utilizar o conector correto.

Para exemplificar, vê-se o seguinte encadeamento em *portanto*:

- (1) *Marcos estudou, portanto passou no concurso.*
- (2) *A dedicação de Marcos ao estudo faz com que ele passe nas provas que realiza.*

Outros exemplos, agora com encadeamento em *no entanto*:

- (1) *Marcos estudou, no entanto não passou no concurso.*
- (2) *Apesar de Marcos ter estudado, não conseguiu passar na prova do concurso.*

Os encadeamentos têm uma realidade totalmente discursiva, ou seja, independem do mundo real, são exclusivos do discurso. A unidade mínima de sentido, na visão da TBS, é uma relação entre dois segmentos e um conector, ou seja, um encadeamento argumentativo ou argumentação. Explica Ducrot: “Para nós, as relações entre signos que estão na base de todo significado, e que são como átomos da significação, são o que chamamos ‘encadeamentos argumentativos’ ou ainda ‘argumentações’.” (CAREL; DUCROT, 2008,

p.9). Uma argumentação, então, é formada por uma sequência X CON Y, em que X é o segmento *suporte* (o antecedente) e Y é o segmento *aporte* (o posterior). Esses segmentos denominados *suporte* e *aporte* não são determinados simplesmente pela posição que ocupam no enunciado, mas pela função exercida em relação ao outro segmento (CAREL; DUCROT, 2008, p. 9). Portanto, o segmento *Ela não gosta de dançar* será suporte em *Ela não gosta de dançar, portanto ficará em casa sábado à noite*, ou em *Ela ficará em casa sábado à noite, pois [ela] não gosta de dançar*. Ao inverter os segmentos, substitui-se o conector por outro, mas o fato de *ela não gostar de dançar* continua sendo o *direcionador* do enunciado.

A Teoria dos Blocos Semânticos pretendeu radicalizar as ideias fundamentais da ANL. Para tal, a TBS desenvolveu o conceito de blocos semânticos, objeto que deu nome à teoria. Bloco semântico é o sentido resultante da interdependência semântica entre A e B. Os blocos semânticos, representados por encadeamentos argumentativos, como visto no exemplo acima *Marcos é inteligente, portanto passou no concurso*, são formalizados por meio da expressão A CON B. A e B são os segmentos constitutivos do encadeamento (que podem estar acompanhados de uma negação ou não) e CON é o conector (DC ou PT). Os segmentos A e B podem formar oito possibilidades de combinação, encadeados pelo conector e também com a utilização da negação. Os oito aspectos são divididos em dois blocos de quatro conjuntos semânticos chamados Blocos Semânticos, representados pelo quadrado argumentativo, que será demonstrado a seguir, na página 34. Primeiramente, ver-se-á somente o BS1:

- (1) A DC B
- (2) A PT Neg-B
- (3) Neg-A PT B
- (4) Neg-A DC Neg-B

Aplicando o exemplo utilizado, tem-se:

- (1) *Marcos estudou, portanto passou no concurso.*
- (2) *Marcos estudou, no entanto não passou no concurso.*
- (3) *Marcos não estudou, no entanto passou no concurso.*
- (4) *Marcos não estudou, portanto não passou no concurso.*

Percebe-se nos exemplos (1) e (4) a presença de aspectos normativos. Há na língua o direcionamento de sentido de pessoas estudiosas passarem em concursos e pessoas não estudiosas reprovarem. O sentido contido nas palavras da língua, no discurso, orienta para essas previstas conclusões. Já nos exemplos (2) e (3), tem-se aspectos transgressivos, pois não se espera de alguém estudioso que não seja aprovado, nem de alguém desinteressado nos estudos que aprove. Porém, mesmo transgredindo a norma, todos os aspectos são possíveis no discurso. Não há aqui nenhum sentido absurdo.

As argumentações internas e externas são atribuídas a entidades linguísticas. A argumentação externa (AE) de uma entidade é “a pluralidade dos aspectos constitutivos de seu sentido na língua, e que estão ligados a ela de modo externo” (DUCROT, 2002, p.9). Para exemplificar, pode-se ter a AE à direita da expressão **ter fome**, como *ter fome DC comer*, ou à esquerda da expressão, como *estar em jejum DC ter fome*. Para exemplificar, pode-se ver no quadrado argumentativo, (representado pela figura 1) que mudando o conector e negando o segundo segmento, por exemplo: *ter fome DC comer*, *ter fome PT neg-comer*, tem-se aspectos conversos. E mantendo o conector e negando ambos os segmentos têm-se aspectos recíprocos. A AE vem aos pares, pois apresenta os aspectos conversos. As argumentações externas da direita partem da expressão, e as da esquerda chegam na expressão. Além disso, na expressão, a AE é um dos segmentos.

Já a argumentação interna (AI) é relativa aos encadeamentos que a própria AI está parafraseando (DUCROT, 2002), ou seja, os segmentos não são constitutivos da AI, pois não se pode explicar um segmento utilizando-se da própria palavra. E nem utilizando aspectos recíprocos, porque se se analisar o segmento *perigo DC precaução*, este é AI de *prudente*, mas se se analisar *neg-perigo DC neg-precaução*, não é mais *prudente*, mas pessoa que reage normalmente. As argumentações externa e interna podem ser aplicadas a palavras, expressões ou enunciados.

Exemplificando pelos encadeamentos desenvolvidos anteriormente, as Argumentações Externas acerca de estudar e ser aprovado podem ser representadas da seguinte forma:

- (1) Estuda DC aprova
- (2) Estuda PT não aprova
- (3) Não estuda PT aprova
- (4) Não estuda DC não aprova

Já as Argumentações Internas, seriam apresentadas assim:

O exemplo (1) Estuda DC aprova e (4) Não estuda DC não aprova é a AI de pessoa com nível de inteligência normal. O exemplo (2) Estuda PT não aprova é a AI de uma pessoa pouco inteligente. A (AI) de *inteligente* será (3) Não estuda PT aprova. Este é um aspecto transgressivo, pois *não estudar e aprovar* é algo extraordinário.

A seguir, será apresentado o BS2:

(1') A DC neg B

(2') neg A DC B

(3') neg A PT neg B

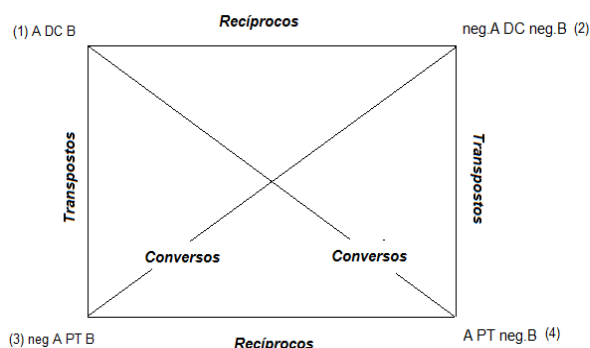
(4') A PT B

Esse bloco é controverso do bloco anterior.

Os linguistas da TBS explicam que os aspectos pertencentes a cada bloco estabelecem, entre si, relações discursivas, denominadas *conversas*, *recíprocas* e *transpostas*. (DUCROT, 2005, p. 40). Os aspectos são denominados conversos, quando se troca o conector e nega o segundo segmento. São considerados recíprocos os aspectos que mantêm os conectores e negam os segmentos; e transpostos são denominados os aspectos em que se alterna o conector e se nega o primeiro segmento.

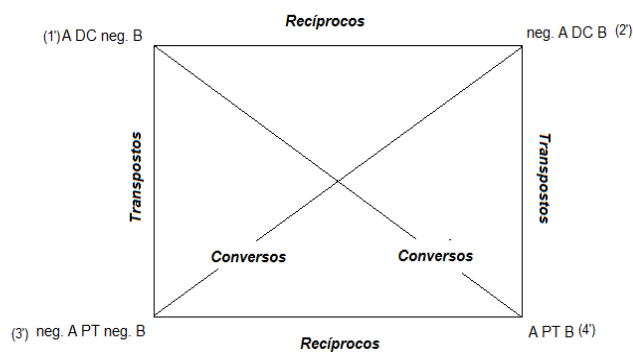
Esses blocos supracitados podem ser representados através de uma figura, que formaliza os estudos idealizados por Ducrot e Carel, sendo o da esquerda BS1, e da direita BS2:

figura 1



Bloco Semântico 1

figura 2



Bloco Semântico 2

Desse modo, no BS1, são conversos os aspectos:

- (1) A DC B e (4) A PT neg-B
 (2) neg-A DC neg-B e (3) neg-A PT B

São recíprocos:

- (1) A DC B e (2) neg-A DC neg-B
 (3) neg-A PT B e (4) A PT neg-B

Por último, são transpostos:

- (1) A DC B e (3) neg-A PT B
 (2) neg-A DC neg-B e (4) A PT neg-B

No BS2, há uma diferença nas negações. São os aspectos:

Conversos:

- (1') A DC Neg-B e (4') A PT B
 (2') Neg-A DC B e (3') Neg-A PT Neg-B

Recíprocos:

- (1') A DC Neg-B e (2') Neg-A DC B
 (3') Neg-A PT Neg-B e (4') A PT B

Transpostos:

- (1') A DC Neg-B e (3') Neg-A PT Neg-B
 (2') Neg-A DC B e (4') A PT B

Diz Ducrot (DUCROT, 2005, p.55) que a relação de conversão corresponde à ideia de negação, que pode ser expressa assim: *[A DC B] é falso; é [A PT neg-B]* (e vice-versa). Revela uma oposição entre os aspectos. Em relação à reciprocidade, para transformar um aspecto no seu recíproco, basta negarmos ambos os segmentos e mantermos o conector, resultando em um par de recíprocos normativos e em outro par de recíprocos transgressivos. Já nos transpostos, há negação do suporte, alternância do conector e manutenção do segmento aporte.

