

CRISTINA RÖRIG

**A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA PELA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA
LÍNGUA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Linguística Aplicada, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica – PUCRS.

Orientadora: Prof. Dr. Leci Borges Barbisan

Porto Alegre
2008

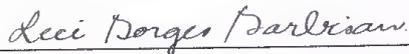
CRISTINA RÖRIG

A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA PELA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

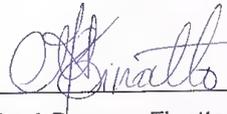
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 10 de janeiro de 2008

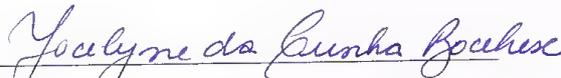
BANCA EXAMINADORA:



Prof^ª. Dr. Leci Borges Barbisan - PUCRS



Prof^ª. Dr. Maria José Bocorny Finatto - UFRGS



Prof^ª. Dr. Jocelyne da Cunha Bocchese - PUCRS

AGRADECIMENTOS

À Deus, por esta vida cheia de aprendizagens e oportunidades de desenvolvimento.

Aos meus pais, Waldomiro e Martha, que são meus exemplos maiores, e a meus irmãos, Luís e Alice, por estarem comigo sempre.

Ao meu amor Ricardo, presença especial em minha vida, pelo companheirismo, pela paciência e por acreditar em mim.

À querida professora Leci, pelos conhecimentos compartilhados, pela paciência, pela seriedade e dedicação, que levaram à construção desta dissertação, e por sua amabilidade e respeito para com todos, que a tornam uma pessoa muito especial.

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica, aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela atenção e dedicação.

Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos concedida.

Aos amigos Aline e Cláudio, pela paciência, troca de idéias, e companheirismo.

Agradeço aos queridos colegas, especialmente ao grupo de pesquisas, com quem construí muito deste trabalho e encontrei amigos.

*Já trazes ao nascer a tua filosofia.
As razões? Essas vêm posteriormente,
Tal como escolhes, na chapelaria,
A fôrma que mais te assente...*

Mario Quintana

RESUMO

O objetivo maior deste trabalho é o de propor a leitura em língua inglesa pela Teoria da Argumentação na Língua (TAL) – a qual preconiza que a argumentação está na língua. Esse estudo insere-se na área da Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot e colaboradores. Para a realização da presente proposta, foram selecionados seis discursos em língua inglesa de livros didáticos de ensino médio para análise pela TAL. Foram identificados os encadeamentos argumentativos que constituem o discurso, que são as unidades de sentido, e estudados com base em conceitos da segunda fase da TAL (Polifonia), e da terceira fase (Teoria dos Blocos Semânticos). Analisou-se também a proposta de leitura dos livros didáticos, para verificar qual abordagem teórica é adotada por esses materiais. Conclui-se o trabalho com uma reflexão sobre a construção do sentido no discurso. A TAL considera a construção do discurso com base nos elementos lingüísticos, na enunciação, e explica a construção de sentido na e pela linguagem. O presente estudo do discurso em língua inglesa pela TAL oferece, dessa forma, subsídios teóricos para o professor de língua inglesa e complementa os trabalhos realizados à luz de outras teorias.

Palavras-chave: Semântica Argumentativa, Teoria da Argumentação na Língua, Teoria dos Blocos Semânticos, Polifonia, Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This academic work aims to propose reading in English through Argumentative Linguistic Theory (ALT), which sustains that argumentation is on language. This study takes part at Argumentative Semantic area, developed by Oswald Ducrot. In order to do this research, six discourses written in English were selected from didactic books used in high school level. The argumentative chains that build discourse were identified. They are considered meaning units and they were studied based on the second phase of ALT (Polyphony), and third phase (Semantic Blocs Theory). The reading proposals from didactic books were also analyzed to verify the theoretical view behind these materials. The research is concluded with a reflection about meaning construction in discourse and argumentative comprehension, which is not completely possible when a traditional grammar approach is adopted to teach a foreign language. ALT considers meaning based on linguistic elements, enunciation, and it explains meaning on and through language. So this academic research shows an alternative proposal to work discourse analysis in foreign language classrooms, specifically English language classrooms. It also helps teachers offering theoretical support to their reading classes.

Key-words: Argumentative semantics, Argumentative Linguistic Theory, Semantic Blocs Theory, Polyphony, English Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Enunciação

Quadro 2 - Blocos Semânticos

Quadro 3 - Exemplo de formalização

Quadro 4 - Relação entre os aspectos

Quadro 5 - *Absolutely addicted*

Quadro 6 - *Basic*

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

TAL - Teoria da Argumentação na Língua

PCN-LE - Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino de Língua Estrangeira

TBS - Teoria dos Blocos Semânticos

LD - Livro Didático

DC - *Donc*

PT - *Pourtant*

CON - Conector

BS - Bloco Semântico

AI - Argumentação Interna

AE - Argumentação Externa

E - Enunciador

L - Locutor

T1 - Texto um - *An elephant in Namibia*

T2 - Texto dois - *Aspirin danger*

T3 - Texto três - *Letters*

T4 - Texto quatro - *Making a difference*

T5 - Texto cinco - *Calvin*

T6 - Texto seis - *Are you a shopaholic?*

LD1 - Livro didático um

LD2 - Livro didático dois

LD3 - Livro didático três

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERSPECTIVAS DE LEITURA E O TEXTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	15
2.1 A LEITURA VISTA EM TEORIAS.....	15
2.2 A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	21
2.2.1 O texto na aula de LE	23
2.2.1.1 Objetivos do uso de textos em LE	24
2.2.1.2 Critérios para selecionar textos a serem trabalhados em LE	25
2.2.1.3 Abordagens/estratégias textuais em LE	27
2.3 ORIENTAÇÕES DOS PCNS PARA O TRABALHO COM A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	31
2.4 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E A LEITURA	33
2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRESENTAÇÃO TEÓRICA REALIZADA NESTE CAPÍTULO	34
3 A LEITURA PELA TEORIA ENUNCIATIVA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA	37
3.1 A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA	37
3.2 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: RELAÇÃO COM O ESTRUTURALISMO E COM A ENUNCIÇÃO	39
3.3 A TEORIA POLIFÔNICA DA ENUNCIÇÃO	41
3.4 A TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS (TBS)	44
3.4.1 A argumentação contida no léxico	47
3.4.2 A argumentação presente no enunciado	49
3.5 A POLIFONIA PELA TBS	50
3.6 A PRAGMÁTICA E O ESTUDO LINGÜÍSTICO	53
3.7 A LEITURA PELA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA.....	55

4 METODOLOGIA E ANÁLISE.....	58
4.1 ETAPAS DA ANÁLISE.....	58
4.1.1 Etapa 1 - Análise das propostas de leitura apresentadas nos livros didáticos	58
4.1.2 Etapa 2 - A construção de sentido do discurso pela Teoria da Argumentação na Língua	59
4.2 ANÁLISES	60
4.2.1 Análise 1	60
4.2.2 Análise 2	67
4.2.3 Análise 3	71
4.2.4 Análise 4	74
4.2.5 Análise 5	80
4.2.6 Análise 6	85
4.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: REFLEXÃO SOBRE AS ANÁLISES.....	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	107
ANEXO A.....	107
ANEXO B	117
ANEXO C.....	127
ANEXO D.....	134
ANEXO E	143
ANEXO F	148
CURRICULUM VITAE	154

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira na escola pública é um assunto que suscita várias discussões, as quais envolvem a metodologia de ensino, as condições em que as aulas são ministradas, o preparo dos professores, o material utilizado, entre outras. Consta-se que há um desânimo dos alunos em relação ao aprendizado da língua estrangeira, e dos professores que percebem que seus alunos não estão interessados e não aprendem o desejado nas suas propostas de ensino. Existe também um senso comum de que o ensino escolar não é suficiente para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Após a Lei de Diretrizes e Bases¹ de 1996, o ensino de uma língua estrangeira é obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental e nos três anos de ensino médio, o que leva a um total de sete anos de aprendizagem (a língua estrangeira a ser estudada pode ser escolhida de acordo com os interesses da comunidade escolar e segundo as possibilidades da instituição). Pensa-se que há uma carga horária considerável (não ideal) dedicada ao ensino da língua estrangeira, mas os resultados desse ensino apontam para uma baixa competência comunicativa dos alunos ao final do ensino médio.

Esses fatos, representativos do ensino de língua estrangeira, evocam questionamentos, dentre eles: o que faz com que os alunos se sintam desmotivados em relação à aprendizagem da língua estrangeira? Por que a aprendizagem de inglês não tem sucesso, não alcança os objetivos propostos nos planos de ensino dos professores? O que pode ser feito para auxiliar a modificar esta situação de ensino?

A partir desses questionamentos, pretende-se contribuir para o ensino de língua estrangeira, especificamente de língua inglesa, recortando, como objeto de estudos lingüísticos, a leitura nos livros didáticos de ensino médio e propondo uma reflexão teórica argumentativo-enunciativa pela Teoria da Argumentação na Língua (TAL) sobre a leitura e seu ensino.

A escolha pela leitura se explica por essa habilidade ser priorizada por muitos professores no ensino de língua estrangeira. A ênfase nesse ensino pode ser justificada pela leitura poder ser utilizada pelo aluno num contexto social imediato, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino de Língua Estrangeira (PCN-LE). Outro fator seria o de que

¹ LDB (Lei nº 9.394).

aprender a ler em língua estrangeira auxilia no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. Há ainda a questão do vestibular que testa a leitura.

Considera-se que a análise da forma como é conduzida a leitura nos livros didáticos mostra as teorias que embasam seu ensino e leva a uma compreensão do que ocorre quando se seguem essas instruções em sala de aula. A opção pelo ensino médio se deve ao fato de os alunos nesse nível apresentarem um conhecimento maior das estruturas da língua inglesa do que os alunos de ensino fundamental.

A leitura nos livros didáticos de ensino médio, geralmente, é uma proposta que se baseia no ensino de vocabulário e de regras de gramática da língua inglesa (CORACINI, 1998; CORACINI, 1999; SOUZA, 1999). Essa constatação aponta para uma das possíveis causas da falta de interesse dos alunos para aprender uma língua estrangeira e leva a pensar sobre qual o objetivo de se ensinar gramática de uma língua estrangeira. Ainda, é possível ensinar as regras de uma língua que não é conhecida pelo aluno? Quando se adota o ensino da leitura pela tradução, o professor considera o seu interlocutor, o aluno, avaliando suas necessidades, seu interesse? Ao ensinar as formas da língua, o professor as relaciona ao uso? E o sentido no ensino da leitura em língua inglesa é considerado?

A partir desses questionamentos e em busca de respostas, assume-se uma abordagem enunciativa: a Teoria da Argumentação na Língua, criada por Oswald Ducrot e colaboradores, como base para uma proposta de leitura em língua inglesa neste estudo acadêmico. Sendo uma teoria enunciativa, a TAL mostra a vinculação entre o sistema, o seu emprego e estuda o sentido construído por um *eu*, que faz uso da língua para interagir com o outro.

Ao se analisar um discurso pela TAL, é possível verificar como as palavras, frases e discursos se relacionam, bem como apreender o percurso lingüístico traçado pelo locutor para argumentar para seu alocutário, sendo esses dois seres discursivos. Oswald Ducrot desenvolve sua teoria rejeitando o caráter objetivo relacionado à concepção tradicional de sentido, mantendo os conceitos de subjetividade e intersubjetividade. A linguagem é auto-representativa, coloca a subjetividade do *eu* no discurso e expressa as atitudes do locutor em relação à realidade e uma certa ação do locutor sobre seu interlocutor. Quando o locutor expressa seu ponto de vista no discurso, constata-se que não é possível aceitar o caráter objetivo da linguagem. Dessa forma, a argumentação é uma subjetividade inevitável. A linguagem serve para falar do mundo, e as coisas do mundo são, para o sujeito falante, um suporte para a expressão de sua subjetividade, de suas argumentações.

Das relações subjetivas e intersubjetivas deriva o valor argumentativo das palavras, que permitem a construção das relações presentes no discurso, pois uma palavra impõe uma

continuação semântica. No entanto, é preciso entender como essas relações são estabelecidas e como elas levam à construção do sentido no discurso. Assim, com a contribuição de Marion Carel, desenvolve-se a Teoria dos Blocos Semânticos, seguindo o princípio de que somente o discurso é doador de sentido.

O bloco semântico é o sentido do enunciado que decorre de dois segmentos interdependentes: o argumento e a conclusão; ligados por um conector, ou *donc* (portanto) ou *pourtant* (no entanto). As proposições unidas por um conector formam os encadeamentos argumentativos, definidos pela TAL como sendo os conjuntos de discursos doadores de sentido. Os encadeamentos podem ser qualificados como: normativos, quando forem do tipo geral de *donc*; ou transgressivos, do tipo de *pourtant*. Por exemplo, o enunciado “Ele é inteligente por isso foi aprovado” constitui um encadeamento argumentativo do tipo normativo: *inteligente DC aprovado*, e o enunciado “Ele é inteligente, mas não foi aprovado” representa um encadeamento transgressivo: *inteligente PT neg-aprovado*.

Os estudos da Teoria da Argumentação na Língua e da Teoria dos Blocos Semânticos tomam por objeto de análise os enunciados. Para a análise lingüística dos enunciados e do sentido construído por eles, é fundamental o conceito de polifonia descrito por Ducrot (1988). Para o autor, o locutor não se expressa diretamente, mas por meio de enunciadores, que são outras vozes constituintes do discurso. A relação do locutor com outro(s) discurso(s) determina o ponto de vista defendido por ele. Dessa forma, para compreender o sentido de um enunciado, é preciso encontrar a posição do locutor, o que é possível através de uma análise dos segmentos constituintes do bloco semântico do enunciado.

Para a realização do estudo da construção de sentido em discursos retirados de livros didáticos de língua inglesa de ensino médio e do funcionamento da linguagem, propõe-se a aplicação de conceitos da Teoria da Argumentação na Língua. Para isso, divide-se o texto deste trabalho acadêmico em três capítulos.

No primeiro capítulo, realiza-se um estudo de três perspectivas teóricas que se ocupam da leitura: Psicolingüística, Análise do Discurso e Sociointeracionismo. Essas abordagens teóricas foram selecionadas, por se considerar que sejam de conhecimento dos professores e serem utilizadas pelos autores de livros didáticos para o ensino de língua inglesa. Elas tomam a leitura como uma absorção do conteúdo escrito por meio das marcas lingüísticas contidas no texto, e entendem o texto como um produto; ou definem a leitura como processo, em que o leitor necessita ativar conhecimentos prévios, estratégias de leitura e interagir com o texto para construir sua compreensão, ou seja, a leitura se realiza pelo e no leitor. Procura-se

mostrar, assim, algumas das abordagens possíveis para um estudo da leitura e demarcar o espaço possível de ser ocupado pela Teoria da Argumentação na Língua.

No segundo capítulo, apresentam-se os conceitos fundamentais da TAL, focalizando-se a Polifonia e a Teoria dos Blocos Semânticos e estudos mais recentes realizados em 2006 por Oswald Ducrot e Marion Carel. A partir desses conceitos apresentados, faz-se um esboço do que se entende por leitura numa perspectiva argumentativa.

No terceiro capítulo, constrói-se uma metodologia embasada na Teoria da Argumentação na Língua, que permita a reflexão das questões sobre leitura dos textos selecionados para análise, bem como um roteiro para a leitura das propostas de ensino apresentadas nos livros didáticos selecionados. Realiza-se a análise de seis textos retirados de livros didáticos, com as respectivas questões de leitura, e tecem-se considerações a respeito dessas análises.

Por fim, com essas reflexões e constatações sobre as propostas de leitura dos livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio e sobre a aplicação da TAL para a leitura de discursos, faz-se algumas considerações sobre o ensino de leitura em língua inglesa a partir dessa perspectiva teórica. Os resultados deste trabalho contribuem para a linha de pesquisa Texto, Enunciação e Discurso – Teorias e Aplicação, sendo relevantes para o ensino de língua inglesa no ensino médio e para os estudiosos do discurso.

2 PERSPECTIVAS DE LEITURA E O TEXTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

No ensino de língua estrangeira, a leitura é um dos componentes mais relevantes, pois é uma fonte de exposição ao idioma num contexto em que há pouco contato com falantes nativos. Considera-se língua estrangeira aquela em estudo e que não é utilizada pela comunidade em sala de aula, como no caso da aprendizagem de inglês no Brasil. O fato de não ser a língua materna faz com que ocorra a necessidade de um maior empenho para o ensino da leitura, pois é preciso ensinar também o vocabulário, a pronúncia, as estruturas, a cultura que envolve os falantes de inglês e o uso da língua.

Este capítulo tem por objetivo apresentar teorias sobre a leitura, a fim de levantar conceitos sobre o que é ler, bem como qual o papel do texto na leitura. A temática da leitura é um assunto de tamanha diversidade, que possibilita múltiplos ângulos de análise, compondo um mosaico de teorias e conceitos pertencentes a várias áreas do conhecimento (DUMONT, 2002). Assim, primeiramente, faz-se um recorte teórico, entendendo-se a leitura pelos olhares da Psicolinguística, da Análise do Discurso, e pela visão Sociocognitivointeracional. Incluem-se, nessa investigação, a definição e as sugestões de leitura apresentadas pelos PCNs de Ensino Médio. Essas teorias foram selecionadas porque estudam a leitura e pressupõe-se que sejam conhecidas pelo professor em sua prática.

