

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JOSELINE TATIANA BOTH

**POR UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA DA LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: O LIVRO DIDÁTICO**

Porto Alegre

2006

JOSELINE TATIANA BOTH

**POR UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA DA LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: O LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Letras, na
área de concentração de Linguística Aplicada
ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade
de Letras da Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Orientadora: Prof^a Dr. Leci Borges Barbisan

Porto Alegre
2006

JOSELINE TATIANA BOTH

**POR UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA DA LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: O LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Letras, na
área de concentração de Lingüística Aplicada
ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade
de Letras da Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Cláudia Stumpf Toldo - UPF

Prof^a Clarice S. Lamb - PUCRS

Prof^a Leci Borges Barbisan - PUCRS

Dedico este trabalho a todos aqueles que amo e que
fazem parte da minha história: especialmente à
minha família, ao Beto e à professora Leci Borges
Barbisan.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e por todas as oportunidades que tem me concedido;

Agradeço aos meus pais, Olívio e Julita, que, com toda sua simplicidade, me ensinaram os valores necessários para qualquer caminhada e que se sentem felizes com cada etapa percorrida;

Agradeço a minhas irmãs, meus sobrinhos, cunhados, que colaboraram em todos os momentos com um incentivo e uma palavra amiga;

Agradeço ao Beto, meu querido, por sua paciência, seu amor, sua compreensão e ajuda;

Agradeço à professora Leci Barbisan, com quem aprendi muito mais do que qualquer conhecimento científico poderia ensinar. Por sua sabedoria, pela humildade, pela sensibilidade e pelo respeito para com as nossas individualidades e os nossos limites;

Agradeço ao CNPq pela bolsa de estudos concedida;

Agradeço aos professores, direção e funcionários do Programa de Pós-Graduação desta universidade pela competência e seriedade;

Agradeço aos meus professores da Universidade de Santa Cruz do Sul, que colaboraram de alguma forma para que hoje eu pudesse estar aqui;

Agradeço aos colegas e amigos que fiz durante o curso; aos amigos do grupo de pesquisa e, especialmente, à Viviane Sobral Ribas da Rocha, com quem pude trocar idéias e também angústias.

RESUMO

Este trabalho, que desenvolve a temática da leitura numa perspectiva enunciativa, tem como objetivo investigar propostas de atividades com textos, retiradas de livros didáticos de Ensino Fundamental, buscando entender suas concepções de linguagem. Além disso, propõe uma análise de textos sob a perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre e Marion Carel. Trata-se de uma teoria enunciativa, de base estruturalista, que considera que a função primeira da linguagem é a de argumentar. Utilizamos, nessa pesquisa, princípios fundamentais da teoria, enfocando especialmente o conceito de polifonia vinculado à Teoria dos Blocos Semânticos, para compreender como é construída a argumentação no discurso por meio da linguagem. Justifica nossa opção, o fato de a teoria possibilitar a compreensão da construção do sentido na linguagem em uso e, assim, servir como fonte de reflexão para as práticas de leitura e o ensino.

Palavras-chave: leitura – argumentação – polifonia – ensino

ABSTRACT

This study, which develops the topic of reading on an enunciation perspective, seeks to investigate plans of activities with texts from Primary School student's books, attempting to understand their language concept. In addition, it suggests an analysis of texts based on Language Argumentation Theory by Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre and Marion Carel. It is an enunciation theory based on structuralism which considers that the first task of language is discussion. Essential principles of theory have been used in this study, focusing mainly on the polyphony concept linked to the Theory of semantic blocks, in order to understand how the argument is constructed in speech through language. Our option is justified by the fact that the theory makes the construction of meaning in the language in use possible to understand thus it can be used as a source of study for reading and teaching activities.

Key-words: reading – argument – polyphony – teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O ENSINO DE LÍNGUA	15
1.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PANORAMA GERAL.....	17
1.2 O LUGAR DA GRAMÁTICA NA ESCOLA	19
1.3 O LUGAR DO TEXTO NA ESCOLA	20
1.4 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	22
1.5 O LIVRO DIDÁTICO.....	24
2 LEITURA	30
2.1 A LEITURA E A ESCOLA	30
2.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LEITURA	35
3 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA (TAL)	40
3.1 RAÍZES DA TEORIA	41
3.2 CONCEITOS BÁSICOS	44
3.2.1 ENUNCIÇÃO, FRASE E ENUNCIADO.....	44
3.2.2 SIGNIFICAÇÃO E SENTIDO	45
3.2.3 TEXTO E DISCURSO	45
3.3 A FORMA STANDARD	46
3.4 A FORMA RECENTE	48
3.4.1 A TEORIA DOS TOPOI.....	48
3.4.2 A TEORIA POLIFÔNICA DA ENUNCIÇÃO	50
3.5 A TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS	52
3.5.1 POLIFONIA E ASPECTO.....	60
3.6 UMA PROPOSTA PARA ANÁLISE DO DISCURSO	62
4 METODOLOGIA	64
4.1 METODOLOGIA.....	64
4.2 ANÁLISES.....	65
4.2.1 ANÁLISE 1	65
4.2.2 ANÁLISE 2	68

4.2.3 ANÁLISE 3	74
4.2.4 ANÁLISE 4	79
4.2.5 ANÁLISE 5	89
4.3.6 ANÁLISE 6	101
4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	125
ANEXO A	126
ANEXO B	128
ANEXO C	130
ANEXO D	132
ANEXO E	134
ANEXO F	137

INTRODUÇÃO

Um profundo vínculo com as questões do ensino e da aprendizagem da língua e, por conseqüência, uma preocupação constante – e crescente - com a construção de uma prática pedagógica mais qualificada, capaz de possibilitar ao aluno verdadeira reflexão sobre a língua, motivaram-nos a buscar subsídios teóricos, no âmbito da Lingüística, capazes de contemplar a linguagem em uso e a construção de sentidos por meio da linguagem.

A partir daí, inscrevemos este estudo na linha de pesquisa Texto, Enunciação e Discurso: teorias e aplicação, que tem como principal objetivo vincular o conhecimento lingüístico, teórico, ao ensino de língua nas escolas, atendendo às indicações do Ministério da Educação e Cultura, reunidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa.

Preocupa-nos, de um lado, o fato de que, como profissionais da linguagem e do ensino, temos um conhecimento bastante restrito acerca da linguagem e, mais ainda, no que se refere às teorias lingüísticas que deveriam embasar nossas práticas. Cremos que com base nesses conhecimentos poderíamos construir nosso próprio percurso, elaborar nossos materiais de ensino, ou, pelo menos, ter melhores condições de avaliar os materiais disponíveis no mercado, adaptando-os e incrementando-os, de acordo com as nossas necessidades.

Por outro lado, a preocupação estende-se aos alunos que, apesar de freqüentarem os bancos escolares por, no mínimo, onze anos, saem da escola com enormes dificuldades em relação à escrita e à leitura. Falta de clareza e falta de relação entre as idéias defendidas, são alguns dos problemas da produção escrita. Já em relação à leitura, as dificuldades encontram-se em definir um limite, na interpretação, entre o que o texto “diz” e o que o aluno pensa, ou seja, aquilo que ele traz para a leitura do texto a partir de seu conhecimento prévio. Falta-lhe conhecimento dos mecanismos lingüísticos que norteiam a produção de sentidos no texto.

A escolha da leitura como principal foco de interesse deste trabalho decorre do fato de ela constituir-se como elemento importante para o desenvolvimento da linguagem e da competência discursiva. Nesse contexto, é entendida não como um decifrar de códigos, apenas, mas como um processo que envolve a interação entre os sujeitos e propicia a construção do sentido pelo leitor, isto é, a compreensão.

Observando o ambiente escolar, percebemos que ele é um espaço em que a leitura está presente como um dos seus objetos de ensino. No entanto, os trabalhos realizados nem sempre dão conta de sua complexidade, ocorrendo de forma descontextualizada, sem considerar o sentido do discurso, construído pelas formas lingüísticas, e seu caráter interativo. Isso faz com que a prática de leitura ocorra de modo mecânico e, muitas vezes, sem sentido para o aluno.

Em nossa pesquisa, numa primeira etapa, investigamos as propostas de leitura – via compreensão e interpretação de textos - encontradas em alguns livros didáticos, tendo em vista o fato de muitos professores se utilizarem desse material em seus trabalhos de sala de aula, ou adotando um exemplar, ou servindo-se de vários materiais extraídos de diferentes livros didáticos para compor sua própria prática, como atesta nossa pequena experiência com o ensino.

Uma primeira análise desses materiais didáticos nos apontou a falta de trabalhos que evidenciem a construção do sentido na linguagem em uso. Muitos são os estudos referentes aos aspectos gramaticais, porém não se percebe uma análise que revele a linguagem em funcionamento.

Os PCNs, organizados com o intuito de servir como material de apoio para o planejamento de ensino dos professores, destacam o papel da escola no sentido de tornar o aluno competente na escrita e na leitura, utilizando para isso diferentes níveis de linguagem adequados ao contexto sócio-comunicativo e à sua intencionalidade. Sob essa perspectiva discursiva, a reflexão sobre a língua em uso adquire espaço importante nas aulas de Língua Portuguesa, pois é ela que permite expandir a capacidade do aluno de produzir e interpretar, o que deve ocorrer já a partir do Ensino Fundamental.

Dessa forma, nossa opção por analisar as práticas de leitura desenvolvidas nas séries finais dessa etapa de ensino, justifica-se por acreditarmos que esse momento ainda inicial da escolarização é muito importante para o desenvolvimento da leitura. É necessário, desde cedo, efetuar um trabalho que estimule a reflexão sobre os fenômenos da linguagem, sua compreensão e não se restrinja ao conteúdo temático dos textos ou a seus aspectos gramaticais, fazendo dos textos meros pretextos para o ensino da gramática.

Acreditamos que compreender o funcionamento da linguagem e seu uso passa por reconhecer a perspectiva enunciativa que a constitui: a linguagem surge de um ato de enunciação, um processo em que alguém produz linguagem para alguém, com determinados objetivos, num determinado contexto, sob dada intenção.

Sendo assim, a Teoria da Argumentação na Língua¹ assume importância significativa neste trabalho, pois é uma teoria lingüística que percebe a linguagem de maneira singular. Proposta por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, a teoria, que se encontra em desenvolvimento, sustenta que o sentido é construído pela linguagem, e esta, por sua vez, é vista como essencialmente argumentativa.

A teoria tem no sentido do enunciado seu objeto de pesquisa. Neste estudo, porém, nos propomos a analisar a construção do sentido no discurso, o que constitui nossa segunda etapa em termos de análise. Vale lembrar que alguns pesquisadores já realizaram investigações enfocando o discurso.

Matsumura (2003) propõe um estudo do resumo de textos argumentativos, sob a perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua, especialmente do conceito de polifonia, favorecendo a elaboração de critérios que sirvam de base para padrões de organização do resumo. Realiza uma análise comparativa dos resumos produzidos a partir de dois textos de opinião e conclui que os pontos de vista com os quais o locutor se identifica mantêm-se no resumo. A autora conclui que a teoria pode fornecer subsídios para a leitura e a compreensão de textos.

¹ Utilizamos no decorrer do trabalho a abreviatura TAL.

O trabalho de Silveira (2004) apresenta a construção de uma proposta metodológica de análises de textos com base na Teoria da Argumentação na Língua, desenvolvendo-se em duas etapas: a primeira, de elaboração de uma estratégia de abordagem de discursos argumentativos; a segunda, de transposição da teoria a uma linguagem acessível aos professores. A autora utiliza, para fins de aplicação, conceitos da Teoria da Polifonia e da Teoria dos Blocos Semânticos.

A dissertação de Santos (2006) analisa a construção do sentido no discurso, descrevendo o movimento argumentativo. Utiliza os princípios da Teoria Polifônica da Enunciação e os conceitos de encadeamento em *donc* e *pourtant* da Teoria dos Blocos Semânticos, observando como os enunciadores colocados em cena pelo locutor orientam a argumentação no discurso e como são construídos os enunciados argumentativos.

Rypl (2006), em seu estudo, procura descrever como a substituição lexical colabora para a construção do sentido no discurso, fazendo uso de conceitos da Teoria dos Blocos Semânticos. Suas análises revelaram que as argumentações construídas por meio das diferentes ocorrências de substituição lexical constroem o sentido do discurso e que o movimento argumentativo é produzido tanto pelas argumentações internas das palavras substituídas quanto pela relação sintagmática e paradigmática entre as palavras na cadeia coesiva.

Esses são alguns dos muitos trabalhos realizados com base na teoria de Ducrot, envolvendo, cada um com sua especificidade, o discurso. Alguns utilizam os conceitos abordados até a segunda fase da TAL, outros utilizam a Teoria dos Blocos Semânticos, ou ainda, as duas formas. O que não ocorre nos trabalhos citados é a união do conceito de polifonia ao quadro de conceitos da TBS, a qual nos propomos com este estudo.

Além disso, acreditamos que nosso trabalho pode trazer alguma contribuição, ainda que pequena, para as reflexões sobre o ensino de língua, por analisar textos e propostas de trabalho de livros didáticos, propondo um olhar reflexivo sobre esses materiais. Nosso objetivo não é julgar sua qualidade, muito menos sua utilização, mas procurar formas de avaliar suas propostas e, quem sabe, a partir daí

complementá-las. Como professores, devemos desenvolver condições para fazê-lo, pois somos os grandes responsáveis pela aprendizagem ou pelo fracasso de nossos alunos.

Organizamos este trabalho em quatro capítulos. No primeiro, abordamos questões relativas ao ensino de língua, discutindo os papéis do texto e da gramática nas práticas escolares. Além disso, contemplamos algumas indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e realizamos uma breve reflexão sobre o livro didático.

No segundo capítulo, desenvolvemos a temática da leitura, repensando o trabalho realizado na escola e, por outro lado, revisitando algumas abordagens diferentes de leitura, para entender suas concepções e o recorte que realizam para fins de estudo.

Concluindo a fundamentação teórica do trabalho, introduzimos a Teoria da Argumentação na Língua: suas raízes, etapas de desenvolvimento² – forma standard, segunda forma e a terceira forma (Teoria dos Blocos Semânticos). Explicitamos, entre os principais conceitos da teoria, aqueles utilizados em nossas análises, como discurso, polifonia, aspecto, encadeamento, entre outros.

No último capítulo, apresentamos além da metodologia utilizada e das análises, a discussão dos resultados.

² Salientamos que dispensamos maior atenção à polifonia (desenvolvida a partir da segunda forma) e à Teoria dos Blocos Semânticos (TBS).

1 O ENSINO DE LÍNGUA

Um dos principais objetivos deste trabalho é o de apontar algumas contribuições das teorias lingüísticas, especificamente da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) e, principalmente, da Polifonia e da Teoria dos Blocos Semânticos para o ensino da língua materna. Muitas discussões já foram e continuam sendo realizadas com o intuito de melhorar o ensino de Língua Portuguesa e este é apenas mais um enfoque para essa questão antiga, mas ainda sem solução.

É importante esclarecermos as dificuldades que acompanham a nossa opção em trabalhar com a Lingüística aplicada ao ensino. Por um lado ela é desafiadora e instigante, e por outro, se apresenta como algo difícil por diversos fatores. Entre eles, destacamos seu caráter inegavelmente interdisciplinar. Apesar de delimitarmos o tema, é imprescindível refletirmos sobre o que entendemos por Língua Portuguesa e por linguagem, bem como sobre o que entendemos por ensino. Acreditamos que qualquer passo para uma mudança no ensino passa por uma reflexão sobre essas noções que se complementam. É a partir delas que o professor organiza seu trabalho, selecionando os conteúdos, a metodologia de ensino, as formas de avaliação e até mesmo a sua relação com os alunos.

O conceito de língua mostra-se muito importante na construção de uma proposta pedagógica. Se, por um lado, entendemos língua como um sistema acabado e imutável, do qual apenas nos apropriamos, o trabalho que será realizado ocorrerá no sentido de levar o aluno a aprender a única modalidade aceita como correta, a língua padrão, e qualquer desvio será considerado erro, persistindo assim o preconceito lingüístico e outras idéias equivocadas em relação ao ensino/aprendizagem de língua. Encarado desse modo, não há construção de sentido pela linguagem, tendo em vista que este se encontra definido previamente.

Por outro lado, se percebemos a língua como um mecanismo vivo, que vai se constituindo através do uso, como algo em constante mudança e que permite variação, certamente o trabalho em sala de aula será diferente. As variedades serão respeitadas e se buscará sim ensinar a norma padrão, não como única, mas como uma das variantes lingüísticas existentes, como uma possibilidade a mais. Nessa

perspectiva, a noção de erro na língua em uso e, conseqüentemente, sua prática no meio escolar também será encarada de outra maneira.

Quanto às diferentes concepções de linguagem que permeiam as práticas de sala de aula, ou melhor, quanto às diferentes posturas perante a língua, Geraldi (2001) e Matencio (1994) apontam a linguagem como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação ou ainda como forma de interação, consideradas relativas, “grosso modo”, às três grandes correntes dos estudos lingüísticos: gramática tradicional, estruturalista e transformacionista, e lingüística da enunciação, respectivamente. Em relação à última perspectiva, bastante difundida atualmente, Geraldi acrescenta que “mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal” (2003, p.67).

É importante percebermos que além de uma postura relacionada à linguagem, é necessário repensarmos a nossa visão de educação. Ambas são questões prévias para se refletir sobre o *para que* ensinamos o que ensinamos, ou ainda, para que as crianças aprendem o que aprendem. Em outras palavras, essas questões norteiam nossa prática docente em todos os sentidos.

Hoje, muito se discute na escola sobre o que precisa ser ensinado e sobre como ensinar, e a questão que, para Geraldi (2001) – e para nós também - parece mais importante (o para que), acaba sendo esquecida. Tal questão relaciona-se diretamente à visão de mundo do professor, à sua forma de compreender e interpretar a realidade, como destaca Geraldi: “Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política...” (2001, p.40). Ou seja, articula uma visão de educação, de ensino, de aprendizagem e, até mesmo, de vida.

Apesar de os professores apresentarem posturas políticas diferenciadas, acreditamos que o papel do professor, como mediador, continua igual para todos: oportunizar o acesso à aprendizagem para o aluno. Compete ao mestre criar

condições para uma aprendizagem que seja significativa para a vida do estudante, que possibilite o desenvolvimento de sua capacidade de refletir sobre o mundo que o cerca, bem como a interação no meio em que vive. É em função dos objetivos que temos, ou seja, respondendo ao “para quê”, que se torna possível repensarmos os conteúdos que serão trabalhados e construirmos nossa metodologia de ensino.

Para que isso seja efetivado da melhor forma, destacamos ainda como fundamental refletirmos sobre o que é ensinar e o que é aprender. Para Freire (1997), um profissional comprometido com a educação deve pautar seu trabalho em valores como a ética, a responsabilidade, o respeito. Valores essenciais à própria vida. Nesse sentido, *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.* (1997 p.25) Não há validade no ensino que não resulta na possibilidade de o aprendiz recriar ou refazer aquilo que lhe foi ensinado.

Gadotti (2003), ao refletir sobre o ensino e a aprendizagem, afirma que o aluno só aprende quando vê na aprendizagem algum sentido. Se o que ele aprende não tem sentido, não atende a alguma necessidade sua, na verdade não chega a “apreender”. Ensinar e aprender são desafios muito grandes na época em que vivemos; o compromisso da escola e do professor, organizando e orientando a aprendizagem do aluno, é também bastante amplo: ajudar a tornar as pessoas melhores, mais plenas, mais felizes.

O autor destaca que o mal de muitos de nossos professores e escolas está no viver sem sentido, pois o ato educativo está ligado, em sua essência, à impregnação de sentido para nossas vidas. Reformular o ensino passa por reconstruir o sentido da própria vida.

1.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PANORAMA GERAL

Há muitos fatores envolvidos na questão do ensino em nossas escolas, a começar pelo descaso com a educação no país, o baixo salário dos professores, a

sua baixa auto-estima, a má formação dos profissionais e a falta de um aperfeiçoamento contínuo. Mais diretamente ligados às questões de ensino de Língua Portuguesa ainda aparecem outros percalços: uma tradição bastante forte em termos de conteúdos que devem estar presentes nas aulas (e nos cadernos dos alunos), concepções equivocadas em relação à linguagem e à forma de aprendê-la e ainda a má qualidade de muitos materiais didáticos disponíveis no mercado, os quais continuam, em muitos casos, pautando boa parte do trabalho escolar.

Geraldi (1993) destaca dois aspectos que influenciam de uma ou outra forma as práticas escolares atuais: a herança dos estudos clássicos de línguas mortas e o fato de, tal como a língua modelo, a “língua presente” (que a escola deve ensinar) ser tomada como pronta e acabada. Assim “temos pronto o pano de fundo para que o ensino de LM não se inspire na prática de linguagem dos alunos e professores: é preciso que o ensino se dê em “terra firme”, sem lugar para o movimento, para as utopias, para a construção.” (1993, p.134) A terra firme, como podemos perceber, até hoje continua sendo o ensino da gramática³ (metalinguagem gramatical) que, de certa forma, tornou-se uma convenção e parece fornecer mais segurança ao professor, que encontra com maior facilidade materiais que abordam esses aspectos para auxiliar em sua prática. Uma prática diferente ainda precisa ser construída e elaborada.

Percebemos nesse contexto o início da separação entre a língua utilizada pelos alunos para interagir no seu meio social e a língua ensinada na escola. É dessa separação que se desvinculam também escola e vida. Em outras palavras, aquilo que a escola ensina nem sempre é interessante para os alunos que perdem o interesse pela aprendizagem e passam a não gostar da língua que já falam e da qual já possuem determinado conhecimento e domínio - antes mesmo de chegar à escola.

³ Quando falamos em gramática, nos referimos à gramática tradicional, ao estudo das regras e nomenclaturas de forma descontextualizada.

1.2 O LUGAR DA GRAMÁTICA NA ESCOLA

O lugar destinado à gramática na escola normalmente foi e continua sendo um lugar de destaque. Há diversos fatores que garantem essa ênfase, dentre os quais podemos citar a questão da tradição que já se mantém há muito tempo nesse tipo de ensino, os concursos e testes existentes – que ainda cobram aspectos gramaticais de maneira isolada (incluindo alguns exames vestibulares), e o fato de muitos professores considerarem que aprender a língua é aprender sua gramática, suas regras. Assim, o que se ensina não é propriamente a língua, mas conhecimentos sobre a língua, através de exercícios, regras, atividades de memorização, classificação, etc., tornando-se um trabalho monótono, automatizado e sem sentido.

Em relação a isso, Brito (2004) destaca que há um certo mito da ciência pronta, acabada. Além de transferir um conhecimento reconhecido como verdadeiro, a falta de autoria e a idéia de correção concederiam uma impressão de neutralidade à gramática, colocando-a acima de quaisquer discussões.

Para Possenti (2005), é necessário que o professor conscientize-se de que “conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra”.(2005, p. 54) A comprovação dessa tese nos leva a pensar nos falantes de línguas que não possuem sua gramática codificada ou ainda, como aponta Possenti, a pensar nos filósofos, como é o caso de Ésquilo e Platão, que produziram seus conceitos e nos repassaram suas idéias sem uma gramática do grego.

O autor afirma que, na verdade, o importante não é a discussão a favor ou contra o ensino de gramática, mas entender a sua função no ensino e na aprendizagem. A escola precisa ensinar a língua, em suas diversas modalidades, criando condições para seu uso efetivo, e isso vai muito além do estudo de regras e exceções, ou seja, além do estudo gramatical, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental. Em contrapartida, a maior ou menor importância que se dá à gramática no ensino de língua também está vinculada às concepções de língua e de linguagem que temos.

Como podemos perceber, a questão da gramática na escola é bastante complexa e merece mais atenção por parte dos professores, talvez ainda no período de formação desses profissionais, durante o curso de Letras. Muito se fala no assunto; palestras, cursos e seminários são realizados com o intuito de mudar as práticas escolares, todavia o problema é não se saber como planejar o ensino de língua sem que esse esteja baseado apenas no estudo da metalinguagem gramatical. A gramática continua sendo o “terreno firme” que apóia o professor, estando presente também na base da maioria dos livros didáticos disponíveis e ao alcance do professor.

Ressaltamos, com base em Possenti (2005), que é necessário reorganizar a discussão em torno do tema, alterando prioridades e o tempo dedicado a ele. Deve haver mais espaço para a reflexão sobre a língua, isso é indiscutível, mas precisam ser repensados os métodos de trabalho, para que essa discussão realmente traga frutos para a aprendizagem dos alunos. Não basta saber a gramática da língua sem saber ler um texto e compreendê-lo, sem saber produzir um texto claro e coeso, sem que se consiga interagir no meio em que se vive.

1.3 O LUGAR DO TEXTO⁴ NA ESCOLA

Quando concebemos a linguagem como forma de interação, também entendemos que o texto deve ser material básico em sala de aula. Se a intenção é que a aprendizagem seja construída com o uso efetivo da linguagem e o desejo é que os alunos sejam competentes tanto na leitura quanto na escritura de textos, é impossível concebemos uma aula de língua que não tenha o texto como principal material de ensino.

Ao abandonarmos a idéia de que a linguagem representa o mundo e assumirmos que há de fato um trabalho lingüístico realizado em cada momento de fala (ou escrita), torna-se necessário percebermos o processo de produção de discurso

⁴ A concepção de texto mencionada aqui não confere com a concepção de texto da TAL e, sim, aproxima-se do conceito de discurso dessa teoria.

como fundamental, “de modo que não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la” (Geraldi, 2003, p.53).

Baseado numa concepção interacionista da linguagem, Geraldi (2001) propõe que o ensino de língua materna seja pautado em três práticas: a leitura de textos, a produção de textos e a análise lingüística. Essas práticas teriam o objetivo de tentar ultrapassar a artificialidade instituída na sala de aula em relação ao uso da linguagem e, ao mesmo tempo, possibilitar o domínio da língua padrão. Todas elas teriam o texto como unidade de base.

Então, nos perguntamos: o que é preciso mudar no ensino se o texto já faz parte dos materiais didáticos há muito tempo e se os professores de língua portuguesa já adotaram o texto como material de ensino, e mesmo assim os resultados não têm sido satisfatórios? Há várias maneiras de trabalharmos com o texto em sala de aula, essa é a verdade. Ele pode servir como simples pretexto para o estudo de aspectos gramaticais ou discussão de aspectos temáticos ou para a produção de outro texto; pode servir também para o aluno responder a questões previamente elaboradas apenas com o intuito de cobrarmos a leitura – tarefa maçante e obrigatória.