Utilizando esses aspectos, é possível fazer encadeamentos dos discursos utilizados na

língua. Os blocos semânticos gerados a partir de um enunciado de um discurso mostram o modo como a argumentação do discurso é feita.

Ainda sobre os assuntos do discurso, Ducrot diferencia a argumentação na língua, estudada pela ANL/TBS, da argumentação retórica, como pode ser vista na próxima subseção.

2.2.5 Argumentação Retórica e Argumentação Linguística

As duas teorias que intitulam essa seção possuem o termo *argumentação*. Ducrot escreve um artigo sobre o tema, justamente para sanar as dúvidas e divergências existentes entre as teorias e separá-las, pois são duas teorias distintas. Segundo Ducrot (2009, p. 20), “*Argumentação retórica* é a atividade verbal que objetiva fazer com que alguém acredite em alguma coisa. Com efeito, essa atividade é um dos objetos tradicionais de estudo da retórica”. Essa definição considera a persuasão do indivíduo através da fala, do discurso.

Esse não é o foco da ANL quando cita o termo *argumentação*. Nesta teoria, a palavra é de cunho linguístico e Ducrot a diferencia. Sobre *Argumentação Linguística*, o autor diz: “Chamarei assim os segmentos de discurso constituídos pelo encadeamento de duas proposições A (argumento) e C (conclusão), ligadas implícita ou explicitamente por um conector do tipo *donc* (portanto)...” (DUCROT, 2009, p. 20). Esta definição é para os encadeamentos que ligam duas sequências de proposições. Assim, Ducrot deixa explícito que, apesar de nas duas teorias aparecer o termo *argumentação*, trata-se de objetos diferentes. Então, a *argumentação retórica* é um esforço verbal para que alguém acredite em alguma coisa e a *argumentação linguística* é o seu meio direto para convencer.

O semanticista usa as terminações *argumento* e *conclusão* nesse artigo, para explicar a diferença entre os dois tipos de argumentação, porém, como visto na sessão anterior, no desenvolvimento da ANL, ele chama os mesmos termos de segmento *suporte* e segmento *aporte*. Outro fator importante a ressaltar aqui é que a retórica trabalha com encadeamentos em *portanto*, por isso Ducrot utiliza somente *portanto* nessa explicação da diferença das teorias. Para fins de comparação, é necessário utilizar-se do mesmo objeto. No desenvolvimento da ANL, ele também utiliza encadeamentos em *no entanto* (PT), caracterizados como transgressivos.

A retórica apoia-se em três elementos que constituem as argumentações do discurso para persuadir um ouvinte: *logos*, *pathos* e *ethos*. *Logos* é a razão, o raciocínio; *pathos* é o

desejo de crer do indivíduo ouvinte e *ethos* é como o falante se apresenta diante dos ouvintes, a imagem que esse falante representa. O falante deve parecer confiável, sério e bem intencionado. Ducrot questiona se esse *logos* é ou não suficiente para a persuasão.

Ducrot diz:

O que defendo, quanto a mim, é que a argumentação discursiva não tem nenhum caráter racional, que ela não fornece justificação, nem mesmo tênues esboços, lacunares, de justificação. Em outros termos, o que eu porei em dúvida é a própria noção de um *logos* discursivo que se manifestaria através dos encadeamentos argumentativos, através do *donc* (*portanto*) e dos *par consequente* (*consequentemente*). DUCROT (2009, p. 21)

Ele questiona a noção de um *logos* discursivo que aparece por encadeamentos argumentativos. Porém, ele diz que uma argumentação discursiva pode servir à persuasão, pois tem um papel persuasivo, mas esse papel não se dá ao caráter geral do qual ela seria provida.

O autor descreve a finalidade do encadeamento argumentativo:

Não para justificar uma afirmação a partir de outra, [...] mas para qualificar uma coisa ou uma situação pelo fato de que ela serve de suporte a certa argumentação. O *portanto* é um meio de descrever, não de provar, de justificar, de tornar verossímil. [...], o que proíbe ver uma espécie de raciocínio num encadeamento argumentativo do tipo de *A portanto C*, é que os segmentos A e C não exprimem fatos fechados sobre eles mesmos, compreensíveis independentemente do encadeamento e suscetíveis de serem em seguida ligados entre si. (DUCROT, 2009, p.22)

O fato de enunciar uma argumentação em *portanto* tem vantagens para a persuasão, pois ele obriga o interlocutor a dar um argumento se ele recusa a conclusão. Se o interlocutor recusa a conclusão, não pode simplesmente dizer *Não*, mas precisa dar um argumento que triunfe sobre o do locutor. Outra vantagem é que os modelos de encadeamento argumentativos estão presentes na significação das palavras do léxico, por exemplo, o próprio sentido que a palavra *longe* possui. Nesse exemplo, Ducrot (2009, p. 23) diz que um sujeito pode utilizar-se dos adjetivos *perto* ou *longe*, respondendo a um convite para ir a pé a algum lugar. Dependendo de sua resposta, usaria *perto* para resposta positiva e *longe* para resposta negativa. Não empregaria os adjetivos para qualificar a distância entre os locais, mas para justificar sua escolha, explorando-a de forma argumentativa.

Ducrot e Carel, com os estudos da ANL, mostram que a visão da sua teoria é diferente dos pensamentos tradicionais sobre argumentação, que consiste em convencimento,

persuasão. Sobre a enunciação da argumentação em *portanto*, Ducrot (2009) defende que o locutor apresenta uma razão para a sua decisão, e com isso melhora seu *ethos*, sua imagem, ao mostrar que não quer impor seu ponto de vista. Ducrot também fala sobre o locutor: “O orador aparenta ser um homem sério, portanto confiável, já que, antes de escolher sua posição Z, ele também prestou atenção às objeções possíveis contra Z.” (DUCROT, 2009, p.24). Em termos retóricos, estaria falando sobre o *ethos* do locutor, sua imagem pessoal construída pelo discurso. Conforme as pesquisas do linguista, não é o *logos*, ou o discurso racional, que assegura a persuasão apoiado no *ethos* e no *pathos*. Para Ducrot, a própria existência de um *logos* é ilusória (pois não há um raciocínio entre argumento e conclusão, mas interdependência semântica). Os encadeamentos em *portanto* atuam de fato sobre o *ethos*, e assim participam no ato de persuadir. O *ethos* do locutor: se beneficia com uma argumentação em *portanto*, dada a falsa aparência de justificar uma decisão; ganha aprovação do interlocutor quando mostra concordância parcial com o discurso oposto, evidenciando assim sua reflexão, sua ponderação sobre o outro discurso; expressa uma posição frente a um tema por meio da argumentação inerente à própria língua.

Os estudos sobre argumentação, referentes ao discurso, apresentaram conceitos importantes para a teoria. Ducrot segue, juntamente com Carel, construindo conceitos acerca do discurso, teorizando sobre a polifonia, como se verificará a seguir.

2.2.6 Descrição Polifônica na TBS

Pela TBS, Carel e Ducrot (2008) modificaram alguns conceitos sobre polifonia, que havia sido proposta em 1990 por Ducrot e trouxe contribuições importantes para a análise polifônica do enunciado. Para os autores, as atitudes do locutor em um discurso demonstram como ele assimila os enunciadores a personagens do discurso. Os enunciadores não são seres de fala, não realizam promessas nem interrogações. Os enunciadores são origens dos pontos de vista do locutor. Ducrot contesta a unicidade do sujeito falante, por isso propôs a ideia dos enunciadores em sua teoria. Um locutor pode emitir diversos enunciados de natureza diferente, inclusive ideias contrárias. Então, seus pontos de vista não constituem atos ilocutórios (somente realizados pela fala). Os pontos de vista são encadeamentos argumentativos ligados por um conector, postos em cena pelo discurso. O locutor introduz os encadeamentos no universo do discurso, sendo o enunciador a fonte desses encadeamentos. E na argumentação interna de um enunciado, aparecem os encadeamentos ditos evocados.

O locutor relaciona-se com o enunciador por duas formas: assimilando-o a personagens no discurso e tomando atitudes em relação a ele. Sobre a assimilação, feita pelo locutor, consiste na atribuição de um ponto de vista a seres determinados ou indeterminados. Ducrot (2008, p.7) cita o seguinte exemplo:

(A) Eu me sinto cansado

(B) Segundo meu médico, estou cansado.

Em ambos enunciados, a assimilação é determinada, pois em (A) o locutor deu a si mesmo a origem do ponto de vista, e em (B), mesmo que tenha sido ponto de vista de outra pessoa, a palavra cansaço é atribuída a um alguém preciso. Porém, não é o mesmo o que ocorre em:

(C) As pessoas que pensam sabem que p,

pois não se determina quem são essas pessoas que pensam. Nesse último caso, diz-se que a atribuição do ponto de vista foi feita a um ser indeterminado.

A segunda tarefa do locutor é tomar atitudes em relação aos enunciados, podendo ser de três maneiras: de concordância, de oposição, ou ainda, o locutor pode assumir um ponto de vista. Assumir é impor um posicionamento de um enunciador. Descreve-se a enunciação como visando dar a conhecer ao interlocutor a ideia do que o locutor sente (no caso do exemplo A, cansaço). Também, a assimilação do enunciador pode ser feita sem o assumir, dando um ponto de vista como sendo seu, mas abstendo-se de sustentá-lo no discurso. O locutor assimila ao enunciador sua opinião, mas se recusa a assumi-la. “Assumir um enunciador é atribuir à enunciação o papel de impor o ponto de vista desse enunciador”. (CAREL; DUCROT, 2008). A assimilação ao locutor não é condição necessária para o assumir, porque pode acontecer que o locutor assumia um enunciador ao qual ele não é assimilado. Ao dizer que “comer frutas faz bem à saúde”, esse pode ser o ponto de vista próprio do enunciador ou é um ponto de vista geral, popular, que ele reproduz por já ter ouvido. Por isso, o enunciador pode ser assimilado a outro ser que não o locutor e impor-se uma opinião que vem do outro.