Na seqüência, abordam-se questões específicas sobre o texto em língua estrangeira, as quais envolvem a apresentação de critérios para a seleção dos textos, das estratégias de exploração textual utilizadas para o ensino de leitura em LE, dos tipos de questões elaboradas sobre os textos para verificar a compreensão desses.

Por fim, faz-se uma síntese do capítulo, relacionando os conhecimentos sobre leitura apresentados com a Teoria da Argumentação na Língua, para justificar a escolha desta última como subsídio teórico para a análise de textos.

2.1 A LEITURA VISTA EM TEORIAS

A leitura pode ser vista sob duas dimensões, uma em que se estudam características do texto escrito, como matéria lingüística, em que há a perspectiva de considerar o texto como *produto*; outra, quando se analisa o que o leitor processa ao interpretar o texto, com o

entendimento da leitura como um *processo* (BASTOS, 2001). Dentro dessas visões, definem-se estratégias de leitura: a) partindo do texto, numa abordagem ascendente, em que a construção de sentido decorre de um processo de extração de significados; b) com foco no leitor, numa abordagem descendente, em que há um processo de atribuição de significados para a obtenção do sentido; c) tendo em vista uma relação entre o texto e o leitor, ocorrendo então um processo interativo/transacional para o entendimento (LEFFA, 1999b).

O modelo ascendente (*bottom-up* em inglês) pressupõe que o sentido é inerente ao texto e a leitura é uma atividade em que o leitor deve “extrair” o significado de cada palavra. A informação vem do texto para o leitor, e a palavra é associada a seu significado por mediação fonológica, visual ou pela língua materna. A construção do significado, nessa perspectiva textual, ocorre por um processo de extração, sendo que o conteúdo está no próprio texto. Esse conteúdo está separado em duas camadas, uma mais profunda, que é o material a ser acessado pelo leitor, e uma superficial, que recobre o conteúdo. Nessa visão, o texto sempre produzirá os mesmos significados em leitores de um mesmo nível de competência, uma vez que ler é extrair significados. Dessa forma, observa-se que há subordinação do leitor ao texto, ou seja, se o texto for rico, o leitor vai melhorar com ele; se for pobre, o leitor perderá seu tempo, porque não tem muito para aprender (LEFFA, 1996).

As implicações dessas visões de leitura para o ensino se apresentam na preparação de materiais didáticos seguindo formas de inteligibilidade, com fronteiras bem determinadas, segundo Leffa (1999b): “A escolha do vocabulário e das estruturas sintáticas ficava restrita àquilo que era julgado do conhecimento do leitor, cuidando sempre para jamais expô-lo a uma palavra ou frase que lhe fosse estranha”. Desse modo, a consulta ao dicionário era um método utilizado, as palavras desconhecidas deveriam ser pesquisadas e anotadas para enriquecer o vocabulário. Um outro tipo de exercício comum ao uso do texto como repositório de informações é o de perguntas de extração ou evocação de informações implícitas que são feitos nos livros didáticos. Essas atitudes levam o aluno a entender a leitura como uma atividade para ele encontrar a informação solicitada ou decorar uma informação (KLEIMAN, 2004). Uma outra consequência da decodificação é a de que o professor é o detentor do saber, ditando ao aluno o sentido do texto (KENZEN, 2004).

Na visão textual da leitura com ênfase no leitor, o sentido é construído de modo descendente, *top down*, acionado por conceitos baseados na experiência de vida do leitor. Esses conceitos abarcam conhecimentos lingüísticos, textuais, enciclopédicos e afetivos. Uma teoria que se ocupa do estudo desse tipo de interação é a Psicolingüística.

Segundo a Psicolinguística, ler é construir o sentido que o escritor quis veicular através do texto na mente do leitor; ler é compreender, ou seja, recordar e aprender. Para Kleiman (1989), essa compreensão se realiza por um processo que utiliza o conhecimento prévio constituído pelos conhecimentos lingüístico, textual e de mundo. Para a autora, o leitor constrói sentido mediante a interação desses diversos níveis de conhecimento.

O conhecimento lingüístico é aquele implícito, não verbalizado, que abrange desde o saber pronunciar uma palavra, passando pelo vocabulário e regras da língua até o uso. O papel desse conhecimento é central no processamento do texto, ou seja, na atividade de agrupar palavras em unidades, chamadas *constituintes da frase*. Esse processamento permite que o leitor alcance a compreensão do texto.

O conhecimento textual refere-se à capacidade de reconhecer estruturas discursivas, como: narrativa, argumentativa, descritiva. O conhecimento da estrutura está relacionado à compreensão textual, pois as expectativas em relação ao texto estão relacionadas à sua forma e constituem um fator importante para a construção do sentido.

O conhecimento de mundo ou enciclopédico abrange desde um conhecimento específico sobre determinado assunto até o de generalizações como “o cachorro é um mamífero”. O conhecimento enciclopédico está relacionado à memória episódica. Para que ocorra a compreensão durante a leitura, uma parte do conhecimento de mundo relevante para o leitor deve estar ativada. Na sua vivência, o sujeito constrói uma representação mental do mundo, acionada quando inicia a leitura de um texto. “O que o texto faz, portanto, não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente” (LEFFA, 1999b). Há uma atribuição de sentido pelo leitor ao texto.

Ao voltar à questão do ensino, a visão de leitura com ênfase no leitor mostra uma mudança de paradigma: não é mais o professor o detentor do conhecimento do texto, mas sim o aluno. As interpretações feitas pelos alunos podem ser aceitas como corretas, uma vez que o significado não é mais extraído do texto, e sim, atribuído ao texto a partir do conhecimento prévio. Essa perspectiva toma apenas parte do processo de leitura, e deixa de lado os aspectos da injunção social da leitura, ou seja, o aluno não necessita do professor para auxiliá-lo a entender o texto, faz a interpretação textual por si só.

Pela relação entre o texto e o leitor, por meio de um processo interativo/transacional para o entendimento, os sujeitos são considerados atores/construtores sociais, “sujeitos ativos – dialogicamente – que se constroem e são construídos no próprio texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH, 2006, p. 10). Nessa

perspectiva, a leitura é vista como uma atividade interacional muito complexa de produção de sentidos. Esta produção se realiza com base nos elementos lingüísticos que estão na superfície do texto e na estrutura, e requer também a mobilização de um grande conjunto de saberes no interior do movimento comunicativo, de acordo com Koch (2006).

Dessa forma, Koch (2006) assume uma concepção sociocognitivointeracional de língua com destaque para os sujeitos e seus conhecimentos na interação autor-texto-leitor. O leitor, por meio do uso de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, irá interagir com o autor e o texto a fim de atribuir sentido e significado ao que lê. Uma condição fundamental para que ocorra a interação leitor-texto é levar em conta os conhecimentos do leitor, “conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH, 2006, p. 21). Essa conjuntura faz com que se considere que cada leitor é único e possui conhecimentos diferenciados, o que conduz à aceitação de uma diversidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto. No entanto, como a autora destaca, não há liberdade total de leitura em relação a um texto, pois este contém em si sinais para uma produção de sentidos que devem ser considerados.

Ao tratar da relação autor-leitor, Koch (2006) menciona que o autor utiliza-se de um conjunto de conhecimentos para a escrita, que devem ser considerados pelo leitor no processo de leitura e construção de sentido. O autor, ao produzir um texto, cria um leitor-modelo, o que salienta o princípio interacional do uso da língua. Com esse leitor em mente, fica mais fácil adequar a escrita e elaborar o texto.

No que concerne ao texto, os fatores de compreensão de leitura dizem respeito à legibilidade, o que engloba os aspectos: a) materiais, como o tamanho e a clareza das letras, o comprimento dos parágrafos, o excesso de abreviações; b) lingüísticos, incluindo o léxico, a sintaxe, o correto emprego dos sinais de pontuação; c) o conteúdo.

A leitura pela perspectiva da Análise do Discurso (AD) considera o social e o interacional, discute a polissemia relacionada à noção de leitura (ORLANDI, 1988). A autora parte de um conceito amplo, o de que ler é atribuir sentido e delimita o conceito para a construção “de aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto”, até chegar a um sentido mais restrito ainda: o da leitura como aprendizagem formal, ligada à alfabetização.

A autora assume a perspectiva discursiva de leitura e coloca alguns fatos em evidência, como: a leitura é uma habilidade a ser trabalhada e não ensinada; a leitura faz parte do processo de instauração de sentidos; o sujeito-leitor tem especificidades e uma história; o sujeito e o sentido são determinados historicamente e ideologicamente; há múltiplos e

variados modos de leitura; a época e o segmento social influenciam no tipo de leitura que fazemos (ORLANDI, 1988).

Quanto ao processo de interação, Orlandi (1988) considera que há um jogo no processo de leitura entre o leitor virtual e o leitor real. O leitor real interage com outros sujeitos e, quando lê um texto, já encontra um leitor previamente instituído no texto, aquele que foi constituído no próprio ato da escrita. Segundo Orlandi:

(...) leitura é momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real (1988, p. 9-10).

Na Análise do Discurso, a reflexão sobre a legibilidade se faz em torno das noções de: tipo, contexto e sujeito, leitura parafrástica e leitura polissêmica. Como tipo, é possível entender um modelo para o funcionamento de qualquer discurso, pela relação entre processo e produto, considera-se que o tipo (produto) é funcionamento discursivo (processo) que se cristaliza historicamente, dada a dinâmica das condições de produção, segundo Orlandi (1996). Para a leitura, segundo a AD, é importante a capacidade do leitor de reconhecer o tipo discursivo e de estabelecer a importância de certos fatores e não outros para a significação do texto em questão.

A AD considera três níveis de sujeito no funcionamento discursivo, o sujeito do enunciado, que deriva da análise do contexto lingüístico; o sujeito da enunciação, que deriva do contexto de situação; o sujeito textual, que deriva da consideração do texto como um todo, isto é, do contexto textual. Esses diferentes níveis de sujeito devem ser explicitados e o acesso a eles corresponde a níveis diferentes de leitura. Também, a função de cada um dos níveis de sujeito varia de acordo com diferentes tipos de discurso, que corresponde a estratégias variadas e a outros modos de interação na leitura.

A AD determina o grau de relação entre a leitura parafrástica (que se caracteriza pelo reconhecimento do sentido dado pelo autor) e a polissêmica (atribuição de múltiplos sentidos ao texto) em decorrência dos diferentes níveis de sujeitos e diferentes tipos de discurso.

Através da ação do leitor sobre um determinado tipo de texto, pode-se ter uma leitura num grau mais baixo, parafrástica, ou mais alto, polissêmica.

Haverá, no entanto, um limite, sempre difícil de ser estabelecido na leitura, que é o que separa o dito da espécie de não dito que é constitutivo da significação do texto. Desse modo, há uma decisão feita pelo leitor em relação àquilo que não está dito no texto e que o constitui. (ORLANDI, 1996, p.202)

Nas perspectivas sociocognitivointeracional e da Análise do Discurso, o fluxo da informação é bidirecional; dessa forma, os processos ascendentes e descendentes são partes da leitura, em que o significado não é intrínseco ao texto, mas, por meio da interação com o texto, o leitor constrói sentido baseando-se em pistas fornecidas pelo autor e no seu conhecimento prévio.

Com relação ao ensino, essas duas formas de ver e entender a leitura fazem com que o professor tenha uma série de papéis diferentes. O docente deve apresentar o texto, estimular os alunos a observar as diferenças lingüísticas, culturais, estilísticas, entre outras. O professor também tem como papel o de aproximar o leitor do texto, diminuindo as dificuldades de leitura e auxiliando na compreensão textual. O professor assume uma atitude de mediador, facilitando a leitura e monitorando os processos dos alunos, partilhando a responsabilidade de aprender com os alunos (KEZEN, 2004).

Assim, entende-se que, para a leitura num processo ascendente, o leitor é passivo e o texto fornece os significados, o sentido está no texto e ler é absorver os significados do texto e não atribuir significados ao texto. Para a Psicolingüística e o Sociocognitivointeracionismo, o leitor é um sujeito ativo e o texto é o elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui uma interação. O sentido é construído de modo descendente, acionado por conceitos baseados na experiência de vida do leitor, os quais abarcam conhecimentos lingüísticos, textuais, enciclopédicos e afetivos. Dessa forma, pela Psicolingüística, ler é reconstruir a informação mediante a utilização de conhecimento prévio, ou reestruturar o conhecimento prévio graças à nova informação, num processo de influências mútuas entre leitor e autor. Já na concepção da Análise do Discurso, o leitor é o sujeito capaz de reconhecer o tipo discursivo e de estabelecer a importância de certos fatores e não outros para a significação do texto. O texto é um todo e a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É

nesse momento que os interlocutores se identificam com o seu papel de interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto, construindo o sentido por meio da interação entre autor, leitor e texto.

Foram apresentadas algumas reflexões sobre a leitura até o presente momento, mas esse estudo não se esgota nessas discussões, bem como se percebe que há ainda uma lacuna a ser preenchida: a da abordagem da leitura pela linguagem em uso, com a construção de sentido *na e pela* linguagem, que pode ser ocupada, segundo a presente proposta, pela Teoria da Argumentação na Língua² e que será justificada ao final deste capítulo.

Serão apresentados, na seqüência: o papel da leitura nas aulas de LE, especificamente em língua inglesa, foco desta dissertação; a concepção de leitura pelos PCN-LE e a leitura nos livros didáticos.

2.2 A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

O conhecimento de uma língua estrangeira geralmente está associado à idéia de conseguir um emprego melhor, ter acesso a outras literaturas, viajar; enfim, há vários motivos que levam uma pessoa a estudar uma outra língua. No caso do ensino de inglês, a língua estrangeira tem um papel social, como o de capacitar o aluno para competir por um emprego, por exemplo, e também cultural, de maneira a levar e permitir a troca de informações com outros povos. Dentro desses propósitos, propõe-se uma reflexão sobre ler em uma língua estrangeira, por meio da apresentação de critérios para escolha de textos e formas de estudar o texto em LE³.

A leitura está diretamente relacionada à construção de sentido. O sentido de um texto pode ser compreendido pelo leitor por meio do entendimento de certo número de palavras e não necessariamente por todas as palavras escritas. No entanto, observa-se que há uma série de problemas quando se trata de leitura em língua materna e em língua estrangeira. Não será possível abordar todas as possíveis causas dessa problemática, porém considera-se relevante tratar de algumas dificuldades diretamente relacionadas à LE. Essas dizem respeito aos efeitos

² A ser apresentada no segundo capítulo.

³ Propõe-se a reflexão sobre a língua estrangeira, mas reitera-se que alguns problemas levantados, bem como sugestões de trabalho, também se aplicam à leitura em língua materna. Uma abordagem não exclui a outra, apesar de se diferenciarem em alguns aspectos.

de transferência⁴ do conhecimento de língua materna para LE nos níveis ortográfico, fonológico, morfossintático, semântico, pragmático e discursivo.

A aprendizagem de uma LE se dá após o de uma língua materna⁵, e, para o aprendizado da leitura, isso significa que os alunos que começam a ler em LE possuem uma base diferente de conhecimento nessa língua em relação ao de sua língua materna (ZIMMER, 2007). Um aluno, ao aprender a ler em sua língua materna, já conhece, ou se pressupõe que ele conheça, um vocabulário amplo, enquanto o leitor de LE geralmente dispõe de um vocabulário restrito para o início da leitura em textos de LE.

A sintaxe também influencia na leitura em LE, pois a ordem sintática da língua inglesa é diferente da língua portuguesa. Por exemplo, segue-se, em inglês, a ordem do adjetivo/substantivo, quando em português, geralmente, a ocorrência é de substantivo/adjetivo. A não-compreensão lingüística pode provocar erros de sentido, como⁶: no exemplo de *race horse*, que quer dizer cavalo de corrida ao passo que *horse race* já muda completamente de significado, ou seja, significa corrida de cavalo e há muitos grupos nominais em qualquer texto em língua inglesa.

É possível identificar certo nível em que um leitor de LE apresenta entendimento em sintaxe, porém, mesmo assim, esse aluno pode ainda não estar familiarizado com o conhecimento pragmático, “conhecimento culturalmente estabelecido na interação social entre os falantes da língua estrangeira” (ZIMMER, 2007), o que implica uma não-percepção de idéias derivadas da cultura e da sociedade dos falantes da língua estrangeira. Por exemplo, *Valentine’s Day* significa o dia de São Valentim, celebrado em 14 de fevereiro. Porém, esse dia tem uma conotação especial em vários países, especialmente na América do Norte, quando as pessoas lembram daqueles que são queridos e amados e enviam tradicionalmente cartões, rosas e chocolates para eles. Assim, ao ler um cartão com o escrito *Be my Valentine*, o aluno deve conhecer a cultura norte americana para poder entender que esse *Valentine* se refere a amigo, querido, e não, como poderia literalmente ser entendido, “seja meu Valentim”. Essa data também não pode ser associada ao Dia dos Namorados, que é comemorado no Brasil. No Brasil o Dia dos Namorados refere-se a trocas de presentes e lembranças somente

⁴ A transferência é um fenômeno em que o aluno leva para a língua que está aprendendo os conhecimentos que já possui da sua língua materna ou de outra língua estrangeira. Por exemplo, o aluno pode não utilizar o auxiliar *do/does* para fazer perguntas em inglês, pois em português esse auxiliar não é marcado na escrita e fala.

⁵ O bilingüismo não é tema deste trabalho, por isso, somente será abordada a aprendizagem de uma língua estrangeira.