Por outro lado, se bem explorado, o texto pode ser um material muito rico para o trabalho em sala de aula, pois é a manifestação da linguagem viva, da linguagem em uso. Ele possibilita que as práticas escolares tornem-se significativas, vinculadas à vida do estudante, afinal, nos comunicamos sempre por meio de textos e não por palavras ou frases isoladas.

Vale repensarmos, porém, o que entendemos de fato por texto, já que diferentes concepções devem produzir práticas diferenciadas. Se o texto continua a ser percebido como soma de frases, provavelmente as práticas desenvolvidas a partir dele continuarão limitadas a análises gramaticais e, portanto, à frase. Se percebermos o texto apenas como produto – pronto e acabado, ao leitor caberá a tarefa de identificar o sentido único preestabelecido. Não haverá espaço para a produção de sentido pelo leitor.

Numa abordagem do texto como produção de sentido, ler e escrever são - ou deveriam ser - atividades centrais nas aulas de Língua Portuguesa. Possenti (2005) considera que essas atividades não podem ser consideradas meros exercícios realizados eventualmente, somente com o intuito de avaliar os alunos, o que empobrece sua contribuição, tornando-a praticamente nula. Tais práticas devem ser constantes, já que aprendemos a escrever “escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes...” (Possenti, 2005, p.48).

Acreditamos que é de suma importância analisarmos as concepções acerca do texto para que possamos também refletir sobre como se dá a sua leitura. Sendo assim, procuraremos esclarecer alguns conceitos que pautam as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, posteriormente explicitar como a Teoria da Argumentação na Língua entende este e outros conceitos importantes.

1.4 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Com vistas a guiar o trabalho escolar em todo país, foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, incluindo textos para todas as áreas de conhecimento, inclusive para a Língua Portuguesa. Esse material de apoio aponta caminhos que podem ser trilhados pelos profissionais da educação no sentido de promover uma melhoria na qualidade de ensino, nos seus diversos níveis.

Em relação ao trabalho com a linguagem na escola, os PCNs, voltados ao Ensino Fundamental, denotam uma abordagem que, se bem entendida e praticada, pode realmente trazer contribuições para as práticas escolares. Segundo os Parâmetros, a linguagem é percebida como prática social e como forma de interação entre os sujeitos. Nessa perspectiva, “produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma num determinado contexto” (PCNs, 1997 p. 25). Por realizar-se na interação entre

interlocutores, não há como compreendermos a língua sem considerar seu vínculo com a situação concreta de comunicação.

A concepção de que é produzindo linguagem que a aprendemos e que a linguagem produzida manifesta-se por meio de textos, entendidos como produto da atividade discursiva, oral ou escrita, que forma um todo significativo, está subjacente às idéias apresentadas nos Parâmetros. Considera-se que todo texto é organizado dentro de um determinado gênero⁵ e que a escola, por sua vez, deve trabalhar com a diversidade de gêneros, materializados em diferentes tipologias textuais, se estiver comprometida com o exercício da cidadania e com o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem.

É um dos importantes papéis da escola, ao longo do Ensino Fundamental, é “viabilizar o acesso do aluno ao universo de textos que circulam socialmente, ensinando a produzi-los e a interpretá-los” (PCNs, 1997, p.30), incluindo textos de diferentes disciplinas. Espera-se que, nesse período, os alunos adquiram uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, “ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (PCNs, 1997, p.41).

Enfim, se a finalidade do ensino é expandir as possibilidades de uso da linguagem, é necessário assumirmos que as habilidades a serem desenvolvidas relacionam-se com as quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Conforme apontam os PCNs, os conteúdos de ensino devem ser selecionados e organizados em torno de dois eixos básicos: uso da língua (oral e escrita) e reflexão sobre a língua, o que pode ser resumido em Uso→Reflexão→Uso (ou ainda “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua”).

Como o texto é a unidade de ensino, é necessário que o ensino gramatical seja articulado com as práticas de linguagem. Dessa forma, os conteúdos a serem

⁵ Não exploramos neste trabalho o conceito de gênero.

ensinados devem partir das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Por outro lado, destaca-se que a prática de análise lingüística não é uma nomenclatura nova para o ensino de gramática e, além disso, que a referência para esse ensino não é a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos seu quadro descritivo; deve-se ultrapassar a metodologia de definição, classificação e exercitação, partindo-se para uma reflexão sobre os fatos da linguagem – em especial da linguagem em uso.

Um estudo mais aprofundado dos PCNs nos apontaria a importância de outras discussões acerca de outros conceitos e, quem sabe, até possíveis falhas ou limitações, o que não é possível realizarmos neste momento. Salientamos que sua publicação, que deveria ter chegado a todas as escolas e professores, já demonstra um avanço ou um primeiro passo para uma maior reflexão sobre a linguagem e o ensino, por meio de teorias lingüísticas.

Realizamos agora um breve apanhado do papel do livro didático no contexto atual de ensino.

1.5 O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático constitui-se material de apoio ao trabalho do professor, em todos os níveis de ensino. Muita polêmica gira em torno desse tipo de recurso didático, com o qual o governo gasta grandes somas todos os anos e que, de uma ou de outra forma, está presente em nossas escolas.

Anualmente, os professores recebem as opções de obras didáticas a serem escolhidas. Essa escolha (que já passou por outras etapas como a seleção da editora e do governo) ocorre de acordo com as preferências do profissional, relativas aos conteúdos presentes e, principalmente, ao modo como esses são trabalhados em cada livro. Essa, normalmente, não é uma decisão individual, mas de um grupo

de educadores que, não raras vezes, têm concepções diferenciadas acerca do tipo de trabalho que a escola deve realizar.

A escolha e a forma adequada de utilização desses recursos poderão, ou não, auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. É necessário, portanto, que o professor conheça os materiais de fato, fazendo uma análise do conteúdo e uma avaliação séria e comprometida da publicação. Após essa análise, cabe ao professor a tarefa de repensar a sua utilização em sala de aula, não esquecendo de seus objetivos de ensino, e da realidade de sua escola.

O ponto problemático é que, muitas vezes, quando esse percurso não é bem desenvolvido, os livros chegam até a escola e acabam impondo um determinado tipo de trabalho, bem como um conjunto de conteúdos a ser ensinado. O professor não tem a obrigação de segui-los, porém, por força das circunstâncias (falta de tempo para o planejamento, falta de preparo e qualificação...), acaba utilizando os materiais sem uma reflexão maior sobre sua estrutura e sua qualidade.

Como podemos perceber, os problemas são muitos, bem como as discussões sobre eles. Lajolo, em 1993, afirma que as críticas superam os aplausos quando o assunto é o livro didático, por diferentes razões: graves erros de conteúdo, o fato de direcionarem a leitura, “baratearem” as noções de compreensão e interpretação, reforçarem ideologias conservadoras, entre outros problemas. No entanto, destaca que poucos autores que refletem sobre o assunto o fazem na tentativa de perceberem outros enfoques para a questão, analisando, por exemplo, a necessidade de envolvimento dos professores em todas as instâncias, já que ninguém imporá a utilização desse tipo de material em suas propostas.

Para Chiappini (1997, p. 34), a questão do livro didático anda junta, e se confunde, com a própria história do ensino da língua materna. A autora afirma que *apesar de o livro didático estar presente no meio estudantil desde antes de 1971, nunca foi alvo de preocupação pedagógica, pelo menos na forma de lei*. Este só recebera atenção no que se referia a custos e despesas, pelo menos até meados da década de 1980.

Segundo a mesma autora (1997), durante o período da ditadura militar, o livro didático era considerado material perfeito, por suas cores, figuras, músicas, textos moralistas que, ditavam normas, valores e condutas religiosas. Após esse período, seus conteúdos foram reformulados, mas sua estrutura continuou repetitiva. A autora considera que o livro didático pode ser considerado um material:

...equivocado quando se pensa na individualidade do aluno, ou até de um grupo de alunos (o caso das diferenças regionais, por exemplo); no direito à cidadania; na preservação do patrimônio cultural, etc., pois ele se coloca como um grande modelo que deve ser seguido do Norte ao Sul do país, suprimindo a voz do professor, que por sua vez suprime a voz e as inquietudes do aluno, não deixando acontecer “o cidadão/leitor que pretendemos”. (Chiappini, 1997, p. 35).

Sem dúvida a questão, de solução difícil, passa pelo comprometimento do professor com seu trabalho; porém não podemos ser ingênuos ao tratar dessa temática. Nem sempre os professores estão devidamente preparados para elaborar seu próprio material de ensino ou, mesmo com competência para fazê-lo, nem sempre encontram tempo para isso devido a sua carga horária, que normalmente é excessiva. Além disso, temos consciência de que os materiais didáticos muitas vezes são o único material de leitura ao qual o aluno tem acesso, principalmente quando se trata de escolas de difícil acesso, ou localizadas em comunidades carentes. Principalmente nesses casos é que ele deve ser melhor aproveitado, integrando o planejamento do professor.

Um caminho lento e complexo, mas nem por isso impossível, seria preparar melhor os professores para que conseguissem fazer uso do que esses materiais trazem de positivo e reformular os aspectos negativos ou falhos. O governo já começou a dar sua parcela de contribuição para que isso possa de fato ocorrer. Um grande avanço vem ocorrendo desde a implantação pelo MEC do Programa Nacional do Livro Didático, em 1996, que desenvolve um processo de avaliação das obras que são enviadas para a escola para a escolha dos professores, tendo em vista suas características, funções e qualidade. Essa avaliação é realizada por grupos de professores e pesquisadores divididos conforme as diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Batista e Rojo (2003), até então, o envolvimento do MEC com o livro didático limitava-se à aquisição e à distribuição gratuita dos livros escolhidos pelos professores, o que era realizado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). A qualidade e a correção dos manuais não eram discutidas, exceto em algumas ações isoladas.

Através do referido programa, os livros passam por uma avaliação que os analisa levando em conta uma série de critérios e princípios. Na área de nosso interesse, a língua, os materiais são avaliados por dois profissionais diferentes que preenchem fichas previamente elaboradas, como esclarecem Batista e Rojo (2003). Os livros são excluídos do processo se expressam algum tipo de preconceito ou se contêm erros graves relativos ao conteúdo da área, ou então recomendados, caso atendam aos padrões mínimos de qualidade. O resultado chega aos professores através de resenhas das coleções que são reunidas no Guia do Livro Didático.

Segundo os mesmos autores, os critérios gerais que regem a avaliação são agrupados de acordo com os seguintes itens: a natureza do material textual selecionado para compor a coleção; as atividades de leitura e compreensão de textos – orais e escritos; as atividades propostas para a produção de textos – orais e escritos; as atividades que envolvem os conhecimentos lingüísticos; o manual do professor e os aspectos gráfico-editoriais da coleção.

Num olhar sobre a avaliação realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2002, Batista e Rojo (2003) consideram baixo o percentual geral de avaliação positiva das coleções apresentadas. Ou seja, em termos gerais elas “se aproximam do considerado adequado em apenas 62% dos quesitos ou rubricas analisados:”nota seis”.” (2003, p.79) Os percentuais mais altos de avaliação positiva recaem sobre os aspectos gráfico-editoriais, seguidos da seleção do material textual e do manual do professor, respectivamente. Esses dados parecem poder suscitar alguma reflexão, já que são justamente esses os aspectos que lidam com a parte formal das coleções se é que podemos chamar assim. Em outras palavras, poderíamos pensar que o que mais interessa, às editoras, é vender uma certa imagem do produto, que pareça adequada a uma série de estudos desenvolvidos atualmente.

Reforça essa idéia o fato de o material textual, que é diversificado e de boa qualidade, nem sempre ser bem explorado. Conforme apontam os autores citados, o trabalho com os aspectos lingüísticos e discursivos do texto deixa a desejar. As atividades que exploram o conhecimento prévio do aluno acerca da temática do texto, juntamente com o uso de estratégias de leitura diversificadas, são as melhor avaliadas pelo programa, enquanto os aspectos relacionados à situação de produção dos textos, os recursos coesivos e as variedades e registros lingüísticos são muito pouco exploradas. Assim, as avaliações das atividades de leitura e de produção textual ficam bastante baixas, próximas da nota de corte, inclusive: 54% e 53%, respectivamente.

Percebemos que esse pode ser um dos grandes problemas no ensino da leitura e da escritura, o que contribui para que nossa pesquisa seja justificada. Explora-se muito o conhecimento prévio do aluno, a sua opinião sobre os assuntos tratados pelos textos, enquanto o trabalho com os aspectos lingüísticos, os que fornecem as pistas para que a construção do sentido seja possível, são relegados a um plano secundário. Esquece-se que eles precisam ser objeto de ensino na escola.

Por outro lado, acreditamos que seja importante destacar que a maioria dos textos selecionados para as coleções está praticamente isenta de preconceitos ou estereótipos e, além disso, são textos autênticos e quase sempre aparecem integralmente nas coleções, o que, a nosso ver, já significa um grande passo comparado às obras as quais se tinha acesso há algum tempo.

Em relação ao trabalho com a linguagem em uso e à reflexão sobre a língua e a linguagem, preconizados pelos PCNs, os autores afirmam que, nessa avaliação, esses aspectos não são muito explorados.

Ao contrário, o ensino de gramática é o que os autores de LDs mais fazem e, aparentemente, perto de um grau de qualidade regular (64%), embora quase sempre dentro dos modelos da gramática normativa tradicional e, muito raramente, com uma condução reflexiva. (2003, p.86)

Um número muito reduzido de coleções examinadas demonstra alguma preocupação em relacionar o conhecimento gramatical com o uso da linguagem.

Fica evidenciada a opção pela transmissão desses conhecimentos, normalmente através do uso de metalinguagem.

Para Batista e Rojo (2003), esses resultados parecem contraditórios: uma avaliação geral de adequação das coleções de 64% e as indicações de trabalho bastante diferentes dos PCNs. Porém, segundo a autora, deve-se levar em conta o fato de que se os livros que optam por uma “pedagogia transmissiva” para o ensino da gramática fossem eliminados do processo de avaliação, os recomendados se reduziriam a cerca de 10 coleções. Há também outro fator importante a ser considerado, segundo ela: a falta de consenso sobre como deve ser o ensino de gramática.

Todos esses apontamentos, acerca do livro didático, nos levam a perceber que um longo percurso já foi percorrido em termos de discussões sobre o seu papel e sobre a qualidade necessária. O PNLD está longe de resolver todas as questões problemáticas, mas já deu uma significativa colaboração para que se busque de fato uma melhor qualidade. Muitos aspectos já demonstram essa melhoria, mas há vários outros, bastante importantes, que exigem ainda reflexão, como é o caso da leitura, da produção textual, da oralidade e da gramática. E é em relação a um desses aspectos, a leitura, que desejamos realizar nossa pesquisa, buscando ampliar os trabalhos já existentes e propor uma reflexão a partir de um ângulo diferenciado.

2 LEITURA

Tendo em vista a importância da leitura na nossa sociedade, especialmente no que diz respeito ao seu caráter de interação, à construção de significados e, ainda, à compreensão que ela possibilita ao homem, buscamos através deste trabalho revisitar algumas práticas de leitura relacionadas à escola, já que esta desempenha um papel muito importante como mediadora entre os textos e as crianças. No âmbito educacional, a leitura é elemento imprescindível, tendo em vista que grande parte das informações, de todas as áreas do conhecimento, chega ao aluno através da linguagem escrita, por meio de diferentes textos.

Nosso principal objetivo é analisar algumas práticas relacionadas à leitura desenvolvidas na escola, através da observação de materiais didáticos, no que diz respeito às atividades propostas e às concepções de linguagem que as permeiam. A partir disso, pretendemos repensá-las à luz da Teoria da Argumentação na Língua propondo complementá-las, tornando as atividades mais próximas do uso efetivo da linguagem, segundo os referidos autores.

Temos consciência de que as práticas de leitura na escola devem ir muito além das questões de compreensão e interpretação propostas pelo livro didático ou elaboradas pelo professor, já que muitas vezes elas tornam artificiais os momentos de leitura. Essas atividades constituem-se, é importante esclarecer, como um dos recursos utilizados para desenvolver a habilidade da leitura em sala de aula, quando não impõem uma leitura, mas levam os alunos a olharem para o texto e perceberem a construção de sentidos.

2.1 A LEITURA E A ESCOLA

Seguidamente ouvimos muitas queixas em relação ao fato de haver poucos leitores no Brasil. “O brasileiro não lê”; “muitos alunos, no final do Ensino Fundamental ainda não sabem ler”, são algumas das reclamações. Campanhas e

mais campanhas são realizadas com o intuito de promover e incentivar a leitura, mas afinal, que tipo de trabalho deve ser realizado na escola para desenvolver a prática da leitura? Há um planejamento de atividades realmente significativas de leitura? Em outras palavras, acreditamos que o foco de discussão deve ser a qualidade dessa prática, tão essencial à era moderna em que vivemos.

Dentre os vários problemas educacionais relacionados à leitura, Soares (1995) aponta as diferenças de classe. Para as classes populares, essa atividade seria uma necessidade pragmática, “vista como uma qualificação necessária para atender ao modo de produção das sociedades contemporâneas e para responder às exigências da cultura dominante, que se organiza, fundamentalmente, pela linguagem escrita”. (p.48) Já para os alunos das classes privilegiadas a leitura seria uma forma de lazer, busca de conhecimentos, socialização. A escola, por sua vez, atribui ao ensino da leitura objetivos que correspondem a esses conceitos, confirmando as disparidades.

Está claro que todos devem ter acesso à educação e ao exercício da leitura, mas devemos de pensar na qualidade dos trabalhos que deveria ser conquistada através de um planejamento sério e comprometido. Conforme já mencionamos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, muito discutidos, propõem o ensino da língua materna centrado em textos (em gêneros do discurso), tanto em termos de produção como em termos de leitura, mas essa proposta que poderia efetivamente indicar caminhos, nem sempre chega até a escola ou, quando chega, nem sempre é bem aproveitada.

Conforme os PCNs, além de ser objeto de ensino, a leitura precisa também ser um objeto de aprendizagem e, para isso, a escola deve preservar a natureza e a complexidade dessa prática, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de objetivos, além de modalidades que caracterizem a leitura: “resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto” (PCNs, 1997, p.54). Precisa também dar conta das diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros, ou seja, “ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema”. (1977, p.55)

Também nesse sentido, Geraldí (2001) afirma que como leitores temos diversas posturas ante o texto: a leitura como busca de informações, como estudo do texto, como pretexto e como fruição. Para o autor, diante de qualquer texto, todas essas relações são possíveis, e o trabalho escolar não pode ignorar isso sob pena de tornar as práticas de leitura artificiais e sem sentido.

No entanto, tornar as práticas de leitura significativas não parece ser tarefa muito fácil. Na maioria das vezes, a leitura de textos mais longos, como romances e novelas, por exemplo, acontece de forma imposta, e seu conteúdo é cobrado através de questionários e fichas de leitura. Em relação a textos curtos, nos deparamos com repetições, pois normalmente não se trabalha com a diversidade, insistindo-se em abordar os mesmos gêneros, desenvolvendo atividades sempre semelhantes. Parece que o vínculo com a vida do estudante não é levado em conta, nem mesmo as finalidades da leitura.

Os PCNs de Língua Portuguesa apregoam a importância desse vínculo da leitura com a vida, destacando que é preciso oferecer aos alunos “textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede” (PCNs, 1997, p. 55). É necessário pensar em estratégias que explorem a diversidade textual para que se consiga formar leitores competentes, que saibam reconhecer e produzir os mais variados gêneros de discurso que circulam em nosso meio social.

Para Silva (1995), é necessário que a escola recupere o caráter natural da leitura, há muito tempo perdido. Não podemos esquecer que a leitura é um processo que faz parte do cotidiano das pessoas, da vida de cada um. O que se faz necessário é auxiliar os alunos a desenvolvê-lo com maior competência e segurança, sem tarefas estafantes e artificiais. Para o autor: “não mais se lê para melhor compreender a vida, mas para cumprir os artificialismos e pretextos impostos pela escola” (1995, p. 22) através de exercícios gramaticais, respostas fechadas a atividades de compreensão e interpretação, entre outras tarefas. Dessa forma,

segundo o autor, é que a interação entre os textos e os leitores foi se distorcendo e se desviando de seus propósitos.

Acerca do trabalho com o texto, Azeredo (2005) destaca que sua importância na sala de aula de Língua Portuguesa não é nenhuma novidade. Desde o final do século XIX os autores de gramáticas também elaboravam antologias que reuniam textos considerados modelos de linguagem. O que nunca teria ficado claro era “como articular o conhecimento gramatical fornecido no respectivo volume com a capacidade textual que se buscava desenvolver por meio da antologia” (2005, p.37). Apesar do amplo desenvolvimento dos estudos lingüísticos, percebemos que esse continua sendo um problema para os professores de língua.

Prova disso é que muitas vezes ainda se prioriza o trabalho com aspectos gramaticais isolados, fazendo com que o texto se transforme em mero pretexto. Deixa-se de lado algo muito importante que é analisar o efetivo uso da linguagem, ou seja, levar o aluno a entender os motivos pelos quais o texto é escrito de tal forma, porque o autor utilizou determinadas expressões ou determinado gênero textual para expressar suas idéias, isto é, entender os aspectos formais também como escolhas que o locutor faz ao escrever ou falar, entender por que disse do modo como disse e o sentido que está produzindo quando faz uma escolha e diz do modo como diz.

Por outro lado, o que por vezes ocorre é o trabalho com os aspectos temáticos dos textos exclusivamente. Ainda há quem pense que trabalhar a compreensão passa apenas por entender o conteúdo do texto, esquecendo-se que a construção do significado envolve fatores lingüísticos e enunciativos da escrita. Acreditamos que seja importante propor atividades em relação à temática do texto, mas que se reflita também sobre esses outros aspectos (lingüísticos e enunciativos) dos textos para que o aluno entenda que esses três fatores se inter-relacionam na produção escrita e, conseqüentemente, na leitura.

À escola cabe o importante papel de auxiliar os alunos a tornarem-se leitores competentes dos mais diversos gêneros textuais. Para isso precisamos ter consciência de que a construção de uma prática pedagógica relacionada à leitura

fundamenta-se em uma concepção de leitura, que conforme Koch (2006), é decorrente da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adota.

Conforme a autora se, há uma concepção de língua como expressão do pensamento, o texto é encarado como um produto do pensamento do autor, cabendo ao leitor apenas captar “essa representação mental” (2006, p.10), ou seja, um papel passivo. Se a língua é vista como uma estrutura, como instrumento de comunicação, o texto é visto como produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor (leitor ou ouvinte). Aqui o papel do leitor também é passivo, já que a leitura é percebida como um processo linear, tudo o que o leitor precisa para compreender o texto está dito no texto.

Diferente dessas concepções, há a concepção interacional da língua, pela qual se entende que leitor e autor são sujeitos ativos e que o sentido é construído na interação texto-sujeitos. A leitura é, nesse enfoque, uma atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos lingüísticos e sua organização, mas que também requer a mobilização de um amplo conjunto de saberes envolvidos no processo.

Para Geraldi (1993), que entende a leitura de acordo com esse enfoque (um processo interativo de construção do sentido),

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas - se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. (1993, p. 166)

Se a escola, durante muito tempo, impunha uma única leitura como possível aos textos trabalhados, ela também, em outros momentos, limitou a intervenção do professor e realizou práticas que admitiam leituras muito diferentes de um mesmo texto e não sustentadas por seu material lingüístico. As práticas escolares foram de um extremo ao outro, quando na verdade deveriam se pautar numa concepção diferenciada, como bem aponta Geraldi. A leitura é interação e não pode ser

concebida como mera atividade de reconhecimento ou decodificação; por outro lado, um texto não permite um número infinito de leituras.

O professor que trabalha com a linguagem deve ter uma visão clara e coerente desse processo que não é simples e, para isso, pode – e deve – contar com os estudos lingüísticos desenvolvidos com o objetivo de ampliar esses conceitos e esclarecê-los. São diversas as pesquisas existentes nesse sentido e diferentes também são seus enfoques, sendo assim tentaremos fazer um breve apanhado de alguns deles e, na medida do possível, acrescentar a eles a concepção de leitura da teoria que embasa o nosso trabalho - a Teoria da Argumentação na Língua.

2.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LEITURA

Sabemos que a questão da leitura é, por si só, ampla e complexa e passa por análises de diferentes áreas do conhecimento. Dentro da própria Lingüística, nosso foco de investigação, a leitura também pode ser analisada sob diversos ângulos, que se constituem como diferentes olhares, em torno de um tema comum.

Algumas questões norteiam a nossa (re) leitura de parte dessa vasta gama de enfoques e, talvez, também justifiquem sua breve retomada. Uma delas refere-se ao recorte metodológico de cada uma dessas visões em relação ao seu objeto de estudos e o modo peculiar de investigá-lo. Outra questão relaciona-se com a visão de linguagem que está subjacente a cada concepção.

Podemos considerar a leitura desde o enfoque específico de sua aprendizagem, relacionado à alfabetização, à leitura de mundo, da realidade que nos circunda até a compreensão de um discurso. Para isso, há várias teorias colaborando com seus estudos. É possível analisar a leitura através de conceitos variados, oriundos da Psicolingüística, da Pragmática, da Análise do Discurso, da Literatura, entre outras áreas. Conceitos esses que, se não convergem, complementam-se, possibilitando um entendimento amplo dessa atividade. Faz-se

necessário, então, revisitar algumas definições de algumas dessas subáreas da Lingüística, buscando, de forma sucinta, entender seus pontos de vista, suas contribuições para o tema em questão.

Em função do tipo de pesquisa realizada e do tempo para sua elaboração, contemplaremos apenas dois enfoques que fazem parte do quadro da Lingüística. Destacamos que não é nosso objetivo esgotar as discussões acerca dessas concepções, mas apenas refletir brevemente sobre elas e introduzir o enfoque da Teoria da Argumentação na Língua, que pauta esta pesquisa.