Portanto, o que se afirma no discurso é relativo a quem afirma. Um exame será dito como fácil por bons estudantes, porém talvez não seja dito o mesmo por maus. O assumir pelo locutor consiste em tentar fazer admitir a ideia de algo tal como ele se manifesta para

quem o experimenta.

Em relação à concordância, os autores dizem que concordar com um enunciador é não contestá-lo, como no caso da pressuposição. No enunciado *Ana emagreceu muito*, há um enunciador responsável por *Ana era gorda*, que não pode ser contestado.

E, por último, opor-se a um enunciador de um ponto de vista é descrever a enunciação como proibindo dar sua concordância a esse enunciador, é negar um ponto de vista no discurso. Num enunciado negativo como *Ele não é responsável*, o locutor se opõe ao enunciador que afirma que *Ele é responsável*.

As duas ações do locutor expostas anteriormente não podem ser confundidas, pois se realizam independentes uma da outra. Entre o assumir um ponto de vista e o assimilar a um enunciador não há relação de implicatura, como se uma levasse necessariamente à outra, mas se deve à própria natureza do ponto de vista. Em exemplo utilizado pelo próprio Ducrot (CAREL; DUCROT, 2008), no enunciado *Segundo os bons estudantes, o exame era fácil*, além de o locutor relatar a facilidade do exame, ele a expõe de um modo relativo, pois é uma facilidade somente para os bons alunos. Vemos, então, a importância das duas ações do locutor frente aos enunciadores para o sentido do enunciado.

Para a TBS, a noção de relação é essencial para a construção do sentido, pois um segmento só terá sentido quando for articulado a outro. O sentido do enunciado depende da relação estabelecida pelo seu locutor com os enunciadores nele implícitos assimilando-os, ou não, a determinados personagens e tomando atitudes frente aos pontos de vista. A concepção polifônica postula que o enunciado negativo faz ao menos alusão a um enunciador do enunciado positivo correspondente.

É pelo quadrado argumentativo que a TBS vai explicar a argumentação interna de um enunciado negativo, como *Ele não é corajoso*. Pelo conceito da polifonia, os enunciados negativos fazem alusão aos seus correspondentes positivos. Então, ao levantarmos os enunciadores de *Ele não é corajoso*, temos:

E1: *Ele é corajoso*.

E2: *Ele não é corajoso*.

O locutor se opõe ao enunciador positivo e assume o negativo. Como na AI de *Ele é corajoso* há o aspecto *perigo PT ação*, recusado pelo locutor, o que é assumido é o seu aspecto converso transgressivo, ou seja, *perigo DC neg-ação*. Portanto, a argumentação

interna de um enunciado negativo se dá pelo aspecto converso ao seu correspondente afirmativo. Ambos os aspectos em relação de conversão pertencem ao mesmo bloco, isto é, traduzem o mesmo sentido construído pela interdependência semântica dos segmentos. Os autores relatam, então, como a TBS intervém nas descrições polifônicas: sendo o enunciado uma entidade autônoma, a TBS atribui ao enunciador negativo E' uma espécie de conteúdo metalinguístico “opor-se a E”.

A pressuposição, que era considerada um fenômeno linguístico polifônico em todas as situações em que se apresentava, foi vista com outro olhar após a contribuição da TBS. Carel e Ducrot (2008, p.12-13) descrevem três tipos de pressuposição: as descrições definidas, as estruturas proposicionais factitivas e as estruturas que indicam continuação ou cessação de um estado. No entanto, vão manter a pressuposição somente no primeiro caso, as descrições definidas, e negar nos outros dois. A justificativa é que a divisão dos enunciados em dois elementos, posto e pressuposto, nem sempre pode ser conferida. Carel e Ducrot (2008), apresentaram explicações sobre isso pelos exemplos a seguir:

As estruturas factitivas mostram como exemplo *João sabe que p*, para o qual era facultado um conteúdo pressuposto *é verdade que p* e um posto *João acredita que p*. No entanto, somente se pode afirmar que alguém *sabe p* se isso está baseado na própria verdade de *p*. Se alguém diz que *sabe p*, mas baseado em razões falsas, não pode afirmar que *o sabe*. Portanto, não pode haver separação entre *é verdade que p* e *João acredita que p*, pois o sentido do enunciado decorre da interdependência dos conteúdos pressuposto e posto. A TBS descreve esse sentido pelo aspecto *p é verdadeiro DC X pensa que p*, dois segmentos ligados por um conector formando um sentido. A partir dessa reflexão, Carel e Ducrot (2008) rejeitam a pressuposição apoiada na polifonia para esse tipo de estrutura linguística. Não há como separar pressuposto e posto em enunciadores independentes, frente aos quais o locutor concordaria com um e assumiria outro. O sentido vem justamente da articulação entre os segmentos tomados anteriormente por pressuposto e posto.

O próximo caso, para o qual também é negada a pressuposição, se dá em relação aos verbos que indicam sucessões de estados, como *continuar*. Carel e Ducrot (2008) exemplificam com *João continua a fumar*, que apresentava o pressuposto *João fumava* e o posto *João fuma*. Segundo os linguistas, o sentido do enunciado provém de um estado presente que é a continuação de sua realidade passada. Isso significa que, como em *João sabe que p*, são os dois segmentos juntos que traduzem o sentido, e não de modo separado. A TBS descreve o enunciado *João continua a fumar* por meio do aspecto *ter fumado DC fumar*.

Assim, não há pressuposição para esse tipo de enunciado, pois os conteúdos pressuposto e posto formam um só encadeamento.

Por último, será explicado como Carel e Ducrot mantêm a pressuposição: Partindo-se do enunciado *A mulher de Pedro sofreu um acidente*, não há motivo para associar o pressuposto *Pedro tem uma mulher* e o posto *ela sofreu um acidente* no mesmo encadeamento. O resultado, *Pedro tem uma mulher DC ela sofreu um acidente*, não traduz o sentido do enunciado. Então, para esse caso, a TBS mantém a polifonia na descrição da pressuposição.

Em contrapartida, o enunciado *O jogador é bom, mas é indisciplinado* pode ser dito por uma mesma pessoa, porém possui dois enunciadores – um que exalta as qualidades do jogador e outro que exalta seu defeito -, pois têm sentidos diferentes. Quando se diz *O jogador é bom*, tem-se um enunciado de significado positivo, e espera-se que esse jogador sendo bom, seja um atleta regrado, coerente e disciplinado. Quanto ao articulador *mas* no discurso supracitado, tem papel transgressor, pois o enunciado *O jogador é bom* direciona para um significado positivo. Ao utilizar-se do *mas*, o locutor expressa que haverá oposição no seu enunciado, apresentando então o resultado negativo do que ele quer expressar: *mas é indisciplinado*.

Aqui se encerra a fundamentação teórica desse trabalho, para dar início às análises dos discursos.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE

3.1 Metodologia

Como a proposta desta pesquisa é analisar os discursos dos livros didáticos destinados ao ensino de língua portuguesa para estrangeiros, foram adotados alguns critérios para a escolha dos discursos utilizados. Para alcançar os objetivos para os quais esse trabalho se propõe, o embasamento das análises será feito pela ANL/TBS.

Os discursos foram retirados de livros destinados a principiantes em Língua Portuguesa. Este foi o primeiro critério de escolha do *corpus*. O segundo critério de escolha foi buscar discursos que tivessem um tema interessante aos alunos, alguma curiosidade, que supostamente pudessem ser mais atrativos em seu conteúdo. Como se verificou na fundamentação teórica, com Ferro e Bergmann (2008), “o texto desprovido de realidade destitui o material de um dos aspectos fundamentais, que é o interesse. O texto sem elementos interessantes é um texto sem ‘vida’”. Por isso, buscaram-se discursos em que aparecia alguma informação relevante e condizente com a realidade.

Outro critério de escolha foi de discursos que possuíam questões de interpretação, pois essas também serão objeto de análise.

Portanto, os discursos selecionados foram:

- 1) *O trabalho da mulher*. In: *Avenida Brasil*. Curso básico de português para estrangeiros. 13ª ed. São Paulo: E.P.U., 2009. p. 83
- 2) *Usos e costumes – Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul*. In: *Falar...ler...escrever...Português: um curso para estrangeiros*. São Paulo: E.P.U., 2013. p.95-96.

Os discursos serão explicitados teoricamente por meio de encadeamentos argumentativos e/ou aspectos argumentativos propostos pela ANL/TBS. A análise dos enunciados será feita mediante o seguinte roteiro, sob o enfoque da TBS:

- 1) Levantar encadeamentos argumentativos que expressem o sentido dos enunciados;
- 2) Segmentar o discurso em enunciados;
- 3) Relacionar os encadeamentos argumentativos verificando se traduzem sentido do

discurso como um todo;

- 4) Dar pistas ao leitor sobre a transcrição do material de análise;
- 5) Levantar as argumentações internas ao léxico;
- 6) Levantar as argumentações internas aos enunciados;
- 7) Identificar a importância dos articuladores nos enunciados;
- 8) Comparar os discursos por meio das análises realizadas;
- 9) Analisar as questões de interpretação dos discursos a fim de verificar se elas ajudam na compreensão do sentido do discurso.

A ordem acima é de cunho organizacional, não sendo obrigadas as análises a segui-la.

Após as análises, serão dadas propostas de interpretação textual, segundo a teoria da argumentação na língua (ANL), objetivo ao qual este trabalho também se propõe. Seguem-se, então, as análises dos textos 1 e 2 na próxima seção.

3.2 Análise dos Discursos

Nesta seção, serão analisados os dois discursos citados anteriormente, segundo a perspectiva da TBS.