⁶ Os exemplos serão de língua inglesa, no entanto, essas dificuldades podem acontecer no aprendizado de outras línguas também.

entre casais de apaixonados, no entanto, algumas vezes, encontra-se uma tradução de *Valentine's Day* por Dia dos Namorados.

No caso da língua inglesa, o sistema de escrita apresenta uma relação entre um som e seu símbolo gráfico bastante inconsistente em relação ao sistema brasileiro. Essa observação tem uma implicação na aprendizagem, uma vez que impossibilita uma associação direta/transferência entre o som que o aluno ouve e o que está escrito (WALLACE, 1996)

De acordo com Wallace (1996), há duas formas de auxiliar os alunos a melhorarem a *conexão visual* nos textos. Primeiramente, os estudantes podem fazer uso de dicas gramaticais, expressas nos textos escritos. Por exemplo, a terminação “ed” dos verbos regulares marca do tempo verbal pretérito, é invariável graficamente. Outra forma é observar que palavras escritas de forma semelhante em língua inglesa têm probabilidade de apresentarem semelhança semântica. Por exemplo, *writing* e *writer*, *system* e *systematic*. Porém, nem sempre a base semântica para interpretar palavras é regular e previsível, por isso, é preciso ter cuidado ao utilizar essa estratégia.

Um bom leitor na sua língua materna pode utilizar as estratégias de leitura que possui nessa língua e transferir seu conhecimento para a leitura em LE, facilitando a sua aprendizagem.

2.2.1 O texto na aula de LE

Ao pensar sobre a leitura, independentemente da perspectiva adotada em sala de aula, o texto será um elemento imprescindível, com o qual o leitor irá interagir.

O texto, para os estudos que seguem, pode ser entendido como a produção escrita que pode ser registrada e estudada, tomando-se a leitura como produto. O discurso pode ser compreendido como uma abordagem textual com menor foco no texto enquanto produto e ênfase no processo de construção de sentido pelo leitor; faz parte da leitura como processo.

Segue, assim, um estudo do texto na aula de LE para mostrar os objetivos, critérios de seleção e estratégias utilizadas no trabalho de compreensão textual em sala de aula.

2.2.1.1 Objetivos da leitura em LE

Os objetivos da atividade de leitura podem ser o prazer ou a obtenção de informação, segundo Grellet (1990). Para Wallace (1996), a leitura tem um importante papel social, e os motivos que levam ao ato de ler são: a sobrevivência, quando há uma necessidade ou desejos imediatos, como uma placa de *Stop*, no trânsito, ou de *Gentlemen* ou *Ladies* em portas de banheiro; o aprendizado, para ampliar o conhecimento sobre o mundo com novas informações, e também, retomando idéias, com um caráter acadêmico; o prazer, quando a atividade é feita sem uma necessidade imediata ou um caráter instrutivo, e sim, por vontade. Nuttall (1996) considera como objetivo de leitura o de entender a mensagem (texto) intencionada pelo escritor.

Tratando-se de língua estrangeira, a leitura é uma das habilidades a ser desenvolvida e fica condicionada quase que exclusivamente às atividades realizadas em sala de aula. Nesse caso, há pouca motivação por parte dos alunos, pois eles não conseguem perceber a língua como viva e que a leitura em LE serve aos mesmos propósitos da língua materna. Nuttall (1996) afirma que o professor deve tratar a leitura como uma atividade significativa por meio de aulas mais dinâmicas.

Há uma diferença entre uma aula baseada no texto e outra baseada na leitura (NUTTALL, 1996). Para a autora, numa aula com ênfase no estudo do texto, o foco do ensino está no vocabulário e na estrutura. Nesse caso, o foco é a língua e o significado do texto fica em segundo plano. Numa aula de leitura, é importante que os estudantes utilizem a língua para entender o sentido do texto, o sentido é o objetivo principal a ser alcançado e qualquer item de língua aprendido será um benefício.

Para Nuttall (1996), os principais objetivos de um programa de leitura em língua estrangeira devem “fazer com que os alunos gostem (ou pelo menos se sintam confortáveis) de ler em uma língua estrangeira, e que leiam sem ajuda do professor textos autênticos não familiares, numa velocidade apropriada, silenciosamente e com entendimento adequado” (NUTTALL, 1996, p.31). Dentro dessa proposta de Nuttall (1996), o texto é definido como uma peça de linguagem, completo em si mesmo e escrito com um propósito. Quando o foco está no texto, o texto em si é o objeto, e os alunos devem estudá-lo com profundidade, utilizando todas as habilidades que possuem para entender o sentido.

2.2.1.2 Critérios para selecionar textos a serem trabalhados em LE

Constata-se uma variedade de materiais disponíveis à escolha dos professores para aplicação no ensino, incluindo os livros didáticos, que contêm uma série de textos com sugestões de atividades. Faz-se necessário, assim, estabelecer critérios para a seleção dos textos a serem utilizados em sala de aula.

Segundo Wallace (1996), há um conjunto de fatores que podem ser elencados na escolha de um material escrito, entre eles, os que consideram o texto como: - meio para ensinar uma estrutura de linguagem específica e vocabulário; - veículo para oportunizar o desenvolvimento de estratégias de leitura; - apresentação de conteúdo familiar e de interesse dos alunos; - material autêntico, de ocorrência natural, sem ser escrito com fins pedagógicos; - material para desenvolver outras atividades em sala de aula. Nuttall (1996) considera que há três critérios principais para a seleção de um texto: - adequação de conteúdo; - possibilidade de exploração/uso(s); - leiturabilidade. Nuttall (1996) também considera para discussão a questão da autenticidade.

Um consenso entre os autores sobre a leitura é o de que os textos devem ser de interesse dos leitores, motivando o suficiente para fazer com que os alunos os queiram ler e possam ter prazer com a leitura. Tal critério se justifica por um conteúdo motivador fazer com que a tarefa de aprender seja gratificante e a aprendizagem da leitura ocorra efetivamente.

A exploração do texto é considerada por Nuttall (1996) como o segundo critério mais importante, após o motivacional. Conforme a autora, explorar um texto faz com que o professor utilize esse material para desenvolver a competência dos alunos como leitores. Nuttall (1996) discute um ponto também considerado por Wallace (1996), o do uso do texto para o ensino de língua. Ambas as autoras concordam que há um uso do texto para o trabalho com a linguagem, mas a prioridade deve ser a exploração da leitura pela leitura. Segundo Nuttall (1996), os alunos aprendem melhor por meio do foco no sentido e nos objetivos do texto (o que envolve aprender como a linguagem funciona quando é utilizada).

A medida entre a combinação da dificuldade lexical e estrutural de um texto é a leiturabilidade. Há várias formas de dimensionar o índice de leiturabilidade de um texto, sendo que a maioria delas fundamenta-se num cálculo da média do comprimento das palavras e das sentenças. Dessa maneira, quanto maior a frequência de palavras com um maior número de sílabas e sentenças longas, retiradas do início, meio e fim de um texto, maior a dificuldade do texto. Um índice de leiturabilidade é um guia rudimentar para se escolher um texto, pois

não atenta para o conhecimento prévio nem o interesse dos estudantes. Outro problema da leiturabilidade é que os estudos resultam em índices de dificuldade e não procuram indicar o que causa essa dificuldade. Assim, quando um professor ou um leitor verifica que um texto possui um alto índice de dificuldade e reformula o texto removendo as palavras longas e modificando as sentenças, não quer dizer que tenha atenuado a dificuldade de leitura, mas o índice de leiturabilidade ficou menor. A melhor forma de calcular a leiturabilidade de um texto é o professor acreditar em sua experiência e categorizar seu material com base na sua prática e na opinião de colegas e alunos (NUTTALL, 1996).

A simplificação de textos e a autenticidade geram discussão polêmica quanto às suas definições. Nuttall (1996) descreve textos autênticos como aqueles escritos para uso de uma comunidade de língua estrangeira, e não para estudantes de língua. Wallace (1996) afirma que um texto pode ser considerado autêntico contanto que mantenha fidelidade ao tema, personagens e gênero do texto original. Grellet (1990) aponta como autêntico o texto que não tenha sofrido nenhuma alteração em sua forma original, mantendo a apresentação e o *layout*. Davies (1984) estabelece simplificação como sendo uma produção deliberada de uso pedagógico.

O professor simplifica os textos selecionando-os e ordenando-os de acordo com o fenômeno lingüístico que irá ensinar. Esse é um processo consciente de ajuste da linguagem para apresentá-la ao aluno, a fim de obter eficiência pedagógica. Dessa forma, Davies (1984) apresenta uma possível diferenciação entre simplificação e autenticidade, em que a simplificação é um mecanismo pedagógico e a autenticidade é o que não é simplificado e não é pedagógico. Então, a autenticidade relaciona-se com o leitor, e tudo o que o aluno entender será autêntico para ele; a simplificação é tarefa do professor, o qual faz a escolha e o julgamento dos textos.

A simplificação de textos pressupõe riscos, pois envolve a remoção de barreiras para a compreensão, como palavras complicadas e estruturas complexas, o que, se não for realizado cuidadosamente pelo professor, acarreta a remoção de qualidades básicas para a compreensão do discurso (NUTTALL, 1996). Por melhor que seja realizada uma simplificação, alguma coisa do original sempre será perdida.

O importante, ao escolher um texto, é considerar a capacidade de lidar com o material de forma a desafiar os alunos, mas ao mesmo tempo é preciso que os estudantes sejam capazes de lidar com os textos de forma independente, encontrando no texto soluções para as dificuldades de leitura, por meio de inferências a partir do contexto.

Sabe-se que os critérios aqui apresentados não são os únicos utilizados para a seleção de textos, mas são considerados relevantes e serão utilizados na discussão da leitura nos livros didáticos, no terceiro capítulo. Uma vez selecionado o material, é necessário preparar a abordagem, de modo a utilizá-lo eficientemente. Assim, a subseção seguinte refere-se às formas de explorar a leitura em sala de aula.

2.2.1.3 Abordagens/estratégias textuais em LE

Muitas vezes, a leitura em língua estrangeira, realizada pelos alunos, fica restrita aos textos estudados em sala de aula e compreendida como tradução literal das palavras para a língua materna. Porém, a leitura em LE, após o estabelecimento do material adequado, vai muito além da tradução e busca-se o aprofundamento do texto com a construção de sentido. Para isso, a atividade da leitura ser dividida em três etapas principais: uma que precede a leitura propriamente; outra que acompanha a leitura; a terceira que avalia a leitura após a sua realização. Essas etapas envolvem atividades de questionários, tarefas de interpretação oral e de produção escrita⁷.

As atividades de pré-leitura têm por objetivos, geralmente, preparar o leitor para as possíveis dificuldades lingüísticas do texto, para questões culturais que serão abordadas e para conceitos a serem apresentados. Essas ações visam não somente compensar possíveis lacunas lingüísticas ou socioculturais do aluno de LE, mas também auxiliar os leitores a evocar o que eles já sabem sobre o assunto e a elaborar o que pensam sobre o tema. Assim, essas atividades compreendem o trabalho com vocabulário, por meio de diversos tipos de exercícios lingüísticos, questões sobre opinião, técnica de *brainstorm* - explosão de idéias (trabalho com uma palavra-chave para eliciar palavras, conceitos, associações, para motivar os alunos para leitura de um texto, ou levá-los a pensarem sobre um assunto para construir conceitos que serão úteis para a compreensão do texto), entre outras. A pré-leitura ativa um conhecimento anterior, o que faz com que o aluno seja menos dependente do vocabulário do texto e seja hábil a minimizar as desvantagens de ter uma menor proficiência do que um falante nativo,

⁷ Considera-se que as atividades de interpretação de leitura através de expressão oral ou produção escritas são igualmente importantes para o trabalho em sala de aula. No entanto, devido à delimitação do objeto de estudos, tomar-se-ão, para análise, as questões relacionadas diretamente ao texto.

uma vez que compensa as lacunas de dificuldade de compreensão por meio de inferências e relações com o seu conhecimento de mundo (WALLACE, 1996).

As práticas de compreensão durante a leitura têm por propósito encorajar os alunos a serem leitores flexíveis, ativos e reflexivos. Como exemplos dessa proposta, Wallace (1996) cita a interrupção após um parágrafo para responder a questões sobre esse ponto do texto; a atividade de entregar um texto embaralhado aos alunos que devem ordená-lo de forma a ficar coerente e explicar por que organizaram daquela forma; a busca de informações-chave em parágrafos. Um problema desse tipo de atividades é que elas tomam bastante tempo de preparação e que não são naturais, pois interrompem o fluxo da leitura.

Tradicionalmente, como atividades de pós-leitura, estão perguntas que seguem o texto. As perguntas permitem que o professor verifique como os alunos compreenderam o que leram. As respostas erradas mostram os problemas de entendimento que podem ser melhorados. No caso dos alunos, a tarefa de realizar exercícios de compreensão textual faz com que eles releiam o texto e o entendam melhor, principalmente quando precisam lidar com questões mais elaboradas. As perguntas que fazem com que haja um trabalho de reflexão maior sobre o texto auxiliam no desenvolvimento da compreensão. Portanto, a elaboração das questões é essencial no trabalho de exploração da leitura e o valor dessa prática reside nas maneiras como serão utilizadas as perguntas (NUTTALL, 1996).

As perguntas podem ser embasadas pelas teorias de leitura apresentadas no início deste capítulo e as atividades de compreensão podem ser adequadas ao texto e às razões para o ler. Alguns exercícios sobre a escrita podem seguir técnicas de *scanning*⁸ ou *skimming*⁹. Outras atividades podem direcionar para diagramas e artifícios não-lineares que cooperam para a interpretação. Há perguntas que envolvem o vocabulário e a maioria das questões lida com o texto em si. Nuttall (1996) lista quatro aspectos de elaboração de perguntas que contribuem para desenvolver a compreensão textual pelo aluno através de uma conscientização sobre a linguagem e um trabalho com as dificuldades de leitura. Os aspectos citados são:

a) a forma das perguntas, seus padrões gramaticais: nesse caso, a autora descreve as perguntas afirmativas / negativas que exigem unicamente sim ou não como resposta e as que

⁸ *Scanning* – olhar rapidamente o texto em busca de uma informação específica ou para ter uma primeira idéia sobre o que está escrito.

⁹ *Skimming* – olhar rapidamente um texto para determinar se a leitura completa é importante ou para ficar superficialmente informado sobre um assunto. Geralmente, a leitura de jornal é feita dessa forma.

exigem uma informação como resposta, o uso das perguntas deve ser feito de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar em termos de compreensão do aluno sobre o texto.

b) a apresentação das questões, orais ou escritas, abertas, de múltipla escolha, verdadeiro/falso: a escolha de resposta oral ou escrita depende unicamente da proposta do professor; ambas são úteis para a discussão e o entendimento da leitura, já que as questões abertas permitem a aceitação de várias respostas, e essas são subjetivas. Esse tipo de perguntas faz com que os alunos pensem e afirmem suas opiniões. Um problema possível decorrente dessas perguntas é o de que o aluno possa ter entendido o texto, mas não seja apto a elaborar uma resposta adequada na língua-alvo.

c) os tipos de questões, tópicos das perguntas: um exame inicial do texto pode ser sobre o entendimento literal, perguntas sobre quando, por que, etc. Um segundo exercício de análise textual envolve a reorganização e a interpretação. Esse método faz com que o aluno considere o texto como um todo e processe a informação do texto para um entendimento mais global. O terceiro modelo trata da inferência, que leva o aluno a entender o que está implícito no texto, com uma exigência maior por parte do leitor. A quarta forma de perguntar recai sobre a avaliação do texto, em que o leitor julga se o autor atingiu os objetivos a que se propôs em seu texto. O quinto modo de elaborar questões trata das perguntas pessoais, em que o leitor irá concordar ou discordar do texto. O último modelo refere-se a como os escritores disseram o que eles tinham a intenção de dizer; esse modelo oferece aos leitores estratégias para lidar com produções escritas em geral, fazendo com que reflitam sobre a forma como foi redigido um texto.

d) a atividade de elaborar a pergunta, a definição de quem (professor ou aluno) irá realizar essa ação: normalmente, é o professor que elabora as perguntas sobre o texto, mas essa pode ser uma atividade do aluno e, ao criar as questões, o leitor demonstra seu entendimento do texto.

Além dessas formas de estudo do texto, dentro dos estudos lingüísticos, há atividades de leitura como reorganização da informação, exercícios que solicitam aos alunos para apresentar as informações contidas no texto utilizando um padrão diferente daquele do texto lido; comparação de diversos gêneros textuais, quando os alunos podem ler diferentes versões sobre um mesmo fato ou assunto e fazer comparações sobre o conteúdo ou ponto de vista (GRELLET, 1990).

Antes de concluir esta seção, é relevante pensar sobre qual língua utilizar para a elaboração das perguntas e para aceitar nas respostas das atividades de análise textual. Nuttall (1996) reflete sobre a possibilidade de aceitar a língua materna para a resposta dada pelos

alunos, pois essa atitude permite uma real expressão da compreensão textual. No entanto, o uso da língua materna depende do objetivo proposto pelo professor ao elaborar a pergunta. Por exemplo, quando o objetivo do professor em relação ao texto for a compreensão e o texto em si apresentar uma linguagem difícil, a língua materna pode ser utilizada, sendo que as perguntas devem ser da forma mais clara possível.

Reitera-se que as questões de estudo do texto devem levar ao entendimento global do texto, e não somente ao trabalho com sentenças isoladas. Os exercícios sobre leitura devem ser claros e com objetivos bem definidos pelo professor. O trabalho de análise textual deve contribuir para a formação de leitores autônomos e eficientes. A construção do sentido dependerá da teoria que o professor seguir, e essa construção será guiada pela forma como se apresentam as atividades lingüísticas de exploração textual.