Iniciamos com uma abordagem psicolingüística, talvez a mais discutida e difundida, que analisa a leitura a partir de processos mentais nela envolvidos. Busca-se, nessa perspectiva, entender como ocorre a compreensão no cérebro do leitor, ou seja, como ele constrói novos conhecimentos por meio da leitura, associando as novas informações ao conhecimento prévio. Esse conhecimento é que, conforme Kleiman (2004), permite ao leitor fazer inferências necessárias para relacionar as diversas partes de um texto em um todo coerente.

A leitura, vista sob esse enfoque, é um processo de construção do sentido em que o leitor utiliza seu conhecimento prévio para atingir seu objetivo: a compreensão do texto. Esse conhecimento prévio envolve, conforme Kleiman (2004), o conhecimento de mundo, o lingüístico e o textual do leitor. É a partir dele, dos conhecimentos já internalizados, que o leitor irá construir novos conhecimentos. Essa construção, vale ressaltar, é realizada através de processos mentais, mais especificamente através das sinapses. Os conhecimentos novos são construídos a partir de sua relação com os velhos.

O leitor além de mobilizar o conhecimento prévio, busca a coerência do texto estabelecendo objetivos claros para a leitura. É necessário que ele busque as pistas inseridas no texto pelo autor para que o sentido seja alcançado. Essas pistas encontram-se nos mais diversos níveis, são evidências sintáticas, escolhas em relação ao vocabulário, o uso de mecanismos coesivos, operadores argumentativos, entre outros aspectos.

A busca do sentido na leitura também se relaciona ao uso conjunto de dois processamentos: o descendente e o ascendente. O primeiro, no qual o leitor assume papel central, é realizado do geral ao particular, da função para a forma, ou seja, da macroestrutura para a microestrutura; o segundo, privilegia as partes em relação ao todo – processamento que tem como principal foco, o texto.

Na verdade, sob esse enfoque a leitura é considerada como um processo de interação entre texto e leitor. A compreensão só ocorre quando houver afinidade entre esses elementos e se determinadas condições estiverem presentes, entre elas a intenção de ler, conforme aponta Leffa (1996).

A partir da interação, a leitura acontece com a realização de múltiplos processos, os quais “ocorrem tanto simultânea quanto seqüencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente” (1996, p.18). Essa perspectiva torna possível falar em diferentes níveis de leitura. A capacidade de compreensão estaria relacionada com a complexidade da estrutura cognitiva do indivíduo, isto é, com a sua capacidade de acionar esquemas.

Os esquemas, importantes dentro dessa perspectiva, podem ser descritos como estruturas abstratas, construídas pelo indivíduo para representar seu modo de ver o mundo. Em outras palavras, seriam características comuns a algumas experiências, que no momento da leitura seriam ativadas para que a construção do sentido (ou do conhecimento) se tornasse possível. Leffa acrescenta que, de acordo com a teoria de esquemas, a informação – nova - não é acrescentada num espaço vazio da mente, mas é incorporada ao que já existe.

Com esse breve apanhado, podemos perceber que, considerando a leitura como um processo interativo, o recorte feito pela Psicolingüística tem como principal foco os processos cognitivos ocorridos com o leitor. O texto é visto como fator importante nessa interação, mas é encarado no sentido de se perceber como o leitor processa a leitura e a compreensão. Os desvios que acontecem na leitura oral, o movimento dos olhos, a consciência ou não dos processos que cada indivíduo realiza para chegar à compreensão, a evocação de esquemas é que são evidenciados.

Esse enfoque aborda vários fatores fundamentais ligados à leitura (cognição, conhecimento prévio, motivação...), não sendo sua preocupação central os aspectos lingüísticos que dão sentido ao texto.

Com outra abordagem, a Análise do Discurso de linha francesa, que tem Pêcheux como precursor, percebe a leitura como um processo enunciativo, enfocando os diferentes tipos de texto, sua circulação e as instituições que estão por trás de cada produção, isto é, o lugar de quem fala e a quem se dirige no grupo social. O texto torna-se legível não só pelas marcas lingüísticas que possui, mas também pelas posições que representa em termos ideológicos.

Nessa perspectiva, nunca se lê um texto isoladamente, mas um conjunto de textos que se relacionam. Pela noção de intertextualidade, assumida por essa concepção, um texto tem relação com outros que lhe são anteriores e/ou com outros para os quais ele aponta. Vale ressaltar, porém, que essa relação entre discursos não é entendida necessariamente como proveniente da presença de marcas formais dentro do texto, mas num plano em que o social é fator determinante.

A leitura é também percebida como forma de interação, não mais entre leitor e texto, mas entre leitor e autor. Para Orlandi (1988), o leitor não interage com o texto, ou seja, não há uma relação sujeito/objeto, mas com outros sujeitos, um leitor virtual, o autor, etc. Em outras palavras, “é na sua interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção. Os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo de leitura”.(1996, p. 193)

Como podemos perceber, sob essa abordagem há uma valorização significativa de fatores que são externos à linguagem, como o social e o ideológico. O sentido não está pronto no texto, pelo contrário, é o sujeito, do seu lugar social, que interpreta esse texto e que produz o seu sentido na interação com outros discursos e com o autor. Orlandi (1996) aponta para a incompletude do texto que, necessariamente, precisa ser visto através de sua relação com a exterioridade e com as condições de sua produção.

O próprio quadro epistemológico colocado por Pêcheux para a teoria, conforme destaca Orlandi (1996), demonstra uma articulação entre áreas do conhecimento científico que vão bem além do que é, de fato, lingüístico. A teoria teria suas bases no materialismo histórico, visto como teoria das formações sociais e suas transformações (englobando a teoria da ideologia) e na teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Além disso, seria influenciada também por uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica.

São muitas as abordagens, poderíamos continuar citando outras formas de conceber a leitura, no entanto, não é esse o objetivo de nosso estudo. Essas abordagens têm um papel significativo no sentido de auxiliar a nossa compreensão acerca desse tema tão complexo, que é a prática de leitura, e todas elas, sem dúvida, são extremamente importantes para o ensino da língua, não de forma isolada, mas complementando-se. Por ora, iremos nos contentar com esse breve apanhado para aprofundarmo-nos um pouco mais na abordagem enunciativa, a qual acreditamos não ter sido ainda muito utilizada na escola talvez até por desconhecimento de seus aspectos teóricos.

Acreditamos que ela pode contribuir muito para o ensino de língua por possibilitar um trabalho de reflexão sobre a linguagem em uso – o que a diferencia das abordagens discutidas, tendo como principal foco a construção do sentido pelo texto. Na escola, esses aspectos assumem o importante papel de tornar mais significativas as tarefas de ensinar e aprender, tanto para o aluno quanto para o professor e, quem sabe, de estabelecer o vínculo entre o que se aprende e o que é necessário para a vida.

3 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA (TAL)

Analisar a leitura sob um enfoque enunciativo implica abordar a linguagem em seu aspecto discursivo, percebida como interação entre sujeitos situados num tempo e num espaço determinados, realizando uma prática social e cultural. O sentido, nessa perspectiva, também é construído durante a leitura, na interação verbal: autor e leitor interagem entre si por meio do texto.

Compreender o funcionamento da linguagem e seu uso passa por reconhecer que a linguagem surge de um ato de enunciação, um processo em que alguém produz linguagem para alguém num determinado contexto, com determinados objetivos. É por isso que a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) assume importância significativa neste trabalho. Para compreendermos seus conceitos fundamentais, bem como sua concepção de linguagem e texto, devemos recorrer às suas origens, buscando acompanhar seu desenvolvimento⁶.

Proposta por Oswald Ducrot e Jean Claude Anscombe, a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), que se encontra em desenvolvimento desde 1983, passou por diversas fases desde o início de sua elaboração. A primeira delas, chama-se forma standard, a segunda engloba a Teoria dos Topoi e a Polifonia. Atualmente, Ducrot, com apoio de Marion Carel, desenvolvem a terceira forma: a Teoria dos Blocos Semânticos, a qual mantém os preceitos fundamentais da teoria, mas avança no sentido de buscar apenas os aspectos lingüísticos para o estudo da linguagem.

Desde sua fase inicial, a teoria demonstra uma oposição à concepção tradicional de sentido, a qual distingue três tipos de indicações no uso da linguagem: objetivas, subjetivas e intersubjetivas. As indicações objetivas referem-se à representação da realidade, as subjetivas indicam a atitude do locutor frente à realidade e as indicações intersubjetivas referem-se às relações do locutor com as pessoas a quem se dirige.

⁶ Lembramos que daremos maior ênfase à Teoria da Polifonia e à Teoria dos Blocos Semânticos, as quais fundamentam o trabalho.

Ducrot rejeita as primeiras, considerando que não há possibilidade de objetividade quando se trata do uso da linguagem. Além disso, considera que não há uma separação entre as indicações subjetiva e intersubjetiva, pelo contrário, as duas unem-se para formar o que o autor chama de “valor argumentativo”. Esse valor argumentativo da palavra é a orientação que esta dá ao discurso. Conforme essa concepção, o emprego de uma palavra possibilita (ou impossibilita) uma certa continuação do discurso e o seu valor argumentativo é um conjunto de possibilidades para essa continuação.

Como podemos perceber, por essa teoria, de raízes estruturalista e enunciativa, entende-se que a argumentação está na própria língua, o que a diferencia da concepção tradicional de argumentação, a qual considera que a argumentação depende dos fatos, ou seja, é algo exterior à linguagem. Para Ducrot, as palavras só passam a ter sentido completo em relação com outras palavras e com outros discursos (pela polifonia), portanto, no discurso.

3.1 RAÍZES DA TEORIA

Para uma melhor compreensão da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) acreditamos que seja necessário, senão fundamental, refletirmos sobre suas raízes estruturalista e enunciativa para ver de que modo ela se ocupa da linguagem diferenciando-se, desse modo, de outras teorias, como a Psicolinguística e a Análise do Discurso que não têm a linguagem como ponto central.

Ducrot demonstra uma visão de língua baseada nas idéias de Saussure e do Estruturalismo. Constrói sua teoria, portanto, utilizando seus conceitos, mas também reformulando e ampliando-os. Conforme Barbisan (no prelo), as noções de signo, de relação e de língua e fala têm papel relevante na teoria:

O signo, na concepção saussuriana, é elemento da língua e só se define pela sua relação com outros signos. Na teoria de Ducrot, o signo é a frase, isto é, estrutura abstrata, criada pelo lingüista, e seu significado é constituído pelas possibilidades de relação semântica que ela apresenta com outras frases. A relação entre frases se produz no enunciado,

entendido como um segmento do discurso. Enunciado e discurso têm, pois, um lugar e uma data, um produtor e um ou vários ouvintes. (Barbisan)

Saussure percebe língua e fala como aspectos relacionados, mas elege a língua como seu objeto de estudo. Preocupado em realizar um recorte metodológico, elimina noções que fogem ao domínio específico da língua. Ducrot, em sua teoria, concordando com a impossibilidade de separação desses dois aspectos, vai além: propõe-se a estudar também a fala, já que o uso da língua estaria previsto no próprio sistema lingüístico.

A noção de relação, oriunda do Estruturalismo, como podemos perceber, assume importância fundamental na teoria que, além de propor um estudo que relaciona língua e fala, também percebe a relação entre palavras, entre frases e entre discursos como formas de construção do sentido. Além disso, também da teoria saussuriana, provém o recorte do objeto de estudo da TAL, que se ocupa dos aspectos lingüísticos em sua análise.

Conforme Barbisan (2004), a ampliação da teoria estruturalista, proposta pela TAL, realiza-se por meio de dois fatores principais: a introdução da figura do locutor (assim como outras teorias enunciativas), que (re) constrói o mundo pela linguagem, e pelo conceito no qual se fundamenta a própria teoria, de que a função primeira da linguagem é a de argumentar.

Outra base da teoria como já mencionamos, é a enunciativa. Como apontam Flores e Teixeira (2005), discípulo de Benveniste, Ducrot foi diretamente por ele influenciado, “em especial no que tange à filosofia analítica, à vinculação do estudo da linguagem ao quadro saussuriano e à enunciação” (Flores, 2005, p. 63). De acordo com os autores, a TAL é considerada uma teoria da enunciação por estar voltada, assim como outras teorias enunciativas importantes, para as relações entre linguagem em uso e sujeito⁷.

⁷ Conforme destacam Flores e Teixeira (2005), o sujeito é analisado a partir de suas marcas no discurso e não como ser no mundo.

Por outro lado, vale ressaltar, como aponta Barbisan, que apesar da filiação da TAL à Teoria da Enunciação de Benveniste, o conceito de enunciação é entendido de forma distinta pelos dois autores. Para explicar esse conceito, Ducrot parte da relação língua/fala, considerando que esses dois elementos são indissociáveis e que a fala introduz na língua, além do aspecto individual (dependente da vontade do locutor), um aspecto social, vinculado à relação entre locutor e interlocutor.

Além disso, outra diferença entre as duas teorias é relacionada à própria concepção de enunciação. Diferentemente do que propõe Benveniste, a TAL não percebe a enunciação como o ato do locutor que se apropria do aparelho formal da língua e se enuncia por meio de marcas lingüísticas. Para Ducrot a enunciação é vista apenas como o surgimento de um enunciado, sendo assim, não há preocupação com o ato em si, nem com a noção de sujeito autor do enunciado. O que interessa é o produto da enunciação – o enunciado - e o seu sentido, e não as motivações de quem o produziu.

Em relação ainda à perspectiva enunciativa da teoria, devemos acrescentar que Ducrot, partindo da Pragmática, vai além dela, pois contraria a noção de unicidade do sujeito falante. Há, na verdade, uma diversidade de vozes envolvidas na criação e na interpretação de um enunciado. O autor diferencia os diversos sujeitos envolvidos na enunciação: o sujeito empírico (responsável pela enunciação), o locutor (responsável pelo enunciado) e o enunciador (responsável pelos pontos de vista apresentados).

O primeiro sujeito não é objeto de estudo da teoria que focaliza apenas os dois últimos. Os enunciadores apresentam os pontos de vista e o locutor relaciona-se com eles, rejeitando-os, assumindo-os, ou apenas concordando com eles. Essa relação, por sua vez, é que define o sentido argumentativo dos enunciados.

Não nos aprofundaremos agora nesses conceitos ligados à noção de polifonia, pois eles receberão maior atenção quando tratarmos da segunda forma da TAL, momento em que foram mais amplamente discutidos e, posteriormente, consideraremos a polifonia relacionada à Teoria dos Blocos Semânticos, momento mais atual das investigações de Oswald Ducrot e Marion Carel.

3.2 CONCEITOS BÁSICOS

Para a fundamentação do presente trabalho, consideramos importante, como já destacamos, apresentarmos alguns conceitos teóricos desenvolvidos desde as bases da formulação da TAL. Ducrot vem, no decorrer dos anos, questionando e, a partir daí, ampliando suas idéias e adequando sua metodologia. Seleccionamos, então, algumas noções básicas para serem discutidas brevemente.

3.2.1 ENUNCIÇÃO, FRASE E ENUNCIADO

As primeiras a serem discutidas são as noções de enunciação e enunciado. Ducrot define enunciação como a realização lingüística, o fato que constitui o aparecimento de um enunciado, num determinado momento, num determinado espaço. Essa definição não é comprometida com o produtor do discurso em si, nem com seu interlocutor diretamente; a teoria se ocupa do produto da enunciação e não dos sujeitos nela envolvidos.

Dentro dessa perspectiva de enunciação, o enunciado é uma das múltiplas realizações possíveis da frase, é realidade empírica, enquanto a frase é entidade teórica, uma construção do lingüista que serve para explicar a infinidade de enunciados. Juntamente com a frase, o enunciado constitui o material lingüístico de que o locutor se utiliza para produzir linguagem. Enquanto a frase tem a propriedade de fornecer instruções que levam à descoberta daquilo a que o enunciado se refere, o enunciado pode fazer referência a objetos, estados ou acontecimentos do mundo, real ou imaginário.

3.2.2 SIGNIFICAÇÃO E SENTIDO

Outra etapa fundamental para a compreensão da teoria é a distinção proposta entre significação e sentido. O primeiro conceito, segundo Ducrot (1988), refere-se ao valor semântico da frase e, o segundo, ao do enunciado. Essa é, como afirma o autor, uma decisão arbitrária e terminológica, que não pretende dar conta de todos os usos que se faz dessas palavras.

Existe, na verdade, uma diferença em termos de quantidade e outra de natureza em relação a esses dois termos. Em referência à diferença em termos de quantidade, não é difícil demonstrar que o enunciado diz muito mais do que a frase, que ele realiza. O sentido do enunciado reúne vários atos de fala, que podem ser constituídos por uma constatação, um conselho, uma ameaça, uma advertência, o que não está contido na significação da frase. Em relação à diferença de natureza, podemos dizer que a significação é um conjunto de instruções que possibilitam a interpretação dos enunciados da frase, ou seja, permitem compreender o sentido dos enunciados.

3.2.3 TEXTO E DISCURSO

Uma última diferenciação a ser realizada, mas não menos importante, principalmente no contexto deste trabalho, remete aos conceitos de texto e discurso. De acordo com Ducrot (1984), texto e discurso, unidades lingüísticas de nível complexo, distinguem-se de frase e enunciado, unidades lingüísticas de nível elementar, pelo ato de enunciação. Essas unidades de nível complexo são formadas por frases/enunciados sucessivos; no entanto, para que uma seqüência de enunciados se configure em discurso é necessário que não sejam independentes, mas se apoiem uns nos outros. Não basta a sucessão de dois enunciados, é preciso que haja relação entre ambos.

Do mesmo modo, o texto, para ser considerado como tal, necessita da realização, através do discurso e não somente de uma seqüência de frases. As conjunções, de coordenação e subordinação, alguns advérbios, os sinais de pontuação constituem marcas do discurso no texto.

De forma bastante sucinta refletimos sobre alguns conceitos básicos da Teoria da Argumentação na Língua, os quais serão retomados ao descrevermos as diferentes formas por que passou a teoria. Através das discussões realizadas até aqui, parece ser possível perceber subjacente à Teoria da Argumentação na Língua, uma concepção de linguagem como forma de interação e como uma construção realizada e constituída a cada nova enunciação. Construção esta, realizada pelas diferentes combinações entre palavras, entre frases e entre discursos, isto é, permeada pela noção de relação que a constitui.

Passaremos agora a descrever o desenvolvimento da teoria, através das suas três formas: Standard, segunda forma e Blocos Semânticos.

3.3 A FORMA STANDARD

Em oposição à concepção tradicional da argumentação, Ducrot e Jean-Claude Anscombe desenvolvem uma nova teoria, a TAL, que tem o seu primeiro momento com a denominada forma standard. De acordo com os autores, a argumentação não deriva dos fatos, mas de formas lingüísticas apresentadas no enunciado. Essa condição constitui a idéia central da teoria, que postula que a argumentação está na língua e que a linguagem é, essencialmente, argumentativa.

No primeiro momento da teoria busca-se propor uma oposição à concepção tradicional que afirma que um discurso contém argumentação se forem satisfeitas três condições. A primeira é de que o discurso deve conter dois segmentos: argumento (A) e conclusão (C). A segunda é a de que A apresenta um fato, verdadeiro ou falso, independentemente de C, e a terceira condição para que haja argumentação é que a

conclusão pode ser inferida a partir do fato (F), ou seja, há uma relação de implicação entre o fato e a conclusão.

Ducrot (1988) acredita que nessa perspectiva a língua não teria um papel muito importante para a argumentação. Em todas as línguas há frases cujos enunciados designam o mesmo fato, porém as argumentações possíveis a partir dessas frases podem ser bastante diferenciadas. O autor utiliza os seguintes exemplos, relativos às expressões *pouco* e *um pouco*, para explicar melhor sua posição:

(1) Pedro trabalhou pouco.

(2) Pedro trabalhou um pouco.

As conclusões formuladas a partir dos dois enunciados podem ser completamente distintas apesar de os fatos designados serem, possivelmente, os mesmos. Se tomarmos como referência a idéia de que o trabalho conduz ao êxito, perceberemos (1) conduzindo a uma conclusão negativa, enquanto (2) a uma positiva. Se admitirmos, por outro lado, que o trabalho leva ao fracasso, os mesmos fatos poderão levar a conclusões opostas às anteriores. Ducrot afirma, então, que as possibilidades argumentativas não são determinadas apenas pelos fatos, mas, principalmente, pelas formas lingüísticas utilizadas.

Dizer que a argumentação está marcada na língua implica admitir que as frases da língua possuem instruções tais como *busque a conclusão para a qual tende o locutor*. As indicações fornecidas pela significação exercem uma certa imposição em relação ao que deve ser a conclusão. Para retomar o exemplo citado acima, podemos dizer que a expressão *pouco* levaria a conclusões negativas, e *um pouco* conduziria a conclusões positivas.

A TAL exige, segundo Ducrot (1988), que a significação das frases seja aberta, indicando como se poderia descobrir a conclusão contida no enunciado, bem como seu sentido. O autor defende a idéia de que há expressões na língua que contêm em si mesmas um valor argumentativo e determinam o valor argumentativo

dos enunciados nos quais aparecem. É importante destacar que a diferença argumentativa entre duas expressões argumentativas não pode ser explicada por uma diferença factual entre ambas.

De maneira geral, é possível observarmos que na forma standard da TAL o potencial argumentativo de um enunciado A é definido pelo conjunto de enunciados que podem constituir conclusões de A. Essa é uma das noções revistas e reformuladas na fase seguinte da teoria, denominada forma recente.

3.4 A FORMA RECENTE

3.4.1 A TEORIA DOS TOPOI

A segunda forma (1988) é uma espécie de transformação da forma standard da TAL. Nessa fase da teoria, Ducrot reformula algumas idéias e até mesmo abandona outras. Conforme Flores e Teixeira (2005), o pensamento do autor constrói-se em um movimento constante, sempre atento para o aparecimento de impasses que possam invalidar o eixo central da teoria que sustenta que a argumentação está na língua. É por essa razão que a cronologia é um dado muito importante para entendermos as idéias centrais da teoria.

Nessa fase, Ducrot abandona duas idéias elaboradas na forma standard: primeira, que na argumentação pela frase uma argumentação é necessariamente uma concatenação de segmentos do discurso (argumento e conclusão); segunda, um conjunto de enunciados-conclusões determinado pela frase, possível a partir de um enunciado constitui o potencial argumentativo desse enunciado. A argumentação, nesse caso, não é mais descrita em nível de enunciados, mas com a noção de topos, ou seja, de um princípio argumentativo que faz a passagem entre argumento e conclusão.

Conforme essa nova forma, um enunciado contém um ato de argumentação e o locutor se identifica com um enunciador que argumenta. No entanto, o ponto de vista do enunciador só é argumentativo se obedece a duas condições: a primeira é que o enunciador deve justificar determinada conclusão, e a segunda é que há um princípio que rege a relação entre argumento e conclusão, chamado topos. A conclusão pode estar explícita ou implícita no enunciado, pode ser assumida ou não pelo locutor.

O topos tem três características básicas: é universal, ou seja, compartilhado pelo locutor e por seu(s) interlocutor(es), ou é apresentado como aceito pela comunidade em que locutor e interlocutor estão inseridos; é geral, o que significa dizer que pode ser usado em situações análogas; é gradual, pois põe em relação duas escalas, o antecedente e o conseqüente do topos. Analisemos o exemplo:

(3) Faz calor, vamos à praia.

No exemplo, *o calor torna a praia agradável*, o topos coloca em correspondência duas escalas, a do bom tempo e a do prazer. Ao argumentar, o enunciador faz duas coisas: escolhe um topos e situa o estado de coisas de que fala em um grau de sua escala antecedente, dando um determinado grau de argumentatividade, fraco ou forte, a seu argumento. Além da gradualidade, as demais características do topos, citadas acima, podem ser observadas com esse exemplo. Seu caráter universal é percebido pelo fato de o interlocutor entender (ou aceitar) que com o calor é bom ir à praia e o caráter geral é demonstrado pelo fato de que em todos os momentos, inclusive fora do momento de enunciação, o calor induz a ir à praia.

Pelo topos também é possível entender as estratégias para refutar uma argumentação. Considerando o princípio *bom tempo, praia agradável*, há duas possibilidades de refutação. Pela primeira, a situação dada pode não estar suficientemente acima na escala antecedente, algo como: *Hoje não está fazendo um tempo tão bom*. Uma segunda possibilidade seria a de insistir na dificuldade para admitir a conclusão: *Realmente faz bom tempo, mas a praia é muito distante*.

Em outras palavras, no segundo momento da teoria, a frase utilizada pelo argumentador contém, em sua significação, uma instrução que consiste em pedir ao interpretante que busque o topos que se fundamenta na argumentação. Já não se trata de buscar a conclusão, mas o princípio que leva a entender o que enunciador deseja fazer admitir.

3.4.2 A TEORIA POLIFÔNICA DA ENUNCIÇÃO

Nesse segundo momento da TAL também se inclui a noção de polifonia, fundamental para a realização do presente trabalho.

O termo, que originalmente refere-se a uma classe de composição musical na qual se sobrepõem diferentes vozes, foi utilizado inicialmente por Bakhtin para diferenciar duas formas de literatura. O autor chama de “dogmática” a literatura na qual se expressa apenas uma voz, a do autor; e “polifônica, popular ou carnavalesca”, os textos nos quais vários personagens se apresentam por si mesmos, como máscaras de carnaval. Nesse tipo de literatura, o sentido global da obra resulta da confrontação dos vários personagens sem que o autor explicita seu ponto de vista.

Ducrot, por sua vez, utiliza o conceito de polifonia, aproximando-o do estudo lingüístico. O autor contesta a idéia de *unicidade do sujeito falante*, afirmando que o autor de um enunciado se expressa colocando em cena diversos personagens, diversas vozes. A idéia de sujeito falante remete, nessa concepção, a funções muito diferentes: a de “sujeito empírico” (SE), a de “locutor” (L) e a de “enunciador” (E).

Por sujeito empírico, entende-se o produtor efetivo do enunciado, seu autor, nem sempre facilmente identificável. Este não é objeto de estudo da teoria, já que, conforme Ducrot (1988), a sua determinação não é um problema lingüístico.

O lingüista e em particular o lingüista semanticista deve preocupar-se com o sentido do enunciado, isto é, deve descrever o que diz o enunciado, que ele produz. De maneira que o que interessa é o que está no enunciado e não as condições externas de sua produção. (Ducrot, 1988, p.17)

Na função de locutor está o responsável pelo enunciado, que possui marcas no enunciado, como as de primeira pessoa e, até mesmo, marcas como *aqui*, *agora*. O locutor pode ser totalmente diferente do sujeito empírico, pode ser um sujeito fictício a quem o enunciado atribui a responsabilidade de sua enunciação.