3.2.1 Transcrição do discurso 1

1. Leia o texto e escolha um dos títulos.

Como encontrar um emprego

Meu primeiro emprego

O trabalho da mulher

No Brasil, de 1970 a 1985, triplicou o número de mulheres que se pergunta: “Será que sei apenas ficar em casa e cuidar dos filhos?” – e foram à luta por um emprego. Hoje, embora muitas tenham voltado para casa, descobrindo o que realmente queriam, as mulheres são responsáveis por 50% da força de trabalho do país. Foi ao encontrar o primeiro emprego que muitas mulheres começaram a se conhecer melhor.

O primeiro trabalho realmente profissional de Ana foi fazer um... prédio! Ana é arquiteta, formada há um ano e meio. Mas quando recebeu aquela primeira tarefa, o edifício central das lojas Cacique no Rio de Janeiro, ela tremeu. Foi na relação com seus

subordinados, os operários da construção, que ela mais sofreu desafios. “Eles vivem uma realidade que eu não conhecia. Me ensinaram a ser mais criativa.” Um dia, Ana teve que demitir um empregado, que depois a ameaçou de morte. “Mandei chamá-lo na hora. Conversamos, vi que ele estava magoado, mas continuou demitido. Comecei a ver que eu não era tão frágil e achei isso ótimo”.

Ser gerente de contas no Banco de Tóquio não foi a primeira chance na vida de Margarida. Formada em Desenho Industrial, ela rapidamente descobriu que não queria nada daquilo. “Larguei tudo e fui estudar economia. Desde então, sempre quis trabalhar no Banco de Tóquio”. Ambiciosa, prática e ansiosa, Margarida fez todos os cursos de Inglês e Computação que pôde e conseguiu o emprego.

Margarida fez tanto sucesso que as promoções vieram logo. Mas, mesmo assim, restou um problema: “Sinto que muitos clientes tradicionais imaginam que seu gerente deve ser um homem maduro e não uma garota. Mas eu resolvo isso”, acredita.

Análise do discurso

Esse discurso tem como objetivo informar ao estudante a realidade das mulheres no mercado de trabalho brasileiro, e verificar se o aprendiz compreendeu o conteúdo do discurso através de questões de interpretação. A análise desse discurso será feita a partir das questões de interpretação.

Após o discurso no livro didático, seguem três questões referentes à interpretação textual. São elas:

- 2) *Qual é a resposta correta?*
 - a) *Mais de 50% das mulheres trabalham.*
 - b) *Mais de 50% das pessoas que trabalham são mulheres.*
 - c) *Mais de 50% das mulheres que começaram a trabalhar voltaram para casa.*

- 3) *Relacione as informações abaixo a Ana ou a Margarida.*

Arquiteta

Trabalha num banco

Mudou de profissão

Ana

Tem problemas no trabalho por ser mulher

Fala de seu primeiro emprego

Margarida

Teve problemas com pessoas que trabalham com ela.

4) *Fale com seus/suas colegas.*

a) *Se você trabalha, lembra ainda de problemas no seu primeiro emprego?*

b) *Como é o trabalho da mulher no seu país? Elas são aceitas em qualquer profissão? Ganham tanto como os homens?*

O objetivo dos exercícios de interpretação deveria ser ajudar o leitor a entender o discurso como um todo. As perguntas devem levar o leitor à compreensão do que leu. Porém, as questões de interpretação neste discurso são concentradas no conteúdo.

No primeiro exercício, de múltipla escolha, a atividade traz questões de origem informativa, com o objetivo de investigar se o leitor compreendeu a informação referente às mulheres que representam a força de trabalho no país contida no discurso. O parágrafo que consta a informação é o seguinte: *Hoje, embora muitas tenham voltado para casa, descobrindo o que realmente queriam, as mulheres são responsáveis por mais de 50% da força de trabalho do país.* Porém, será analisado juntamente o parágrafo introdutório para contextualizar a questão.

Enunciado 1: No Brasil, de 1970 a 1985, triplicou o número de mulheres que se pergunta: “Será que sei apenas ficar em casa e cuidar dos filhos?” – e foram à luta por um emprego.

O enunciado inicia com a localização no tempo e espaço do fato relatado na enunciação, para dar informações dêiticas ao leitor. Depois, revela que as mulheres que antes tinham o papel exclusivo de cuidar dos filhos, agora estão se questionando sobre saberem fazer outra atividade. Esse questionamento resulta em ir à luta em busca dessa atividade, que seria o emprego. Assim, o encadeamento possível nesse enunciado seria representado por **perguntar-se sobre seu papel DC ir à luta; perguntar-se sobre seu papel DC mudar a situação**. A mulher duvida de sua posição social e vai à busca de objetivos que saciem sua dúvida. A teoria de Ducrot defende que há uma interdependência semântica entre segmentos da língua, entre os enunciados e seus significados. Nestes enunciados, percebe-se que quando a mulher se questiona sobre seu papel na sociedade, conseqüentemente ela vai buscar respostas para essas indagações, representados pelo aspecto **perguntar-se sobre seu papel DC ir à luta**. E essa busca por respostas a leva, também conseqüentemente, a mudar sua situação, já que ela não estava satisfeita com sua situação anterior, por isso questionou-se. A

interdependência nesses enunciados é representada pelo ir à luta motivado pelo autoquestionamento, e ao mesmo tempo um autoquestionamento que enseja a lutar por uma resposta.

Enunciado 2: Hoje, embora muitas tenham voltado para casa, descobrindo o que realmente queriam, as mulheres são responsáveis por 50% da força de trabalho do país.

Após buscarem saciar suas dúvidas, algumas mulheres descobriram que seu lugar era realmente aquele que ocupavam: cuidar dos filhos. A ideia de as mulheres terem dúvidas, buscarem trabalho fora de suas casas e voltarem para o lar é transgressiva, pois o discurso que deveria direcionar para **buscar mudanças de vida DC mudar de vida** não se cumpre, sendo representado de forma transgressiva por **buscar mudanças de vida PT neg-mudar de vida**. E as demais mulheres encontraram seu lugar no mercado de trabalho, fazendo-se cumprir o encadeamento normativo **buscar mudanças de vida DC mudar de vida**. Mais uma vez, no enunciado 2, aparece o dêitico *hoje*, localizando o leitor no tempo da enunciação. Para explicitar, as argumentações serão agrupadas em aspectos recíprocos e transgressivos:

Recíprocos:

Buscar mudanças de vida DC mudar de vida (o discurso do locutor desde a introdução)

Neg-buscar mudanças de vida DC neg- mudar de vida (as mulheres que não queriam mudar de vida, estavam satisfeitas com sua posição)

Conversos:

Buscar mudanças de vida DC mudar de vida (mulheres que buscaram seu lugar no mercado de trabalho)

Buscar mudanças de vida PT neg- mudar de vida (mulheres que buscaram, mas não se sentiram satisfeitas e voltaram à situação inicial).

Para encontrarmos a resposta correta é possível fazer a AE **mulheres são responsáveis por mais de 50% da força de trabalho do país DC mais de 50% das pessoas que trabalham são mulheres**. Por orientação argumentativa, a única continuação coerente é a alternativa B. Esses encadeamentos também excluem as possibilidades de as respostas serem as questões A e C.

A segunda atividade é de cunho totalmente informativo, de identificação de qual personagem fez o quê no texto. Percebe-se nessa questão que algumas das afirmações servem tanto para Ana, quanto para Margarida, como no discurso *Tem problemas no trabalho por ser mulher*. O aluno pode buscar essas informações dentro do texto, como pode-se perceber nos enunciados 4, 5, 6, 7 e 8:

Enunciado 4: O primeiro trabalho realmente profissional de Ana foi fazer um... prédio! Ana é arquiteta, formada há um ano e meio. Mas quando recebeu aquela primeira tarefa, o edifício central das lojas Cacique no Rio de Janeiro, ela tremeu.

O autor deixa os comentários sobre o trabalho e inicia com demonstrações através do exemplo de uma trabalhadora, arquiteta, chamada Ana. Porém, o que o locutor quer deixar claro aqui é que Ana teve muitos desafios ao aceitar esse trabalho. Esse discurso pode ser representado através do encadeamento **mulher na construção civil DC desafios**. Pode-se analisar o ponto de vista do locutor por meio dos discursos articulados pelo MAS: **formação em arquitetura DC construção civil e atuação profissional PT neg-segurança**. O fato de ela tremer pode ser representado pelo aspecto **sentir insegurança DC tremer**.

Enunciado 5: Foi na relação com seus subordinados, os operários da construção, que ela mais sofreu desafios. “Eles vivem uma realidade que eu não conhecia. Me ensinaram a ser mais criativa.” Um dia, Ana teve que demitir um empregado, que depois a ameaçou de morte. “Mandei chamá-lo na hora. Conversamos, vi que ele estava magoado, mas continuou demitido. Comecei a ver que eu não era tão frágil e achei isso ótimo”.

O exemplo utilizado pelo autor de uma situação ocorrida no trabalho de Ana foi para mostrar o quanto a mulher é capaz de exercer trabalhos profissionais, que não seja só cuidar dos filhos e da casa. Para o enunciado *“Eles vivem uma realidade que eu não conhecia. Me ensinaram a ser mais criativa.”* é possível fazer o encadeamento **enfrentar realidade desconhecida DC desafio/ enfrentar desafios DC ser mais criativa**. Ao conseguir lidar com as diversas situações difíceis entre seus subordinados, Ana mostrou ser capaz e competente para o trabalho na construção civil. Portanto, **enfrentar desafios DC sentir-se confiante**. Ana, ao vencer o desafio, sentiu que *não era tão frágil* e ficou confiante no seu trabalho. Assim, o encadeamento possível para AI de *não ser tão frágil* seria **vencer desafios DC competente**. E assim, Ana conquista seu espaço no mercado de trabalho, sentindo-se realizada como trabalhadora.

Enunciado 6: Ser gerente de contas no Banco de Tóquio não foi a primeira chance na vida de Margarida. Formada em Desenho Industrial, ela rapidamente descobriu que não

queria nada daquilo. “Larguei tudo e fui estudar economia”.