Não se esgotaram todas as possibilidades de estudos sobre abordagens textuais, mas, pensa-se que se fez um recorte adequado aos propósitos desta dissertação, e que serão úteis para a avaliação do trabalho de leitura com textos selecionados de livros didáticos e para a justificativa da proposição de análise textual em língua inglesa pela TAL. Antes de relacionar as teorias sobre leitura aqui mencionadas e as considerações sobre o ensino de leitura em língua inglesa com a Teoria da Argumentação na Língua, faz-se ainda necessária, uma investigação do que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino de Língua Estrangeira sobre a leitura. Essa definição se justifica pela questão do ensino estar sob perspectiva, mesmo que não se proponha uma metodologia de trabalho para sala de aula.

2.3 ORIENTAÇÕES DOS PCN-LE PARA O TRABALHO COM A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este trabalho considera também os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino de Língua Estrangeira (PCN-LE), de 1998, que contemplam o ensino de Língua Estrangeira (LE) dentro de uma abordagem de multiletramento.

Ao ler o PCN-LE para o ensino médio, especificamente a parte destinada ao ensino de língua estrangeira, salienta-se, primeiramente, que se trata de um projeto político-pedagógico. Assim, o aprendizado de uma língua estrangeira vai além do lingüístico e deve ter por objetivos fazer com que os aprendizes entendam que há uma heterogeneidade no uso da língua, sendo primordial que o aluno perceba e compreenda os diferentes aspectos da

linguagem. Isso implica um conhecimento das formas de organizar, categorizar e expressar a vivência de cada um e de realizar interações sociais por meio da linguagem, tanto na sua língua materna, quanto numa língua estrangeira.

Uma concepção que deve ser ressaltada, apresentada e enfatizada no documento, é a da importância da complexidade social em que vivem os cidadãos: a inclusão social. É de senso comum que o conhecimento de uma língua estrangeira, aliado aos conhecimentos sobre informática, garante uma integração social, que significa sucesso e garantia de emprego e boa vida material. No entanto, a questão da inclusão necessita de um estudo maior, ou seja, do desenvolvimento de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e lingüística.

O PCN-LE prevê um projeto de letramento que trabalhe de acordo com a proposta de inclusão digital e social, com um propósito educacional por meio do desenvolvimento da cidadania. Dentro desse projeto, a leitura:

contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procura desenvolver um leitor como aquele que entende aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. (PCN-LE, 1998, p. 98)

De acordo com o letramento, a escrita não pode ser entendida separadamente do seu contexto de uso e de seus usuários, mesmo sendo considerada uma tecnologia. Isso se explica pela “tecnologia da escrita alfabética, que, ao entrar no contexto lingüístico e cultural de determinadas línguas, passa a ser modificada por esses contextos, ou seja, passa a ser recontextualizada” (PCN-LE, 1998, p. 99). Segundo o documento, há um entendimento, atualmente, de que “cada língua e cada cultura usam a escrita em diferentes contextos para fins diferentes” (PCN-LE, 1998, p. 100). A escrita é entendida como uma série de práticas socioculturais variadas.

No documento, há uma análise da leitura e escrita no meio digital, na Internet, *Chat*¹⁰, *Orkut*¹¹. Com essa reflexão, percebe-se que há uma nova forma de leitura nesses gêneros, “o

¹⁰ *Chat* ou bate-papo é uma ferramenta utilizada para se interagir com outra(s) pessoa(s) pelo uso de um computador conectado à Internet.

conceito de leitura, portanto, passa a ser primordialmente o exercício de uma opção de trajetória pela página e a subsequente aquisição seletiva de informações parciais presentes em diversos locais na mesma página” (PCN-LE, 1998, p. 105). Ocorre um novo processo de significação, quando o leitor vai clicando em *links* e construindo o texto que lê, em que “leitura passa a ser algo seletivo, parcial, dependendo do interesse ou do objetivo do leitor” (op. cit., p. 106). O leitor de certa forma assume o papel de autor do texto lido.

Dentro das mudanças relacionadas ao entendimento da leitura e escrita, em relação ao ensino de língua estrangeira, não se sustenta mais o ensino por conjuntos complexos de habilidades antes isoladas e chamadas de “leitura”, “escrita”, “fala” e “compreensão oral”. O termo letramento passa a ter preferência para se referir aos usos heterogêneos da linguagem e, para dar conta dos novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática, como o letramento visual, letramento digital, surge o conceito de multiletramento. O multiletramento promove a formação de um aprendiz capaz de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não somente um ser que reproduz saberes estanques, fora de contexto.

A proposta de trabalho de leitura em sala de aula, sugerida pelo PCN-LE, segue a adoção das teorias de letramento e multiletramentos. Segundo o documento, essas teorias, como base educacional e pedagógica, podem contribuir para “ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea”. (PCN-LE, 1998, p. 113)

As orientações criticam o conhecimento de maneira compartimentada, por exemplo, pelo uso de textos não autênticos e pelo trabalho de leitura realizado com textos escolhidos unicamente em função do seu nível lingüístico, como se a leitura se resumisse ao que está escrito. O PCN-LE sugere a escolha de temas de interesse dos alunos e “que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo” (PCNs, 1998, p. 114).

O documento diz ainda que o trabalho realizado em sala de aula nos últimos anos é válido e deve ser continuado, mas com uma ampliação proporcionada pelo tratamento da linguagem como prática sociocultural segundo a concepção do letramento. Por meio dessa concepção, o aluno pode ter mais oportunidade de desenvolver o senso de cidadania.

¹¹ *Orkut* é uma comunidade virtual, acessada por uma conexão à Internet. Nessa comunidade, os membros podem postar fotos, criar um perfil com informações pessoais, criar uma lista de amigos, bater-papo, entre outras possibilidades.

2.4 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E A LEITURA

O livro didático (LD) de língua inglesa tem sofrido várias mudanças nas últimas décadas com relação a sua função em sala de aula, e também sobre o conteúdo lingüístico e sociocultural. Há vários fatores que levaram a essas mudanças, dentre os quais as pesquisas lingüísticas que apontaram para diferentes concepções de linguagem, os fatores econômicos, políticos, culturais e ideológicos (PEREIRA, 2004). Abordar-se-á a questão das mudanças no enfoque lingüístico e a questão do uso do livro didático, nesta seção, pois se considera que essas questões estão diretamente relacionadas com o estudo proposto.

Os métodos de ensino e conteúdos no ensino de uma língua estrangeira, até os anos 50, seguiam uma visão formalista, com um ensino gramatical e um posicionamento da linguagem distante da realidade. A partir dos anos 50, a essa visão formalista, acrescentou-se uma visão sociológica, em que a língua é concebida como um instrumento para as interações sociais, estando vinculada aos seus falantes e aos contextos sociais, situacionais e culturais. Com essa visão, iniciou-se um estudo das variações lingüísticas. Relacionando esses padrões e relacionando-os ao livro didático, constata-se que até os anos 50 havia um objetivo de ensino unicamente lingüístico, com exemplos gramaticais e fora de contexto. Após os anos 50, os livros trouxeram a dramatização, com a introdução de personagens, de fotos e imagens representativos do contexto social e do ambiente dos países das línguas-alvo. Os livros passam a ser transmissores de cultura (PEREIRA, 2004).

Na década de 70, surge o conceito de competência comunicativa, a qual envolve a produção de elocuições gramaticalmente corretas, apropriadas à situação e aos interlocutores. A abordagem comunicativa fundamentou-se na teoria dos atos de fala de Austin, assim, “a abordagem comunicativa teve inicialmente um caráter pragmático, priorizando funções de linguagem voltadas para a resolução de uma variedade de problemas do cotidiano e colocando em segundo plano os demais aspectos constituintes da competência comunicativa” (PEREIRA, 2004, p. 197). Com relação aos livros didáticos, essa abordagem fez com que houvesse uma contextualização da linguagem, com uma variação das situações de uso e uma variação propriamente lingüística, devido à apresentação de personagens em diferentes papéis sociais e situações de comunicação. Sobre os textos, esses passaram a tratar de assuntos polêmicos, como problemas sociais, e de peculiaridades culturais.

O LD simboliza e é constituído de um conhecimento que é legitimado socialmente (PEREIRA, 2004). Porém, nem sempre esse material é aceito pelos professores. Segundo

Coracini (1999), ou o professor adota o livro e o segue do início ao fim, tomando-o como inquestionável; ou o professor descarta o LD e opta por preparar seu próprio material didático, em que pode se servir de várias fontes para isso, retirando textos de jornais e revistas e criando as atividades. Essa segunda postura do professor, geralmente, resulta num mosaico de atividades, que acabam por seguir o mesmo procedimento do LD.

Apesar dessa posição dualista em relação ao uso do LD por parte dos professores, esse ainda é um material, talvez o único, de referência do professor (PEREIRA, 2004; CORACINI, 1999). A explicação para esse fato pode ser a de que o LD supre a falta de formação lingüística, cultural e metodológica do professor, em alguns casos; auxilia aquele que não dispõe de muito tempo para o preparo das aulas pela praticidade desse tipo de material; supre a falta de outros materiais didáticos, como vídeos, CDs, Internet.

A proposta de leitura apresentada pelos LDs de ensino de língua inglesa veiculam um ponto de vista sobre a linguagem a ser ensinada e aprendida, e apresentam um conteúdo e um método a serem utilizados. Souza (1999) selecionou nove livros didáticos de inglês e analisou as atividades que abordam textos para o ensino de leitura. A autora concluiu que as atividades dos LDs esperam que o aluno seja capaz de identificar as idéias principais do texto, preenchendo lacunas com a escolha de sentenças apropriadas, mas a partir de uma lista previamente fornecida pelos autores do LD. Outra conclusão foi a de que os textos funcionariam como uma espécie de arquivo, cujo único objetivo é o da localização da resposta correta. O conteúdo dos textos é absorvido pelo aluno e conferido em questões de compreensão. Segundo a autora, “as atividades exploram elementos lingüísticos formais (léxico, estruturas gramaticais etc.) sem considerarem seu uso em uma perspectiva discursiva” (SOUZA, 1999, p. 99).

Considerando, assim, que o LD é um material utilizado pelos professores de LE, o presente estudo propõe a análise de textos e atividades desses, considerando que essas considerações possam servir de sugestões para o professor refletir sobre o LD e sua prática em sala de aula ao trabalhar com a leitura.

2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRESENTAÇÃO TEÓRICA REALIZADA

O objetivo desta subseção é de sintetizar os estudos apresentados sobre leitura para delimitar a presente proposta a partir dos conceitos teóricos descritos.

Do percurso teórico deste primeiro capítulo, conclui-se que há teorias, como a Psicolinguística, Análise do Discurso e Sociocognitivointeracionismo que se ocupam da leitura. Nessas perspectivas, a leitura ou toma o texto como produto, com um estudo unicamente formal e estrutural da produção escrita, ou se ocupa do leitor enquanto construtor de sentido do texto a partir de seus conhecimentos. Em língua inglesa, a abordagem dada ao texto e ao leitor segue os princípios dessas teorias, sendo adicionadas, a esse estudo, características particulares que apontam para uma maior dificuldade quando se trata de aprender a ler em uma nova língua. Essa dificuldade se fundamenta na exigência de desenvolver um conhecimento que vá além das características formais da nova língua em aprendizagem e que permita a compreensão do uso da língua para a construção do sentido do discurso (BASTOS, 2001).

Além das questões sobre a leitura, leitura em língua estrangeira, trabalho com o texto em aula de LE, PCN-LE, discorreu-se brevemente sobre o livro didático e sua relação com a leitura, verificando-se que o ensino de gramática e de conteúdo ainda é predominante (SOUZA, 1999).

Essas constatações acima mencionadas encaminham para questionamentos como: será que o estudo de frases soltas e de vocabulário é suficiente para a compreensão do texto? Ou, se há um estudo das estruturas linguísticas, porque não se vai além e se procura verificar como se dá o funcionamento do sistema? Há diferença entre o sistema e o uso? O que é estudar o uso? Como? A leitura pressupõe uma busca do sentido do texto, assim, como esse sentido se constrói na linguagem e pela linguagem?

Essas questões encaminham para a necessidade de um estudo do funcionamento do sistema para a construção do sentido no texto, sendo essa necessidade uma lacuna teórica para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura. Assume-se, portanto, que a Teoria da Argumentação na Língua, como uma teoria argumentativo-enunciativa, pode preencher esse espaço teórico, pois Ducrot articula língua/fala e propõe um entendimento do sistema pelas marcas linguísticas utilizadas pelo locutor ao fazer uso da linguagem, ao argumentar.

O presente trabalho, assim, com a análise das questões de leitura de seis textos retirados de LD e propondo a leitura desses discursos pela TAL, pretende mostrar o funcionamento da linguagem pela TAL como acréscimo aos estudos propostos pelos livros didáticos. Portanto, como próxima etapa deste trabalho, apresentar-se-á a Teoria da Argumentação na Língua, e conceitos da Teoria dos Blocos Semânticos e da Polifonia, a fim de se buscar respostas para as questões levantadas sobre o estudo do funcionamento do sistema e elaborar uma definição de leitura pela TAL, a ser aplicada na análise de textos.

Sabe-se que o desenvolvimento e a aplicação da teoria para a construção do sentido de discursos voltada para o ensino já vêm sendo desenvolvidos por lingüistas que se ocupam da Semântica Argumentativa (ANDERSEN, 2006; BARBISAN, 2007; BOTH, 2006; SANTOS, 2002; WITTKE, 2006). Portanto, pretende-se, com este estudo, contribuir com essas pesquisas sobre a construção do sentido de discursos em língua inglesa por uma visão argumentativo-enunciativa.

3 A LEITURA PELA TEORIA ENUNCIATIVA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Este capítulo será dedicado a uma apresentação dos conceitos da Teoria da Argumentação na Língua para a análise de discursos e a compreensão do sentido construído por eles.

A TAL surgiu com a publicação do livro *L'argumentation dans la langue*, de Jean Claude Anscombe e Oswald Ducrot em 1983. Nessa obra constam textos publicados entre 1975 e 1981 sobre o assunto. Nos dois últimos capítulos desse livro, os autores colocam sua hipótese base de que a argumentação é o fator essencial para a apreensão do sentido do enunciado, que o sentido do enunciado é argumentativo e a argumentação está inscrita na língua. Seguindo-se os estudos, verifica-se que a TAL conta com três fases no seu desenvolvimento: a primeira fase: forma *standard* (1983); a segunda fase: a teoria dos *topoi* e da polifonia (DUCROT, 1988); a fase atual: a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS - 1992).

Para os estudos pretendidos por meio da TAL nesta dissertação, abordar-se-á a relação da TAL com a teoria enunciativa e com os conceitos de Saussure, a fim de situá-la teoricamente. Na seqüência, serão apresentados conceitos como: o de polifonia, o de blocos semânticos, o de contexto lingüístico, que serão utilizados na análise dos discursos. Por fim, far-se-á um esboço de um conceito de leitura pela TAL, adotado para as análises textuais do próximo capítulo.

3.1 A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Com o objetivo de estudar como o uso da linguagem produz sentido, a TAL busca analisar a argumentação contida na língua. Assim, o sentido é argumentativo e argumentar é expressar um ponto de vista num discurso.

A concepção veritativa da linguagem é refutada por Ducrot, para quem a língua não tem valor informativo, apresentando uma imagem da realidade. Se a linguagem fosse representativa da realidade, haveria somente um sentido possível. A informação não é suficiente para a semântica, a função primeira da linguagem é argumentar; da argumentação deriva a informação.

Ducrot busca o sentido na linguagem e pela linguagem. A linguagem é autorepresentativa, coloca a subjetividade do *eu* na interpretação. O locutor expressa seu ponto de vista no discurso, portanto não é possível aceitar o caráter objetivo na linguagem. Dessa forma, a argumentação é uma subjetividade inevitável. A linguagem serve para falar do mundo, e as coisas do mundo são, para o sujeito falante, um suporte para a expressão de sua subjetividade, de suas argumentações.

Anscombe e Ducrot (1994¹²) definem que fazer a descrição semântica de uma língua natural L consiste em “construir uma máquina - no sentido de um conjunto de regras formais - que tenha a mesma capacidade dos locutores ao falar L, em associar uma significação a toda enunciação proferida diante dos fatos de L” (ANSCOMBRE, DUCROT, 1994, p.57).

Os conceitos construídos por Ducrot, em sua busca de uma teoria que possa explicar o sentido, fundamentam-se na observação de fatos e na realização de estudos lingüísticos, sendo que, para isso, o pesquisador deve valer-se de hipóteses internas e de hipóteses externas (ANSCOMBRE; DUCROT, 1994; DUCROT, 1980). As hipóteses externas são formadas por conceitos de uma linguagem científica previamente concebida. Essas hipóteses comandam a observação dos fatos (DUCROT, 1980) e servem para a análise textual. As hipóteses internas relacionam-se aos tipos de regras formais que serão utilizadas e a natureza metalingüística em que se realizará a descrição semântica. As hipóteses internas são aquelas de que o lingüista se utiliza para explicar os fatos, para descrever as frases. As hipóteses internas são destinadas a apreender o objeto semântico definido pelas hipóteses externas (ANSCOMBRE; DUCROT, 1994). Ducrot cita Durhem, afirmando que o objeto de hoje é construído pelas teorias de ontem. O lingüista deve buscar bases teóricas para o desenvolvimento de sua nova forma de ver a linguagem.