Há enunciados que não possuem locutor, enquanto que sempre há um sujeito empírico. Ducrot tratava de enunciados impessoais, que têm relação com a história, contrapondo-os a enunciados em que o locutor está marcado e que pertencem ao discurso. Nesse tipo de enunciados inserem-se os provérbios e ditos populares, que parecem recorrer a uma sabedoria de alguém que não está presente na situação do discurso, e no discurso de alguns políticos que não pronunciam o pronome eu, chamando a si mesmos pelo nome próprio com a intenção de responsabilizar a História por sua enunciação e não a si.

A terceira função é a de enunciador, na qual originam-se os diferentes pontos de vista apresentados no enunciado, tendo em vista que todo enunciado possui um certo número de pontos de vista. É importante destacar que os enunciadores não são pessoas, não têm palavras, mas pontos de perspectiva com os quais o locutor se relaciona.

A apresentação dos pontos de vista de diferentes enunciadores é um dos elementos do sentido de um enunciado. Outro é a indicação da posição do locutor em relação aos enunciadores. Este tem atitudes diversas perante as idéias apresentadas pelos enunciadores.

O locutor pode concordar com elas, manifestando sua aprovação a um enunciador, mesmo que o seu enunciado não tenha como objetivo assumir seu ponto de vista. Como exemplo desse tipo de relação do locutor com os enunciadores citamos a pressuposição, em que o locutor aprova E1 (pressuposto) e identifica-se com o E2 (posto).

Há também a identificação do locutor com um dos enunciadores. Nesse caso, o locutor tem o objetivo de impor o ponto de vista do enunciador, pela

sua enunciação, como é o caso da asserção.

Por último, citamos a oposição como outra forma de relação locutor e enunciador. Como exemplos temos a negação e o humor. Na negação existe um enunciador que refuta o ponto de vista inadmissível e o corrige. No humor, o enunciador é somente apresentado pelo locutor que rechaça o ponto de vista inadmissível, mas não o corrige.

O entendimento dessas relações colabora significativamente para a construção do sentido do discurso pelo leitor, pois permite identificarmos qual é o ponto de vista assumido pelo responsável pelos enunciados, bem como a compreensão de idéias implícitas.

3.5 A TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS

A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), desenvolvida por Marion Carel, a partir da sua tese em 1992, e por Oswald Ducrot, constitui o terceiro e atual momento da Teoria da Argumentação na Língua (TAL). Caracteriza-se pela manutenção de conceitos significativos da teoria e, principalmente, pela reformulação de outros tão ou mais importantes para o seu desenvolvimento. Sendo assim, faremos um breve apanhado de sua proposta que nos servirá de base para o desenvolvimento do trabalho.

Uma idéia fundamental desde a origem da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) e que se mantém na Teoria dos Blocos Semânticos é a de que o sentido se baseia na argumentação, ou seja, de que a linguagem é essencialmente argumentativa tendo em vista que a argumentação está inscrita na própria língua.

Por outro lado, uma das grandes diferenças, nessa fase da teoria, é que argumento e conclusão não são mais analisados separadamente, já que o enunciado expressa uma idéia inteira. Assim, a noção de passagem de um argumento para uma

conclusão, por meio de um topos, também é negada. Repensando a noção de topos, introduzida na segunda forma da teoria, Ducrot afirma:

Ao introduzir esses topos, Jean Claude Anscombe e eu baseávamos as relações argumentativas em princípios que não são de ordem lingüística. (...) Ao basear, então, a argumentação em noções independentes da língua, estávamos, na realidade, renunciando ao princípio saussuriano segundo o qual a língua só pode ser estudada a partir dela mesma. (DUCROT, 2005, p.12, tradução nossa).

Como podemos observar, com a TBS os autores objetivam restringir ainda mais seu campo de estudo aos aspectos lingüísticos, como propõe a própria base estruturalista da teoria. Nessa fase, Ducrot e Carel desenvolvem mais amplamente a idéia de que o sentido não é constituído por coisas, fatos, propriedades, crenças psicológicas, nem idéias, e sim pela língua.

O artigo *L'argumentation dans le discours: argumenter n'est pas justifier*, de Marion Carel (1997), é um dos textos que, marcando o início das discussões acerca da TAL já no contexto da TBS, traz reflexões sobre a função descritiva da língua, defendida por algumas teorias lingüísticas. A autora defende que a argumentação não consiste em relacionar dois segmentos que possuem conteúdo isoladamente e se contrapõe à percepção da língua com uma função descritiva, em que uma premissa admitida como verdadeira serve de argumento para uma conclusão. Argumentar não é justificar o conteúdo de uma conclusão, conforme Carel.

Sendo assim, além de questionar a visão lógica da linguagem, reflete também sobre a visão de Ducrot e Anscombe que já haviam abandonado o recurso ao mundo exterior, mas que mantinham a interpretação do argumento e da conclusão de forma separada. Além disso, a autora afirma que nada precede a argumentação; como ela não se funda sobre nenhuma descrição preliminar, está enraizada no próprio léxico e é independente de qualquer outra função da língua. A argumentação consiste em “reunir blocos lexicais e em pretender ser coerente com eles...” (Carel, 1997, p.33, tradução nossa).

Como a argumentação está na língua, o discurso é o único doador de sentido e este deve ser organizado a partir de *encadeamentos argumentativos*, os quais não

são semanticamente independentes. Vale lembrar que o conceito de enunciado, visto anteriormente por Ducrot como a realização da frase, agora é complementado pela idéia de encadeamento argumentativo.

Esses encadeamentos são formados por uma seqüência de proposições unidas por um conector (X conector Y) e organizam o discurso de acordo com duas estruturas básicas: a normativa, que utiliza o conector *donc* (DC), correspondente a portanto e outras conjunções, e a transgressiva, que utiliza o conector *pourtant* (PT), equivalente a no entanto. Vale observar que, nas fases anteriores da teoria só eram previstos encadeamentos normativos.

Conforme a autora, essas estruturas, de dois segmentos unidos por um conector, formam um *bloco semântico*, uma vez que nenhum dos segmentos tem sentido isoladamente, mas apenas em relação com o outro. Vejamos alguns exemplos, organizados por Ducrot:

A) Pedro é prudente, portanto não terá acidentes.

Se Pedro é prudente, então não terá acidentes.

B) Pedro é prudente, no entanto sofreu acidentes.

Apesar de ser prudente, Pedro corre o risco de sofrer acidentes.

Percebemos que esses enunciados argumentativos expressam dois aspectos do mesmo bloco semântico. Os exemplos de A constituem encadeamentos normativos, representados por um conector do tipo portanto (*donc*) e os exemplos de B, correspondem a encadeamentos transgressivos, com um conector do tipo no entanto (*pourtant*). Ducrot (2005) afirma que o importante no encadeamento argumentativo é justamente o uso de determinado conector e não a relação entre duas informações. Além disso, a interdependência semântica entre dois segmentos pode ser a mesma mesmo com conectores diferentes.

Carel (1997) acrescenta que os encadeamentos em *donc* (DC) não exprimem apenas blocos, mas também um certo tipo de positividade ou negatividade, uma certa qualidade que, ligada a um bloco, possibilita a construção daquilo que a autora chama de regra⁸.

A *donc* C e A *pourtant* não⁹ C realizam a mesma regra e são, conforme Carel, aparentados. Nessa concepção, a exceção constitui a regra e a reforça. Assim sendo, os encadeamentos em *donc* e em *pourtant* são paralelos, pois ambos reúnem blocos, regras, aspectos tópicos, apresentando-os da mesma maneira. Os dois conectores são considerados primitivos.

Faz-se necessário esclarecermos também que um bloco semântico é composto por quatro aspectos relacionados, os quais formam um quadrado argumentativo, como vemos abaixo:

- a) A DC C
- b) A PT neg-C
- c) neg-A PT B
- d) neg-A DC NEG-B

Para explicitarmos essas relações, utilizamos os seguintes exemplos de encadeamentos, relacionando trabalho e êxito.

- a') Trabalhou portanto teve êxito.
- b') Trabalhou no entanto não teve êxito.
- c') Não trabalhou no entanto teve êxito.

⁸ Conforme Carel (1997), regra, nesse caso, não designa uma lei do mundo, mas a reunião de um bloco e de uma qualidade.

⁹ Utilizamos também a expressão *neg*, para marcar a negação em um aspecto – não=neg. .

d') Não trabalhou portanto não teve êxito.

Os aspectos a e b e também c e d mantêm uma relação de conversão, na qual o primeiro termo se conserva em ambos, havendo mudança de conector e a negação do segundo termo. Já os aspectos a e d e b e c são considerados recíprocos. Nessa relação, os termos que estão de um lado e de outro do conector são negados, enquanto este é mantido. A ligação entre a e c e b e d é chamada de transposição. Por meio dela, nega-se o primeiro termo, muda-se o conector e mantém-se o segundo termo.

Ducrot (2005) destaca que essas relações formais, definidas pelo jogo de conectores e da negação, correspondem a relações discursivas e não a relações lógicas, como no caso do quadrado proposto anteriormente por Aristóteles.

O que devemos ressaltar é que o discurso pode ser explicado através da linguagem e que ele não representa as coisas do mundo, como já mencionamos em outros momentos. O sentido de uma entidade lingüística não é uma idéia, nem um conceito, nem um fato, mas um conjunto de relações entre essa entidade e outras entidades da língua. Em outras palavras, o sentido é definido pelos discursos que uma determinada expressão evoca.

As argumentações normativas ou transgressivas evocadas por uma entidade lingüística podem ser de dois tipos: argumentações internas (AI) e argumentações externas (AE). A argumentação interna de uma entidade lexical é feita por encadeamentos que a parafraseiam. Já a argumentação externa de uma entidade lingüística são os encadeamentos em que ela própria aparece, podendo ser sua origem ou seu final.

Para esclarecer esses conceitos poderíamos recorrer à utilização de algum exemplo, construído pelos autores. Se temos como foco de análise a palavra prudente, poderíamos construir a sua argumentação interna (AI) e também sua argumentação externa (AE).

AI (prudente) – perigo DC precaução

O aspecto expresso acima poderia evocar diversos encadeamentos, lembrando que um aspecto é, na verdade, um conjunto de encadeamentos. Poderíamos citar entre eles:

Se há perigo, João toma precauções.

Houve perigo, portanto Maria tomou precauções.

É importante destacar que a argumentação interna não contém o aspecto converso, tendo em vista que este corresponderia à sua negação.

AE (prudente) - prudente DC neg-acidentes AE à direita

AE (prudente) - medo DC prudente AE à esquerda

Em relação aos exemplos de argumentação externa de prudente, podemos dizer que, no primeiro caso, temos uma AE à direita e no segundo, uma AE à esquerda.

Como podemos perceber, até mesmo a partir dos exemplos, a TAL, nessa fase, permite além do estudo do enunciado um estudo do léxico, agrupando as palavras de acordo com duas categorias: a das palavras plenas, composta por nomes (substantivos e adjetivos) e verbos e a das palavras gramaticais ou instrumentais, composta por conectores, articuladores e operadores.

Se antes da terceira fase da teoria, Ducrot e Anscombe apenas procuravam entender a argumentação contida nas palavras gramaticais, ou seja, em palavras que atuam sobre os nomes e verbos (adjetivos e advérbios), com a TBS, passam a aplicar os principais conceitos da TAL às palavras plenas, tratando de mostrar, segundo o próprio Ducrot (2005), que o seu sentido reside nos encadeamentos discursivos que estão associados a elas.

Como palavras plenas os autores agrupam aquelas que possuem um conteúdo semântico, comportando uma argumentação interna (AI) e uma

argumentação externa (AE). As palavras instrumentais são os conectores, correspondentes a *donc* (DC) e a *pourtant* (PT), que servem para construir discursos relacionando segmentos, os articuladores como o *mas*, que relacionam enunciados, comparando argumentações e os operadores que dividem-se em duas subclasses: a dos modificadores e a dos internalizadores.

O conceito de modificador é também utilizado neste trabalho. Chama-se de modificador uma palavra que atua sobre a força argumentativa do nome ou do verbo, alterando sua gradualidade e não o seu sentido. Em outros termos, trata-se de uma palavra Y que, associada a uma palavra X, forma um sintagma XY, cujo sentido é construído de aspectos que contém apenas as palavras plenas que já constituem a AI de X.

Os modificadores podem ser realizantes (MR) ou desrealizantes (MD). Os primeiros aumentam a força argumentativa da palavra a que são aplicados. Os segundos, por sua vez, diminuem essa força. Como exemplo, citamos as expressões *fácil* e *difícil* quando associadas à palavra problema: como a palavra problema já contém, em sua argumentação interna, a idéia de dificuldade, *fácil* funcionaria como modificador desrealizante, e *difícil*, como modificador realizante.

Deixando um pouco o estudo do léxico e retomando o estudo do enunciado, destacamos outro conceito importante desenvolvido por Marion Carel, especialmente nos textos *Para un tratamiento argumentativo de la predicación* (2000), *La concepción clásica de la predicación*, *La predicación centrada* e *La predicación conectiva* (2005).

Contra-pondo-se à concepção clássica da predicação, que percebe o sujeito gramatical como correspondente direto de um ser no mundo, e o grupo verbal designando uma propriedade sua, Carel (2005) propõe uma análise discursiva da questão. A autora busca entender a relação existente entre a significação do sujeito e a do predicado, para explicar a significação da oração.

Como sabemos, uma oração é constituída por dois grupos: o grupo sujeito e o grupo verbal. Em alguns casos, o bloco expresso pela oração provém apenas do

sentido de um dos grupos gramaticais e, em outros, dos dois grupos juntos. No primeiro, temos o que a autora chama de predicação centrada e, no segundo, temos a predicação conectiva.

A predicação centrada pode ser de dois tipos: predicação centrada no grupo sujeito, quando o bloco semântico da oração é construído a partir do sentido do sujeito, e predicação centrada no grupo verbal, quando o bloco é construído pelo grupo verbal. Em relação a esta última, a autora utiliza o seguinte exemplo:

Pedro é prudente

Nesse caso, o sentido da palavra *Pedro* não intervém no sentido do enunciado, sendo que toda argumentação provém do grupo verbal, que provê o aspecto. Isso não quer dizer, por outro lado que o sujeito gramatical não cumpre nenhuma função. Não intervém na determinação do bloco, mas na eleição dos encadeamentos evocados, conforme demonstramos a seguir:

AI (prudente)- perigo DC precaução

AI (Pedro é prudente.) – perigo DC precaução

Encadeamento: Se há perigo, Pedro toma precauções.

Para a predicação centrada no grupo sujeito, Carel (2005, p. 139) utiliza o seguinte exemplo:

A melhoria é leve.

AI (melhoria) - Estava mal PT está bem

O grupo verbal opera sobre o aspecto transformando-o em seu aspecto converso:

AI (A melhoria é leve) - Estava mal DC neg-está bem

Aqui, o grupo verbal intervém apenas sobre o aspecto e na eleição dos encadeamentos evocados.

Em relação ao terceiro tipo de predicação, a conectiva, lembramos que o bloco de sua argumentação interna é formado a partir de um termo do grupo verbal e outro do grupo sujeito. Para explicar Carel (2005, p. 156) utiliza o exemplo:

Certamente, os bons estudantes foram aprovados.

AI (enunciado) - bom DC aprovar

Carel afirma que a utilização da expressão *certamente* sugere uma interpretação conectiva ao vincular a palavra *bons*, do sujeito com a palavra *aprovar*, presente no grupo verbal. A autora acrescenta que entre as predicções conectivas, pela Teoria dos Blocos Semânticos, não só se reconhecem predicções normativas, em que sujeito e predicado são ligados por *donc*, mas também predicções transgressivas, em *pourtant*.

Gostaríamos de destacar que realizamos apenas um recorte dos conceitos significativos para este estudo e que poderíamos abordar ainda muitos outros aspectos. A seguir, de forma sucinta, buscamos explicitar algumas relações entre polifonia e Teoria dos Blocos Semânticos. Vale salientar que ainda não tivemos acesso a publicações envolvendo o assunto, que poderiam ser mais esclarecedoras ao leitor do que nos consideramos capazes.

3.5.1 POLIFONIA E ASPECTO

O conceito de polifonia, bastante discutido na segunda forma da Teoria da Argumentação na Língua, atualmente está sendo foco de estudos e seminários na École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris, sob a coordenação de

Marion Carel. Esse importante conceito é retomado e vinculado à Teoria dos Blocos Semânticos.

Conforme discussão anteriormente apresentada, todo bloco possui dois aspectos: um normativo com DC e um transgressivo em PT. Conforme Barbisan (2006), sob a perspectiva da polifonia que é constitutiva de todo discurso, ao produzir linguagem o locutor (L) coloca em cena enunciadores que expressam pontos de vista, em termos de aspecto. O locutor se relaciona com um aspecto e o(s) enunciadores (E) pode(m) assumir o outro aspecto do mesmo bloco, ou um aspecto de outro bloco que ele(s) apresenta(m).

Por meio do enunciado negativo *Nenhuma falta será tolerada*, por exemplo, o locutor “evoca” dois enunciadores, responsáveis pelos seguintes pontos de vista:

E1 - falta DC neg-tolerada

E2 – falta PT tolerada

Ele assume a perspectiva do E1, que expressa o aspecto normativo do bloco semântico, e recusa a do E2, que expressa o aspecto transgressivo do mesmo bloco. A polifonia, nesse caso, é construída pela idéia de negatividade expressa no termo *nenhuma*, escolhido pelo locutor.

Em outras palavras, destacamos que a polifonia possibilita a compreensão do sentido dos enunciados (e do discurso), revelando os implícitos e a relação do locutor com outros discursos que ele evoca ao enunciar-se. A argumentação, construída pela linguagem, é permeada pela relação do locutor com seu interlocutor e também pela relação do seu discurso com outros discursos, revelada pela polifonia.

Assim, destacamos que o conceito de polifonia, vinculado à terceira fase da TAL e, especialmente, à noção de aspecto constitui-se como uma das principais bases para as análises realizadas nesta pesquisa.

Muitos outros conceitos merecem maior aprofundamento em termos de estudo, o que não seria possível no espaço de uma pesquisa desse nível que se propõe a analisar um objeto complexo como o discurso.

Temos consciência de que a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) demonstra uma maneira singular de analisarmos a linguagem, constituída por um processo enunciativo, e é uma das teorias capazes de atender parte das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino, no que se refere ao trabalho com a linguagem em uso – leitura e produção - e a reflexão sobre a língua. Aqui, uma objeção pode ser colocada à TAL: a de não se ocupar da exterioridade. Por isso, nos parece necessário explicar como a teoria prevê a busca de sentido na exterioridade.

No texto *A pragmática e o estudo semântico da língua* (1996), em que Ducrot discute a separação da Semântica e da Pragmática, há alguns esclarecimentos em relação ao papel do contexto externo em relação à linguagem. O autor afirma que as palavras empregadas em um discurso dizem o que deve ser procurado no contexto extralingüístico (da enunciação) e como deve ser essa procura, para construir o quadro dentro do qual o discurso deve ser interpretado, ou seja, ele não existe antes da palavra. Isso mostra que a teoria não exclui a exterioridade de sua análise, mas parte do lingüístico para construí-la.

3.6 UMA PROPOSTA PARA ANÁLISE DO DISCURSO

Além de investigarmos as propostas de trabalho com textos, de livros didáticos, realizamos este estudo, com o intuito de analisar a constituição da argumentação no discurso, apoiando-nos no quadro teórico da Teoria da Argumentação na Língua.

Como já mencionamos, Ducrot considera o discurso com um papel muito importante no âmbito de sua teoria. O discurso é doador de sentido, definido como elemento de nível complexo, formado pela sucessão de enunciados relacionados. O

desenvolvimento de sua teoria, porém, ainda não chega a tê-lo como foco de estudos, propondo-se a estudar, até então, o enunciado.

Nossa proposta, assim como algumas outras já realizadas, busca ampliar o objeto de estudos, estendendo-o ao discurso, o que nos impõe alguma dificuldade. A definição de uma metodologia adequada, que possibilite, a partir de etapas comuns, descobrir na heterogeneidade de discursos, a especificidade de cada um, é uma delas.

Procuramos analisar o enunciado, não apenas nas suas relações internas, mas também em suas relações externas, as quais constituem o discurso. Além disso, a complexidade do objeto fez com que limitássemos os conceitos que seriam utilizados neste trabalho. Selecionamos os conceitos relativos à polifonia, buscando vinculá-los ao quadro da Teoria dos Blocos Semânticos, da qual fazemos uso especialmente de alguns conceitos como bloco, aspecto, encadeamento, entre outros.

4 METODOLOGIA E ANÁLISES

4.1 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, de caráter qualitativo, são analisados 6 textos¹⁰ retirados de livros didáticos do Ensino Fundamental, produzidos posteriormente à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e que afirmam construir suas propostas seguindo suas indicações.

Primeiramente, realizamos uma discussão sobre as atividades propostas pelos livros acerca da leitura do texto (em anexo), avaliando que aspectos são priorizados, bem como as concepções de linguagem que as permeiam. Vale salientar que selecionamos textos curtos para que fosse possível uma análise mais detalhada, o que não impede que, em outro momento, possa-se ampliar o campo de estudos para textos mais longos também.

Posteriormente, aplicamos os conceitos da Teoria da Argumentação na Língua, principalmente aqueles relacionados à Teoria dos Blocos Semânticos, aos mesmos textos utilizados pelos livros didáticos no trabalho com a leitura.

Para cada análise, nessa segunda etapa, consideramos os seguintes passos:

- 1) levantamento dos pontos de vista apresentados no enunciado;
- 2) construção dos aspectos relativos aos pontos de vista levantados;
- 3) verificação da posição assumida pelo locutor em relação aos pontos de vista apresentados – e, portanto, aos aspectos dos blocos;

¹⁰ Utilizamos o termo *texto* na discussão das questões propostas pelos livros didáticos, que é o utilizado pelos mesmos. Já na análise pela TAL usamos o termo *discurso*, de acordo com o conceito na teoria.

- 4) construção da argumentação interna, quando necessário;
- 5) retomada dos pontos de vista com os quais o locutor se identifica;
- 6) (re)construção sentido global do texto, por meio de um encadeamento.

Em relação ao passo 1, lembramos que o discurso, como já mencionamos anteriormente, é constituído pela seqüência de enunciados e o enunciado, por sua vez, é considerado fragmento do discurso. Dessa forma, o sentido do discurso contém o sentido de cada um dos enunciados relacionados entre si.

Assim, optamos por segmentar o discurso em enunciados e analisá-los em suas relações internas e também externas.

4.2 ANÁLISES

4.2.1 ANÁLISE 1

TEXTO 1

Tira – Luís Fernando Veríssimo

1º quadrinho:

Locutor 1: Será que algum dia os cientistas conseguirão explicar o universo?

2º quadrinho:

Locutor 2: Acho que sim

3º quadrinho:

Locutor 2: Mas só para outros cientistas.

QUESTÃO PROPOSTA PELO LIVRO DIDÁTICO:

O que você entendeu?

OBSERVAÇÕES SOBRE AS QUESTÕES:

O texto que será analisado foi retirado de um livro destinado à 5ª série do Ensino Fundamental. Apesar de ser curto, como é o caso da maioria das tiras, acreditamos que ele mereceria um trabalho mais significativo e mais amplo envolvendo outras questões.

A única questão proposta para sua análise enfoca exclusivamente o entendimento de seu conteúdo. Os autores sugerem ao professor que lembre aos alunos que “não é só a grandeza do universo que causa dificuldade ao nosso entendimento, é também a pequenez da matéria, como, por exemplo, as partes do átomo”. Fazem referência a outro texto trabalhado anteriormente na unidade, que aborda, em um de seus parágrafos, a questão do átomo – de forma superficial (afirmando que todas as coisas são formadas por átomos). Deve ficar claro que essas sugestões complementam a temática abordada, e que elas não podem ser atribuídas ao texto.

ANÁLISE DO DISCURSO PELA TAL:

Nessa tira de Luis Fernando Verissimo, temos um diálogo entre dois personagens (cobras), que acontece quando os dois estão na rua, à noite, observando o céu. O locutor 1 inicia a conversa fazendo uma pergunta ao seu interlocutor – Será que algum dia os cientistas conseguirão explicar o universo? A partir dela podemos perceber que ele põe em cena dois enunciadores, responsáveis pelos seguintes pontos de vista:

E1 Os cientistas conseguirão explicar o universo algum dia – formalizado conforme o seguinte encadeamento:

- Ser cientista DC conseguir explicar o universo algum dia

E2 Os cientistas não conseguirão explicar o universo nunca.

- Ser cientista PT neg-conseguir explicar o universo algum dia

O locutor apresenta os dois enunciadores, um normativo, que expressa a afirmação e outro, transgressivo, que expressa a negação, mas não se identifica com nenhum deles, já que está fazendo uma pergunta. Os dois aspectos mantêm entre si uma relação de conversão e pertencem ao mesmo bloco semântico.

No segundo quadrinho, o locutor 2 responde ao que lhe fez a pergunta, dizendo “*Acho que sim*”. Ele identifica-se com o enunciador 1 que diz que os cientistas conseguirão explicar o universo. No entanto, a seqüência do enunciado, no próximo quadrinho, “*Mas só para os outros cientistas*”, estabelece uma restrição ao que o mesmo locutor afirmou anteriormente. A partir desse enunciado, percebemos a presença dos seguintes enunciadores:

E3 Os cientistas conseguirão explicar o universo para todos.

- conseguir explicar o universo DC trazer esclarecimento para todos

E4 Os cientistas conseguirão explicar o universo somente para outros cientistas.

- conseguir explicar o universo DC esclarecimento para todos *MAS*
conseguir explicar o universo PT neg-trazer esclarecimento para todos

Nesse caso percebemos que o locutor reconhece a idéia trazida pelo enunciador E3 “os cientistas conseguirão explicar o universo para todos”, porém

assume o ponto de vista do E4 “conseguir explicar o universo para outros cientistas”. Essa relação é construída com o uso do articulador *mas*, que estabelece uma restrição ao que foi expresso anteriormente, com o qual o locutor concorda. Essa idéia de restrição é reforçada pelo uso da expressão *só*.