Esta outra história, agora da protagonista Margarida, também tem a finalidade de exemplificar como uma mulher pode chegar a cargos importantes no mercado de trabalho. A insatisfação de Margarida na área em que era formada é demonstrada através de dois aspectos conversos do bloco semântico 1:

1- Descreve pessoas formadas em DI - aspecto normativo: **formação em Desenho Industrial DC satisfação profissional (A DC B)**.

2 – Descreve Margarida – aspecto transgressivo: **formação em Desenho Industrial PT insatisfação (A DC neg B)**. Margarida viu-se insatisfeita na área de sua formação e largou tudo para dedicar-se à outra área que lhe traria mais felicidade e realização profissional, demonstrada através do aspecto **formação em economia DC satisfação**. Porém, ela não era uma simples estudante, era ambiciosa e almejava mais, como se pode ver no próximo enunciado.

Enunciado 7: “Desde então, sempre quis trabalhar no Banco de Tóquio”. Ambiciosa, prática e ansiosa, Margarida fez todos os cursos de Inglês e Computação que pôde e conseguiu o emprego.

O enunciado argumenta que Margarida é determinada, tem objetivos e luta por eles. Através da AE **querer trabalhar no banco de Tóquio DC especializar-se** percebe-se isso. O encadeamento **especializar-se DC conseguir o emprego** mostra o quanto é importante o profissional buscar qualificação para conseguir o emprego que deseja. Com isso, pode-se constatar que há a interdependência semântica entre ambos os segmentos.

Enunciado 8: Margarida fez tanto sucesso que as promoções vieram logo.

Nesse enunciado, entende-se que a determinação de Margarida chamou a atenção de seus chefes no Banco, e que ela fez sucesso. Esse sucesso remete ao encadeamento **ser competente DC promoções**, fazendo com que essa determinação e empenho de Margarida se transformassem em seu cargo de gerente na empresa.

Enunciado 9: Mas, mesmo assim, restou um problema: “Sinto que muitos clientes tradicionais imaginam que seu gerente deve ser um homem maduro e não uma garota. Mas eu resolvo isso”, acredita.

No último depoimento da personagem da história há um discurso significativo, em que Margarida fala que *mesmo assim*, tendo sucesso e sendo capaz, há um problema. As pessoas esperam que a gerente do banco seja *homem* e *experiente*. Pode-se representar esse discurso com o encadeamento **ser gerente garota DC sofrer preconceito**, pois é esse

significado que o discurso de Margarida traz. Os clientes esperam alguém mais velho, experiente e do sexo masculino.

Antes de iniciar o texto, há na lição uma questão que envolve interpretação para a identificação do título. Dadas as opções *Meu primeiro emprego*, *Como encontrar um emprego* e *O trabalho da mulher*, pode-se compreender o título correto através do primeiro encadeamento retirado do próprio discurso **perguntar-se sobre seu papel DC buscar mudanças**, pois nesse primeiro parágrafo é citado que a mulher questiona-se sobre seu papel na sociedade e vai em busca de trabalho. Também, no discurso como um todo, vê-se que há semelhança nas histórias das personagens Ana e Margarida, pois as duas são mulheres e falam de suas experiências no mercado de trabalho. Baseando-se nessa semelhança e no encadeamento citado acima, o título mais adequado seria *O trabalho da mulher*. Nota-se que as outras opções são cabíveis, porém, não autorizadas pelo discurso, pois o fato de aparecer discursos sobre o primeiro emprego e como encontrá-lo estão ali em função de um sentido, uma argumentação, que é o ponto de vista do locutor ou o sentido do discurso: algo como **enfrentar/superar desafios DC realizar-se**, mas não são o tema central do discurso.

A terceira atividade proposta pelo livro foge às informações textuais, pois tem a finalidade de o aluno relatar sua realidade e suas experiências individuais sobre o assunto tratado no capítulo. Fazem parte da *produção* de outros discursos. As atividades de interpretação aqui analisadas não levam o aluno a compreender o discurso do texto, mas sim, retirar informações deles.

3.2.2 Análise de discurso 2

Texto Narrativo

Usos e costumes – Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul

O Brasil, como os países da Europa e os outros países da América, tem usos e costumes diferentes para cada região do seu grande território.

“- Você já foi à Bahia, nego? Não? Então vá!”

A música tem razão. A Bahia é um dos estados mais interessantes do Brasil. Seus habitantes guardam ainda tradições de religião, comidas e costumes da época da escravidão negra. A capital, Salvador, tem 365 igrejas (segundo a tradição popular). Seus habitantes misturam o culto católico com cultos africanos, como o candomblé. A festa de Iemanjá, rainha do mar, atrai milhares de pessoas e é um lindo espetáculo. A comida também é bem

característica: acarajé, vatapá, cuscuz, tudo feito com azeite de dendê. E os doces? A famosa cocada e os deliciosos quindins, muito famosos, são feitos com coco.

Ao norte da Bahia fica o Ceará.

“Olê, mulé rendeira, Olê mulé rendá. Tu me ensina a fazer renda, que eu te ensino a namorar.”

Como são lindas as rendas do Ceará, as praias do Ceará, com jangadas e jangadeiros no mar!

Os habitantes do Ceará comem muita carne seca com farinha e têm um sotaque diferente dos brasileiros do Sul. O Ceará apresenta vários tipos característicos. O jangadeiro é o pescador corajoso, que sai no seu barco à vela, muito frágil, sem saber se vai voltar. O cangaceiro, uma mistura de bandido e de homem valente e violento, vivia antigamente no sertão do Ceará.

Na extremidade sul do país, fica o estado Rio Grande do Sul, cuja capital é Porto Alegre.

“Vou m’embora, vou m’embora prenda minha, tenho muito que fazer.”

Seus habitantes, os gaúchos, são gente forte, alegre e orgulhosa, que aprendeu a defender suas terras nas violentas lutas de fronteira. Os pampas são a paisagem característica desse estado. Nos invernos, sempre rigorosos, os gaúchos usam o poncho, uma longa capa feita de lã de carneiro. Durante o ano todo, não dispensam nem o chimarrão, um tipo de chá muito amargo, nem o churrasco, carne assada no espeto, sua comida típica.

A. Responda a estas perguntas:

1. *Por que o Brasil tem muitos usos e costumes diferentes?*
2. *Por que a Bahia tem influência africana em suas comidas e em sua religião?*
3. *Qual a festa da tradição africana mais conhecida?*
4. *Se você já provou comida baiana, o que achou dela?*
5. *Você gosta de pratos exóticos? Por quê?*
6. *Quais são os tipos característicos do Ceará? O que sabe sobre eles?*
7. *Qual o prato típico do cearense?*
8. *Quem são os gaúchos? O que sabe sobre eles?*
9. *O que é poncho? Por que os gaúchos o usam?*
10. *Qual a comida típica do gaúcho?*

A análise do discurso 2 será feita a partir das perguntas de interpretação. Porém, antes de iniciar a análise das questões, apesar de este não ser o foco da pesquisa, é relevante destacar que anteriormente ao texto, há uma classificação do discurso como *texto narrativo*, e a classificação quanto à tipologia textual está equivocada. Trata-se de um *texto descritivo*.

A primeira questão, *Por que o Brasil tem muitos usos e costumes diferentes?*, pode ser respondida através do encadeamento **país DC diferenças regionais**. Assim, a resposta contida no texto para essa questão seria *porque o Brasil é um país*, que seria uma resposta inadequada, porém, são os dados que o texto fornece. Qualquer outra informação, o leitor deve buscar fora do texto para responder.

Na questão 2, *Por que a Bahia tem influência africana em suas comidas e em sua religião?*, a informação pode ser representada pelo aspecto **chegada dos escravos africanos à Bahia DC influência cultural**. Porque os escravos chegaram à Bahia, sua comida e religião foram influenciadas por esses escravos africanos.

O texto segue descrevendo as festas religiosas africanas unidas com as festas católicas, e cita que a festa de Iemanjá atrai muitas pessoas. Através dessa informação, o leitor entende que, por atrair muitas pessoas, essa é a festa mais conhecida. Constrói-se então a AI *de festa de Iemanjá* como **atrai muitas pessoas DC mais conhecida**. Assim, o aluno tem condições de responder à questão 3 com as informações do texto, dessa forma.

As questões 4 e 5 são referentes à produção, opinião do aluno. Na aula, esse tipo de atividade tem finalidade de estimular a conversação, mas em nada acrescenta à interpretação do que foi lido no discurso.

As respostas das questões 6 e 7 podem ser somente retiradas do discurso, pois são inteiramente informativas. Nota-se que o discurso fala em existir *vários tipos* no Ceará, não especificando de que *tipos* se trata. Com os exemplos, entende-se que são tipos de pessoas, porém, não são *vários*, são somente *dois* tipos, e pelo texto se entende que existam outros.

Na questão 8, a pergunta é *Quem são os gaúchos? O que se sabe sobre eles?*. No texto, pode-se depreender o aspecto **habitar no RS DC ser gaúcho**. Porém, esta é uma informação equivocada, afinal, gaúcho não é o que *mora* no RS, e sim, a pessoa que *nasce* nesse Estado.

Para a questão 9, em *O que é poncho*, também é uma questão em que o leitor responde retirando do texto simplesmente. Mas em *Porque os gaúchos o usam*, é possível fazer o aspecto **inverno rigoroso DC usar poncho**, respondendo à pergunta.

Para finalizar, na questão 10, *Qual a comida típica do gaúcho?*, pode ser dada a

resposta através do aspecto **comer churrasco o ano todo DC ser comida típica**.