Para fundamentar sua teoria e delimitá-la, Ducrot baseou-se em hipóteses externas, como o estruturalismo e a enunciação.

¹² Trata-se da tradução de um artigo publicado em *Languages*, 42, junho 1976, p. 5-27.

3.2 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: RELAÇÃO COM O ESTRUTURALISMO E COM A ENUNCIÇÃO

A TAL justifica-se como uma teoria enunciativa, pois contribui para o estabelecimento de um pensamento sobre a enunciação na linguagem, uma vez que considera o *eu-locutor/tu-alocutário* no discurso. O estruturalismo constitui o modo de entender a linguagem pela TAL, uma vez que essa se relaciona com as idéias de Fernand de Saussure.

Saussure estabeleceu a oposição língua/fala ao definir a língua como o objeto de estudos da Lingüística, atribuindo um caráter científico para os estudos realizados sobre a linguagem. Para Saussure, a língua é a categoria de fenômenos que se manifesta diretamente e de modo puro. A língua é um todo por si e um princípio de classificação que constitui algo adquirido e convencional, o que permite tomá-la por objeto científico (SAUSSURE, 2000). Por outro lado, a fala se refere aos fenômenos explicáveis somente de um modo indireto e através da introdução de fenômenos estranhos, a fala é sempre individual “e dela o indivíduo é sempre seu senhor” (SAUSSURE, 2000, p. 21). Saussure não associa língua e fala e considera que a fala está relacionada ao extralingüístico.

Ducrot vai além da proposta de estudos de Saussure, que separou a língua/fala restringindo seu objeto à língua, ao sistema. Ducrot avança para a importância do uso da linguagem pela relação entre língua/fala. Assim, na TAL, o sentido se constrói na articulação desses elementos e se verifica nas relações estabelecidas entre o uso das palavras e das frases no enunciado.

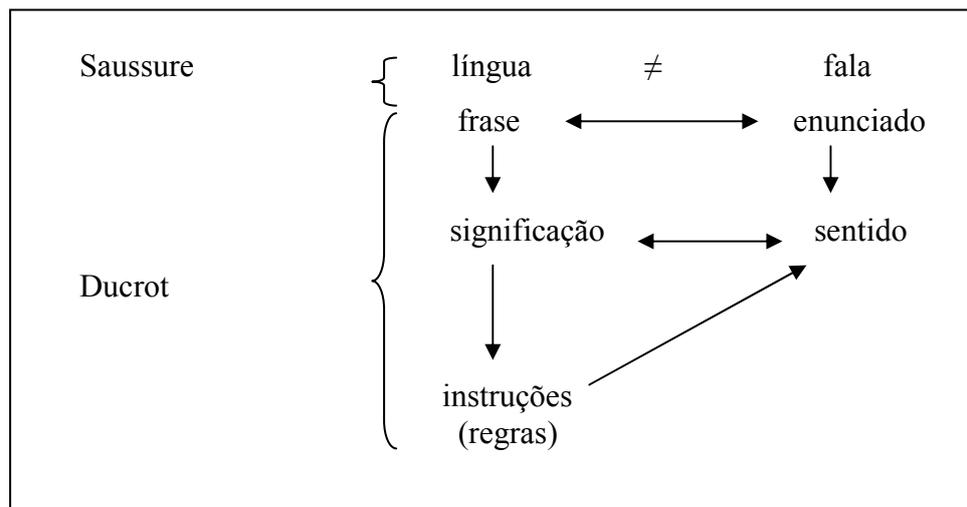
Continuando sua procura por explicar o sentido, Ducrot (1984) traz o conceito de frase como sendo o material lingüístico de que o locutor se serviu, isto é, a entidade abstrata, de ordem intelectual. A frase está relacionada ao sistema da língua. O enunciado é a manifestação particular de uma frase e se realiza no uso da linguagem, sendo de ordem perceptiva. Essa separação entre uma entidade observável e outra teórica tem um objetivo metodológico.

A frase é um objeto teórico, definida como uma estrutura lexical e sintática. Do ponto de vista semântico, a frase contém em si a significação, que é um conjunto de instruções que, numa dada situação de enunciação, conduz à construção de sentido do enunciado. Para Ducrot, é preciso atribuir uma significação a cada uma das frases para descrever semanticamente a língua. Para isso, é preciso levar em conta a situação da enunciação, o uso. Assim, para Ducrot, a língua é constituída em relação à fala, mantendo o princípio

estruturalista de que o significado de uma expressão reside nas relações dessa expressão com outras expressões da língua.

A significação é um conjunto de instruções dadas para construir um conteúdo a partir da situação de enunciação; as instruções especificam quais manobras realizar para associar um sentido ao enunciado. O sentido é uma construção realizada através de relações a partir das instruções especificadas na significação. Dessa forma, a significação e a frase são de naturezas distintas.

O enunciado é o observável, a manifestação, a ocorrência histórica de uma frase. Segundo Ducrot (1987), o enunciado traz consigo uma qualificação de sua enunciação, o que constitui seu sentido. O sentido, segundo Ducrot (1987), refere-se à descrição da enunciação. A enunciação não é o ato de alguém produzir um enunciado, mas o fato de que um enunciado aparece. Veja-se o quadro esquemático:



Quadro 1 - Enunciação

Entende-se, também, que a enunciação é um acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado, produzido por um *locutor*, designado por *eu*, ser discursivo responsável pelo enunciado, distinto do autor empírico de seu enunciado, para um *alocutário*, determinado por uma segunda pessoa, também um ser discursivo. O *locutor* pode coincidir com o sujeito empírico no discurso oral.

Ao identificar um *locutor* produtor de discurso para um *interlocutor*, a TAL se caracteriza como enunciativa, sendo que, na relação locutor/alocutário, o locutor argumenta em relação ao que está sendo dito. A construção da argumentação se realiza pela enunciação do locutor¹³, com a observação de um ponto de vista do locutor em seu discurso. Dessa forma, o sentido de um enunciado é constituído por pontos de vista, e a origem dos pontos de vista são os enunciadores.

O sentido decorre das relações entre argumentações, e só o locutor pode expressá-las, o que permite entender que o sentido é decorrente do uso e não é o mesmo que está no sistema. O sistema, pela instrução, prevê o sentido do enunciado.

As relações entre o locutor com o alocutário e entre o locutor e outros discursos traz a idéia de polifonia, que explica como ocorre a vinculação do locutor com os enunciadores, como se reconhecem os pontos de vista apresentados pelo locutor.

3.3 A TEORIA POLIFÔNICA DA ENUNCIAÇÃO

Ao propor a teoria da polifonia, Ducrot procura mostrar que o autor de um enunciado não se expressa diretamente, mas põe em cena, num mesmo enunciado, um certo número de vozes, de pontos de vista. O sentido do enunciado, assim, resulta do confronto entre esses diferentes pontos de vista (DUCROT, 1988). Dessa forma, Ducrot contesta a unicidade do sujeito falante do discurso que predomina na lingüística, segundo a qual para cada enunciado há somente um sujeito que fala.

Nessa nova perspectiva, um mesmo enunciado apresenta vários sujeitos com estatutos lingüísticos diferentes: a do sujeito empírico, representado por λ , a do locutor, L, e a do enunciator, E.

O sujeito empírico é o autor real, o produtor do enunciado. Ducrot (1988) determina, por uma necessária delimitação do observável, que o sujeito empírico não é objeto de estudos da lingüística, não é um problema lingüístico, e sim da Sociolingüística ou da Psicolingüística. O lingüista semanticista deve se preocupar com o sentido do enunciado, em descrever o que diz o enunciado. O que interessa é o que está no enunciado e não as condições externas de sua produção.

¹³ A questão do locutor e da diferença entre locutor e sujeito empírico será retomada e especificada no item sobre a teoria polifônica da enunciação.

O responsável pelo enunciado é o locutor, o qual tem marcas presentes no enunciado. O locutor é autor inscrito no sentido do enunciado. O locutor pode ser totalmente diferente do sujeito empírico, por exemplo, é um personagem fictício a quem o enunciado atribui a responsabilidade da sua enunciação. Essa diferença entre locutor e sujeito empírico permite dar voz a seres que seriam incapazes de falar, como no caso dos dizeres colocados em lixeiras do tipo “Não duvide em utilizar-me” (DUCROT, 1988, p.18). O *me* refere-se à lixeira, que, no entanto, não é o sujeito empírico.

Um outro fato em relação ao locutor é a possibilidade de haver enunciados que não possuem um locutor, como, por exemplo, os provérbios. Ao utilizar um provérbio, utiliza-se uma sabedoria universal para argumentar. Como exemplo, Ducrot menciona que, ao ver uma pessoa que incita as outras a fazer desordem, é possível que se diga a ela “Quem semeia vento, colhe tempestade”. A utilização do provérbio faz com que apareça uma sabedoria que está acima da subjetividade individual, fazendo com que não pareça que saiu do indivíduo particular esse dizer.

Por último, Ducrot (1988) apresenta a definição de enunciador, que é a origem do ponto de vista de um enunciado. Para isso, Ducrot admite que “todo enunciado apresenta um certo número de pontos de vista relativos às situações de que se fala” (DUCROT, 1988, p. 19). Os enunciadores se expressam pela enunciação; se eles falam, é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua atitude, mas não no sentido material do termo, suas palavras (DUCROT, 1987). Os enunciadores são os pontos de vista identificáveis a partir do enunciado.

O locutor, como responsável por um enunciado, dá existência, por meio desse, aos enunciadores; a partir deles, o locutor organiza os pontos de vista e as atitudes. A posição própria do locutor pode se manifestar quando ele se assimila a um dos enunciadores, representando-se por meio desse; ou, simplesmente, porque optou por fazê-los aparecer.

Ducrot (1988) coloca que o locutor pode ter diferentes atitudes relativamente aos pontos de vista, intermediadas pelas atitudes frente aos enunciadores. O locutor pode identificar-se com um enunciador, quando toma uma atitude impositiva; pode simplesmente concordar com um enunciador; ou opor-se a ele. Dessa forma, o locutor tem a responsabilidade da escolha dos enunciadores.

Os enunciadores referem-se a falas virtuais, de um discurso considerado sem que ninguém o tenha pronunciado, nem mesmo sob uma outra forma. Os enunciadores constituem uma representação lingüística da realidade, sendo que apenas eles “vêm” as coisas, mas não as vêm através das palavras. Os locutores agem sobre os alocutários pelos discursos que lhes

endereçam. Os locutores assumem essa função comunicativa quando tomam partidos frente a diferentes representações que formam os discursos dos enunciadores. Dessa forma, a relação entre o locutor e o enunciador configura o sentido do enunciado.

Um conceito desenvolvido por Ducrot, ao tratar da polifonia, é o da negação. Segundo o autor, em *O dizer e o dito*, “a negação é um *fato da língua*, inscrito na frase” (DUCROT, 1987, p. 201). Os enunciados negativos fazem aparecer em sua enunciação pontos de vista antagônicos, um positivo, imputado a um enunciador E1, e um outro que refuta o primeiro, que é atribuído a E2. Por exemplo, com o enunciado *Pedro não é gentil*, apresenta um E1, que diz que *Pedro é gentil*, ao qual o locutor se opõe, ao assimilar-se a E2 - *Pedro não é gentil*. É possível, assim, observar que no enunciado negativo ocorre uma espécie de diálogo entre dois enunciadores que se opõem um ao outro (DUCROT, 1988).

Ducrot (1987) distingue três tipos de negação:

1) metalingüística: essa negação contraria os próprios termos de uma fala efetiva à qual se contrapõe. Esse tipo de negação contesta uma adequação do uso de uma palavra. Por exemplo, quando um locutor enuncia *Pedro não é inteligente, ele é genial* (Ducrot, 1987, p. 204), a negação tem um valor de elevação, contrário ao seu papel comum. Porém, esse enunciado somente pode ser utilizado como resposta a um locutor que tenha previamente chamado Pedro de inteligente.

2) polêmica: nesse caso, a atitude positiva a que o locutor se opõe é interna ao discurso efetivo. Há a negação do atributo e não somente da palavra. Há oposição entre enunciadores.

3) descritiva: é um derivado delocutivo da negação polêmica; mantém a idéia da negação como afirmação de um conteúdo negativo, que deriva da negação polêmica.

O elemento positivo que está subjacente ao enunciado negativo, para Ducrot (1987) é uma atitude, um ponto de vista adotado por um enunciador tendo por objetivo um certo conteúdo, uma entidade semântica abstrata, e não um enunciado atribuível a um locutor. Dessa forma, é possível manter o conceito de negação polêmica.

Ainda no quadro da polifonia, Ducrot (1987) fala sobre a pressuposição. Ao ter o enunciado *Pedro não fuma atualmente* (Ducrot, 1987, p. 216), verifica-se a distinção de dois enunciadores, E1, responsável pelo conteúdo pressuposto *Pedro fumava anteriormente*, e E2, responsável pelo posto *Pedro não fuma atualmente*. O E2 é assimilado ao locutor e o E1 é assimilado a uma voz coletiva, no interior da qual o locutor está localizado.

Identificar os enunciadores e reconhecer os pontos de vista assumidos pelo locutor em seu discurso constitui uma das formas de compreender o sentido dos enunciados, e do

discurso. Dessa forma, verifica-se que o conceito de polifonia é importante para a leitura. Ler os pontos de vista apresentados pelo locutor leva à construção do sentido.

Ducrot continua o desenvolvimento da teoria e recebe contribuições importantes de colaboradores. Uma delas, significativa, é realizada por Marion Carel, que levou ao desenvolvimento da Teoria dos Blocos Semânticos, momento de estudos atual, que propõe a reflexão sobre o enunciado, relacionando-o com o discurso, tema que será abordado na seqüência. Com o desenvolvimento da TBS, a polifonia e os conceitos relacionados a ela serão retomados e revisados (DUCROT; CAREL, 2006) no item 3.5.

3.4 A TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS (TBS)

Segundo a TBS, o sentido de um elemento lingüístico não está constituído pelo que o mundo diz das coisas, como relações, propriedades, crenças e idéias, mas sim, pelo sentido formado por discursos que uma palavra evoca (DUCROT, 2005, Conferência 1). Os conjuntos doadores de sentido são denominados *encadeamentos argumentativos*. A inovação trazida pela TBS está no modo de ver a relação entre os termos relacionados pelo conector, acrescentando à argumentação em *donc* (portanto), que constrói encadeamentos normativos, e a argumentação transgressiva em *pourtant* (no entanto). Assim, dois segmentos são relacionados por um conector (DC - *donc*, ou PT - *pourtant*) para a construção de uma unidade de sentido, de um bloco semântico.

Os dois encadeamentos, normativo e transgressivo, são explicados por Ducrot (2005, Conferência 1) como sendo a manifestação de um eixo ideal, em que cada um dos encadeamentos constrói seu sentido somente na relação com o outro, ocorrendo uma interdependência semântica entre eles.

Um encadeamento argumentativo é um encadeamento entre dois e somente dois segmentos, por conseguinte sua forma é sempre do tipo X CONECTOR Y. Reconhecemos somente dois tipos de conectores: os conectores normativos, que são do tipo *portanto*, e os conectores transgressivos, que são do tipo *no entanto*. Por que elegemos estes dois tipos de conexão: a normatividade em DC e a transgressão em PT? Porque estes conectores produzem uma interdependência entre os segmentos que unem (DUCROT, 2005, Conferência 2, p. 29).

Por exemplo, o enunciado *Ele é inteligente por isso foi aprovado* constitui um encadeamento argumentativo, e um aspecto representativo desse encadeamento é: *inteligente DC aprovado*, e o enunciado *Ele é inteligente, mas não foi aprovado* pode ser representado pelo aspecto: *inteligente PT neg-aprovado*. Assim, o sentido de *inteligente* somente pode ser construído em relação com o que se enuncia sobre *inteligente*, e os aspectos normativo e transgressivo são interdependentes semanticamente, fazem parte de um mesmo bloco semântico.

Ao explicar a interdependência semântica entre os segmentos unidos em X CON Y, Ducrot, por convenção, chamará A, ao segmento X, e B ao segmento Y. Esses segmentos podem estar ou não seguidos de uma negação e devem ser possíveis de se conectarem por DC ou PT para que se estabeleça um encadeamento semântico.

Uma segunda convenção refere-se ao uso de CON tanto para designar as palavras da língua responsáveis pelo caráter normativo ou transgressivo de um encadeamento do discurso (como porque, mas, ainda que), quanto para designar os termos abstratos DC e PT, que nomeiam os aspectos argumentativos. Esses aspectos fazem parte de um mesmo bloco semântico.

Ducrot (2005, Conferência 2) estabelece uma terceira convenção, relacionada à escrita. Essa diz que se CON designa um conector de certo tipo, seja normativo ou transgressivo, o CON' designará um conector de outro tipo, por exemplo, se CON refere-se a um DC, CON' será em PT.

A partir de A e B, é possível construir oito conjuntos de encadeamentos, os aspectos argumentativos, e esses aspectos, teoricamente possíveis, podem ser agrupados em dois blocos de quatro aspectos cada. A interdependência semântica entre A e B é a mesma entre os quatro aspectos presentes num bloco (DUCROT, 2005, Conferência 2). Os dois blocos semânticos definidos por Ducrot são representados por:

BS1	BS2
A CON B	A CON Neg-B
A CON' Neg-B	A CON' B
Neg-A CON' B	Neg-A CON B
Neg-A CON Neg-B	Neg-A CON' Neg-B

Quadro 2 - Blocos semânticos

Para exemplificar, utilizar-se-á o enunciado *João é rico, portanto é feliz*, analisando como o sentido formado pelo encadeamento entre o segmento “rico” e o segmento “feliz”, que constitui um bloco semântico 1 (BS1), pode ser expresso por quatro aspectos argumentativos. Da mesma forma, apresentar-se-ão as relações estabelecidas entre o encadeamento dos segmentos de outro enunciado *João é rico, portanto não é feliz*, (construindo, esses encadeamentos, um outro sentido, BS2).