Vale ressaltar que o articulador *mas* não se opõe à explicação do universo; na verdade ele contrapõe esclarecimento para *todos* e esclarecimento *só para outros cientistas*.

PONTOS DE VISTA ASSUMIDOS PELO LOCUTOR

- ser cientista DC conseguir explicar o universo algum dia
- conseguir explicar o universo (DC esclarecimento para todos) *MAS* (conseguir explicar o universo PT) neg-trazer esclarecimento para todos

SENTIDO GLOBAL DO DISCURSO

Conseguir explicar o universo PT neg-trazer esclarecimento para todos

4.2.2 ANÁLISE 2

TEXTO 2

Os que lutam

Bertold Brecht

“Há homens que lutam por um dia e são bons;
há outros que lutam por um ano e são melhores;
há aqueles que lutam por muitos anos e são muito bons;
porém há homens que lutam por toda a vida: esses são imprescindíveis.”.

QUESTÕES PROPOSTAS PELO LIVRO DIDÁTICO:

1 Nesse texto, há a apresentação de vários grupos de pessoas. Qual desses grupos é mostrado como mais importante?

2 O verbo “lutar” normalmente é empregado para se referir a combates corporais, brigas.

a) No texto lido, é esse o sentido desse verbo? Explique.

b) No texto, o verbo “lutar” é intransitivo. Transforme-o em transitivo indireto, indicando contra quem ou contra o quê deve ser essa luta.

3 De acordo com o texto, os homens que lutam durante a vida toda são imprescindíveis para a humanidade. Na sua opinião, quem pode ser considerado imprescindível? Explique sua escolha. Não é necessário que seja uma pessoa famosa; pode ser alguém que tenha um papel importante apenas em uma comunidade.

4 Produza um parágrafo mostrando por que a humanidade precisa de pessoas que não desistem de seus ideais, que lutam incansavelmente por eles. Para comprovar sua idéia, use argumentos baseados nos textos lidos nesta unidade.

OBSERVAÇÕES SOBRE AS QUESTÕES:

O texto retirado de um livro destinado à oitava série, não é o principal da unidade, aparece numa seção secundária que busca retomar os trabalhos desenvolvidos anteriormente dentro da unidade. Os autores limitam o trabalho de reflexão sobre o mesmo a quatro questões que abordam principalmente seus aspectos temáticos.

A primeira questão proposta analisa o conteúdo do texto, fazendo com que o aluno busque perceber os grupos de pessoas que nele aparecem e, dentre eles, o mais importante. Há uma preocupação com o entendimento por parte do aluno.

A segunda questão, dividida em letra a e b, parece sugerir, no próprio enunciado, uma possível resposta para a primeira parte. A idéia implícita ao “normalmente” aponta para o fato de que outras concepções são possíveis como no caso do discurso em questão. A segunda parte (letra b) tenta aproximar da discussão um conteúdo gramatical, o que é realizado de forma descontextualizada, sem um efetivo auxílio para a compreensão do sentido global do texto ou até mesmo de aspectos pontuais. Nesse caso, percebemos que há interesse em estudar um conteúdo gramatical utilizando, para isso, um verbo que aparece no texto.

A terceira proposta de atividade apela para a visão de mundo do leitor, para os aspectos que se relacionam a sua opinião pessoal e que vão além da interpretação do texto e do entendimento de sua construção lingüística.

A última questão solicita ao aluno a produção de um parágrafo argumentativo, mas impõe a tese que o aluno deve sustentar e não esclarece os objetivos da escrita e nem quem seriam os possíveis leitores do texto. Além disso, seu enunciado mostra o sentido do texto para o aluno, não lhe deixando espaço para construí-lo por conta própria. O aluno não é levado a construir o sentido, mas o recebe pronto, caso ele leia as questões até o final antes de respondê-las.

ANÁLISE DO DISCURSO PELA TAL:

Uma idéia construída nesse discurso pelo locutor e que perpassa todos seus enunciados é a de luta. Ele parece definir os homens de acordo com a “luta” de cada um. Percebendo dessa forma, cremos que seja conveniente, antes de tudo, construirmos a argumentação interna (AI) de luta, para que possamos compreender os enunciados e o texto como um todo.

AI (luta) – trabalho por uma causa DC persistência

As expressões um dia, um ano e muitos anos, tradicionalmente vinculadas à idéia de tempo, associadas à palavra luta assumem a função de reforçar a noção já contida na argumentação interna (AI) de luta, que é construída nesse discurso, não

lhe acrescentando sentido. As expressões seriam, então, modificadoras de luta, não introduzindo, assim, nenhuma palavra plena à argumentação interna de lutam, mas atuando sobre sua força argumentativa. São aqui modificadores realizantes e estabelecem graus diferentes de modificação, atribuindo mais força para a idéia de *lutar*.

Sendo assim, lutar por um dia seria equivalente a ter uma certa persistência para trabalhar, superada pela persistência de *lutar por um ano*, *lutar por muitos anos* e por *lutar sempre*, como sugere o locutor. Essa gradualidade de que falamos é estabelecida no contexto lingüístico, tendo em vista a relação desse segmento com o outro, que vem na seqüência, como veremos mais adiante.

O locutor constrói, por meio de orações relativas (pela gramática tradicional, restritivas), quatro tipos de homens: os que lutam por um dia, por um ano, por muitos anos e os que lutam sempre. Nesse caso, a oração relativa - que lutam... – também não acrescenta sentido à palavra homem, que já tem em sua AI essa noção, como vemos a seguir:

AI (homem) – ser humano DC luta

É interessante verificar que são justamente as expressões *por um dia*, *por um ano*, *por muitos anos*, *por toda a vida*, presentes nas orações relativas, que, associadas ao verbo lutar tornam a luta algo inerente ao ser humano. Se tivéssemos o enunciado *Há homens que lutam e são bons*, o sentido construído seria diferente. Pela polifonia, poderíamos perceber a presença de um enunciador responsável pelo seguinte ponto de vista: *Há homens que não lutam e não são bons*. Essa diferença deve-se ao fato de, nesse último caso, a noção de luta não fazer parte da AI de homem. No primeiro, ressaltamos, ela está contida na AI de homem devido a utilização das expressões que modificam o verbo *lutam*.

Os homens parecem ser divididos em dois grupos: o dos homens considerados não imprescindíveis e o dos considerados imprescindíveis. Do primeiro grupo fazem parte os homens que lutam por um dia, os que lutam por um ano e os que lutam por muitos anos, organizados de acordo com o critério da gradualidade.

Tanto melhor é o homem quanto mais persistência tiver em sua luta. O segundo grupo é constituído pelos homens que lutam sempre, os imprescindíveis.

Nos três primeiros enunciados, temos a presença dos seguintes enunciadores:

E1 Existem homens que lutam por um dia, portanto são bons.

E2 Existem homens que lutam por um ano, portanto são muito bons.

E3 Existem homens que lutam por muitos anos, portanto são excelentes.

Na verdade o locutor organiza, através de seu discurso, um grande conjunto de homens, como já mencionamos, e a idéia de ser *bom* relaciona-se à persistência de cada um em sua luta.

- AI (homens que lutam por um dia) – seres humanos que trabalham um pouco por uma causa DC bons
- AI (homens que lutam por um ano) – seres humanos que trabalham por uma causa DC muito bons
- AI (homens que lutam por muitos anos) – seres humanos que trabalham muito por uma causa DC excelentes

Dessa forma, percebemos que as noções *bons*, *muito bons* e *excelentes* apenas aumentam a força argumentativa de *homens que lutam*, não lhe acrescentando sentido. Aqui podemos entender melhor a idéia de gradualidade, contida na própria língua, não na exterioridade, mencionada no início da análise. Na relação entre os segmentos, entendemos que quanto mais persistência o homem tem para lutar, mais qualidade possui na visão do locutor.

Já os homens que lutam por toda a vida são imprescindíveis, conforme podemos ver na análise do próximo enunciado.

O último enunciado “Porém, há homens que lutam sempre: esses são imprescindíveis”, por sua vez, nos remete a outros dois enunciadores, especialmente pelas marcas lingüísticas: *porém* e *esses*. O uso do *porém* contrapõe esses homens aos que ele citou antes, e a utilização do pronome *esses* reforça essa idéia, ou seja, *esses* são imprescindíveis, os outros não.

E4 Existem homens que lutam sempre, portanto são imprescindíveis.

- seres humanos que trabalham sempre por uma causa DC imprescindíveis

E5 Existem homens que não lutam sempre, portanto não são imprescindíveis.

- seres humanos que não trabalham sempre por uma causa DC neg-imprescindíveis

Podemos entender melhor essa relação entre aspectos recíprocos do mesmo bloco semântico, através da articulação entre os enunciados:

- seres humanos que não trabalham sempre por uma causa DC neg-imprescindíveis *MAS* seres humanos que trabalham sempre por uma causa DC imprescindíveis

A partir dessa formalização podemos perceber de forma mais clara que o “*mas*”, representado no texto por “*porém*” articula dois encadeamentos e demonstra a posição do locutor. Ele reconhece o aspecto normativo do bloco “há homens que não são imprescindíveis, pois não lutam sempre”, mas assume o aspecto recíproco do mesmo bloco, o que corresponde a “há homens que são imprescindíveis, pois lutam sempre”. É a partir do articulador *mas* que podemos inferir a posição do locutor: ele indica que o seu ponto de vista vem após o *mas*.

Conforme Vogt (1989), a conjunção adversativa *mas* pode assumir duas funções. A primeira delas (*mas* SN) seria a de retificar, e representaria os usos de *sino*, do espanhol e *sondern*, do alemão. Essa retificação aparece depois de uma

proposição negativa e a segunda introduz uma determinação que substitui aquela que é negada. A segunda função do *mas* é a de introduzir uma restrição (*mas PA*), isto é, uma proposição que orienta para uma conclusão oposta à qual a primeira proposição poderia indicar. Esse *mas* seria realizado em espanhol por *pero* e, em alemão, por *aber*. Nesse caso, o locutor reconhece a primeira proposição e apresenta a segunda como seu ponto de vista.

No caso do texto analisado, o *porém* pode ser entendido de acordo com a última definição. O locutor reconhece o que foi afirmado antes, mas assume o ponto de vista apresentado depois do articulador.

PONTOS DE VISTA ASSUMIDOS PELO LOCUTOR

- Seres humanos que trabalham um pouco por uma causa DC bons
- Seres humanos que trabalham por uma causa DC muito bons
- Seres humanos que trabalham muito por uma causa DC excelentes
- Seres humanos que trabalham sempre por uma causa DC imprescindíveis
- Seres humanos que não trabalham sempre por uma causa DC neg-imprescindíveis *MAS* seres humanos que trabalham sempre por uma causa DC imprescindíveis

SENTIDO GLOBAL DO DISCURSO

Homens que lutam sempre DC imprescindíveis
--

4.2.3 ANÁLISE 3

TEXTO 3

Você sente orgulho, seu vizinho sente inveja. Os dois são pecadores, mas pelo menos você é o dono do carro.

QUESTÕES PROPOSTAS PELO LIVRO DIDÁTICO:

- 1 Segundo o anúncio, que sentimentos o automóvel provocaria no proprietário e no seu vizinho?

- 2 Ao classificar esses sentimentos como pecados, o texto publicitário admite o caráter negativo deles. No entanto, ele logo desvaloriza tais pecados. Mostre como isso acontece.

- 3 Esse anúncio contribui para incentivar atitudes de agressão entre as pessoas . Como ele faz isso?

OBSERVAÇÕES SOBRE AS QUESTÕES:

Retiramos o texto de um livro elaborado para o trabalho com a oitava série do Ensino Fundamental. Sua exploração pelos autores é feita por meio das três questões citadas acima. A primeira delas sugere que o aluno busque no texto a resposta que está explícita. Basta ao aluno identificar no texto as palavras “orgulho” e “inveja” e extraí-las.

A segunda questão faz uma afirmação em relação ao que os autores chamam de desvalorização dos pecados e pede aos alunos que mostrem como isso ocorre. A nosso ver o uso do termo “desvalorização” dos pecados no enunciado da questão não parece adequado já que pressupõe que o pecado seja algo que tenha valor. Além disso, não há na questão uma indicação que permita ao aluno analisar o que – dentro dos aspectos lingüísticos - faz com que tais pecados sejam “desvalorizados”.

No enunciado da questão 3 há uma interpretação que não pode ser atribuída ao texto do anúncio, ou seja, não podemos dizer que o anúncio contribua para incentivar a agressão entre as pessoas. Essa parece ser a visão do leitor que

formulou as questões e que construiu um novo sentido para o texto, isto é, construiu seu próprio discurso, não fundamentado no texto.

ANÁLISE DO DISCURSO PELA TAL:

Os dois primeiros enunciados do anúncio, à primeira vista, poderiam nos causar a impressão de tratarem-se de casos de predicções centradas no grupo verbal, tendo em vista que expressões como *você* e *seu vizinho* não trariam sentido para o enunciado. No entanto, percebemos que não é este o caso. O que ocorre nos dois enunciados são predicções conectivas, ou seja, aquelas em que tanto o grupo sujeito como o grupo verbal participam da construção do sentido do enunciado.

É necessário esclarecermos que optamos por analisar o sujeito *você*, correspondendo a *você que é o proprietário do carro*, em que a oração relativa acrescenta e define o sentido de *você*. Da mesma forma analisamos a expressão *seu vizinho* como *aquele que não é proprietário do carro*. Sendo assim, a partir do enunciado, teríamos os seguintes enunciadores e seus respectivos encadeamentos:

E1 O carro é tão bom que desperta orgulho em quem o possui - *você*.

- Ser proprietário do carro DC sentir orgulho

E2 O carro é tão bom que desperta inveja em quem não o possui – *seu vizinho*.

- neg-ser proprietário do carro DC sentir inveja

Em outras palavras, os encadeamentos acima parecem atestar a qualidade do carro que está sendo divulgado: o carro é tão bom que desperta orgulho em quem o possui e desperta inveja em quem não o possui. Em se tratando de um anúncio publicitário, fica evidente a intenção do locutor em demonstrar que aquele que adquirir o Fiat Brava, além de ter motivos para se orgulhar, despertará inveja em seus vizinhos.

Por meio do próximo enunciado (Os dois são pecadores) percebemos que o locutor constrói a noção de pecado. Sentir orgulho e sentir inveja são pecados, ou seja, são sentimentos negativos, na opinião dele.

E3 Sentir orgulho e sentir inveja são pecados

- Sentir orgulho \ sentir inveja DC pecar

O locutor reconhece esse ponto de vista, salientando que os dois (o proprietário e seu vizinho) são pecadores, mas sua posição aparece depois do articulador *mas*, que assume um papel bastante importante na construção da argumentação também nesse discurso. Para compreendê-lo melhor, poderíamos pensar na seguinte formalização:

- Ser pecador orgulhoso (DC ter algo de negativo) *MAS* ser proprietário do carro (DC ter algo de positivo).
- Ser pecador invejoso (DC ter algo negativo) *E* não ser proprietário do carro (DC ter algo de negativo).

Em outras palavras, percebemos que o locutor apresenta o proprietário do carro como pecador, tendo em vista que sente orgulho, mas seu pecado é, de certa forma, atenuado pelo fato de ele ser proprietário do carro. Em outras palavras, a força argumentativa de pecado é diminuída. Em função disso, os dois encadeamentos são relacionados pelo articulador *mas*, que atua nesse caso introduzindo uma restrição. Já o vizinho é apresentado como pecador invejoso. Além de ser pecador, ele não é dono do carro, ou seja, as duas idéias remetem a noção de ele ter algo negativo, têm uma mesma orientação argumentativa e, por isso, são relacionadas pelo articulador *E*.

A primeira idéia (compensação do pecado do proprietário) parece reforçada pela expressão *pelo menos* que poderia estar indicando também essa noção de vantagem que o proprietário teria, apesar de ser pecador.

Buscando identificar os empregos dessa expressão na linguagem em uso, percebemos que faltam estudos que possam dar conta de todos os empregos de *pelo menos*. No dicionário *Houaiss* da Língua Portuguesa, ela aparece como equivalente a “calculando pelo mínimo” (há dois anos, pelo menos, não o vejo). Já no dicionário Aurélio, o significado seria equivalente a algo como “a menos que”. Nenhum dos dois sentidos encontrados aproximam-se do emprego da expressão no anúncio analisado.

Por outro lado, o *Dictionnaire du français contemporain* (1971) traz outro uso dessa expressão, o qual parece ter alguma relação com seu emprego no texto que estamos analisando. Nesse caso, haveria a idéia de restrição e, por consequência, de compensação, apesar do pecado, através de uma vantagem ou recompensa. O que poderia ser entendido como: “você é pecador, mas, em compensação, é proprietário” e a expressão estaria reforçando o próprio sentido de *mas*. Trata-se, nesse caso, de um *mas* PA que orienta para uma conclusão positiva, oposta à conclusão negativa, que vem antes dele.

O locutor, neste anúncio publicitário, produzido com o objetivo de anunciar o produto e atrair o interesse de possíveis compradores, constrói a idéia de que o pecado é aceitável quando se é proprietário do veículo, ou seja, a negatividade do pecado é reduzida pelo fato de ele ter algo positivo, enquanto que não ser proprietário torna o pecado mais negativo.

PONTOS DE VISTA ASSUMIDOS PELO LOCUTOR

- Ser proprietário do carro DC sentir orgulho
- Neg-ser proprietário do carro DC sentir inveja
- Sentir orgulho/ sentir inveja DC pecar
- Ser pecador orgulhoso (DC ter algo de negativo) *MAS* ser proprietário do carro (DC ter algo de positivo).

SENTIDO GLOBAL DO DISCURSO

Ser pecador orgulhoso (DC ter algo de negativo) *MAS* ser proprietário do carro (DC ter algo de positivo).

4.2.4 ANÁLISE 4

TEXTO 4

A vida da Margarida não é uma novela.

Esta é a Margarida. Ela não é uma atriz. Não foi escolhida para esta foto porque sabia interpretar, nem porque seu rosto é fotogênico. Ela está aqui porque aos 13 anos descobriu que tinha câncer. Foi aí que se hospedou na casa Hope para poder começar seu tratamento. Hoje, dois anos depois, está curada. A Margarida não é uma personagem. A Margarida é estatística. 70% dos casos de câncer infantil têm cura. Ajude a Hope a continuar o seu trabalho.

QUESTÕES PROPOSTAS PELO LIVRO DIDÁTICO:

1 Os anúncios publicitários geralmente promovem algum tipo de produto. Esse anúncio, entretanto, apresenta outra finalidade. Qual é a sua finalidade?

2 Na oração “A vida de Margarida não é uma novela.”:

- a) Identifique o sujeito e o predicado.
- b) Identifique o tipo de verbo que une o sujeito ao predicado.
- c) Indique a função sintática do termo *uma novela*.

3 Identifique no texto uma oração com sujeito desinencial.

4 O anúncio apresenta orações com estrutura sintática semelhante . Observe:

“A vida de Margarida não é uma novela”.

“Ela não é uma atriz”.

“A Margarida não é uma personagem”.

“A Margarida é estatística”.

Considerando a finalidade do anúncio:

- a) Por que ele reforça o que Margarida não é?
- b) O que o anunciante pretende dizer com a oração “A Margarida é estatística.”?

5 O anúncio foi publicado em *Época*, uma revista semanal lida geralmente por pessoas da classe média. Considerando a finalidade do anúncio, você acha que o tipo de publicação escolhido para divulgá-lo é adequado? Por quê?

OBSERVAÇÕES SOBRE AS QUESTÕES:

O texto analisado foi retirado de um livro didático elaborado para 6^a série. A primeira questão proposta para o trabalho com o texto possibilita ao aluno uma reflexão sobre seu sentido. O aluno é estimulado a pensar sobre a finalidade do texto, que não é, como o próprio enunciado diz, vender um produto.

A segunda questão busca fazer uma aproximação entre gramática e texto, mas o que faz é análise de questões gramaticais em frases do texto, o que nos permite pensar que o texto é entendido como soma de frases. Persiste a idéia de que é necessário utilizar o texto para trabalhar os conteúdos gramaticais e o que se faz, então, é pedir para que o aluno identifique as funções sintáticas dos elementos que compõem as orações.

O mesmo acontece com a terceira atividade proposta, na qual o importante é que o aluno saiba classificar os termos da oração de acordo com a nomenclatura gramatical. O que causa estranheza é que questões como essas aparecem misturadas com questões que contemplam alguma reflexão sobre o sentido do texto.

Na atividade 4, os autores abordam a ocorrência de construções sintáticas semelhantes em várias orações, bem como a negação, utilizada em muitas delas. Aqui, observamos uma preocupação com o sentido construído pelos aspectos lingüísticos do texto. Por outro lado, nenhuma orientação é dada ao aluno para que ele possa elaborar sua resposta de forma adequada e com segurança.

A última atividade contempla outros aspectos importantes que envolvem a enunciação. O aluno é levado a pensar sobre o meio em que o anúncio foi veiculado e seus possíveis leitores, avaliando se a divulgação nesses moldes é adequada ou não. No entanto, é necessário um trabalho sistemático com esse tipo de atividades e reflexões para que o aluno tenha critérios para avaliar tais questões.

ANÁLISE DO DISCURSO PELA TAL:

O discurso publicitário analisado é acompanhado da foto de uma menina, personagem central da propaganda. É construído por meio de frases curtas e de muitas negações.

Primeiro enunciado: *A vida de Margarida não é uma novela.*

Analisamos o enunciado que dá título ao texto como um enunciado predicativo. Percebemos que o sujeito gramatical *A vida de Margarida*, não contém um sentido argumentativo, portanto não intervém no sentido do enunciado. A argumentação provém do grupo verbal *não é uma novela*. Trata-se de um caso de predicação centrada no grupo verbal. Sendo assim, torna-se necessário construirmos a argumentação interna (AI) de novela, porque é a partir dela que podemos construir a AI do enunciado.

AI (novela) – narrativa DC ficção

A AI do enunciado pode ser condensada através do seguinte encadeamento:

Neg-narrativa DC neg-ficção

Por meio da marca lingüística da negação (não), o locutor insere no discurso aspectos argumentativos recíprocos, que demonstram a presença de dois pontos de vista:

E1 A vida de Margarida é uma novela.

- Narrativa DC ficção

E2 A vida de Margarida não é uma novela.

- Neg-narrativa DC neg-ficção (realidade)

Os dois aspectos são recíprocos e pertencem ao mesmo bloco semântico. A partir deles poderíamos entender que a vida de Margarida faz parte do mundo da realidade e não da ficção.

Como é possível observar, a negação, em uma análise polifônica, traz para o enunciado também a sua afirmação. O locutor constrói o enunciado com uma negação para contrapô-lo ao que a menina poderia ser, já que aparece num anúncio publicitário. Assim, o locutor recusa o ponto de vista do E1 e assume o ponto de vista do E2. O mesmo ocorre no enunciado seguinte.

Segundo e terceiro enunciados: Esta é a *Margarida*. *Ela não é uma atriz*.

Propomos uma análise dos dois enunciados, conjuntamente, da seguinte forma: *Margarida não é uma atriz*, tendo em vista que o primeiro enunciado faz referência à foto do anúncio, identificando quem é a menina que a ilustra.

Como no enunciado anterior, trata-se de uma predicação centrada no grupo verbal, ou seja, uma predicação em que o sujeito gramatical *Margarida* não participa da construção do sentido do enunciado. Iniciamos, então, com a AI de atriz que origina a AI do enunciado como um todo:

AI (atriz) – saber interpretar e ser fotogênica DC participar de histórias de ficção.

Essa argumentação interna de atriz, devemos ressaltar, é construída de forma contextual, isto é, no contexto lingüístico do texto em questão. Como podemos perceber, ela articula-se de forma direta ao enunciado que vem a seguir. Por meio da negação, o locutor coloca em cena os seguintes enunciadorees:

E3 Margarida é uma atriz.

- Saber interpretar e ser fotogênica DC participar de histórias de ficção

E4 Margarida não é uma atriz.

- Neg-saber interpretar e neg-ser fotogênica DC neg-participar de histórias de ficção

O locutor relaciona-se com os dois enunciadores recusando o ponto de vista positivo de E3 e assumindo a perspectiva apresentada pelo E4, que é a da negação.

Quarto enunciado: *Não foi escolhida para esta foto porque sabia interpretar, nem porque seu rosto é fotogênico.*

Na continuação do discurso, como é possível observar, o locutor faz uma espécie de descrição de Margarida, a partir de seu ponto de vista, enfatizando aquilo que ela não é. Percebemos a presença dos seguintes enunciadores:

E5 É escolhido para foto quem sabe interpretar e é fotogênico.

- saber interpretar / ser fotogênica DC ser escolhida para a foto

E6 Margarida foi escolhida para a foto apesar de não saber interpretar e não ser fotogênica.

- neg-saber interpretar / neg-ser fotogênica PT ser escolhida para a foto

Nesse caso, percebemos que o locutor assume o aspecto transgressivo transposto apresentado pelo E6 e recusa o aspecto normativo do E5. Em outras palavras, poderíamos dizer que Margarida não sabe interpretar, não é fotogênica e, mesmo assim, foi escolhida para a foto. Há um outro motivo então que faz com que ela seja a escolhida para o anúncio que se explica pela negação, a qual é seguida por uma afirmação.

Quinto enunciado: *Ela está aqui porque aos treze anos descobriu que tinha câncer.*

Por meio desse enunciado complexo, o locutor revela o verdadeiro motivo de Margarida ter sido escolhida para a foto do anúncio. A partir dele e, principalmente, pela polifonia contida em “aos treze anos *descobriu*”, podemos perceber a presença dos seguintes enunciadores:

E7 Ela foi escolhida para a foto porque descobriu aos treze anos que tinha câncer.

- descobrir câncer aos treze anos DC ser escolhida para a foto

E8 Ela não teria sido escolhida para a foto se não tivesse descoberto o câncer aos treze anos.

- neg-descobrir câncer aos treze anos DC Neg-ser escolhida para a foto

O locutor parece reconhecer o ponto de vista de E8, mas assume o que é apresentado pelo E7. A polifonia aqui é revelada pela noção de descoberta, que sugere que o fato descoberto poderia não ter ocorrido, ou então, não ter sido descoberto.