Há duas informações presentes no texto que não foram ressaltadas na interpretação, mas importa observar são:

Na música sobre a Bahia, e na posterior concordância à colocação da música por parte do autor, há o aspecto **A Bahia é interessante DC deve-se ir (conhecer)**. A partir desse aspecto, surgem outros aspectos de Argumentação Externa à esquerda, como **Seus habitantes guardam ainda tradições de religião, comidas e costumes da época da escravidão negra DC é interessante conhecer; A capital, Salvador, tem 365 igrejas DC é interessante conhecer; Seus habitantes misturam o culto católico com cultos africanos, como o candomblé DC é interessante conhecer;** etc.

Uma colocação importante a ressaltar é, no sétimo parágrafo, o enunciado *Os habitantes do Ceará [...] têm um sotaque diferente dos brasileiros do Sul*. Aqui, o autor faz dos brasileiros do Sul a referência para os sotaques, podendo depreender-se o seguinte aspecto: **neg- brasileiros do Sul DC sotaque diferente**. Porém, em que ele se baseia para essa referência, não é citado. E, quando diz que os sotaques são diferentes, isso não significa nada para o estudante estrangeiro, pois ele não sabe como são esses sotaques, principalmente se ele estiver na região sudeste e não conhecer nem o sotaque do Ceará, nem o do Sul.

3.3 Proposta de interpretação pela ANL

Nesta seção apresentar-se-ão algumas propostas de atividades de interpretação textual baseadas na ANL.

3.3.1 Proposta do discurso 1

A primeira proposta apresentada é fazer os alunos compreenderem a relação que há entre os parágrafos do texto, de forma que eles concluam se há ou não um encadeamento em todo discurso. Para este exercício, os aprendizes de língua portuguesa já teriam o conhecimento sobre conectores e encadeamentos.

1) *Estabeleça a relação entre os parágrafos do discurso, completando com os conectores adequados:*

a) *Mulheres vão em busca de trabalho _____ Ana enfrentou desafios na construção civil.*

- b) *Ana enfrentou desafios na construção civil _____ Margarida especializou-se para trabalhar no banco.*
- c) *Margarida especializou-se para trabalhar no banco _____ Margarida sofre preconceito por ser mulher e jovem.*

Os parágrafos do discurso foram resumidos em uma frase, e o aluno fará a relação entre eles utilizando os conectores que os possibilitam ter uma interdependência semântica.

Na letra a) *Mulheres vão em busca de trabalho _____ Ana enfrentou desafios na construção civil.* O aluno perceberá que o fato de a mulher buscar trabalho não foi fácil, e ela encontrou desafios na prática. Esse encadeamento pode ser completado com os conectores normativos *então, logo, portanto*, realizando uma conclusão de sentido, representado pelo aspecto **Mulheres vão em busca de trabalho DC Ana enfrentou desafios na construção civil.**

Na letra b) *Ana enfrentou desafios na construção civil _____ Margarida especializou-se para trabalhar no banco*, mostra que cada parágrafo explicita dois exemplos dessas mulheres que tiveram interesse na busca pela realização profissional. O aluno é levado a entender que se se trata de exemplos, e as pessoas são diferentes, e seus casos são os mesmos, o encadeamento deve ser completado por uma conjunção aditiva *e*.

Na letra c) *Margarida especializou-se para trabalhar no banco _____ Margarida sofre preconceito por ser gerente do banco*, mostra que há ideia de transgressão, já que nossa personagem se especializou tanto, conseguiu o cargo de gerência por ser capacitada e, mesmo assim, sofre preconceito por ocupar o cargo. O aluno completará esse encadeamento pelo conector transgressivo PT, representado na frase por *no entanto, porém, contudo*, etc.

Ao fim dessa atividade, o aluno terá uma ideia geral do que diz o texto, e quais relações há entre cada segmento.

- 2) *Em relação à utilização dos verbos no discurso, diferencie as situações em que são usados o pretérito perfeito e o presente.*

Esta questão faria o aluno, estudante de língua estrangeira, entender na prática o uso dos verbos na língua portuguesa a partir dos enunciadores (parte da teoria de Ducrot e Carel, publicada em 2008). Ao analisar a utilização verbal, o aluno percebe que durante os discursos, tanto do narrador quanto das personagens, há idas e voltas no tempo, marcados

pelo uso predominantemente do pretérito perfeito e do presente, ambos do modo indicativo. O enunciador marcado pelo narrador utiliza tempo pretérito quando fala da insatisfação das mulheres em ficar em casa, produzindo o efeito de enunciação passada e também, ao narrar o início da inserção das personagens no mercado de trabalho. Quando os enunciadores são as personagens, elas referem-se a seu início na profissão com verbos no tempo pretérito e quando se referem a sua realidade atual, como fazem para enfrentar os desafios, colocam-se no tempo presente, produzindo efeito de enunciação presente. Mas o tempo, neste discurso, também marca a mudança de atitude na vida das mulheres. Antes, elas eram donas de casa, insatisfeitas com a posição social. Hoje, estão realizadas profissional e pessoalmente. Essa ideia pode ser representada pelo aspecto **insatisfação T0 (em um tempo zero) PT satisfação T1 (em um tempo 1)**.

3) *No discurso, a que está atrelado a Conhecer-se melhor? Complete com encadeamentos possíveis para as continuações:*

a) _____ portanto conhecer-se melhor.

b) _____ portanto realizar-se.

Enunciado 3: Foi ao encontrar o primeiro emprego que muitas mulheres começaram a se conhecer melhor.

Esse enunciado possui significados sobre o lugar da mulher no mercado de trabalho, e a realização pessoal do indivíduo como um ser útil à sociedade. O enunciado revela que não se trabalha só por trabalhar, mas há um significado importante nesse ato. Há um *descobrir-se, conhecer-se*. De fato, a pessoa que busca seu espaço no mercado de trabalho e encontra o que gosta de fazer, realiza-se profissionalmente e pessoalmente. Para o locutor, realizar-se profissionalmente tem relação com estar feliz com sua situação e, logo, realizar-se pessoalmente, conhecendo-se melhor. Isso é possível depreender pelos aspectos **trabalhar DC realizar-se, realizar-se DC conhecer-se melhor**. Por meio de um encadeamento feito pelos enunciados do discurso, o aluno chega ao sentido de conhecer-se melhor, sugerindo outros suportes para os encadeamentos do discurso. O aprendiz poderia sugerir algo como tentar novas atividades/ocupações DC conhecer-se melhor, divertir-se DC conhecer-se melhor, fazer terapia psicológica DC conhecer-se melhor, etc. Assim, ele reconheceria o que é a interdependência semântica.

4) *Dados os discursos:*

- I. *Ana é arquiteta, formada há um ano e meio. Mas quando recebeu aquela primeira tarefa, o edifício central das lojas Cacique no Rio de Janeiro, ela tremeu. (Linha 07)*
- II. *Margarida fez tanto sucesso que as promoções vieram logo. Mas, mesmo assim, restou um problema: “Sinto que muitos clientes tradicionais imaginam que seu gerente deve ser um homem maduro e não uma garota. (Linha 19)*

Responda: Que ideias a palavra MAS está articulando nos enunciados do discurso?

A polifonia pela TBS defende que o locutor pode assumir um ponto de vista, concordar ou opor-se a ele. Tanto o MAS da linha 7, quanto o da linha 19, mostram o ponto de vista ao qual o locutor se opõe. No primeiro, o locutor opõe-se à ideia de que Ana era arquiteta formada há algum tempo, e que seria fácil trabalhar na área. E o segundo, em relação ao sucesso de Margarida, mostrando que esse sucesso não traz sempre resultados positivos, pois ela enfrenta preconceito de clientes tradicionais.

- 5) *Qual ideia o locutor quer defender com a utilização da palavra MAS nos enunciados do exercício anterior?*

O locutor defende a ideia de que o fato de buscar trabalho para sua realização não significa que será uma tarefa simples e fácil. As personagens encontram dificuldades sim, por ser esta uma atitude inovadora na sociedade. O locutor defende uma ideia transgressiva.

- 6) *O que representa o ponto de exclamação no enunciado O primeiro trabalho realmente profissional de Ana foi fazer um... prédio! ?*

Pela polifonia, pode-se perceber que há uma marca de ponto de vista do locutor ao inserir um ponto de exclamação. Ele mostra realmente que está surpreso por Ana conseguir construir um prédio. O discurso de surpresa por parte do locutor (marcado pelo ponto de exclamação), sobre Ana construir prédios, representa uma transgressão, pois indica que a

formação no curso superior não foi suficiente para Ana sentir-se segura. O aluno deve perceber que este ponto de exclamação possui uma expressão negativa. Há duas hipóteses a serem diagnosticadas com essa surpresa: De certa forma, ou o locutor não acredita na capacidade da personagem em realizar a atividade, ou seria uma surpresa, um espanto, alguém começar a carreira construindo um prédio.

- 7) *O que poderíamos entender que o locutor quer dizer no discurso “Comecei a ver que eu não era tão frágil” e “Ser gerente de contas no Banco de Tóquio não foi a primeira chance na vida de Margarida”.*

Segundo a teoria ANL, a negação está ligada à pressuposição, pois quando se diz que *Pedro não bebe mais*, significa que ele já *bebeu* alguma vez. Então, seguindo a ANL, no enunciado *Comecei a ver que eu não era tão frágil*, percebe-se que há um pressuposto de que Ana já se considerara frágil em outro momento. Esse enunciado pode ser traduzido nos aspectos argumentativos **frágil t0 PT neg-frágil t1**. Se considerava frágil no primeiro momento, mas ao enfrentar o desafio, percebeu que já não era.

Outro enunciado que marca isso é *Ser gerente de contas no Banco de Tóquio não foi a primeira chance na vida de Margarida*. Ao ler o enunciado, o leitor pressupõe que Margarida tivera outras chances em sua vida profissional, pois esta não foi sua primeira chance. Essa outra chance irá aparecer na sequência do discurso, mas nesse primeiro discurso o leitor já tem essa ideia introdutória.