BS1 – <i>João é rico portanto é feliz.</i>	BS2 – <i>João é rico portanto não é feliz.</i>
<i>rico DC feliz</i> <i>rico PT neg-feliz</i> <i>neg-rico PT feliz</i> <i>Neg-rico DC neg-feliz</i>	<i>rico DC neg-feliz</i> <i>rico PT feliz</i> <i>neg-rico DC feliz</i> <i>neg-rico PT neg-feliz</i>

Quadro 3 - Exemplo de formalização

Os aspectos argumentativos podem apresentar uma relação de reciprocidade, conversão ou transposição, explicados e exemplificados no quadro abaixo:

Relação entre os aspectos argumentativos	Formalização	Exemplificação
<i>Reciprocidade</i> : quando o termo positivo de um lado aparece negado do outro, e o conector se conserva.	(a) A CON B (b) Neg-A CON Neg-B (a') A CON neg-B (b') Neg-A CON B	No caso de <i>rico DC feliz</i> , o seu aspecto recíproco é <i>neg-rico DC neg-feliz</i> . E, em <i>rico DC neg-feliz</i> , seu aspecto recíproco será <i>neg-rico DC feliz</i> .
<i>Conversão</i> : ocorre quando se mantém o primeiro termo, A, permuta-se de CON para CON' e nega-se o segundo termo.	(c) A CON B (d) A CON' Neg-B (c') A CON neg-B (d') A CON'B	Em <i>rico DC feliz</i> , o aspecto converso é <i>rico PT neg-feliz</i> . O aspecto converso de <i>rico DC neg-feliz</i> é <i>rico PT feliz</i> .
<i>Transposição</i> : quando se passa de um aspecto a outro, nega-se o primeiro termo, troca-se o conector e se mantém o segundo termo.	(e) A CON B (f) Neg-A CON' B (e') A CON neg-B (f') neg-A CON' neg-B	O aspecto transposto de <i>rico DC feliz</i> é <i>neg-rico PT feliz</i> . Em <i>rico DC neg-feliz</i> , seu aspecto transposto pode ser representado por <i>neg-rico PT neg-feliz</i> .

Quadro 4 - Relação entre os aspectos

Ao observar as relações estabelecidas entre os segmentos em um enunciado, ou a argumentação seguida de uma palavra, devido aos possíveis aspectos que essa apresenta, faz-se uma leitura com base lingüística em busca da construção de sentido. Porém, para entender as relações entre os segmentos é preciso analisá-los detidamente, o que compreende o estudo do léxico e no enunciado.

3.4.1 A argumentação contida no léxico

A argumentação contida em uma palavra pode ser de dois modos, ou *interna* ou *externa*. A argumentação interna (AI) é a paráfrase de uma entidade, sendo que essa não participa do segmento. Dessa forma, a AI de uma palavra é expressa por encadeamentos que a parafraseiam, por exemplo, a AI (*prudente*): *perigo DC precauções* (DUCROT, 2002). Portanto, o enunciado *Carlos é prudente* pode ser lido como: *Se há perigo, Carlos toma precauções*.

A argumentação externa de uma palavra é constituída por aspectos cujos encadeamentos contêm essa palavra como um dos segmentos do encadeamento (DUCROT, 2005, Conferência 3). Como argumentação externa de *prudente*, verificam-se encadeamentos à direita (AE à direita) possíveis de serem feitos a partir de *prudente*, em: *Pedro é prudente, portanto não sofrerá acidentes. Pedro é prudente, portanto estará seguro*. A AE de *prudente* também pode se dar a partir de outras palavras, encadeamentos à esquerda (AE à esquerda) como: *Ele toma cuidado, portanto é prudente*. Nesses casos, a palavra é ela mesma possuidora de uma parte da argumentação.

A argumentação interna de uma palavra é formada por certo número de aspectos que pertencem aos encadeamentos que parafraseiam a palavra: são os encadeamentos parafrásticos. A AI se diferencia da AE, pois a AI não contém a palavra em si como encadeamento argumentativo (uma vez que é uma paráfrase), por exemplo, a AI de *prudente* pode ser apresentada como *perigo DC precauções*.

Outro conceito em relação ao léxico é o das *palavras plenas* e *palavras instrumentais*. As palavras plenas caracterizam-se por possuírem uma AI e uma AE, sendo substantivos e verbos, enquanto as palavras instrumentais ou gramaticais são as que não designam elementos da realidade. Dentre essas, estão os conectores DC e PT; os articuladores, palavras do tipo

mas, contudo; e os operadores, palavras que quando relacionadas com outras, criam outro sentido ou não.

Os conectores, já mencionados no início do capítulo, têm por função construir encadeamentos argumentativos. Eles podem ser do tipo geral de *donc* (portanto), abreviado em DC, ou do tipo de *pourtant*, em PT. Esses conectores são responsáveis por dois tipos de discursos que formam encadeamentos denominados normativos (em DC) e transgressivos (em PT), considerados aspectos de um mesmo bloco. Os conectores permitem construir encadeamentos argumentativos elementares (CAREL, 2000).

Referente aos encadeamentos elementares, Carel (2000) exemplifica com: *a barreira estava caída DC Pedro não passou*. Nesse encadeamento, o sentido somente é completo com a relação entre os segmentos, um depende do outro. O enunciado é esse encadeamento em sua totalidade.

Os articuladores, representados pelo termo metalingüístico *mas*, têm a função de comparar as argumentações que constituem o sentido de discursos que o precedem ou que seguem. Cada um dos segmentos articulado por *mas* será um enunciado, um discurso, e cada um deles está associado separadamente a um aspecto argumentativo. No caso de: *A barreira estava caída, mas Pedro passou*; “a barreira estava caída” se associa à *barreira DC neg-passar*; e “Pedro passou” à *barreira PT passar*. O *mas* relaciona um discurso complexo, e nesse caso, os segmentos do discurso complexo são opostos: *barreira caída* e *Pedro passou*. Assim, o *mas* é considerado um articulador (CAREL, 2000).

Entende-se por operador uma palavra Y que, aplicada a uma palavra X, produz um sintagma XY cujo sentido é constituído de aspectos contendo só as palavras plenas já presentes na AI e na AE de X (DUCROT, 2002). Os operadores reorganizam os constituintes semânticos e são de dois tipos: modificadores ou internalizadores.

Uma palavra com caráter *modificador* em relação a outra palavra é aquela em que a AI do sintagma XY é feita só com palavras plenas contidas na AI de X. Dessa forma, Y não atribui um sentido novo aos aspectos que constituem a AI de X; o que ocorre é uma nova combinação com os conectores e a negação. Por exemplo, o adjetivo *fácil* quando é predicado da palavra *problema*, atribui a *problema* uma característica que não altera o sentido, mas a força argumentativa.

Quando o operador integra à AI de XY palavras plenas relacionadas à AE de X, há, assim, uma espécie de passagem entre a AE e a AI, o que permitiria ver certa relação entre os dois modos de argumentação, e essa palavra é chamada de *internalizador* (DUCROT, 2002).

Os *internalizadores* possibilitam que a AE de X entre no interior da AI de XY. Segundo Ducrot:

(...) recordemos que se um aspecto em DC pertence a AE de uma expressão, o aspecto converso em PT lhe pertence também (e inversamente). Dado que, por outra parte, estes dois aspectos não podem estar simultaneamente na AI de uma mesma entidade, a “passagem” da AE de X para a AI de XY deve estar acompanhada de uma escolha: o internalizador afetará ou o aspecto em DC ou o aspecto em PT. Isso impõe necessariamente uma dualidade entre os “internalizadores transgressivos”, que conservam exclusivamente o aspecto em PT, e os “internalizadores normativos”, que conservam exclusivamente os aspectos em DC. (2005, Apêndice I, p.169)

Por exemplo, quando se tem a expressão *trabalhar em vão*, a AE de *trabalhar* pode ser expressa por AE (*trabalhar*) = *trabalhar DC ter sucesso*. Com o internalizador *em vão*, há uma mudança do sintagma *trabalhar* e tem-se a AI (*trabalhar em vão*) = *realizar esforços PT neg-ter sucesso*, em que a AE de *trabalhar* entra na AI de *trabalhar em vão*, no caso, mantendo o aspecto transgressivo.

3.4.2 A argumentação presente no enunciado

Ao estudar a significação contida em um enunciado, Carel (Conferência 6, 2005) considera como objeto de análise a relação existente entre a significação do sujeito e o do predicado, buscando definir a operação de predicação. A predicação é definida com base no bloco semântico expresso pelo enunciado.

O enunciado é constituído sintaticamente por dois grupos: sujeito e predicado. Em alguns momentos, o bloco expresso pela enunciado provém somente de um dos constituintes sintáticos, em outros, os dois formam um bloco semântico. Quando o bloco é expresso por um dos constituintes, Carel (2005, Conferência 6) denomina a argumentação de predicação centrada, e quando for construído por sujeito e predicado, há a predicação conetiva.

A predicação centrada pode ser de dois tipos, primeiro, predicação centrada no grupo verbal, quando o bloco semântico da oração é determinado pelo grupo verbal, segundo, predicação centrada no sujeito, quando o bloco semântico é determinado pelo sujeito.

Com relação à predicação centrada no grupo verbal, com o exemplo *Pedro é prudente*, observa-se que o sujeito não intervém no sentido do enunciado, pois não modifica o cálculo da AI e da AE de *Pedro é prudente*. Nesse exemplo, as AI e AE dependem exclusivamente das AI e AE do grupo verbal. Na predicação centrada no grupo verbal é o verbo que prevê o aspecto, e o sujeito gramatical tem a função de selecionar certos encadeamentos do aspecto. Assim, “o sujeito gramatical não interfere na determinação do bloco formado, mas na escolha dos encadeamentos evocados” (CAREL, 2005, Conferencia 6, p. 132).

Quando se tem a predicação centrada no grupo sujeito, a AI e a AE da expressão provêm da AI e da AE do grupo sujeito. No exemplo, citado por Carel, tem-se o enunciado *A melhoria é pequena* (CAREL, 2005, Conferencia 6, p. 139), em que a entidade que provê os aspectos que constituem os sentidos da expressão em questão é o do grupo sujeito, AI (*a melhoria*) – *Pedro estava mal PT agora está bem*.

Outro conceito que está sendo desenvolvido por Carel é o da predicação conetiva. Essa ocorre quando há a construção de sentido de um enunciado por sua AI a partir de um termo do grupo sujeito e de um termo do grupo verbal. Nesse tipo de predicação estuda-se somente a AI (CAREL, 2005, Conferência 7).

A TBS acrescenta à noção de predicação conetiva uma originalidade. Assim, são orações conetivas as normativas que relacionam o grupo sujeito com o grupo verbal por meio do uso de *portanto*, e são orações conetivas também aquelas predicções transgressivas, que unem o sujeito e o predicado mediante *no entanto*.

Com os estudos realizados a partir da Teoria dos Blocos Semânticos, houve uma revisão de alguns conceitos relativos à Polifonia pelos autores, lembrando-se que Ducrot é um teórico que está sempre estudando e revisando seus conceitos para confirmar sua tese de que a argumentação está na língua. Dessa forma, no item 3.5, buscando-se um aprofundamento teórico para a análise de textos do capítulo seguinte, realizar-se-á uma descrição das reflexões de Ducrot e Carel sobre conceitos da polifonia.

3.5 A POLIFONIA PELA TBS

Carel e Ducrot (2006) apresentam algumas modificações e explicitações sobre a teoria polifônica exposta por Ducrot em 1984. Os autores tornam precisa a diferenciação entre as atitudes do locutor frente aos enunciadores e a maneira como o locutor assimila os

enunciadores com determinada personagem do discurso. Há também um novo olhar sobre a pressuposição e a negação na polifonia.

Segundo os autores, “o locutor tem dois tipos de relação com os enunciadores que ele põe em cena em seu enunciado, e que são as origens dos pontos de vista expressos” (DUCROT; CAREL, 2006). A primeira relação do locutor com o enunciador é a de assimilação. Como exemplo de assimilação, no enunciado *Segundo meu médico, estou cansado*, a afirmação do cansaço é atribuída a alguém preciso, no caso, o médico. A outra relação entre o locutor e o enunciador é a da tomada de atitude do locutor frente aos enunciadores. As atitudes consideradas pelos autores são a de assumir o ponto de vista, concordar com ele, ou opor-se a ele. A identificação, conceito utilizado na polifonia de 1984, é um conceito suprimido, pois representava tanto o assumir quanto a assimilação do locutor. Com a nova reflexão, verifica-se que a assimilação ao locutor não é condição necessária para o assumir, porque um locutor pode não estar assimilado a um enunciador que ele assume.

A relação que se estabelece entre as duas funções atribuídas ao locutor se deve à natureza do ponto de vista considerado nas atitudes, “assumir um enunciador E é atribuir à enunciação o papel de impor o ponto de vista de E” (DUCROT; CAREL, 2006). Ao enunciar *Estou cansado*, o locutor assimilado “eu” mostra a idéia de um cansaço tal como ele acontece para quem o sente. Porém, ao enunciar *Segundo meu médico, estou cansado*, o enunciador assumido é assimilado a um médico, o que aponta para um outro cansaço, aquele que um médico pode diagnosticar a um paciente. Assim, “os pontos de vista de que se trata quando se define a atitude são construídos em relação ao enunciador que é o objeto da atitude” (DUCROT; CAREL, 2006).

Os autores afirmam que é preciso rejeitar qualquer descrição não lingüística do significado das expressões da língua. Mencionando Saussure, os autores retomam a idéia de que o significado é parte integrante do signo e o valor de uma entidade corresponde ao conjunto de relações entre entidades que lhe são semelhantes. Os autores denominam de “encadeamentos argumentativos” ou “argumentações” as relações entre signos que estão na base de todo significado. O enunciador introduz os encadeamentos argumentativos no universo do discurso, é a origem desses encadeamentos. Uma outra constatação é a de que não é possível a ocorrência de enunciadores metalingüísticos, que fariam um juízo de outros enunciadores.

Ao tratar da questão da negação pela polifonia, Ducrot e Carel (2006) mostram que a noção de aspecto intervém nas descrições polifônicas, sendo essa uma contribuição da TBS. Os autores procuram, com o uso dos conceitos apresentados pela TBS, descrever as diferentes

formas possíveis de negação por meio das relações entre os aspectos apresentados pelos enunciadores assumidos e aqueles manifestados pelos enunciadores recusados.

Para o estudo polifônico da negação polêmica pela TBS, os autores chegam à conclusão de que na argumentação interna da expressão negativa encontram-se os encadeamentos “conversos” àqueles que constituem a argumentação interna da expressão positiva. Por exemplo, em *João é prudente*, há o aspecto *perigo DC desistência*; em *João não é prudente*, há o aspecto converso *perigo PT neg-desistência*. Esses aspectos seguem a descrição realizada no item anterior, neste trabalho, quando da explicação dos conceitos desenvolvidos pela TBS.

Sobre a pressuposição, para a TBS, o enunciado deve ser entendido como tendo interdependência semântica entre os segmentos, assim, o posto e o pressuposto não devem receber enunciadores separados. O enunciado *João sabe que p*, pela TBS, contém em sua argumentação interna o aspecto: *p é verdadeiro DC X pensa que p*. O conector *DC* (como o *PT*) supõe que o aporte e o suporte tiram “seu sentido de sua relação”.

Segundo os autores, a polifonia somente se manifesta em enunciações, porque a frase, abstrata e semanticamente com o valor da significação, não pode comportar locutor, nem, portanto, enunciador. A frase indica possibilidades de sentido que podem ser construídas no enunciado, que é de natureza polifônica, pois conterà “a matéria-prima utilizada para estabelecer os pontos de vista desses enunciadores constitutivos do sentido do enunciado” (DUCROT; CAREL, 2006). Na significação da frase é que serão introduzidos aspectos e encadeamentos, classificados segundo essas distinções.

A TBS preocupa-se em desenvolver os conceitos fundadores da TAL, principalmente de que a argumentação está inscrita na língua. Assim, considera que a negação pertence à língua, porque é na língua que são determinadas as regras que unem o sentido do enunciado negativo ao do enunciado positivo. Os conceitos de que se serve a polifonia, enunciador, locutor, atitude, não podem ter nenhuma realidade na língua, mas no uso da língua, na sua transformação em discurso.

A determinação das significações lingüísticas só é, portanto, possível pela consideração sistemática do discurso: é no discurso que estão situados os encadeamentos argumentativos que a língua reúne nas suas significações (DUCROT; CAREL, 2006).

Com esses conceitos apresentados até o momento, constata-se que Oswald Ducrot e colaboradores, principalmente, Marion Carel, no momento atual, realizam estudos para

comprovar a tese de que a argumentação está presente no lingüístico, está inscrita na língua. No entanto, há uma questão relevante para a leitura e que também precisa ser considerada: a que envolve o extralingüístico para a construção do sentido. Ducrot não desconsidera o contexto externo e mostra como esse é entendido pela sua perspectiva teórica.