Os dois enunciados anteriores têm uma relação que deve ser observada. Podemos representá-la da seguinte maneira:

- Não escolhida por saber interpretar, nem por ser fotogênica *MAS* escolhida porque descobriu câncer aos treze anos.

O articulador *mas* relaciona os dois enunciados e faz uma retificação em relação ao que foi expresso inicialmente. Esse *mas* corresponde ao *mas* SN, também chamado autoritário, conforme classificação de Vogt (1989).

Na continuação do discurso, temos o enunciado *Foi aí que se hospedou na Casa Hope para poder começar seu tratamento*. Por meio dele percebemos a presença dos enunciadores:

E9 Margarida se hospedou na Casa Hope para tratar a doença (câncer).

- tratamento da doença DC hospedagem na Casa Hope

E10 Margarida não teria se hospedado na Casa Hope se não tivesse que tratar a doença.

- neg-tratamento da doença DC neg-hospedagem na Casa Hope

O que nos permite entender a presença desses enunciadores é, principalmente, a polifonia existente nos verbos *poder começar*. O uso dos verbos aponta para o seguinte ponto de vista: não havia tratamento para Margarida antes de sua hospedagem na Casa Hope. Foi para poder iniciar seu tratamento que ela se hospedou na casa. Assim, o locutor assume o ponto de vista do E9, reconhecendo também a perspectiva do E10. Os dois encadeamentos expressam reciprocidade, são dois aspectos do mesmo bloco.

Sétimo enunciado: *Hoje, dois anos depois, Margarida está curada*.

Como em outros enunciados analisados nesse discurso, novamente é o grupo verbal que atribui sentido ao enunciado. Assim, é necessário construirmos primeiramente a AI de *curada*.

AI (curada) – doente em t0 PT neg-doente em t1

E11 Estava doente ontem, estará doente hoje também.

- doente ontem DC doente hoje

E12 Estava doente, mas não está mais.

- doente ontem PT neg-doente hoje

A polifonia, nesse caso, é marcada lingüisticamente não só pela presença do advérbio *hoje* e também pela especificação que aparece na seqüência, *dois anos depois*, mas também pelo próprio uso do termo *curada*. O uso dessas expressões leva-nos a compreender que houve um tempo anterior em que Margarida esteve doente e que hoje ela está curada porque recebeu tratamento para sua doença, o que justifica a nossa opção pelo uso do conector transgressivo *pourtant* e não do normativo. Em outras palavras, poderíamos dizer que doente, nesse caso, indica um estado que necessita, por sua vez, de uma intervenção para ser alterado, caso contrário teríamos: doente em t0 DC doente em t1. O locutor demonstra, através da sua argumentação, que foi o tratamento oferecido pela entidade que está sendo divulgada que levou à cura da menina - o que serve para marcar efetivamente a importância do trabalho da entidade.

Prosseguindo a análise, encontramos o enunciado *Margarida não é uma personagem*. Nesse caso, novamente o procedimento que adotamos é o de construir a argumentação interna de personagem, tendo em vista que é o predicado que dá sentido ao enunciado, já que o sujeito não lhe atribui sentido.

AI (personagem) – interpretação de um papel DC ficção

Por meio da negação, que aparece em grande parte dos enunciados deste discurso, o locutor põe em cena os enunciadores apresentados a seguir:

E13 Margarida é uma personagem.

- interpretação de um papel DC ficção

E14 Margarida não é uma personagem.

- neg-interpretação de um papel DC neg-ficção

O locutor, como nos outros casos semelhantes já analisados, recusa o ponto de vista apresentado por E13 e assume aquele trazido pelo E14. Há, por meio desse enunciado, uma retomada das idéias apresentadas no início do texto, ou seja, reforça-se a idéia de que a vida de Margarida não está no plano da ficção e, sim, da realidade. Também, de acordo com essa perspectiva é que analisamos o enunciado seguinte ao qual o anterior é contraposto: *A Margarida é estatística*.

AI (estatística) – calculado a partir de números DC realidade

A argumentação interna ao enunciado é constituída pela argumentação interna do predicado, no caso, estatística.

AI (enunciado) – calculado a partir de números DC realidade

Os dois encadeamentos poderiam, a nosso ver, ser relacionados com o uso do articulador *MAS*.

Margarida não é uma personagem *MAS* estatística.

Nesse caso o articulador funcionaria como um *mas SN*, correspondente a *sino e sondern*, conforme classificação de Vogt (1989). Esse *mas* é considerado autoritário, já que por meio dele, o locutor nega algo (o que vem antes) e introduz uma retificação. Por outro lado, a noção de *estatística* vem a ser complementada com o enunciado *70% dos casos de câncer infantil têm cura*. O locutor expressa pela estatística a possibilidade de cura desse tipo de câncer e, conseqüentemente, a possibilidade de casos não curáveis.

E15 O câncer infantil tem cura.

- câncer infantil DC cura

E16 O câncer infantil não tem cura.

- câncer infantil PT neg-cura

Em outras palavras, o locutor identifica-se com o E15 (aspecto normativo), apesar de reconhecer o E16 (aspecto transgressivo). Esse enunciado poderia levar-nos a pensar que um trabalho relacionado ao tratamento do câncer infantil é muito importante, tendo em vista a grande possibilidade de cura, representada no texto por 70%. É a importância do trabalho da entidade que autoriza o locutor a fazer o apelo: *Ajude a Casa Hope a continuar seu trabalho.*

Esse enunciado, por sua vez, nos traz duas perspectivas:

E17 Recebendo a sua ajuda a Casa Hope poderá continuar seu trabalho.

- receber ajuda DC continuar seus trabalhos

E18 Sem receber a sua ajuda a Casa Hope não poderá continuar seu trabalho.

- neg-receber ajuda DC neg-continuar seus trabalhos

A argumentação contida em *continuar* permite-nos perceber a presença desses dois enunciadores, pois o verbo autoriza a pressuposição de que um trabalho já foi começado e, ao mesmo tempo, que há a possibilidade de ele parar. É justamente essa idéia implícita que auxilia o locutor a construir sua argumentação: um trabalho assim não pode parar, ele deve continuar.

PONTOS DE VISTA ASSUMIDOS PELO LOCUTOR

- Neg-narrativa DC neg-ficção (realidade)
- Neg-saber interpretar e neg-ser fotogênica DC neg-participar de histórias de ficção

- Neg-saber interpretar / neg-ser fotogênica PT ser escolhida para a foto
- Descobrir câncer aos treze anos DC ser escolhida para a foto
- Não escolhida por saber interpretar, nem por ser fotogênica MAS ser escolhida porque descobriu câncer aos treze anos.
- Tratamento da doença DC hospedagem na Casa Hope
- Doente ontem PT neg-doente hoje
- Neg-interpretação de um papel DC neg-ficção (realidade)
- Calculado a partir de números DC realidade

Margarida não é personagem MAS é estatística

- Câncer infantil DC cura
- Receber ajuda DC continuar seus trabalhos

SENTIDO GLOBAL DO DISCURSO

A Casa Hope cura o câncer DC merece ajuda

4.2.5 ANÁLISE 5

TEXTO 5

O Horácio tem os bracinhos curtos e você gosta dele mesmo assim.

Esta não é mais uma campanha para pedir o seu dinheiro. Porque nós somos muito mais ambiciosos. O que estamos querendo é que você olhe para o

deficiente com mais carinho e naturalidade. A gente sabe que é difícil. Desde pequenos todos nós convivemos com o preconceito. Existe um padrão socioeconômico, um padrão de beleza e vários outros. Se alguém não se encaixa nesses padrões, está fora. É exatamente isso o que acontece com os portadores de deficiência. É difícil conseguir próteses, é difícil sair de casa porque não existem rampas de acesso na maioria dos locais públicos, é difícil conseguir emprego. Mas, dificuldade a gente tira de letra. Imagine o que é escovar os dentes de manhã ou ler um livro à noite para quem não tem braços. E assim, por nossa conta, nasceu em 92 a ABPST - Associação Brasileira dos Portadores da Síndrome de Talidomida. Uma Associação que defende os direitos de todos os deficientes. Em alguns anos, a ABPST conseguiu criar condições para que o deficiente possa viver com o mínimo de dignidade. Mas a gente quer mais: que você olhe para o deficiente com a mesma naturalidade que olha para esse bichinho verde aí do lado.

QUESTÕES PROPOSTAS PELO LIVRO DIDÁTICO:

Estudo do texto

1 Elabore uma questão sobre o texto e escreva-a em uma tira de papel. Passe-a para um colega e receba a que ele tiver elaborado. Um irá responder a questão feita pelo outro. Depois, avaliem as respostas, discutindo se estão adequadas ou não e por quê.

2 O anúncio que você viu procura divulgar um produto, uma idéia ou um serviço. Justifique sua resposta.

3 Nas séries anteriores, você deve ter estudado os elementos que compõem um anúncio publicitário. Vamos lembrá-los:

- texto explicativo
- imagens
- slogan (frase curta e de fácil memorização)
- logotipo (símbolo que representa a empresa, o produto...)
- nome do anunciante

Agora, identifique esses elementos no anúncio da página 108.

4 O texto do anúncio inicia com uma frase. Qual é a função dela?

5 O anúncio utiliza duas imagens: a de uma criança e a do personagem Horácio. Explique a relação que há entre elas e a importância de ambas nesse texto.

6 No texto, há algumas marcas de linguagem mais informal, ou seja, mais despreocupada. Identifique algumas dessas marcas e explique com que intenção ela teria sido empregada.

7 A linguagem publicitária caracteriza-se por ser persuasiva, procura convencer o interlocutor a tomar uma mudança de atitude. Esse texto pode ser considerado persuasivo? Por quê?

8 O conceito de “pessoa com deficiência” que esse anúncio procura transmitir é positivo ou negativo? Justifique sua resposta com base no texto.

9 Há algum trecho do texto em que se possa identificar palavras, expressões ou frases que expressem uma idéia de piedade em relação aos portadores de deficiência? Comente sua resposta.

10 Você já conhecia esse tipo de deficiência causada pela talidomida? Em caso afirmativo, explique de que maneira tomou conhecimento. Em caso negativo, diga se você achou importante saber sobre a existência dela e por quê.

Do autor ao leitor

- A que público esse anúncio pretende atingir?
- Com que intenção ele teria sido criado?
- Em sua opinião, o anunciante conseguiu atingir seu objetivo? Por quê?

OBSERVAÇÕES SOBRE AS QUESTÕES:

As questões elaboradas para esse texto, destinadas ao trabalho com alunos de 7ª série, podem ser consideradas, de modo geral, mais significativas. Propõem maior reflexão ao aluno levando em conta, para isso, vários aspectos entre eles as especificidades do gênero textual.

Em relação ao trabalho proposto na questão 1, percebemos que ele exige participação efetiva do aluno e troca de idéias entre os colegas, o que parece ser interessante. Porém, pensamos que, além de avaliar a adequação das repostas produzidas poderiam ser avaliadas as questões formuladas, sua adequação, o nível de entendimento do texto que revelam e que requerem dos leitores, entre outros aspectos.

A questão 2 abre espaço para o aluno refletir, o qual poderia ser ampliado se ela não apresentasse as opções já no enunciado, pois da forma como foi construída, parte da resposta já é oferecida ao aluno. Uma sugestão seria perguntar “O que o anúncio busca divulgar?” Por outro lado, pedindo que o aluno justifique sua resposta, o livro oportuniza que ele busque o entendimento por meio das pistas lingüísticas encontradas no texto.

A terceira questão enfoca os elementos que compõem um texto publicitário e pede apenas que o aluno identifique cada um deles. A discussão acerca desses elementos ocorre em algumas atividades que aparecem a seguir. Na questão 4, por exemplo, questiona-se sobre a função da frase que inicia o anúncio. Já a de número 5 solicita que o aluno explique a relação entre as imagens presentes no texto. A atividade 6 explora a utilização de marcas de linguagem informal no anúncio e sua intencionalidade, e a 7 o caráter persuasivo desse texto.

As propostas 8 e 9 são relacionadas à compreensão do sentido do texto, enquanto a de número 10 faz uma relação do seu conteúdo com a experiência de vida dos alunos, valorizando seu conhecimento de mundo. As últimas, agrupadas com o subtítulo *Do autor ao leitor*, permitem uma reflexão sobre os possíveis leitores do anúncio e sobre os objetivos do texto.

ANÁLISE DO DISCURSO PELA TAL:

O título do anúncio (*O Horácio tem os bracinhos curtos e você gosta dele mesmo assim*) menciona o fato de Horácio, personagem de desenhos infantis, que estampa a propaganda, ter os braços curtos e, apesar disso, as pessoas gostarem dele. Com a construção desse enunciado e, principalmente a utilização da expressão *mesmo assim*, o locutor põe em cena dois enunciadores.

E1 As pessoas não gostam de quem tem os braços curtos.

- ter os braços curtos DC não ser querido pelos outros

E2 As pessoas gostam de Horácio, apesar de ele ter os braços curtos.

- ter os braços curtos PT ser querido pelos outros

O ponto de vista do primeiro enunciador corresponde ao aspecto normativo do bloco semântico, enquanto o do segundo corresponde ao aspecto transgressivo do mesmo bloco - mais especificamente seu aspecto recíproco. O locutor concorda com a perspectiva do E1, mas assume o ponto de vista do E2.

Por esse enunciado, fica evidente o princípio construído: gosta-se de quem se encaixa em alguns padrões pré-estabelecidos. O locutor parece desejar chamar atenção para o fato de que assim como gostamos de um bichinho que, de certa forma, foge a esses padrões, também podemos gostar de pessoas que são diferentes.

Analisamos, na seqüência, o enunciado que aparece a seguir: *Esta não é mais uma campanha para pedir o seu dinheiro*. Observando o enunciado, pensamos que ele pode ser entendido como um enunciado predicativo. A predicação, nesse caso, seria centrada no grupo verbal, o qual construiria o sentido do enunciado. Entendemos o segmento *para pedir o seu dinheiro* como uma expressão que especifica o sentido de campanha, ou seja, com um papel semelhante ao de uma oração relativa restritiva: não é uma campanha *que pede dinheiro* - classificando o

tipo de campanha. Através dele, podemos perceber a presença dos enunciadores e seus respectivos encadeamentos:

E3 Há campanhas que pedem dinheiro.

- Campanha DC pedir dinheiro

E4 Esta campanha não pede dinheiro.

- Campanha PT neg-pedir dinheiro

O locutor defende que esta não é uma campanha comum, ela diferencia-se das outras campanhas que pedem dinheiro. A utilização da expressão “mais”, juntamente com a negação nos permite entender o enunciado como polifônico. Assim, observamos que o locutor concorda com o E3, mas assume o ponto de vista do E4. Não percebemos aqui uma recusa ao E3, como em outros casos em que aparece a negação, mas uma concordância em relação a esse ponto de vista. O que nos permite fazer essa reflexão é o uso, pelo locutor, da expressão *esta não é “mais uma” campanha*, que pressupõe que muitas das campanhas existentes têm esse objetivo.

O enunciado seguinte funciona como uma espécie de argumento para o anterior: *Porque nós somos muito mais ambiciosos*. O locutor faz uma comparação entre as campanhas que pedem dinheiro e a que ele apresenta no anúncio. As que pedem dinheiro têm pouca ambição e a sua campanha é mais ambiciosa, o que é construído pela expressão *muito mais*, que estabelece uma comparação entre as campanhas. O locutor concorda com o ponto de vista apresentado por E4, mas assume o do E5.

E4 Campanhas que pedem dinheiro têm pouca ambição.

- Campanha com pouca ambição DC pedir dinheiro

E5 Campanhas que não pedem dinheiro têm mais ambição

- Campanha com muita ambição DC neg-pedir dinheiro

Na seqüência, o locutor esclarece qual o objetivo da campanha já que esta não se interessa em arrecadar dinheiro: *O que estamos querendo é que você olhe para o deficiente com mais carinho e naturalidade.* A idéia expressa pelo uso do *mais*, pressupõe que o deficiente é visto com pouco carinho e naturalidade e propicia o debate entre os enunciadores:

E6 O deficiente é visto com pouco carinho e naturalidade.

- Ser deficiente DC receber pouco carinho

E7 – O deficiente deve ser visto com mais carinho e naturalidade.

- Ser deficiente PT receber carinho e naturalidade

O locutor também nesse caso reconhece o ponto de vista do E6 que apresenta a idéia de como o deficiente é visto hoje, mas assume o do E7, o qual expressa como ele deve passar a ser visto com o trabalho da campanha.

Poderíamos explicitar esse enunciado, de acordo com a teoria, relacionando-o aos anteriores e, talvez, reorganizando os encadeamentos formulados:

- Campanha com pouca ambição DC pedir dinheiro.
- Campanha com muita ambição DC olhar para o deficiente com muito carinho e naturalidade.

O próximo enunciado, *A gente sabe que é difícil*, pode ser compreendido em relação com o anterior como: olhar o deficiente com mais carinho e naturalidade é difícil e, olhá-lo com menos carinho e naturalidade pode ser mais fácil (menos difícil).

Poderíamos expressar essa idéia recorrendo aos enunciadores convocados pelo locutor:

E7 Olhar para o deficiente com pouco carinho e naturalidade é fácil.

- Olhar para o deficiente com pouco carinho e naturalidade DC neg-difícil

E8 Olhar para o deficiente com carinho e naturalidade é difícil.

- Olhar para o deficiente com muito carinho e naturalidade DC difícil

Percebemos, nesse caso, que o locutor se relaciona com os enunciadores da seguinte forma: reconhece o aspecto apresentado pelo E7 e assume o ponto de vista do E8. Vale salientar que a expressão *difícil*, utilizada pelo locutor nesse enunciado, é que o torna polifônico.

O enunciado *Desde pequenos convivemos com o preconceito* parece funcionar também como um argumento para explicar essa dificuldade. Assim o analisamos em relação ao anterior *A gente sabe que é difícil*. É porque convivemos desde pequenos com o preconceito que é difícil olhar para o deficiente com carinho e naturalidade. De acordo com a TAL, poderíamos construir o seguinte encadeamento para melhor explicar:

- Convivência com o preconceito desde a infância DC dificuldade de olhar para o deficiente com muito carinho e naturalidade.

Seguindo nossa análise, procuramos compreender os seguintes enunciados de forma relacionada: *Existe um padrão sócio-econômico, um padrão de beleza e vários outros. Se alguém não se encaixa nesses padrões, está fora*. Apresentamos, então, os enunciadores convocados:

E9 É valorizado quem se enquadra em alguns padrões.

- enquadrar-se num padrão DC ser valorizado

E10 Não é valorizado que não se enquadra em alguns padrões.

- neg-enquadrar-se num padrão DC neg-ser valorizado

O locutor reconhece o ponto de vista do primeiro enunciador e assume o ponto de vista do segundo. Os dois aspectos são recíprocos e correspondem ao mesmo bloco semântico.

O enunciado que vem a seguir no texto, *É exatamente isso o que acontece com os deficientes*, permite-nos elaborar o seguinte encadeamento, baseado nos anteriores:

- Deficiente DC neg-valorizado

Ele funciona como uma forma de explicitar o que o autor quis dizer com o enunciado anterior. De acordo com o locutor, é porque ele é deficiente e não se encaixa nos padrões que não é valorizado.

Essa desvalorização de que o locutor fala, se traduz, na prática, por dificuldades que o deficiente encontra no seu dia-a-dia. *É difícil conseguir próteses, é difícil sair de casa porque não existem rampas de acesso na maioria dos locais públicos, é difícil conseguir emprego*. Entendendo dessa forma, é possível construirmos os seguintes encadeamentos:

- Deficiente DC dificuldades
- Neg-deficiente DC neg-dificuldades

Na seqüência, o locutor organiza os enunciados: *Mas, dificuldade a gente tira de letra. Imagine o que é escovar os dentes de manhã ou ler um livro à noite para quem não tem braços*. Tendo em vista o enunciado analisado anteriormente, podemos dizer que há uma relação entre eles que poderia ser assim expressa:

Ser deficiente (DC ter dificuldades) MAS ser deficiente PT superar dificuldades

Para o enunciado que vem a seguir (*E assim, por nossa conta, nasceu em 92 a ABPST – Associação Brasileira dos Portadores da Síndrome de Talidomida. Uma Associação que defende os direitos de todos os deficientes*), propomos a análise:

E11 O nascimento da ABPST possibilita a defesa dos direitos de todos os deficientes.

- Nascimento da ABPST DC defesa dos direitos de todos os deficientes

E12 Sem o nascimento da ABPST os direitos de todos os deficientes não seriam defendidos.

- Neg-nascimento da ABPST DC neg-defesa dos direitos de todos os deficientes

Acreditamos que a palavra nascimento pode ser analisada de modo semelhante ao sentido de surgimento e, devido a isso, a analisamos como capaz de atribuir um sentido polifônico ao enunciado, como demonstramos acima. O locutor reconhece a perspectiva do E12, mas assume a apresentada pelo E11.

Na análise desse enunciado, percebemos um problema na construção do texto. A expressão *E assim*, deveria ter um valor equivalente ao de *portanto*, mas o que percebemos é que ela, na verdade, não estabelece relação com os enunciados anteriores.

Na análise do enunciado *Em alguns anos, a ABPST conseguiu criar condições para que o deficiente possa viver com o mínimo de dignidade, percebemos a presença de dois enunciadores*, devido ao emprego das expressões *em alguns anos* e *criação*.

E13 Com seu trabalho a ABPST conseguiu criar condições para o deficiente viver com dignidade

- ABPST DC condições para o deficiente viver com dignidade

E14 Sem o trabalho da ABPST não teriam sido criadas condições para o deficiente viver com dignidade.

- neg-ABPST DC Neg-condições para o deficiente viver com dignidade

Por meio dos termos destacados anteriormente, podemos compreender o sentido do enunciado como fruto do debate entre os enunciadores E13 e E14. Foi com o trabalho de alguns anos e com a criação da entidade que foi possível alcançar mais dignidade para a vida do deficiente. O locutor reconhece o ponto de vista expresso pelo E14, mas assume o ponto de vista do E13, ambos do mesmo bloco.

Com o último enunciado (Mas a gente ainda quer mais: que você olhe para o deficiente com a mesma naturalidade que você olha para esse bichinho verde aí do lado (Horácio)) o discurso é fechado retomando-se a idéia apresentada mais acima: a da campanha ser mais ambiciosa do que as outras.

A partir do enunciado, verificamos a presença dos seguintes enunciadores:

E15 As pessoas vêem Horácio com naturalidade.

- bichinho com braços curtos DC visto com naturalidade

E16 As pessoas não vêem os deficientes com naturalidade.

- crianças com braços curtos PT neg-vistas com naturalidade

E 17 Dar condições para o deficiente viver com dignidade é bom.

- condições para viver com dignidade DC isso é bom

E18 Ver o deficiente com naturalidade é melhor

- ser visto com naturalidade DC isso é muito bom

Condições para viver com dignidade DC isso é bom *MAS* ser visto com naturalidade DC isso é muito bom

Ou seja, além de conseguir direitos e dignidade ao deficiente a campanha deseja que se olhe para ele com mais naturalidade, ou melhor, com a mesma naturalidade que se olha para o personagem Horácio.

PONTOS DE VISTA ASSUMIDOS PELO LOCUTOR

- Ter os braços curtos PT ser querido pelos outros
- Campanha PT neg-pedir dinheiro
- Campanha com muita ambição DC neg-pedir dinheiro
- Ser deficiente PT receber carinho e naturalidade
- Campanha com muita ambição DC olhar para o deficiente com mais carinho e naturalidade.
- Olhar para o deficiente com muito carinho e naturalidade DC difícil
- Convivência com o preconceito desde a infância DC dificuldade de olhar para o deficiente com muito carinho e naturalidade.
- Neg-enquadrar-se num padrão DC neg-ser valorizado
- Deficiente DC neg-valorizado

- Deficiente DC dificuldades
- Ser deficiente (DC ter dificuldades) MAS ser deficiente PT superar dificuldades
- Nascimento da ABPST DC defesa dos direitos de todos os deficientes
- ABPST DC condições para o deficiente viver com dignidade
- Crianças com braços curtos PT neg-vistas com naturalidade
- Condições para viver com dignidade DC isso é bom MAS ser visto com naturalidade DC isso é muito bom

PONTO DE VISTA DO LOCUTOR

Fazer campanha com muita ambição DC pedir para olhar para o deficiente com muita naturalidade

4.3.6 ANÁLISE 6

TEXTO 6

No fundo, no fundo, todo jornaleiro é um pouco jornalista.

Primeiro, porque é uma pessoa extremamente bem informada.

Em contato permanente com o noticiário de jornais e revistas é capaz de discutir e opinar sobre os mais variados assuntos.

Depois, porque ele é uma espécie de repórter do bairro, sempre à disposição para prestar as mais diversas informações sobre a região.

Tal como o jornalista, o jornaleiro é parte integrante do processo de produzir e transmitir notícias.

Por isso, o Dia do Jornaleiro é uma notícia muito importante para nós, profissionais da imprensa.

QUESTÕES PROPOSTAS PELO LIVRO DIDÁTICO:

1 Qual é a frase que propõe a idéia central defendida pelo autor desse texto?

2 Assinale a resposta mais adequada.

Esse texto tem como objetivo:

- a) Fazer uma propaganda a respeito da profissão de jornaleiro. ()
- b) Conduzir o raciocínio do leitor para mostrar as razões da afirmativa contida no título. ()
- c) Mostrar a importância desse profissional. ()

3 Localize as palavras no texto e enumere as colunas, de acordo com as relações de sentido estabelecidas pelas palavras e expressões:

- | | |
|--------------|------------------------------------|
| (1) e | () localização temporal |
| (2) porque | () conclusão |
| (3) para | () adição de argumentos ou idéias |
| (4) depois | () comparação |
| (5) tal como | () finalidade |
| (6) por isso | () explicação ou justificativa |

OBSERVAÇÕES SOBRE AS QUESTÕES:

O texto foi retirado de um livro indicado para a 7ª série que se propõe a trabalhar com a linguagem a partir de textos.

A primeira questão elaborada para o trabalho pede ao aluno que busque a idéia central em torno da qual o texto é construído, indicando que ela está em uma de suas frases. A questão permite que o aluno reflita e procure encontrar, no texto, a

resposta. Os autores parecem conduzir o raciocínio do aluno questionando inicialmente sobre qual a tese defendida no texto.