- 8) *O que seria possível dizer que o locutor pretendia com esse discurso? O que se pode dizer de seu posicionamento em relação ao tema da mulher do mercado de trabalho a partir desse discurso?*

Pode-se dizer que o locutor pretendia argumentar sobre a problemática da inserção da mulher no mercado de trabalho e enfrentar os desafios que encontra no caminho para o sucesso.

Outro posicionamento do locutor é representado ao qualificar a situação de Margarida como um problema: *Mas, mesmo assim, restou um problema: “Sinto que muitos clientes tradicionais imaginam que seu gerente deve ser um homem maduro e não uma garota. Mas*

eu resolvo isso”, acredita. O uso do qualificador no discurso mostra o posicionamento do locutor de forma explícita, porém a personagem em nenhum momento fez essa avaliação do caso.

3.3.2 Proposta do Discurso 2

- 1) *Sobre o discurso do texto Usos e costumes – Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul, complete as frases com as opções corretas:*

<i>O Brasil é um país muito extenso</i>	<i>NO ENTANTO os gaúchos tomam chimarrão.</i>
<i>No RS faz muito calor no verão</i>	<i>PORTANTO os gaúchos usam poncho.</i>
<i>Chegada dos escravos na Bahia</i>	<i>PORTANTO tem muitas variedades culturais.</i>
<i>No Sul, faz muito frio no inverno</i>	<i>PORTANTO trouxe influência cultural africana.</i>

Nesta atividade, o aluno será levado a fazer relações de interdependência semântica entre os enunciados, encadeando-os de acordo com as ideias do discurso. Ao ler o primeiro enunciado, **O Brasil é um país muito extenso**, fará relações com as opções que lhe foram dadas e perceberá que pode ser encadeada com a terceira opção **DC tem muitas variedades culturais**. Sobre a relação de frio e calor no Sul do Brasil e os costumes dos gaúchos, precisará entender as relações de normatividade e transgressão entre os enunciados. Assim, entenderá que o enunciado **No RS faz muito calor no verão** encadeia-se com **PT os gaúchos tomam chimarrão**, obtendo uma relação de transgressão, pois mesmo fazendo calor, os gaúchos bebem o chimarrão, bebida típica servida quente. E o enunciado **No Sul, faz muito frio no inverno**, entender-se-á que se encadeia com **DC os gaúchos usam poncho**, pois é uma indumentária própria para temperaturas muito baixas. Porém, é importante trabalhar o vocabulário anteriormente, ou explicar ao aluno o que é poncho. Por último, o aluno, tendo o conhecimento de que os escravos trazidos ao Brasil provinham da África, como se pode depreender pelo discurso escrito, fará a relação da chegada dos escravos à influência cultural que se tem no país, completando o encadeamento **Chegada dos escravos na Bahia DC trouxe influência cultural africana**.

- 2) *Qual o sentido dos enunciados relacionados pelos articuladores então, linha 03, e que, linha 12?*

Os articuladores existentes no discurso são:

Então, linha 03 – O articulador *então*, no discurso “- *Você já foi à Bahia, nego? Não? Então vá!*” expressa a ideia de que a Bahia é tão interessante que se você ainda não foi nesse estado, deve conhecê-lo imediatamente.

Que, linha 12 – O articulador *que*, no discurso “*Olê, mulé rendeira, Olê mulé rendá. Tu me ensina a fazer renda, que eu te ensino a namorar.*”, está exprimindo ideia de condição: *Se tu me ensinar a fazer renda, eu te ensino a namorar.*

- 3) *Que motivos o locutor apresenta para dizer, em seu discurso, que a Bahia é um dos estados mais interessantes do país?*

Pelo discurso, podemos ver que **os habitantes da Bahia guardam tradições de religião, comidas e costumes da época da escravidão negra DC a Bahia é interessante. A capital tem 365 igrejas DC é interessante; a comida também é bem característica DC é interessante.** Vários discursos que descrevem com detalhes o local, demonstram que é interessante conhecer a Bahia.

- 4) *Que significado há na utilização do ponto de exclamação na linha 15?*

O locutor carrega uma expressão de entusiasmo em seu discurso ao utilizar o ponto de exclamação. Também, ao utilizar o qualificador *lindas*, seu discurso mostra uma avaliação positiva das rendas do Ceará, por isso seu entusiasmo. A palavra *lindas* traz um sentido argumentativo, pois pode ser traduzido pelo aspecto **ser lindo DC merece ser conhecido.**

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante a realização das análises, percebeu-se que os textos utilizados pelos livros didáticos são construídos, artificiais, servindo para atingir um determinado objetivo. Ou ainda, textos que foram criados para trazer informações sobre a realidade do país em que se aprende a língua. Mas como se tratam de textos construídos para estes fins, e foram mal construídos, encontram-se problemas de sentido, de coesão, de encadeamento entre os discursos e as ideias contidas nele.

Também percebemos que as informações contidas nos livros não respeitam a tipologia textual, pois no texto 2 dizia que era um texto narrativo, quando foi apresentado um texto informativo/descritivo. Sobre a interpretação, também objeto de análise, percebeu-se que o foco das perguntas era informativo, como em *Por que a Bahia tem influência africana em suas comidas e em sua religião?* ou *Qual a festa da tradição africana mais conhecida?*. As respostas dessas perguntas poderiam ser somente retiradas do texto, não levando o aluno a compreendê-lo como um todo. As perguntas não levam à compreensão do texto, pois focalizam ideias isoladas.

Algumas atividades que fogem às informações textuais têm a finalidade de o aluno relatar sua realidade e suas experiências individuais sobre o assunto tratado no capítulo, como a atividade 4 do discurso 1: *Fale com seus/suas colegas: a) Se você trabalha, lembra ainda de problemas no seu primeiro emprego?; b) Como é o trabalho da mulher no seu país? Elas são aceitas em qualquer profissão? Ganham tanto como os homens?* e as questões 4, 5, 6 e 8 do discurso 2: *4) Se você já provou comida baiana, o que achou dela?; 5) Você gosta de pratos exóticos? Por quê?; 6) Quais são os tipos característicos do Ceará? O que sabe sobre eles?; 8) Quem são os gaúchos? O que sabe sobre eles?*. Todas essas questões fazem parte da produção de outros discursos.

Um ponto considerado positivo nas questões de interpretação foi, no discurso 1, a primeira questão: *Leia o texto e escolha um dos títulos: Como encontrar um emprego, Meu primeiro emprego, O trabalho da mulher*. A atividade de escolha do título envolve reflexão, pois é necessário que haja uma compreensão total do texto para que o aluno chegue a essa resposta.

Nas propostas apresentadas na seção 3.3, procurou-se criar questões que levassem à compreensão do texto como um todo, focalizando a construção do sentido pela língua no discurso. Atividades como a questão 1 do primeiro discurso, fazem com que o aprendiz

compreenda o texto fazendo relações entre as ideias centrais de cada parágrafo. Questões que envolvam o sentido dos articuladores, ou a intenção do autor em utilizar o articulador, ou específica pontuação, também fazem o aprendiz pensar sobre o texto e porque se utilizam tais elementos na língua. O aprendiz, quando reconhece o sentido de um discurso, a que está atrelado a cada discurso, pode dizer que realmente compreendeu, apropriou-se dos conhecimentos referentes à língua estudada.

Este trabalho foi uma breve análise sobre os textos utilizados em livros didáticos de língua portuguesa para estrangeiros, com uma breve contribuição de atividades que possam fazer o aprendiz chegar na compreensão da língua. Porém, com certeza, muito ainda pode ser feito em relação a esse tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido visou analisar textos de livros didáticos de língua portuguesa para estrangeiros. Pretendeu verificar se a capacidade de percepção do sentido estava prevista nos discursos dos livros utilizados nesse ensino, se esses livros eram feitos com o objetivo de realmente ensinar o sentido na língua, ou se o foco era ensinar somente conteúdos gramaticais. Ou se, ao estudar, o aluno conseguia fazer relações que constituíssem sentido nos textos trabalhados. Também, fez-se uma análise das atividades de interpretação de textos propostas nos livros didáticos pesquisados e foram dadas propostas de interpretação textual segundo a ANL.

Baseando-se na Teoria da Argumentação na Língua, buscou-se uma análise para verificar se o ensino de língua portuguesa para estrangeiros previa o envolvimento da semântica dos enunciados nesse processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Foi visto na fundamentação teórica, relativo ao ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira, o que os teóricos apresentam como construção de sentido: as informações textuais apresentadas integram muito conhecimento à memória do interlocutor. Não apenas conhecimentos lexicais e sintáticos, mas conhecimentos de diferentes informações de relações entre os enunciados. É nesse momento de interação que o sucesso da construção de sentido é determinado. Para Dell’Isola (2000, p. 42), “o texto desempenha papel importante na construção de sentido por conter a intenção do autor (de persuadir, informar, distrair, etc.), uma estrutura definida (suas ideias estão organizadas em uma sequência), um conteúdo (temas, conceitos, referências).”

Para isso, é importante que os textos selecionados pelos livros didáticos tenham um conteúdo instigador, um conteúdo de texto que dialoga com o leitor, que vai persuadi-lo, vai apresentar uma organização sequencial, e acima de tudo, ajudar o leitor a construir o sentido nesse discurso. Geralmente Livros didáticos possuem informações desconectadas, fora do contexto de uso, primordialmente voltado para a gramática e não trabalham com o sentido, a fim de desenvolver a real interpretação e compreensão por parte do leitor.

Quanto às atividades apresentadas pelos livros didáticos para levar o aluno à compreensão do que foi lido, se mostraram precárias e não suficientes para cumprir com seu objetivo. As propostas apresentadas não tiveram em hipótese alguma a pretensão de solucionar por definitivo o problema de atividades de interpretação contida nos livros didáticos, mas foram feitas de forma a comprovar que é possível fazer com que o aluno

chegue a uma compreensão globalizada do discurso, se esse discurso for bem explorado pelas atividades. A ANL demonstrou ser uma teoria que consegue cumprir esse objetivo, já que é uma teoria semântica e lida com as relações contidas no discurso.