3.6 A PRAGMÁTICA E O ESTUDO LINGÜÍSTICO

O papel do lingüístico para a construção do sentido no discurso é o foco da presente parte teórica. Essa reflexão segue os princípios da TAL e será importante para a elaboração do conceito de leitura pela teoria, apresentado no próximo item, uma vez que o contexto é um elemento que pode contribuir para a construção do sentido.

Segundo Ducrot (2005), são pragmáticos todos os aspectos semânticos de um discurso que não sejam “diretamente previsíveis a partir de sua estrutura lingüística (...), aspectos que se compreendem somente quando se considera a situação na qual o discurso é produzido” (DUCROT, 2005, p.09). Assim, poder-se-ia pensar, de uma certa maneira, que tudo, ou quase tudo o que se refere ao sentido de um discurso, é pragmático.

Há três exemplos utilizados para mostrar a relação contextual, citados por Ducrot (2005), dentro de uma acepção de pragmática entendida como contexto. O primeiro é o do enunciado *O carro está na rua*. Para se saber de qual carro e qual rua se está falando, é preciso saber o tema da conversação, que permite determinar o universo do discurso. O outro exemplo mencionado pelo autor é o dos atos realizados pela palavra. No enunciado, *Você irá à Paris amanhã*, a compreensão dele está implicada por saber se comunica uma promessa, autorização, ordem, entre outros. Nessa perspectiva, a situação conduz ao entendimento do ato que o locutor quis realizar, e o modo enunciativo é um elemento essencial do sentido. O material lingüístico tem um papel minimizado na construção do sentido quando se trata do estudo do ato de fala. O terceiro exemplo mostra o emprego da conjunção *mas*, tendo como exemplo *Pedro veio, mas havia Paulo*. A conjunção orienta para conclusões opostas a partir das presenças de Pedro e Paulo, e compreender o enunciado significa imaginar uma conclusão precisa a partir de uma dessas presenças. Na perspectiva pragmática, a procura para essa resposta deve ser feita no contexto, no que sabe sobre Pedro e Paulo, e também sobre as relações que o locutor ou outras pessoas podem ter com eles. Dessa forma, pragmático pode

ser entendido como o que as circunstâncias da enunciação somam à significação estrita das palavras.

Ao estudar o sentido, pela TAL, Ducrot questiona o papel do contexto, e coloca que a construção realizada com a ajuda do contexto diz respeito ao próprio cerne do que é dito por meio da fala. A compreensão lingüística já é ela mesma reveladora e satisfatória, ao menos, num primeiro nível de interpretação (DUCROT, 2005). A estrutura lingüística indica o que se deve procurar no contexto e como procurar para se interpretar um enunciado. O contexto tem um papel na construção do sentido, no entanto, essa construção “pragmática” (aspas do autor) do sentido é orientada pelo valor inerentemente lingüístico das palavras que se quer entender.

Um segundo conceito atribuído ao termo pragmático é o que diz respeito ao ato de enunciação realizado pelo locutor, nesse caso, o sentido refere-se ao modo como o enunciado representa sua enunciação. Como exemplo, Ducrot mostra o uso do conector *afinal de contas*, o qual relaciona a própria enunciação do segmento que o contém a algum motivo, geralmente implícito, para não fazer essa enunciação. Assim, em *Ele te ajudará, afinal de contas, é teu amigo, afinal de contas* mostra que se evita chamar de amigo diretamente à pessoa em questão, ou que se tem alguma resistência em utilizar um argumento que mostre a amizade.

A expressão é pragmática quando comenta o que se faz na sua própria fala; a fala produz, no momento em que se realiza, uma representação da sua própria realização. “A segunda forma pragmática mostra, por sua vez, que as palavras da língua contêm nelas, como parte integrante de sua significação, dispositivos que permitem representar, na medida em que são utilizados, o discurso que as utiliza” (DUCROT, 2005, p. 14).

Nesses dois casos percebe-se que há dois centros de interesse, um em que o foco está nos efeitos produzidos pela fala, e o outro, em que há uma atenção no valor permanente das palavras a partir das quais se produzem os efeitos. Ambas as escolhas não podem negar a enunciação. E é a partir das palavras que a enunciação e seu contexto devem ser caracterizados. A escolha das palavras cria uma imagem da fala, pertinente para a compreensão do discurso. O contexto da enunciação é construído pelo discurso, ou seja, o que se deve procurar e como se deve procurar se dá a partir das palavras utilizadas no ambiente observável, o que forma o quadro dentro do qual o discurso deverá ser interpretado, o que não existe antes da fala associada a ele. Dessa forma, semântica e pragmática são indissociáveis, porque quando se sustenta que as palavras mostram como construir seu contexto, “o estudo do contexto (primeira forma de pragmática) é integrado ao sentido do enunciado, tão integrado como a representação de sua enunciação (segunda forma da pragmática)” (DUCROT, 2005, p. 15).

Para a leitura, essa reflexão é significativa, uma vez que, ao prestar atenção à escolha de palavras feita pelo autor e compreendê-las por meio das relações entre elas, entre as frases e entre os discursos, ocorre a construção de sentido, conseqüentemente, a leitura do discurso produzido por um *eu* para um *tu*.

3.7 A LEITURA PELA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Após ter sido feita a apresentação da Teoria da Argumentação na Língua, mostrando-se o caminho teórico evolutivo, os pressupostos, considera-se que é possível traçar um conceito de leitura pela TAL. Conceito esse que será utilizado nas análises de texto e reflexões sobre a leitura proposta em livros didáticos de ensino de inglês. Para a definição de leitura, será preciso considerar elementos como leitor, autor, texto, sob uma perspectiva Semântico-Argumentativa.

Pode-se entender que ler, pela TAL, é compreender o sentido que deriva do lingüístico, que está inscrito na língua. Para que seja possível essa compreensão, é preciso observar as relações entre as palavras e expressões, entre as frases e entre discursos. Assim, a leitura se dá a partir de um discurso produzido por um locutor para um interlocutor, sendo a língua um lugar de encontro para os indivíduos.

Como Ducrot diferencia discurso de texto, e toma texto como um construto teórico, e discurso como observável - com o encadeamento de enunciados, é possível pensar a leitura como a compreensão de discursos. Lê-se o discurso produzido. A TAL não toma por seu objeto de estudos a produção dos enunciados, ou seu processamento. O foco da TAL é o estudo do discurso, a fim de procurar a compreensão do sentido contido no lingüístico. No entanto, essa compreensão não significa apenas uma decodificação das palavras, e sim uma real compreensão do que essas palavras representam e de quais relações estão estabelecidas por elas no discurso.

O leitor, como sujeito, não é considerado objeto de estudos pela TAL, cabendo a outras áreas a compreensão de seus aspectos psicológicos, cognitivos, afetivos. Pela TAL, como teoria enunciativa, há um alocutário do discurso. Esse pode ser identificado por marcas lingüísticas utilizadas pelo locutor, no entanto, não se trata de um ser real no mundo, mas de um ser discursivo também. Por exemplo, pode-se dizer que um discurso tenha sido produzido para professores no dia quinze de outubro, no entanto, essa afirmação decorre do

reconhecimento de marcas lingüísticas e não se identifica no mundo os seres reais, mas uma representação desses.

A TAL estuda o discurso enunciado pelo locutor, analisando-se os enunciados para chegar ao sentido. Por isso, o autor, enquanto sujeito no mundo, equivale ao sujeito empírico de Ducrot, e não é objeto de estudos da TAL. Não há um estudo dos aspectos psicológicos, ou da biografia do autor, para se atribuir sentido ao discurso que fora produzido pelo autor. Ocorre um estudo do discurso, considerando-se o locutor como produtor do discurso, como o ser discursivo, buscando-se nos enunciados as relações semânticas que levem à construção do sentido, e também as marcas lingüísticas que permitam a análise polifônica da enunciação.

Assim, ler os enunciados produzidos por um locutor implica na análise dos enunciadorees presentes nesse discurso, e na compreensão da relação do locutor com esses enunciadorees, verificando qual enunciador é assimilado pelo locutor e quais são as atitudes assumidas pelo locutor em relação aos enunciadorees em seu discurso, para apresentar seu ponto de vista, para argumentar. Assim, ler é reconhecer o(s) ponto(s) de vista do locutor e compreender a argumentação do locutor.

A concepção de leitura pela TAL, ao ser transposta para o ensino da linguagem, pode modificar toda uma forma de abordagem e concepção de entendimento do discurso pelo professor. Ao estudar o discurso, seguindo a terminologia e os conceitos da TAL, o professor busca no lingüístico a compreensão primeira do sentido, por meio das relações estabelecidas nos enunciados e entre enunciados. A partir dessa análise, do discurso escrito ou oral, é possível uma aproximação do *alocutário* do sentido construído pelo *locutor* em seus enunciados. Conseqüentemente, o alocutário compreende o locutor por meio do discurso, da língua.

Quando o lingüístico não for suficiente em si para a compreensão, essas lacunas podem ser preenchidas com informações contextuais, porém, essas devem ser evocadas e permitidas pelo lingüístico. O trabalho com o discurso terá o movimento de ir do lingüístico para expressar subjetivamente o entendimento do mundo e do outro.

A leitura pelo lingüístico é fundamental para a compreensão do discurso, e após essa compreensão, outras abordagens do texto se fazem possíveis. Uma delas é a da criação de outros discursos, em que o alocutário irá se transformar em locutor, assumindo pontos de vista próximos ou distintos do que foi lido para argumentar.

Após essa revisão teórica e a apresentação de um entendimento de leitura pela TAL, pensa-se que é importante mostrar uma aplicação da teoria à leitura de discursos. Para isso, no

próximo capítulo, desenvolver-se-á uma metodologia que leva em consideração os pressupostos da TAL e o entendimento de leitura e do ensino de língua inglesa, para a análise da construção de sentido em discursos em língua inglesa. Far-se-á, com essa base teórica, um estudo das questões propostas nos livros didáticos dos quais os discursos foram selecionados.

4 METODOLOGIA E ANÁLISES

A presente análise conta com seis textos e suas respectivas propostas de leitura, retirados de três livros didáticos¹⁴ de inglês do ensino médio, publicados após o ano de 2002. Esses livros didáticos foram selecionados de acordo com sua atualidade e por serem distribuídos aos professores em escolas. Assim, considera-se que esse material é de conhecimento dos docentes de LE e utilizado por esses para prepararem suas aulas. A análise dos textos visa mostrar que pela TAL é possível estudar o funcionamento da linguagem a partir do lingüístico e apreender o sentido construído por um *eu*, que faz uso da língua para interagir com o outro. Os textos abrangem vários gêneros, a fim de verificar a leitura pela TAL.

Dividiu-se a análise em duas etapas, uma primeira, que tem por objetivos avaliar, sob a perspectiva argumentativo-enunciativa, as propostas de leitura e os exercícios dos LDs sobre os textos selecionados. Essa etapa mostra na prática como é abordada a leitura e a teoria adotada pelo livro didático.

Como segunda etapa, propõe-se a análise dos textos pela TAL, a fim de explicitar como o sentido é construído nos textos e apresentar uma leitura argumentativo-enunciativa aos professores de língua inglesa.

4.1 ETAPAS DA ANÁLISE

4.1.1 Etapa 1 - Análise das propostas de leitura apresentadas nos livros didáticos

A compreensão textual exige, por parte do professor, o trabalho de ensinar a ler, por meio do pensar, ou seja, do estabelecimento de relações, no caso, a partir do lingüístico, e de oferecer oportunidades aos seus alunos para o desenvolvimento da leitura. Dessa forma, as questões sobre o texto são determinantes para o bom trabalho de leitura. A condução da leitura e as perguntas bem elaboradas fazem com que haja um trabalho de reflexão maior

¹⁴ O livro didático não é o foco do presente trabalho, portanto, não se realizará um estudo de todas as seções desse material, somente das unidades de que fazem parte os textos. O livro é tido aqui apenas como suporte do qual foram escolhidos os textos e suas respectivas questões sobre leitura para análise.

sobre o texto e auxiliam nas relações que devem ser estabelecidas para que ocorram a compreensão e a construção do sentido.

Considerando que a Teoria da Argumentação na Língua é enunciativa e preconiza que o sentido está no lingüístico e se dá por meio dos encadeamentos argumentativos, e com base nos dados do primeiro capítulo sobre a leitura, como procedimentos de análise das questões apresentadas no livro didático para o trabalho com a leitura, os seguintes critérios foram elaborados¹⁵ para análise da abordagem dos textos:

- a) observação do direcionamento dado pelas perguntas do LD, se há um enfoque no conteúdo, nos aspectos gramaticais, ou em outros aspectos;
- b) verificação da condução da leitura: se há perguntas que antecedem a leitura, ou a acompanham; ou que avaliam a leitura após a sua realização;
- c) identificação do foco das perguntas: se elas consideram o texto como um todo, detalhes ou os dois;
- d) verificação de questões sobre as relações enunciativas do texto (pessoa, tempo e espaço);
- e) leitura das perguntas para identificar se elas se referem ao texto ou se solicitam o ponto de vista do aluno sobre o tema;
- f) entendimento do objetivo das perguntas, se essas levam o aluno a pensar ou se o aluno deve somente identificar a resposta pronta em um trecho do texto;
- g) verificação de como é focalizada a construção da argumentação ao longo do texto.

4.1.2 Etapa 2 - A construção de sentido do discurso pela Teoria da Argumentação na Língua

A realização de uma entidade lingüística refere-se ao sentido designado por uma palavra quando da sua produção. A realização de uma frase, o que foi efetivamente pronunciado ou escrito, recebe o nome de enunciado.

¹⁵ Essas questões foram elaboradas com base em estudos realizados nas reuniões de pesquisa do Núcleo de Estudos do Discurso da PUCRS, para análise de livros didáticos de língua portuguesa.

Assim, o discurso designará uma seqüência de enunciados ligados entre si, “o discurso será, portanto, uma realização ... de um texto” (DUCROT, 1984, p. 369). O discurso não está baseado nem nas coisas nem no pensamento, mas sim nas relações estabelecidas entre encadeamentos argumentativos, que estão representados no enunciado.

Considera-se o enunciado como uma unidade semântica, que tem sentido em si mesma, independentemente da continuação. O enunciado é diferente da oração, a qual é um objeto puramente sintático (Carel, 2000). Para a leitura do discurso¹⁶ com base na Teoria da Argumentação na Língua serão levantados os enunciados aplicando-se os conceitos teóricos, principalmente, aqueles relacionados à Teoria dos Blocos Semânticos e da Polifonia. Tal estudo compreende:

- a) levantamento das AIs aos enunciados;
- b) levantamento das argumentações internas (AI) e externas (AE) ao léxico;
- c) identificação dos enunciadores (polifonia, em termos de aspectos, de acordo com a TBS);
- d) identificação e compreensão do papel dos articuladores nos enunciados e nos discursos que articulam;
- e) identificação dos blocos semânticos construídos no discurso;
- f) construção do bloco semântico representativo do texto como um todo.

Esses passos de análise não seguem uma ordem, são realizados de acordo com a leitura do discurso e a construção de sentido que se estabelecem lingüisticamente nos encadeamentos argumentativos derivados dos enunciados.

4.2 ANÁLISES

4.2.1 Análise 1

Como primeiro discurso para estudos, escolheu-se *Tusks for (Legal) sale - A target for poachers? An elephant in Namibia* (T1) (Anexo 1).

¹⁶ Ducrot faz uma diferenciação teórica entre texto e discurso. No entanto, para as análises e considerações, o termo texto não será adotado segundo o conceito de Ducrot, e sim será tomado como referência ao material lingüístico produzido por um locutor, que corresponderia ao discurso. Ou seja, os dois termos serão tomados como sinônimos.

T1:*Tusks for (Legal) sale**A target for poachers? An elephant in Namibia*

The international campaign to save the elephant has worked - perhaps too well. With poaching under control, elephants overpopulated some areas. So, for the first time in seven years, the world will permit an ivory sale. Botswana, Namibia and Zimbabwe - home to more than a third of Africa's 580,000 elephants - will allowed to sell 60 tons of stockpiled ivory to Japan for a price of more than \$ 30 million. The money will be used to build fences, aid conservation and compensate farmers whose crops are devoured by the beasts. The ivory for sale was confiscated from poachers and taken from elephants that died naturally or were shot to protect humans. But Western wildlife advocates fear that last week's decision by the Convention on International Trade in Endangered Species will encourage poachers around the continent to reload their rifles. (Wildlife Magazine)

T1 - tradução¹⁷:*Presas para venda (legal)**Um alvo para contrabandistas? Um elefante na Namíbia*

A campanha internacional para salvar o elefante funcionou – talvez bem demais. Com os contrabandistas sob controle, os elefantes superpovoaram algumas áreas. Então, pela primeira vez em sete anos, o mundo permitirá a venda de marfim. Bostwana, Namíbia e Zimbábue – moradia de mais de um terço dos 580.000 elefantes da África – permitirão a venda de 60 toneladas de marfim estocado para o Japão, por um preço de mais de 30 milhões de dólares. O dinheiro será utilizado para construir cercas, conservar a saúde e compensar fazendeiros cujas colheitas são devoradas pelas feras. O marfim para venda foi confiscado de contrabandistas e retirado de elefantes que morreram naturalmente ou foram mortos para proteger os humanos. Mas a Western Wildlife teme que a última decisão da Convenção sobre

¹⁷ As traduções dos textos foram realizadas pela autora.

o Comércio Internacional de Espécies em Extinção encoraje os contrabandistas pelo continente a recarregarem seus rifles. (Revista Wildlife)

Esse texto foi retirado de um livro didático (LD1) constituído de um volume único para o ensino médio. O LD1 está dividido em 26 capítulos, com testes adicionais ao final e um apêndice sobre regras de pronúncia, ortografia e sintaxe. Os capítulos contêm como título o item gramatical que será trabalhado na unidade e estão divididos em estudo de regras gramaticais (primeira parte do capítulo), e do texto (segunda parte do capítulo), em que há exercícios de gramática aplicada ao texto.