A segunda questão pede ao aluno que assinale a resposta mais adequada, não possibilitando que ele construa sua própria resposta e, talvez, por consequência, sua própria interpretação baseado na leitura.

Além disso, acreditamos que a questão e sua sugestão de resposta não estejam adequadas. Os autores marcam como resposta correta a letra b: o objetivo do texto é conduzir o raciocínio do leitor para mostrar as razões da afirmativa contida no título. Perguntamo-nos: será esse o objetivo central do texto publicitário? Qual foi a motivação para que ele tivesse sido escrito?

A questão 3 solicita ao aluno que complete lacunas apenas. Basta ao aluno saber o que a gramática tradicional diz sobre a função de cada conjunção e fazer a relação. Novamente o que percebemos é o trabalho com um conteúdo gramatical associado a um texto, sem que essa relação constitua a possibilidade de um melhor entendimento da linguagem.

Um ponto que merece ser mencionado é o esclarecimento que o livro traz ao professor em relação à diferença entre dissertação e argumentação, no canto superior da página. A dissertação trabalharia com a função referencial e a argumentação, com a função apelativa.

ANÁLISE DO DISCURSO PELA TAL:

Primeiro enunciado: No fundo, no fundo, todo jornaleiro é um pouco jornalista.

Analisamos esse enunciado como um enunciado que contém uma predicação centrada no grupo verbal. Assim, recorreremos, primeiramente à AI de jornalista.

AI (jornalista) – opina, dá informações, produz notícias DC é profissional da imprensa

A utilização da expressão “no fundo, no fundo”, a nosso ver permite que analisemos o enunciado como polifônico.

E1 É jornalista então não é jornalista.

- Neg-opina, dá informações, produz notícias DC neg-é profissional da imprensa

E2 O jornalista é um pouco jornalista.

- opina, dá informações, produz notícias DC é profissional da imprensa

A utilização da expressão *um pouco* pelo locutor nos faz perceber a presença de mais um enunciador:

E3 Jornalista e jornalista são semelhantes, mas não iguais.

- Jornalista e jornalista DC semelhanças MAS [jornalista e jornalista] DC diferenças

O locutor relaciona-se com os enunciadores da seguinte forma: reconhece o aspecto normativo expresso pelo E1, mas assume o aspecto normativo do E2. Os dois aspectos são conversos. Além disso, o locutor assume o ponto de vista do E3.

Segundo enunciado: Primeiro porque é uma pessoa extremamente bem informada.

Esse enunciado, assim como os outros que vêm a seguir, deve ser analisado em relação com o anterior. Ele estabelece uma idéia de causa para o que foi afirmado no título. Lembramos que a própria ordem em que ele aparece no discurso já demonstra que esse é o primeiro motivo. A expressão *primeiro* apenas explicita isso para o leitor e constrói a coesão.

E3 Um jornalista é bem informado.

- Ser bem informado DC ser jornalista

E4 O jornaleiro é um pouco jornalista porque é bem informado.

- Ser bem informado DC ser um pouco jornalista

O locutor reconhece o aspecto apresentado pelo E3 e assume o do E4, ambos normativos.

Terceiro enunciado: Em contato permanente com o noticiário de jornais e revistas é capaz de discutir e opinar sobre os mais variados assuntos.

E5 Quem tem contato permanente com o noticiário é capaz de discutir e opinar sobre os mais variados assuntos.

- Ter contato permanente com noticiário DC ser capaz de discutir e opinar sobre vários assuntos.

E6 Um jornalista sabe discutir e opinar sobre vários assuntos

- Saber discutir e opinar sobre vários assuntos DC ser jornalista

E7 O jornaleiro é um pouco jornalista porque sabe discutir e opinar sobre vários assuntos.

- Saber discutir e opinar sobre vários assuntos DC ser um pouco jornalista

Como nos outros enunciados, o locutor reconhece a perspectiva dos enunciadores convocados (E5 e E6), mas assume a do E7, referente ao jornaleiro.

Quarto enunciado: Depois, porque ele é uma espécie de repórter do bairro, sempre à disposição para prestar as mais diversas informações sobre a região.

E8 O repórter do bairro está sempre à disposição para prestar as mais diversas informações sobre a região.

- Estar sempre à disposição para prestar informações sobre a região DC ser repórter do bairro

E9 Um jornalista é uma espécie de repórter do bairro

- Ser repórter do bairro DC ser jornalista

E10 O segundo motivo pelo qual o jornaleiro é considerado jornalista é porque ele é repórter do bairro.

- Ser repórter do bairro DC ser um pouco jornalista

A relação do locutor novamente é semelhante: reconhece o ponto de vista do E8 e do E9, assumindo o apresentado pelo E10.

Quinto enunciado: Tal como o jornalista, o jornaleiro é parte integrante do processo de produzir e transmitir notícias.

E11 O jornalista é parte integrante do processo de produzir e transmitir notícias.

- Integrar o processo de produzir e transmitir notícias DC ser jornalista

E12 O jornaleiro é um pouco jornalista porque ele integra o processo de produzir e transmitir notícias.

- Integrar o processo de produzir e transmitir notícias DC ser um pouco jornalista.

O locutor assume o ponto de vista do E12 e concorda com o do E11.

Sexto enunciado: Por isso, o Dia do Jornaleiro é uma notícia muito importante para nós, profissionais da imprensa.

O pronome anafórico isso retoma o conteúdo dos enunciados anteriores.

- Ser bem informado, saber discutir e opinar sobre vários assuntos, ser repórter do bairro, integrar o processo de produzir e transmitir notícias DC ser um pouco jornalista
- Jornaleiro é um pouco jornalista DC o dia do jornaleiro é uma notícia importante para os profissionais da imprensa

PONTOS DE VISTA ASSUMIDOS PELO LOCUTOR

- [Jornaleiro] Opina, dá informações, produz notícias DC é profissional da imprensa
- Jornaleiro e jornalista DC semelhanças MAS [jornaleiro e jornalista] DC diferenças
- Ser bem informado DC ser um pouco jornalista
- Saber discutir e opinar sobre vários assuntos DC ser um pouco jornalista
- Ser repórter do bairro DC ser um pouco jornalista
- Integrar o processo de produzir e transmitir notícias DC ser um pouco jornalista
- Jornaleiro é um pouco jornalista DC o dia do jornaleiro é uma notícia importante para os profissionais da imprensa

SENTIDO GLOBAL DO DISCURSO

O jornaleiro é um pouco jornalista DC o dia do jornaleiro é uma notícia importante para os profissionais da imprensa

4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ancorado na perspectiva estruturalista e buscando contrapor-se à visão representacionista da língua, Oswald Ducrot propõe uma teoria que estuda a linguagem em si mesma. Postula, de acordo com os princípios saussurianos, que o significado de uma expressão encontra-se nas suas relações com outras expressões da língua, ou seja, é de ordem lingüística, não estando relacionado a conceitos, idéias ou fatos.

De acordo com esses preceitos, buscamos analisar o sentido construído pela linguagem em discursos, o que amplia o foco de estudos atual da Teoria da Argumentação na Língua, que percebe o discurso como doador de sentido. Os questionamentos que guiaram este trabalho relacionam-se a dois eixos principais: as propostas de trabalho com textos de livros didáticos do Ensino Fundamental e a análise do discurso à luz dos pressupostos teóricos já mencionados.

De um lado, a pretensão foi de investigar alguns livros didáticos que afirmam trabalhar “de acordo com os PCNs”, refletindo sobre as atividades elaboradas e, a partir daí, sobre suas concepções de linguagem. De outro lado, propusemos uma aplicação, aos mesmos discursos usados pelos livros, dos principais conceitos da TAL.

Acreditamos que algumas respostas foram encontradas ao longo da pesquisa, elas dizem respeito principalmente à adequação da teoria aos nossos objetivos e às questões que impulsionaram esta investigação. Entretanto, mais do que respostas, encontramos também mais e mais perguntas, tendo em vista que

outras possibilidades de estudo são vislumbradas a partir deste trabalho que não se constitui como algo definitivo.

Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar que, por meio da observação de diversos livros didáticos, nos deparamos com uma dificuldade na seleção do corpus: os trabalhos realizados com textos mais curtos eram, na sua grande maioria, constituídos de exercícios gramaticais isolados no final das unidades. Apenas os mais longos eram explorados em termos de interpretação e compreensão.

É importante esclarecer que optamos por trabalhar com textos relativamente curtos a fim de poder abranger um número um pouco maior de textos a serem analisados e, por conseqüência, de livros didáticos a serem observados.

A nossa intenção foi de analisar trabalhos relacionados à construção do sentido, enfoque dado por poucos materiais a textos mais curtos. Estes sim funcionam, muitas vezes, como um bom pretexto para o ensino da nomenclatura gramatical. Constatamos que apesar de todos os estudos lingüísticos existentes e das orientações dos PCNs, os livros continuam a utilizar textos como poesias, canções, histórias em quadrinhos, entre outros, apenas com o intuito de analisar suas frases, ou suas palavras, de forma isolada, sem estimular o aluno a perceber o sentido e a riqueza da linguagem em uso nesses materiais.

Sendo assim, nosso critério para seleção dos objetos de análise fundamentou-se naqueles poucos textos curtos que eram explorados em termos de interpretação. Então, o corpus de textos analisados ficou constituído por um poema com caráter dissertativo (conforme classificação do livro didático), uma tira e por quatro anúncios publicitários, cada um com sua especificidade, todos retirados de livros didáticos diferentes. As análises dos discursos à luz da TAL possibilitaram-nos uma ampla reflexão acerca dos usos da linguagem e revelaram diversos aspectos que merecem ser discutidos.

Inicialmente é necessário destacar que cada discurso analisado é único, com suas especificidades e objetivos. Assim, o sentido é construído em cada um deles de forma singular, na relação entre palavras, enunciados e, como mostra a polifonia,

entre discursos. Alguns mecanismos que colaboram nessa constituição do sentido, porém, podem ser encontrados em discursos diferentes, o que nos permite agrupá-los para fins de discussão, como é o caso da polifonia, dos articuladores, dos modificadores, entre outros conceitos.

A análise polifônica tornou possível, por meio do levantamento de enunciadores e seus respectivos pontos de vista, a elaboração dos encadeamentos argumentativos que serviram para apoiar as relações de sentido estabelecidas em cada discurso. Ela revelou-se fundamental para a compreensão da argumentação construída em cada discurso, tendo em vista que ela decorre também do debate entre esses enunciadores e o locutor.

No primeiro discurso, a polifonia aparece por meio da pergunta que o locutor 1 faz ao locutor 2, encaminhando para duas respostas possíveis, uma negativa, e outra, positiva, e também por meio do articulador *mas*, que será analisado posteriormente, junto com outras ocorrências de articuladores. Percebemos que, em relação a outros discursos de nosso corpus, este é menos polifônico, talvez até em razão de ser o mais curto.

A análise 2 demonstra uma importância maior da polifonia, fundamental para a compreensão do discurso. A utilização do pronome *esses*, pelo locutor, contrapõe o grupo de homens considerados imprescindíveis aos que não o são. O trabalho do livro didático pede que o aluno diga que grupo de homens é mais importante, mas não pede que ele considere como essa relação foi construída em termos lingüísticos, reflexão importante a ser feita quando se pensa no ensino da linguagem. Há, nesse caso, preocupação apenas com o conteúdo do discurso, a nosso ver.

No discurso 3, a análise revelou a argumentação construída pelos enunciadores que demonstram a qualidade do carro divulgado pelos sentimentos que ele desperta nas pessoas: orgulho, no proprietário, e inveja, no caso do vizinho, que não é proprietário.

Pela análise 4 novamente se confirma a importância da polifonia. Trata-se de um discurso publicitário que visa promover uma entidade que dá apoio e tratamento

a crianças com câncer. Grande parte das predicacões presentes no anúncio são construídas com uso de negações. A polifonia aparece contrapondo, pela negação, ficção e realidade ao longo do discurso e, ao mesmo tempo, contrapondo o que a menina da foto que ilustra o anúncio é, ao que ela poderia ser ou parecer. O livro didático, desta vez, sugere que o aluno reflita sobre o valor semântico das negações, considerando, assim, os aspectos lingüísticos e não apenas temáticos do discurso.

A análise seguinte, de número 5, revela a pluralidade de vozes que o locutor põe em cena, permitindo-nos entender com mais clareza seu ponto de vista e os pontos de vista existentes e que ele atribui a um pensamento geral das pessoas em relação à deficiência física e ao preconceito em relação a ela. O locutor parece construir o sentido do discurso demonstrando a relação entre o “senso comum” e a idéia defendida pela entidade que realiza a campanha, anunciada como ambiciosa.

Por outro lado, um fator que merece destaque em relação ao discurso, e que a análise polifônica pode revelar, é que uma campanha que se diz ambiciosa e contra o preconceito tem em seu título uma construção que demonstra certo preconceito. Ao construir o enunciado “O Horácio tem os bracinhos curtos e você gosta dele mesmo assim” o locutor assume o aspecto transgressivo apresentado por um dos enunciadores (ter os braços curtos PT ser querido pelos outros) que evoca o aspecto normativo (ter os braços curtos DC não ser querido pelos outros). Em outras palavras, deixa transparecer que isso não é considerado “normal” por ele. O professor deve ficar atento, pois há questões no livro didático que questionam a respeito do conceito de pessoa com deficiência, construído no discurso.

A última análise realizada demonstra a importância da polifonia no entendimento das idéias implícitas no discurso, produzido e publicado por ocasião do dia do jornalista. Ao construir a idéia de que todo jornalista é um pouco jornalista, organizando os motivos conforme uma hierarquia, o locutor estabelece uma comparação entre os dois e parece valorizar o jornalista por assemelhar-se, em alguns aspectos, ao jornalista.

Avaliando a adequação das questões propostas pelo livro didático, consideramos que há um problema que a análise pela Teoria da Argumentação na Língua ajuda a identificar. Refere-se à questão 2 que, conforme sugestão dos autores, indica que o objetivo do discurso é conduzir o raciocínio do leitor para mostrar as razões da afirmativa contida no título. No entanto, seu objetivo, a nosso ver, vai além disso: faz-se uma homenagem ao dia do jornalista, tendo como referência o papel do jornalista e, ao mesmo tempo, promove-se a empresa – a Editora Abril. É fundamental que esses aspectos sejam considerados no trabalho com a leitura.

Outro aspecto lingüístico muito importante encontrado nesses discursos e que teve significativo papel na construção de sua argumentação foi o uso de articuladores, especialmente, o uso do *mas*, que, segundo Ducrot, articula dois enunciados, formando um enunciado complexo e orientando a construção da argumentação no discurso. O discurso de número 6 é o único que não contém o articulador entre os analisados. Retomaremos, então, seu papel na constituição dos demais.

Na análise da tira de Luis Fernando Verissimo, percebemos que o articulador se mostra bastante importante. Ele tem um papel fundamental por estabelecer uma restrição ao enunciado anterior, produzido pelo mesmo locutor. Seu aparecimento apenas no último quadrinho (*mas só para os outros cientistas*) rompe a expectativa do leitor, criada a partir do enunciado “*Acho que sim*”, que aparece no quadrinho anterior. A idéia de restrição é complementada pelo uso de *só*. O articulador, nesse caso, pode ser classificado como um *mas PA* (correspondente a *pero e aber*), conforme indicação de Ducrot e Vogt (1989). O articulador não nega a possibilidade de explicação do universo pelos cientistas, *mas opõe explicação para todos a explicação só para outros cientistas*, o que esclarece o sentido do discurso.

O trabalho do livro didático a partir desse material limita-se a uma questão (O que você entendeu?), que explora apenas o seu conteúdo temático, indicando aspectos que surgem a partir do texto, mas que estão fora dele. Não estamos fazendo uma crítica em relação ao fato de os autores apontarem para aspectos não

abordados no texto, muito pelo contrário. O que questionamos é que o estudo da linguagem não teve espaço nesse trabalho.

Na análise 2 o articulador assume um papel significativo por indicar qual o ponto de vista assumido pelo locutor no discurso. O *porém*, juntamente com o pronome *esses*, marca a diferença que o locutor estabelece entre os tipos de homens (imprescindíveis e não-imprescindíveis), mostrando que apenas os que lutam sempre podem ser considerados imprescindíveis. Sua função aqui é também a de estabelecer uma restrição, reconhecendo a primeira proposição e assumindo a segunda: *homens que não lutam sempre DC neg-imprescindíveis MAS homens que lutam sempre DC imprescindíveis*. Destacamos que apesar de sua importância, o trabalho do livro didático não explora o funcionamento do articulador no discurso.

De forma semelhante percebemos a utilização do *mas* no terceiro discurso analisado. Ele introduz também uma restrição que inverte a orientação do discurso, diminuindo a força argumentativa do pecado cometido pelo proprietário do carro. Essa análise aponta para um equívoco do livro didático na elaboração da segunda questão para o trabalho: a afirmação de que o locutor desvaloriza os dois pecados. A análise realizada à luz da TAL, comprova e esclarece esse equívoco, apontando para uma certa compensação que teria o proprietário que, apesar de ser pecador, apresenta uma vantagem em relação a seu vizinho. Seu pecado é, de certa forma, atenuado, tornando-se menos grave que o do vizinho. Ao que parece, a questão proposta pelo livro didático encara a leitura como um processo linear, e acaba por impor uma determinada leitura ao aluno que, possivelmente, se não for estimulado a pensar sobre a linguagem, a aceitará.

No quarto discurso o articulador está implícito e relaciona os enunciados: *A Margarida não é uma personagem. [MAS] A Margarida é estatística*. Aqui ele não corresponde, como nos outros discursos, a um *mas* PA, e sim, a um *mas* SN, conforme classificação de Ducrot e Vogt, já discutida anteriormente. O que acontece nesse caso é uma retificação: o locutor nega que Margarida seja personagem e afirma que ela é estatística.

Em relação ao 5º discurso, observamos que há duas vezes o emprego do articulador referido. No primeiro deles, (Ser deficiente (DC ter dificuldades) *MAS* ser deficiente PT superar dificuldades) verificamos que ele estabelece uma restrição, encaminhando para uma conclusão oposta. No segundo (condições para viver com dignidade DC bom *MAS* ser visto com naturalidade DC muito bom) temos um caso especial de uso do articulador. Aqui ele não encaminha para uma conclusão oposta, mas para uma conclusão positiva tal como a do primeiro enunciado. A nosso ver, nesse caso, o articulador estabelece uma comparação entre duas conclusões: uma menos e outra mais positiva. O locutor opõe, então, duas conclusões que se diferenciam em termos de grau.

Sobre o papel dos modificadores, gostaríamos de salientar que seu papel não foi analisado neste trabalho de forma ampla, em primeiro lugar porque as argumentações internas (à palavra) foram construídas somente nos casos em que percebemos mais necessidade; em segundo, por não haver muitas ocorrências de modificadores nos discursos analisados. Isso não nos impede de comentar a importante função que eles desempenham especialmente no segundo discurso analisado. O uso das expressões *por um dia*, *por um ano*, *por muitos anos*, *a vida toda*, vinculados ao verbo *lutam*, funcionam como modificadores realizantes, relacionados à idéia de persistência já contida na argumentação interna (AI) de luta. Eles são fundamentais, pois, constituindo a oração relativa juntamente com *lutam*, produzem um sentido específico: a luta é inerente ao ser humano. Além disso, é por meio dessas expressões que o locutor caracteriza os homens que lutam como bons, melhores, muito bons e imprescindíveis.

Outro fator que merece ser mencionado é a análise da predicação no discurso 4. Temos um exemplo de predicação conectiva, que normalmente é tratado como uma predicação centrada no grupo verbal, ou ainda, como uma predicação referencial. O caso confirma a idéia de que só o discurso é doador de sentido. As palavras assumem um sentido completo no discurso, na relação que estabelecem entre si. Os sujeitos *você* e *seu vizinho*, ao contrário do que se analisaria a partir de outros enfoques, intervêm no sentido argumentativo dos enunciados e, por conseqüência, na construção do aspecto do bloco semântico.

Acrescentamos que um item importante a ser mencionado é o uso dos conectores *donc* e *pourtant* que, juntamente com a negação, formam os aspectos dos blocos semânticos construídos na análise de cada discurso. Eles foram fundamentais para o entendimento da posição do locutor em relação aos pontos de vista apresentados pelos enunciadores e, conseqüentemente, para a compreensão do sentido argumentativo de cada discurso.

De outro lado, consideramos que a análise dos discursos por meio de conceitos da TAL, possibilitou que fizéssemos algumas considerações sobre as atividades propostas pelos livros didáticos sobre os mesmos. Além de alguns aspectos já comentados, salientamos outros também importantes.

Em primeiro lugar, é necessário destacar que são poucos os trabalhos que evidenciam a construção do sentido, refletindo sobre os aspectos lingüísticos do discurso. O que percebemos é que a prioridade é dada à sua temática. Nem sempre as questões propostas evidenciam uma abordagem que leva à reflexão sobre a argumentação construída e seus objetivos. Um exemplo disso são as atividades propostas para o discurso 3. Não há uma reflexão sobre os objetivos do anúncio e como o locutor busca alcançá-los: apontando para a inveja que poderia despertar quem tivesse um Fiat Brava, que, de acordo com a publicidade, é um bom carro.

Outra observação se faz necessária sobre os livros analisados. A maioria propõe questões de análise gramatical que não contribuem para que o aluno compreenda o sentido do discurso, o que mostra que este continua servindo como pretexto para o ensino de metalinguagem. Há questões que se resumem à classificação e identificação de palavras, como sujeito, predicado, tipo de verbo, etc. Não há preocupação em estabelecer alguma relação de sentido entre as funções sintáticas e o sentido do discurso como um todo. Pela Teoria da Argumentação na Língua, a organização desses aspectos lingüísticos evidenciam escolhas do locutor para produzir sentido.

Além disso, algumas atividades induzem o aluno à resposta ou trazem a interpretação, o ponto de vista assumido pelo locutor, no próprio enunciado das questões. Também nesse caso não é dada ao aluno oportunidade de reflexão.

O mais grave, no nosso ponto de vista, são os equívocos demonstrados por algumas atividades em relação ao sentido dos discursos. A análise 3, por exemplo, mostra que o livro propõe uma interpretação não autorizada pelos aspectos lingüísticos do discurso, afirmando que o anúncio estimularia atitudes de agressão entre as pessoas. O que é estimulado, ao que parece, é o interesse pelo carro que, por sua qualidade, desperta orgulho e inveja.

Também com esse problema, destacamos o trabalho com o discurso 6. A análise revela que o locutor organiza os motivos pelos quais afirma que todo jornalista é um pouco jornalista de modo a estabelecer uma hierarquia entre eles, demonstrando a importância da ordenação dos enunciados no discurso. Ao relacionar, no exercício 3, a expressão *depois* à noção de localização temporal, os autores cometem um equívoco, pois a relação estabelecida não é esta, o que prova que nem sempre as definições da gramática tradicional são confirmadas pelo discurso.

Em relação à análise de número 6, acrescentamos que o livro também poderia propor alguma atividade que motivasse uma reflexão acerca da relação dos enunciados no discurso. Assim poderia discutir o emprego da expressão *e assim*, que, como um articulador, deveria relacionar enunciados estabelecendo um sentido semelhante ao de *portanto*. O que ocorre, na verdade, é que ele não estabelece relação com o enunciado anterior.

Lembramos que essas constatações foram possíveis pela aplicação de conceitos da TAL aos discursos abordados pelo livro didático. Acreditamos que o seu entendimento pode ser ampliado com o auxílio dos conceitos e da metodologia dessa teoria e, além disso, a partir dela pode-se ter respostas mais precisas para as questões que contemplam o sentido do discurso e sua constituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, por meio deste trabalho, um estudo sobre a argumentação no discurso. Para isso, elegemos conceitos importantes da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), especialmente aqueles relacionados à Polifonia e à Teoria dos Blocos Semânticos (TBS).

A teoria, desde seu início, demonstra uma maneira inovadora de perceber a linguagem, trazendo, com certeza, muitas contribuições e, ao mesmo tempo, algumas dificuldades aos que se iniciam na tarefa de desvendá-la, por exigir uma base sólida de seus conhecimentos e (por que não dizer?) a desconstrução de algumas idéias que tínhamos anteriormente em relação à linguagem.

Prioriza, em sua análise, os aspectos lingüísticos, demonstrando que o sentido no discurso é produzido pela argumentação, e que a argumentação está na língua e não na exterioridade. Assim, desenvolve uma metodologia de análise específica, ancorada no material lingüístico.

A partir de algumas questões norteadoras que diziam respeito ao funcionamento do discurso e ao ensino de língua, elaboramos uma metodologia, com base na TAL, que envolveu a observação de alguns livros didáticos e a análise de discursos encontrados nesses materiais. Para análise dos discursos foram organizadas seis etapas: levantamento dos pontos de vista apresentados no enunciado; construção dos aspectos relativos aos pontos de vista levantados; verificação da posição assumida pelo locutor em relação aos pontos de vista apresentados – e, portanto, aos aspectos dos blocos; construção da argumentação interna, quando necessário; retomada dos pontos de vista assumidos pelo locutor e (re)construção do sentido global do discurso..

A metodologia, salientamos, foi sendo repensada e adaptada ao longo do processo de pesquisa, até chegar nos seis passos que mencionamos, o que não indica que ela não deva ser fruto de outras reflexões ainda. Foi aplicada a seis discursos retirados de diferentes livros didáticos elaborados para o trabalho com a

Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, que dizem seguir as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Reconhecemos, de um lado, as limitações deste trabalho, e de outro, algumas de suas contribuições. Entre suas limitações, apontamos o fato de o estudo constituir-se apenas como uma reflexão possível neste momento de nosso percurso em termos de aprendizagem que, com certeza, deverá ser ampliado.

Além disso, consideramos que cada análise apresentada é uma possibilidade de entendimento para cada discurso, tendo em vista que a leitura é, por natureza, subjetiva, e, ao mesmo tempo, uma construção do leitor. No entanto, acreditamos que não há possibilidade de infinitas leituras a partir de um discurso.

Outro fator que impõe alguma restrição a este trabalho é que ele constitui-se como um primeiro passo na descrição da argumentação no discurso, unindo Polifonia e Teoria dos Blocos Semânticos. Essa vinculação de conceitos colabora significativamente com a compreensão do sentido, por analisar o discurso a partir da pluralidade de vozes que nele se apresentam e por realizar a construção dos encadeamentos e de bloco semântico com base nos enunciadores (pontos de vista) levantados. No entanto, o assunto merece ser bem mais aprofundado, sendo foco de mais investigações.