Essa pesquisa foi um recorte do que é trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira, e não se pretende encerrada nem definitiva, pelo contrário, pode ainda ser muito aprofundada e contribuir, ainda, para que esse ensino venha crescer e se aprimorar mais nos próximos anos: o ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros.

REFERÊNCIAS

BIZON, Maria Cecília Cossi. *Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*. In: FILHO, José Carlos Paes de Almeida (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La Semántica Argumentativa. Una Introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*. Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

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

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. *A construção do sentido durante a leitura em português – LE*. In: JÚDICE, Norimar (org.). *Português /Língua estrangeira. Leitura, produção e avaliação de textos*. 1 ed. Niterói: Intertexto, 2000.

_____. *Em busca da formação continuada de professores de português como Língua estrangeira: alguns parâmetros*. In: JÚDICE, Norimar (org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*. 1 ed. Niterói: Intertexto, 2005.

DUCROT, Oswald. *Analyse de textes et linguistique de l'énonciation*. In DUCROT, O. Les mots du discours (en collaboration). Paris : Les Éditions de Minuit, 1980. p. 7-56.

_____. *Argumentação Retórica e Argumentação Linguística*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n.1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

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

_____. *Introducción. Conferencia 1*. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La Semántica Argumentativa. Una Introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*. Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

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

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

FERRO, Jeferson, BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. *Produção e Avaliação de Materiais Didáticos em Língua Materna e Estrangeira*. 1 ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FILHO, José Carlos Paes de Almeida (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Universidade de Brasília, 2005. Disponível em:

<www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em 16/06/2014.

INSTITUTO BRITISH COUNCIL. Disponível em:

<http://www.conferencialp.org/files/languages_for_future.pdf>. Acesso em: 20/11/2014.

INSTITUTO CAMÕES. Disponível em: <www.instituto-camoes.pt/> acesso em 15/10/14.

LIMA, Emma Eberlein O. F. *Avenida Brasil*. Curso básico de português para estrangeiros. 13ª ed. São Paulo: E.P.U., 2009.

LIMA, Emma Eberlein O. F.; IUNES, Samira A. *Falar...ler...escrever...Português: um curso para estrangeiros*. São Paulo: E.P.U., 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2012.

QUINO, J. L. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RODRIGUES, Sérgio. Português, a língua mais difícil do mundo? Conta outra. **Veja**, 5 mai. 2013. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/os-mais-lidos-de-2013/portugues-a-lingua-mais-dificil-do-mundo-counta-outra-2/>> . Acesso em 13/05/2014.

ROTTAVA, Lucia. *A Leitura e a Escrita como processos Interrelacionados de construção de sentidos em contexto de Ensino/Aprendizagem de Português como L2 para hispano-falantes*. 1 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. (1916). 24 ed. São Paulo: Cultrix, 2000. BALLY, Charles, SECHEHAYE, Albert (orgs).

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

SAVIGNON, Sandra J. *Communicative Language teaching for the twenty-first century*. In: CELCE-MURCIA, Mariane (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. 3 ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

STERNFELD, Liliana. *Materiais didáticos para o ensino de português língua estrangeira*. In: FILHO, José Carlos Paes de Almeida (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

VIANA, Nelson. *Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percursos*. In: FILHO, José Carlos Paes de Almeida (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

ANEXOS

ANEXO A – O trabalho da mulher

1. Leia o texto e escolha um dos títulos.

COMO ENCONTRAR UM EMPREGO

MEU PRIMEIRO EMPREGO

D1



O TRABALHO DA MULHER

No Brasil, de 1970 a 1985, triplicou o número de mulheres que se perguntaram: "Será que sei apenas ficar em casa e cuidar dos filhos?" — e foram à luta por um emprego. Hoje, embora muitas tenham voltado para casa, descobrindo o que realmente queriam, as mulheres são responsáveis por mais de 50% da força de trabalho do país. Foi ao encontrar o primeiro emprego que muitas mulheres começaram a se conhecer melhor.

O primeiro trabalho realmente profissional de Ana foi fazer um ...prédio! Ana é arquiteta, formada há um ano e meio. Mas quando recebeu aquela primeira tarefa, o edifício central das lojas Cacique no Rio de Janeiro, ela tremeu. Foi na relação com seus subordinados, os operários da construção que ela mais



Ana Paula S. Rodrigues, 27

sofreu desafios. "Eles vivem uma realidade que eu não conhecia. Me ensinaram a ser mais criativa." Um dia, Ana teve que demitir um empregado, que depois a ameaçou de morte. "Mandeí chamá-lo na hora. Conversamos, vi que ele estava magoado, mas continuou demitido. Comecei a ver que eu não era tão frágil e achei isso ótimo.

Ser gerente de contas no Banco de Tóquio não foi a primeira chance na vida de Margarida. Formada em Desenho Indus-

trial, ela rapidamente descobriu que não queria nada daquilo. "Larguei tudo e fui estudar economia. Desde então sempre quis trabalhar no Banco de Tóquio. Ambiciosa, prática e ansiosa, Margarida fez todos os



Margarida Suzuki Teixeira, 31

cursos de inglês e Computação que pôde e conseguiu o emprego. Margarida fez tanto sucesso que as promoções vieram logo. Mas, mesmo assim, restou um problema: "Sinto que muitos clientes tradicionais imaginam que seu gerente deve ser um homem maduro e não uma garota. Mas eu resolvo isso", acredita.

2. Qual é a resposta correta?

- Mais de 50% das mulheres trabalham.
- Mais de 50% das pessoas que trabalham são mulheres.
- Mais de 50% das mulheres que começaram a trabalhar voltaram para casa.

3. Relacione as informações abaixo a Ana ou a Margarida.

arquiteta
trabalha num banco
mudou de profissão
tem problemas no trabalho por ser mulher
fala de seu primeiro emprego
teve problemas com pessoas que trabalham com ela

Ana
Margarida

4. Fale com seus/suas colegas.

- Se você trabalha, lembra-se ainda de problemas no seu primeiro emprego?
- Como é o trabalho da mulher no seu país? Elas são aceitas em qualquer profissão? Ganham tanto como os homens?

ANEXO B – Usos e Costumes Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul – pág. 1

Texto Narrativo

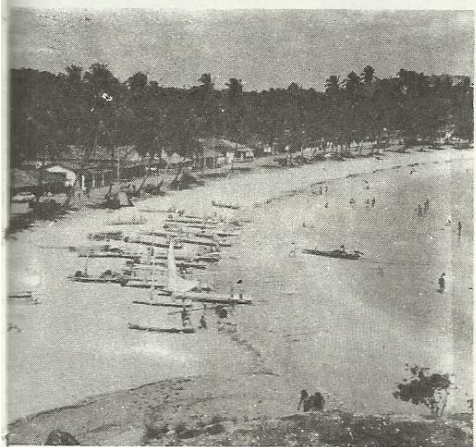
Usos e costumes – Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul



O Brasil, como os países da Europa e os outros países da América, tem usos e costumes diferentes para cada região do seu grande território.

“– Você já foi à Bahia, nego?
Não? Então, vá!”

A música tem razão. A Bahia é um dos estados mais interessantes do Brasil. Seus habitantes guardam ainda tradições de religião, comidas e costumes da época da escravidão negra. A capital, Salvador, tem 365 igrejas (segundo a tradição popular). Seus habitantes misturam o culto católico com cultos africanos, como o candomblé. A festa de Iemanjá, rainha do mar, atrai milhares de pessoas e é um lindo espetáculo. A comida também é bem característica: acarajé, vatapá, cuscus, tudo feito com azeite de dendê. E os doces? A famosa cocada e os deliciosos quindins, muito famosos, são feitos com coco.



Ao norte da Bahia fica o Ceará.

“Olê, mulé rendeira,
Olê, mulé rendá.
Tu m’ensina a fazer renda,
Que eu t’ensino a namorar”.

Como são lindas as rendas do Ceará, as praias do Ceará, com jangadas e jangadeiros no mar!

Os habitantes do Ceará comem muita carne seca com farinha e têm um sotaque diferente dos brasileiros do sul.

O Ceará apresenta vários tipos característicos. O jangadeiro é o pescador corajoso, que sai no seu barco a vela, muito frágil, sem saber se vai voltar.

O cangaceiro, uma mistura de bandido e de homem valente e violento, vivia antigamente no sertão do Ceará.

ANEXO B – Usos e Costumes Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul – pág. 2

No extremo sul do país fica o estado do Rio Grande do Sul, cuja capital é Porto Alegre.



“Vou m’embora, vou m’embora,
Prenda minha,
Tenho muito que fazer.”

Seus habitantes, os gaúchos, são gente forte, alegre e orgulhosa, que aprendeu a defender suas terras nas violentas lutas de fronteira. Os pampas são a paisagem característica desse estado. Nos invernos, sempre rigorosos, os gaúchos usam o poncho, uma longa capa feita de lã de carneiro. Durante o ano todo, não dispensam nem o chimarrão, um tipo de chá muito amargo, nem o churrasco, carne assada no espeto, sua comida típica.

A. Responda a estas perguntas:

1. Por que o Brasil tem muitos usos e costumes diferentes?
2. Por que a Bahia tem influência africana em suas comidas e em sua religião?
3. Qual a festa de tradição africana mais conhecida?
4. Se você já provou comida baiana, o que achou dela?
5. Você gosta de pratos exóticos? Por quê?
6. Quais são os tipos característicos do Ceará? O que sabe sobre eles?
7. Qual o prato típico do cearense?
8. Quem são os gaúchos? O que sabe sobre eles?
9. O que é o poncho? Por que os gaúchos o usam?
10. Qual a comida típica do gaúcho?

B. Ditado: Vide observação da pág. 9

Faça agora o teste 4 do Caderno de Testes.