Destacamos também que o número de discursos analisados foi limitado, considerando-se o tempo para a realização da pesquisa e as constantes (e necessárias) reformulações realizadas em termos metodológicos. Por meio de um trabalho de pesquisa de caráter qualitativo, não tínhamos a pretensão de investigar um número muito grande de discursos, mas pensamos que ele poderia ser ampliado em outros estudos, abrangendo outros materiais de ensino, livros produzidos para o Ensino Médio e, quem sabe, as práticas de sala de aula.

Em relação às contribuições da pesquisa, destacamos primeiramente que ela pode colaborar com os estudos do discurso, confirmando a adequação dos princípios da TAL para sua análise e compreensão. A construção da argumentação em cada discurso possibilitou uma maior compreensão do seu sentido, dos implícitos

e, além disso, a percepção de algumas limitações no trabalho de alguns livros didáticos.

Observamos que o enfoque da linguagem possibilitado pela TAL não é contemplado nos livros didáticos analisados. Além disso, não conseguimos depreender uma concepção de linguagem nesses materiais, mas uma mescla de concepções. Em alguns, ela é percebida como um instrumento de comunicação apenas. Basta ao leitor decodificar a mensagem que foi codificada por um “emissor”. A leitura, assim, é encarada como um processo linear, e o sentido (único) está pronto no texto. Em outros, o conceito subjacente a algumas atividades é de interação, o que outras atividades do mesmo livro não revelam, ou seja, não percebemos uma linha teórica consistente que embase esses materiais.

Apesar de todos os livros terem sido produzidos após a publicação dos PCNs e trazerem a indicação “de acordo com os PCNs”, não é isso que percebemos na maioria das propostas investigadas. Persiste nos livros analisados uma visão de língua como estrutura pronta, da qual apenas nos apropriamos. Conservam-se trabalhos que ensinam sobre a língua e não propriamente a língua e, além disso, o sentido constituído pela linguagem em uso é considerado em raras atividades, o que demonstra a crença de que ele preexiste ao uso. Por outro lado, acreditamos que seja importante destacarmos que os textos presentes nesses materiais didáticos apresentam qualidade e são bastante diversificados.

Com essas constatações, percebemos que a TAL pode constituir-se como uma nova ferramenta para pensarmos a linguagem. Nesse sentido, nosso trabalho confirma a viabilidade e a necessidade de uma transposição didática da teoria, tendo em vista sua aplicação ao ensino, “preenchendo”, talvez, um espaço importante e ainda muito pouco explorado: a reflexão sobre a linguagem em uso, indicada pelos PCNs.

É necessário lembrarmos que a leitura, como um processo de interação e construção de sentido, precisa ser objeto de ensino na escola, o que muitas vezes não acontece. Muitas vezes, ela é alvo de avaliação apenas: o professor percebe que o aluno compreende bem ou não os discursos e só; seu trabalho não vai muito

além do diagnóstico. O entendimento da construção do sentido pela linguagem, possibilitado pela TAL, poderia colaborar para o desenvolvimento da compreensão leitora, auxiliando o professor a planejar estratégias de ensino.

Acreditamos que a teoria pode auxiliar bastante no processo de aprendizagem da leitura também por sugerir um limite entre as leituras permitidas e as não permitidas por cada discurso, com base no seu material lingüístico. Esse é um importante acréscimo que ela dá ao ensino de língua de modo geral.

Certamente, com este trabalho conseguimos apontar alguns caminhos para que outras pesquisas venham a ser realizadas. Além daqueles que já foram comentados, acrescentamos que há outros que podem ser tema de investigação, entre eles, a análise de outros discursos, de diferentes gêneros textuais, a relação entre cada gênero e a construção da argumentação. O mais importante é que se entenda que há sempre algo para descobrir em relação à linguagem e seu funcionamento, tendo em vista que ela é um objeto que não se esgota, tamanha sua riqueza e complexidade.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. PAULIUKONIS, Maria Aparecida e GAVAZZI, Sigrid . Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

BARBISAN, Leci Borges. **O conceito de enunciação em Benveniste e Ducrot**. In: Revista de Letras do PPGL da UFSM (no prelo).

_____. Por uma abordagem argumentativa da linguagem. In: GIERING, Maria Eduarda; TEIXEIRA, Marlene. **Investigando a linguagem em uso**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. **Livro didático de Língua portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2004.

CAREL, Marion. L'argumentation dans lê discours: argumenter n'est pas justifier. **Letras de Hoje**. V.32, n.1, p.23 -40, mar.1997

_____. Para un tratamiento argumentativo de la predicación. In: **Revista iberoamericana de discurso y sociedad**, Barcelona, v.24, p.45-72, 2000.

_____. La concepción clásica de la predicación. In: **La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos**. Tradução: María Marta Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

_____. La predicación centrada. In: **La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos**. Tradução: María Marta Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

_____. La predicación conectiva. In: **La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos**. Tradução: María Marta Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos**. Tradução: María Marta Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

CHIAPPINI, Lígia. (Coord.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 1997.

DUBOIS, Jean, LAGANE, René, NIOBUY, Georges, CSALIS, Didier, CSALIS, Jacqueline, MESHCHONNIC, Henri. **Dictionnaire du français contemporain: Manuel et travaux pratiques**. Paris: Larrousse Librarie, 1971.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: **O dizer e o dito**. Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas. SP: Pontes, 1987.

_____. **Polifonía y argumentación**. Cali: Universidad del Valle, 1988.

_____. **A pragmática e o estudo semântico da língua**. Tradução: Alberto Oliveira. Porto Alegre, 1997.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à lingüística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho ensinar-e-aprender com sentido**. Disponível em <paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Formacao_do_Educador/Boniteza_sonho_2003.pdf>, acesso em 22 de fevereiro de 2006.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 3. ed. 2003

KLEIMAN, Ângela. **Texto & Leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2003.

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

LAJOLO, Marisa. **O mundo da leitura e a leitura de mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura e produção de textos na escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1994.

MATSUMURA, Sandra. **O resumo à luz da Teoria Polifônica da Enunciação.** Dissertação de Mestrado em Letras. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Martins Fontes, 2005.

RYPL, Mariana Martinez. **A construção do sentido pela substituição lexical no discurso**. Dissertação de mestrado em Letras. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, Noemi Luciane dos. **A polifonia no movimento argumentativo do discurso**. Dissertação de mestrado em Letras. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: pesquisa x propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVEIRA, Maria Izabel da. **Teoria da Argumentação na Língua e Polifonia: uma perspectiva de aplicação ao ensino**. Dissertação de Mestrado em Letras. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

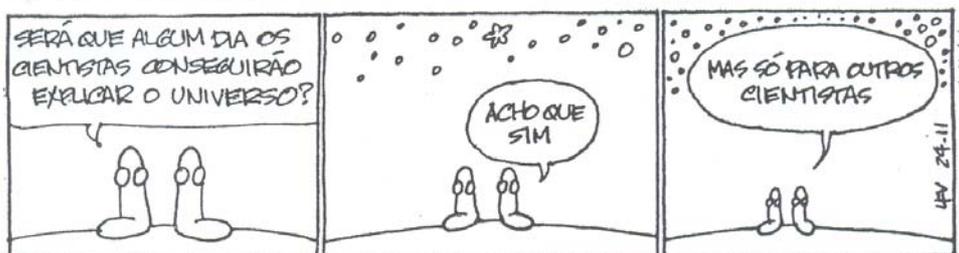
SOARES, Magda. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1995.

VOGT, Carlos. De magis a mas: uma hipótese semântica. In: **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: Hucitec, 1989.

ANEXOS

ANEXO A

10 Observe a tira abaixo:



O que você entendeu? Que a explicação científica do universo é tão complexa que só os cientistas entendem. Lembrar aos alunos que não é só a grandeza do universo que causa dificuldade ao nosso entendimento, é também a pequenez da matéria, como, por exemplo, as partes do átomo.

ANEXO B

Os que lutam

Bertold Brecht

"Há homens que lutam por um dia e são bons;
há outros que lutam por um ano e são melhores;
há aqueles que lutam por muitos anos e são muito bons;
porém há homens que lutam por toda a vida: esses são imprescindíveis."

www.observatôriodaimprensa.com.br/cadernos/cid210320012.htm

Bertolt Brecht (1898 – 1956) - Dramaturgo, poeta e romancista alemão. Em suas obras, ele revela preocupações com a justiça e a generosidade humanas.

1. Nesse texto, há a apresentação de vários grupos de pessoas. Qual desses grupos é mostrado como o mais importante?

2. O verbo "lutar" normalmente é empregado para se referir a combates corporais, brigas.
a) No texto lido, é esse o sentido desse verbo? Explique.

b) No texto, o verbo "lutar" é intransitivo. Transforme-o em transitivo indireto, indicando *contra quem* ou *contra o quê* deve ser essa luta.

"Porém há homens que *lutam* por toda a vida: esses são imprescindíveis."

3. De acordo com o texto, os homens que lutam durante a vida toda são imprescindíveis para a humanidade.

Na sua opinião, quem pode ser considerado imprescindível? Explique sua escolha. Não é necessário que seja uma pessoa famosa; pode ser alguém que tenha um papel importante apenas em uma comunidade.

4. Produza um parágrafo mostrando por que a humanidade precisa de pessoas que não desistem de seus ideais, que lutam incansavelmente por eles. Para comprovar sua ideia, use argumentos baseados nos textos lidos nesta unidade.

ANEXO C

**VOCÊ SENTE ORGULHO, SEU VIZINHO
SENTE INVEJA. OS DOIS
SÃO PECADORES, MAS PELO MENOS
VOCÊ É O DONO DO CARRO.**



FIAT BRAVA.
PECADO É NÃO TER UM.

COMPRE SUU FIAT BRAVA VALENDO PELA AUTONOMIA. www.fiatbrava.com.br

Direção hidráulica • Trava elétrica das portas • Air bag duplo* • ETC Prevention System
 Desaceleração automática das portas • Sistema ABS* • Espelhos elétricos com desembacador*
 Alarim • Banco traseiro com 3 apoios de cabeça • Rádio CD/MP3 • Faróis com focalagem elétrica
 120 km/h por hora • 120 km/h por hora • 120 km/h por hora • 120 km/h por hora

(Interruptor de combustível) com
 • Volante com regulagem de
 • Ar condicionado automático

MOVIDOS PELA PAIXÃO. FIAT

1. Segundo o anúncio, que sentimentos o automóvel provocaria no proprietário e no seu vizinho?
2. Ao classificar esses sentimentos como pecados, o texto publicitário admite o caráter negativo deles. No entanto, ele logo desvaloriza tais pecados. Mostre como isso acontece.
3. Esse anúncio contribui para incentivar atitudes de agressão entre as pessoas. Como ele faz isso?

ANEXO D

Leia o anúncio ao lado para responder às questões de 6 a 10:

A vida da Margarida não é uma novela.

Esta é a Margarida. Ela não é uma atriz. Não foi escolhida para esta foto porque sabia interpretar, nem porque seu rosto é fotogênico. Ela está aqui porque aos 13 anos descobriu que tinha câncer. Foi aí que se hospedou na Casa Hope para poder começar seu tratamento. Hoje, dois anos depois, está curada. A Margarida não é uma personagem. A Margarida é estatística. 70% dos casos de câncer infantil têm cura. Ajude a Hope a continuar o seu trabalho.



Imagem autorizada pela Casa Hope. Foto de Angelo Passerello

A vida da Margarida não é uma novela.

Esta é a Margarida. Ela não é uma atriz. Não foi escolhida para esta foto porque sabia interpretar, nem porque seu rosto é fotogênico. Ela está aqui porque aos 13 anos descobriu que tinha câncer. Foi aí que se hospedou na Casa Hope para poder começar seu tratamento. Hoje, dois anos depois, está curada. A Margarida não é uma personagem. A Margarida é estatística. 70% dos casos de câncer infantil têm cura. Ajude a Hope a continuar o seu trabalho.



011 5083 1030

(*Época*, 12/2/2001.)

6. Os anúncios publicitários geralmente promovem algum tipo de produto. Esse anúncio, entretanto, apresenta outra finalidade. Qual é sua finalidade?
7. Na oração "A vida da Margarida não é uma novela.":
 - a) Identifique o sujeito e o predicado.
 - b) Identifique o tipo de verbo que une o sujeito ao predicado.
 - c) Indique a função sintática do termo **uma novela**.
8. Identifique no texto uma oração com sujeito desinencial.
9. O anúncio apresenta orações com estrutura sintática semelhante. Observe:

"A vida da Margarida não é uma novela."
 "Ela não é uma atriz."
 "A Margarida não é uma personagem."
 "A Margarida é estatística."

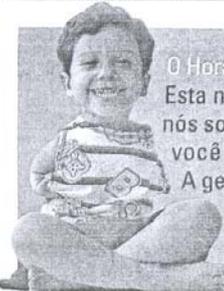
Considerando a finalidade do anúncio:

 - a) Por que ele reforça o que Margarida não é?
 - b) O que o anunciante pretende dizer com a oração "A Margarida é estatística"?
10. O anúncio foi publicado em *Época*, uma revista semanal lida geralmente por pessoas da classe média. Considerando a finalidade do anúncio, você acha que o tipo de publicação escolhido para divulgá-lo é adequado? Por quê?

ANEXO E

MOMENTO DO TEXTO

Ser diferente não significa ser inferior. Você concorda? Apostando nessa idéia, uma associação tem lutado por igualdade de condições e respeito aos portadores de deficiência. O anúncio publicitário que você verá a seguir faz parte dessa batalha.



O Horácio tem os bracinhos curtos e você gosta dele mesmo assim. Esta não é mais uma campanha para pedir o seu dinheiro. Porque nós somos muito mais ambiciosos. O que estamos querendo é que você olhe para o deficiente com mais carinho e naturalidade. A gente sabe que é difícil. Desde pequenos todos nós convivemos com o preconceito. Existe um padrão socioeconômico, um padrão de beleza e vários outros. Se alguém não se encaixa nesses padrões, está fora. É exatamente isso o que acontece com os portadores de deficiência. É difícil conseguir próteses, é difícil sair de casa porque não existem rampas de acesso na maioria dos locais públicos, é difícil conseguir emprego. Mas, dificuldade a gente tira de letra. Imagine o que é escovar os dentes de manhã ou ler um livro à noite para quem não tem braços. E assim, por nossa conta, nasceu em 92 a ABPST - Associação Brasileira dos Portadores da Síndrome de Talidomida. Uma Associação que defende os direitos de todos os deficientes. Em alguns anos, a ABPST conseguiu criar condições para que o deficiente possa viver com o mínimo de dignidade. Mas a gente ainda quer mais: que você olhe para o deficiente com a mesma naturalidade que olha para esse bichinho verde aí do lado.



ABPST - Associação Brasileira dos Portadores da Síndrome de Talidomida - (011) 5562-4922.

ALVARO BOND
ESTA CAMPANHA TEM O APÍCULO DESTA VEZ
HORÁCIO É FO GENTILMENTE Cedido POR MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES.

ESTUDO DO TEXTO

Ver respostas nas **Orientações ao Professor**.

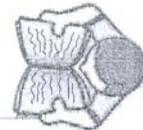
- 1 Elabore uma questão sobre o texto e escreva-a em uma tira de papel. Passe-a para um colega e receba a que ele tiver elaborado. Um irá responder a questão feita pelo outro. Depois, avaliem as respostas, discutindo se estão adequadas ou não e por quê.
- 2 O anúncio que você viu procura divulgar um produto, uma idéia ou um serviço? Justifique sua resposta.
- 3 Nas séries anteriores, você deve ter estudado os elementos que compõem um anúncio publicitário. Vamos lembrá-los:
 - texto explicativo
 - imagens
 - *slogan* (frase curta e de fácil memorização)
 - logotipo (símbolo que representa a empresa, o produto...)
 - nome do anunciante
 Agora, identifique esses elementos no anúncio da página 108.
- 4 O texto do anúncio inicia com uma frase. Qual é a função dela?
- 5 O anúncio utiliza duas imagens: a de uma criança e a do personagem Horácio. Explique a relação que há entre elas e a importância de ambas nesse texto.
- 6 No texto, há algumas marcas de linguagem mais informal, ou seja, mais despreocupada. Identifique algumas dessas marcas e explique com que intenção ela teria sido empregada.
- 7 A linguagem publicitária caracteriza-se por ser persuasiva, isto é, procura convencer o interlocutor a tomar uma mudança de atitude. Esse texto pode ser considerado persuasivo? Por quê?
- 8 O conceito de “pessoa com deficiência” que esse anúncio procura transmitir é positivo ou negativo? Justifique sua resposta com base no texto.
- 9 Há algum trecho do texto em que se possa identificar palavras, expressões ou frases que expressem uma idéia de piedade em relação aos portadores de deficiência? Comente sua resposta.
- 10 Você já conhecia esse tipo de deficiência causada pela talidomida? Em caso afirmativo, explique de que maneira tomou conhecimento. Em caso negativo, diga se você achou importante saber sobre a existência dela e por quê.

Anúncio publicitário é um tipo de texto produzido com o propósito de divulgar algo (um produto, uma idéia ou um serviço). A intenção é causar nas pessoas uma mudança de atitude, levando-as a consumir um determinado produto ou a mudar um comportamento.



DO AUTOR AO LEITOR

- A que público esse anúncio pretende atingir?
- Com que intenção ele teria sido criado?
- Em sua opinião, o anunciante conseguiu atingir seu objetivo? Por quê?



ANEXO F

Sua opinião vale muito

Leia o trecho a seguir e observe a maneira como foi elaborado.

No fundo, no fundo, todo jornaleiro é um pouco jornalista.

A dissertação trabalha com a função referencial e a argumentação, com a função apelativa (convencer o interlocutor, persuadi-lo).

Primeiro, porque é uma pessoa extremamente bem informada.

Em contato permanente com o noticiário de jornais e revistas, o jornalista é capaz de discutir e opinar sobre os mais variados assuntos.

Depois, porque ele é uma espécie de repórter do bairro, sempre à disposição da comunidade para prestar as mais diversas informações sobre a região.

Tal como o jornalista, o jornalista é parte integrante do processo de produzir e transmitir notícias.

Por isso, o Dia do Jornaleiro é uma notícia muito importante para nós, profissionais de imprensa.

30 de Setembro.
Homenagem da Editora Abril
ao Dia do Jornaleiro.



(Veja. São Paulo, Abril, ano 20, n. 39, 28 set. 1988. p. 133.)

Refletindo sobre o texto

1. Qual é a frase que propõe a idéia central defendida pelo autor desse texto?

O título.

2. Assinale a resposta mais adequada.

Esse texto tem como objetivo:

- a) Fazer uma propaganda a respeito da profissão de jornalista. ()
 b) Conduzir o raciocínio do leitor para mostrar as razões da afirmativa contida no título. (x)
 c) Mostrar a importância desse profissional. ()

3. Localize as palavras no texto e enumere as colunas, de acordo com as relações de sentido estabelecidas pelas palavras e expressões:

- | | |
|--------------|------------------------------------|
| (1) e | (4) localização temporal |
| (2) porque | (6) conclusão |
| (3) para | (1) adição de argumentos ou idéias |
| (4) depois | (5) comparação |
| (5) tal como | (3) finalidade |
| (6) por isso | (2) explicação ou justificativa |
-

Joseline Tatiana Both

CURRICULUM VITAE

Porto Alegre
2006

CURRICULUM VITAE

Dezembro, 2006

1 DADOS PESSOAIS

Nome: Joseline Tatiana Both
Filiação: Olívio Breno Both e Julita Both
Nascimento: 13/07/1978, Venâncio Aires/RS - Brasil
Carteira de identidade: 6060021059 / SSP / RS / 04/08/1992
CPF: 95588191072

Endereço residencial: Rua Voluntários da Pátria, 1639
Centro
95800-000, Venâncio Aires, RS - Brasil
Telefone: (51) 37413101 – (51) 91340096
E-mail: bparte@msbnet.com.br

2 FORMAÇÃO ACADÊMICA/TITULAÇÃO

1997 - 2004 Graduação em Letras/Espanhol.
Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, Rio Grande do Sul, Brasil.
2005 Mestrado em Lingüística e Letras.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Rio Grande do Sul,
Brasil.
Título: Por uma abordagem enunciativa da leitura no Ensino Fundamental: o livro
didático.
Orientador: Leci Borges Barbisan.

3 FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

2005 - 2005 Extensão universitária em Subsídios Lingüísticos p/ form. de Prof. de
Letras. (Carga horária: 20h)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Rio
Grande do Sul, Brasil.
2004 - 2004 A Teoria e a Prática no Cotidiano Escolar. (Carga horária: 40h)
6ª Coordenadoria Regional de Educação, RS, Brasil.
2003 - 2003 Formação Pedagógica. (Carga horária: 40h)
6ª Coordenadoria Regional de Educação, RS, Brasil.
2002 - 2002 Formação Pedagógica. (Carga horária: 42h)
6ª Coordenadoria Regional de Educação, RS, Brasil.
2001 - 2001 Formação Continuada. (Carga horária: 45h)
6ª Coordenadoria Regional de Educação, Rs Brasil.
1999 - 1999 Língua Portuguesa. (Carga horária: 20h)
Secretaria Municipal de Educação, SME, Rio Grande do Sul, Brasil.

4 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Vínculo institucional

2006 – Atual Vínculo: Colaborador, Enquadramento funcional: Bolsista.

Atividades

3/2006 – Atual Participação em projetos, Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação Em Letras.

Participação em projeto

1. O papel argumentativo da adjetivação no discurso.

3/2006 – Atual Pesquisa e desenvolvimento, Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação Em Letras.

2. Subsídios teóricos e práticos sobre texto e ensino.

3/2006 – Atual Pesquisa e desenvolvimento, Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação Em Letras.

Linhas de pesquisa

1. Texto, Enunciação, Discurso: Teoria e Prática.

Escola Estadual de Educação Básica Cônego Albino Juchem – EEEBCAJ Vínculo institucional

1997 – 2005 Vínculo: Servidor público, Enquadramento funcional: professor, Carga horária: 40.

Atividades

/1997 - 3/2005 Ensino, Nível: Ensino fundamental.

Disciplinas ministradas

1. Língua Portuguesa.

Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Vínculo institucional

2004 – 2004 Vínculo: professor (curso),
Carga horária: 12.

Atividades

08/2004 - 10/2004 Ensino, Nível: Outro.

Disciplinas ministradas

1. Língua Portuguesa para estrangeiros.

5 LINHAS DE PESQUISA

- 1 Texto, Enunciação, Discurso: Teoria e Prática.
Objetivos: Estudo de diferentes teorias do texto e do discurso, com vistas a aplicações.

6 PRODUÇÃO CIENTÍFICA, TECNOLÓGICA E ARTÍSTICA/CULTURAL

6.1 PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA

6.1.1 Resumos simples em anais de eventos

1 BOTH, Joseline Tatiana; RAMOS, Flávia Broccheto. Práticas de Leitura: a leitura de professoras da região do Vale do Rio Pardo. In: X SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E IX JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2004, Santa Cruz do Sul. X Seminário de Iniciação Científica. 2004.

2 BOTH, Joseline Tatiana; RAMOS, Flávia Broccheto. Práticas de Leitura: a leitura de professoras da região do Vale do rio Pardo. In: 14 CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2003, Campinas. Que tristes são as coisas consideradas sem ênfase. Campinas: ALb, 2003.

7.2 PRODUÇÃO TÉCNICA

7.2.1 Demais tipos de produção técnica

1 BOTH, Joseline Tatiana. Correção de Prova de Vestibular 2006 - UFRGS. 2006. (Vestibular).

2 ANDERSEN, Elenice Maria Larroza; BOTH, Joseline Tatiana; Rocha, Viviane Sobral Ribas. O Estudo da Adjetivação pelos Livros Didáticos e pela Teoria da Argumentação na Língua. 2006. (Apresentação de trabalho/Comunicação).

3 BOTH, Joseline Tatiana. O Papel Argumentativo da Adjetivação no Discurso. 2006. (Apresentação de trabalho /Conferência ou palestra).

4 BOTH, Joseline Tatiana. Subsídios Teóricos e Práticos Sobre Texto e Ensino. 2006. (Apresentação de trabalho/Conferência ou palestra).

5 BOTH, Joseline Tatiana. O Papel Argumentativo da Adjetivação no Discurso. 2005. (Apresentação de trabalho/Conferência ou palestra).

6 BOTH, Joseline Tatiana. Práticas de leitura: A leitura de professoras da região do Vale do Rio Pardo. 2004. (Apresentação de trabalho/Conferência ou palestra).

7 BOTH, Joseline Tatiana. Práticas de Leitura: A leitura de professoras da região do Vale do Rio Pardo. 2003. (Apresentação de trabalho/Conferência ou palestra).

8 BOTH, Joseline Tatiana. Práticas de Leitura: A leitura de professoras da região do Vale do Rio Pardo. 2003. (Apresentação de trabalho/Conferência ou palestra).

8 DADOS COMPLEMENTARES

8.1 PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS

1 XXIII Seminário Brasileiro de Crítica Literária. 2005. (Participação em eventos/Seminário).

2 I Seminário Nacional de Ensino de Línguas e Literatura. 2004. (Participação em eventos/Seminário).

3 IV Fórum Nacional de Educação / VII Seminário Regional de Educação Básica.

2004. (Participação em eventos/Outra).

4 IV Seminário sobre Leituras do Professor, 14º Congresso de Leitura do Brasil. 2003. (Participação em eventos/Seminário).

5 XI Seminário Estadual de Língua Portuguesa e Literatura Rio-Grandense e VII Fórum de Educação. 2003. (Participação em eventos/Seminário).

6 Seminário Estadual de Educação Popular - Construção Social do Conhecimento, Desenvolvimento e Inclusão. 2002. (Participação em eventos/Seminário).

7 II Simpósio Nacional de Educação e V Fórum Estadual de Educação. 2001. (Participação em eventos/Simpósio).

8 I Simpósio Nacional de Educação e IV Fórum Estadual de Educação. 1999. (Participação em eventos/Simpósio).

9 II Semana Acadêmica de Letras. 1999. (Participação em eventos/Outra).

10 Seminário Nacional de Alfabetização e Educação Infantil. 1999. (Participação em eventos/Seminário).