Sobre o T1, há seis questões, todas objetivas, e elaboradas em inglês, em que os alunos devem escolher uma única resposta correta. Dessas seis questões, duas são sobre a compreensão e iniciam com “*According to the text*”, em que os alunos devem selecionar uma idéia que represente seu entendimento do texto. Uma pergunta é sobre vocabulário, em que os alunos devem encontrar a referência para *beasts* no texto. As três últimas atividades são sobre pronomes relativos¹⁸, em que o aluno deve marcar uma opção que complete as lacunas do enunciado (referentes ao pronome adequado), sendo que os enunciados são sobre o assunto do texto (Anexo 1).

Analisando-se essa proposta de trabalho com texto, verifica-se que o direcionamento dado pelas perguntas ao T1 é fundamentalmente gramatical, com poucas perguntas de compreensão lingüística. Para a leitura, parte-se do texto, e a construção de sentido decorre de um processo de extração de significados, mas unicamente em três das questões. As outras tratam de gramática, considerando a forma unicamente¹⁹.

A enunciação não é mencionada, não há uma reflexão sobre a produção do texto, que explicasse o objetivo do locutor, as marcas lingüísticas que indicam para quem ele está dirigindo seu discurso, com qual propósito²⁰. Da mesma forma, a argumentação contida no texto não é focalizada. Há duas questões que tratam do *sentido*, em que o aluno deve escolher a alternativa que diz respeito ao texto entre cinco possibilidades. Essas alternativas têm uma relação de similaridade ou não com o texto, de concordância ou não. Pode-se dizer que essas questões compreendem uma tradução da resposta correta e estão relacionadas ao vocabulário.

¹⁸ O título do capítulo em que se encontra o texto para análise é *Relative Pronouns* (Pronomes Relativos).

¹⁹ Ao se verificar que há um trabalho exclusivamente gramatical, não se pretende julgá-lo ou menosprezá-lo. Pelo contrário, considera-se que é necessária essa abordagem. No entanto, o que se critica é o fato de essa ser a única ou a mais utilizada para a compreensão da leitura nas análises realizadas.

²⁰ Sobre a questão da enunciação e do *tu* construído no discurso pelo *eu*, há a tese de Andersen (2006).

Com essas questões do LD1, para resolver o exercício, o aluno deve encontrar a resposta correta, por meio de uma associação, ou com o texto, ou com a regra de gramática explicitada anteriormente no capítulo em que se encontra o texto.

Apresentar-se-á, em seqüência, uma análise do texto pela Teoria da Argumentação na Língua, seguindo os procedimentos metodológicos descritos anteriormente.

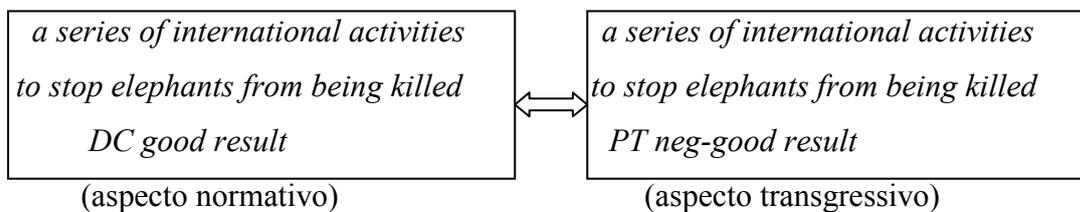
Primeiro enunciado: *The international campaign to save the elephant has worked, perhaps too well.*

Este enunciado contém uma argumentação interna²¹ que pode ser expressa pelo seguinte encadeamento (AI): *a series of international activities to stop elephants from being killed DC effective result*. A partir desse enunciado, constrói-se um bloco estabelecido pelas argumentações contidas nele, representado por:

BS1



AI (*The international campaign to save the elephant has worked*):



O aspecto normativo e o aspecto transgressivo fazem parte do mesmo bloco semântico. Dessa forma, tanto o sentido do resultado positivo quanto o do negativo estão relacionados com a idéia da campanha internacional para evitar o abate de elefantes. O que permite identificar a posição assumida pelo locutor em seu discurso é o estudo das relações entre os dois aspectos do mesmo bloco.

²¹ Entende-se que todas as relações argumentativas aqui estabelecidas são contextuais.

Para uma análise polifônica desse enunciado, levantam-se os enunciadores:

E1: *a series of international activities to save elephants from being killed DC good result*

E2: *a series of international activities to save elephants from being killed PT neg-good result*

Verifica-se que o locutor estaria assumindo a transgressão de E2, e concordando com a norma de E1. Essa afirmação pode ser sustentada por *too well*.

Entende-se que *too well* funciona como um operador argumentativo do tipo internalizador. Dessa forma, *too well* possibilita uma passagem da AE de *has worked* (X) para o interior da AI de *has worked too well* (XY), uma vez que esta contém o segmento do aspecto transgressivo da AE de *has worked* (X).

AE (*has worked*) – *has worked DC good results* (aspecto normativo)

has worked PT neg-good results (aspecto transgressivo)

AI (*has worked too well*) – *has made efforts PT neg-good results*.

Assim, o locutor concorda, a partir desse primeiro enunciado, com o aspecto transgressivo do bloco semântico: *a series of international activities to save elephants from being killed PT neg- good result*.

Segundo enunciado: *With poaching under control, elephants overpopulated some areas.*

A argumentação interna a esse enunciado expressa os seguintes encadeamentos: *neg-poaching DC high number of elephants in some areas*. Esse enunciado explica a transgressão contida na argumentação de *too well* sobre *has worked*, anteriormente apresentada. E para comprovar por que *illegal animal killers under control DC high number of elephants* leva à identificação do locutor com o aspecto *has made efforts PT neg-good result*, é necessário analisar a argumentação interna contida em *overpopulated*, e verificar a continuação da argumentação pelos enunciados seguintes.

AI (*overpopulated*) – a high number of animals living in an area DC *neg-balanced environment* (aspecto normativo)

Pode-se verificar que o sentido inscrito na argumentação interna de *overpopulated*, pelo segmento *neg-balanced environment*, contém uma exemplificação de um resultado ruim, que conduz a conseqüências, que serão apontadas e entendidas no terceiro enunciado.

Terceiro enunciado: *So, for the first time in seven years, the world will permit an ivory sale.*

Esse enunciado pode ser representado pela AI: *ivory sale DC permitted sale*. O que leva à: *ivory sale DC legal*.

O uso da palavra *so* relaciona o segundo e o terceiro enunciado mostrando que a conclusão do segundo enunciado (*high number of elephants in some áreas*) justifica a conclusão do terceiro enunciado (*permitted sale, legal*); ou seja, que o aumento excessivo do número de elefantes leva à permissão do seu abate para a venda de marfim, o que legaliza essa venda. Pode-se representar essa relação entre as conclusões dos enunciados, realizada por *so*, pelo encadeamento: *overpopulated DC legal sale*.

Quarto enunciado: *Botswana, Namibia and Zimbabwe - home to more than a third of Africa's 580,000 elephants - will allowed to sell 60 tons of stockpiled ivory to Japan for a price of more than \$ 30 million. The money will be used to build fences, aid conservation and compensate farmers whose crops are devoured by the beasts. The ivory for sale was confiscated from poachers and taken from elephants that died naturally or were shot to protect humans.*

O quarto enunciado pode ser representado pela argumentação interna: *big sale of a large quantity of ivory from known origin DC money to pay damaged farmers*.

Quinto enunciado: *but Western wildlife advocates fear that last week's decision by the Convention on International Trade in Endangered Species will encourage poachers around the continent to reload their rifles.*

Entendendo-se que a decisão da convenção está relacionada com a concessão da venda de marfim, é possível expressar a argumentação contida no sexto enunciado pelos

encadeamentos AI: *ivory sale PT encourage poachers*. Pela argumentação externa de *poach*, representada por AE (*poach*): *poach DC to take or appropriate something unfairly or illegally*, chega-se a um entendimento de que a venda de marfim pode ser ilegal, representado pelo encadeamento: *ivory sale PT illegal*.

Dessa forma, entendem-se quais argumentações *but* está relacionando neste discurso. O *but* articula o terceiro enunciado com o quinto enunciado, representando-se essa relação por:

ivory sale DC legal

⇩

but

⇩

ivory sale PT illegal

Dessa forma, *but* inverte as conclusões de *legal* para *illegal*, e o locutor assume o encadeamento *ivory sale PT illegal*, o que leva a entender o sentido do título e o bloco semântico sobre o qual ele argumenta em seu discurso.

No título, *Tusks for (legal) sale, a target for poachers?*, a palavra *legal* está entre parênteses e o locutor enuncia em forma de pergunta. O fato de *legal* estar entre parênteses mostra as possibilidades de venda: *legal* e *illegal*. Esse destaque também faz pensar como uma venda legalizada pode ser um alvo para os contrabandistas.

Com a análise que se realizou pela TAL, essas dúvidas puderam ser esclarecidas, sendo que a venda legal de presas tem o sentido negativo, uma vez que pode motivar os caçadores a abater elefantes propositadamente. Estabelece-se um círculo, demonstrado pelas argumentações:

poaching under control DC elephants overpopulated some areas

elephants overpopulated some areas DC legal sale of ivory

legal sale of ivory PT poaching

poaching DC elephants may be endangered

4.2.2 Análise 2

Como segundo discurso, escolheu-se *Aspirin Danger* (T2) (Anexo 2), do LD1 (livro descrito na Análise 1). Esse texto está no capítulo 18, intitulado *The present perfect tenses*.

T2:

Aspirin Danger

Wonder-drug it may be, but aspirin is not suitable for children under the age of 12. Doctors have warned for years that if children take aspirin they risk developing a serious, sometimes, fatal condition called Reye's syndrome. But despite their warnings, a recent research project showed that when children under 12 are given painkillers, one in six has an aspirin. Parents beware! (Newsweek)

T2 - traduzido:

Perigo da Aspirina

Ela pode ser uma droga maravilhosa, mas a aspirina não é adequada para crianças abaixo de 12 anos. Médicos têm advertido por vários anos que, se as crianças tomarem aspirina, elas correm o risco de desenvolver um sério, algumas vezes fatal, estado clínico denominado síndrome de Reye. Mas apesar dos avisos, um projeto de pesquisa recente mostrou que quando as crianças abaixo de 12 anos recebem analgésicos, uma em cada seis toma aspirina. Cuidado, pais! (Newsweek)

Sobre T2, há quatro questões objetivas no LD1. A primeira e a segunda questões e suas alternativas estão escritas em português, e referem-se à compreensão do texto. A terceira e a quarta questões mesclam português e inglês, ou seja, a explicação do que se pede ao aluno para fazer está em português, e o enunciado a ser completado por uma das opções, em inglês. As alternativas são em inglês e referem-se à gramática, à escolha de uma forma verbal correta do *present perfect* (presente perfeito).

Verifica-se que o direcionamento dado pelas perguntas é fundamentalmente gramatical, com poucas perguntas de compreensão lingüística. Apesar de não terem sido analisados todos os textos do LD1, pode-se perceber que há um roteiro de atividades pré-estabelecido, com uma mesma seqüência de tipos de exercícios a ser seguida para estudar os textos.

A argumentação contida em T1 é, de certa forma verificada, com a primeira questão, na qual o aluno deve entender e justificar a não recomendação de aspirina para crianças menores de 12 anos. Outra constatação é devida ao fato de não haver menção à enunciação.

Ao olhar o texto pela TAL, verifica-se que o T2 inicia de um implícito de que a aspirina é considerada consensualmente como um bom medicamento, isso porque há um *but* (mas) em seguida.

Primeiro enunciado: *Wonder-drug it may be*

Ao estudar o primeiro enunciado, pode-se representá-lo pela AI: *very effective medicine DC aspirin*. Há uma construção de sentido da aspirina como uma droga muito eficiente. É possível dizer que se trata da aspirina, pois, no próximo enunciado, a referência do *it* é apresentada. Há uma catáfora, segundo a denominação da Lingüística do Texto. Pela TAL, o sentido de *it* é verificado pela relação desse enunciado com outro enunciado, encontrando-se a ligação de *it* com *aspirin*. Nesse primeiro enunciado, há uma polifonia presente, marcada em *may be*. Nesse caso, levantam-se os enunciadores:

E1: *aspirin DC a wonder drug*.

E2: *aspirin PT neg-a wonder drug*.

Ao enunciar *may be*, o locutor explicita que os dois pontos de vista podem ser possíveis, ou seja, a aspirina pode ser uma boa droga e pode não o ser. Este último já anuncia o *but* que segue. Segundo a TBS, essas duas possibilidades estão contidas na argumentação externa de aspirina, em relação de conversão, compondo o mesmo bloco semântico. A partir dessa polifonia, o locutor continua o discurso no segundo enunciado.

Segundo enunciado: *but aspirin is not suitable for children under the age of 12.*

A AI do segundo enunciado pode ser representada por: *aspirin PT not-right for children under 12 years old.*

Nesse enunciado, há uma restrição do sentido de *wonder-drug*, pela articulação entre dois discursos realizada pelo *but*:

aspirin DC very effective medicine
 ↓
but
 ↓
aspirin PT not- right for children under 12 years old

Nesse caso, o sentido de aspirina é representado pelo encadeamento transgressivo: *aspirin PT not-right for children under 12 years old.* Dessa forma, não se nega que a aspirina é um bom medicamento, mas se restringi esse alcance da droga ao afirmar que apesar de ser boa, a aspirina não é adequada para crianças abaixo de 12 anos. O encadeamento transgressivo é assumido pelo locutor.

Terceiro enunciado: *Doctors have warned for years that if children take aspirin they risk developing a serious, sometimes fatal condition called Reye's syndrome.*

Nesse terceiro enunciado, constrói-se a AI: *children receiving aspirin DC risking of a critical state of health.* Esse enunciado representa uma afirmação dos médicos, *doctors have warned.* O locutor se assimila aos médicos para apoiar seu ponto de vista. O exemplo mencionado da síndrome de Reye é um argumento dos médicos para alertar sobre o uso de aspirina em crianças, que leva à construção de um sentido para a aspirina, representado por um aspecto normativo: *aspirin DC not-right for children under 12.* Esse encadeamento normativo discursivo decorre do fato dos médicos não mencionarem que a aspirina seja um bom medicamento, e sim já afirmarem que ela não é adequada para as crianças menores de doze anos.

No enunciado anterior (segundo enunciado), há um encadeamento transgressivo que representa um ponto de vista do locutor sobre a aspirina, pois ele construiu um sentido de que a aspirina é um bom medicamento, porém, com restrições de uso.

Há, assim, dois sentidos diferentes sobre a aspirina, construídos no discurso, pelas relações estabelecidas entre as palavras, entre os enunciados e entre os discursos:

BS1 (do locutor): *aspirin PT not right for children under 12 years old*

BS2 (dos médicos): *aspirin DC not right for children under 12 years old*

Quarto enunciado: *but despite their warnings, a recent research project showed that when children under 12 are given painkillers, one in six has an aspirin.*

A AI desse enunciado pode ser representada por: *painkillers given to children DC aspirin is often used.*

A palavra *despite* (apesar de) mostra a construção do encadeamento: *aspirin is not right for children under 12 years old PT one children under 12 in six gets an aspirin.*

Observa-se então que o *but* articula dois encadeamentos, do terceiro e do quarto enunciados:

E1: *warnings about aspirin DC neg- aspirin to children under 12*



but



E2: *warnings about aspirin PT aspirin to children under 12*

Porém, a afirmação do encadeamento transgressivo pelo locutor ao assumir E2 não representa uma nova idéia a ser defendida por ele, mas argumenta a favor do seu primeiro ponto de vista *aspirin PT neg- suitable for children under 12*, o que se comprova pela relação desse enunciado com o seguinte.

Quinto enunciado: *Parents beware!*

Nesse enunciado, representado por: *parents DC be careful*, identifica-se o *tu* a quem o *eu* se dirige, ou seja, os pais, marcado pelo vocativo e pelo imperativo do verbo. A eles é dirigido o discurso do locutor e entende-se que devem ter cuidado em relação aos perigos do uso de aspirina em crianças que estão abaixo de 12 anos.

Considerando-se os enunciados analisados, pode-se chegar ao bloco semântico do sentido global construído sobre a aspirina e endereçado aos pais das crianças pequenas. Ele

representa a argumentação desse discurso e explica o título *Aspirin danger*, ou seja, mostra o perigo da aspirina, representado pelo encadeamento transgressivo:

BS: *aspirin is a good painkiller PT it is dangerous for children under 12*

4.2.3 Análise 3

O terceiro discurso, *Letters* (T3) (Anexo 3) foi retirado de um segundo livro didático (LD2). Esse texto é uma das cartas escritas (LD2), recorte considerado suficiente para as reflexões sobre a leitura que será realizada pela TAL.

T3:

Every life saved from cancer is worth the time, effort and money that go into research, development and production. In the new millennium, even the most dreaded (and once “incurable”) disease can now be regarded as one from which people can recover.

PAYAL KAPOOR
Longmeadow, Massachussets

T3 - tradução:

Cada vida salva do câncer vale o tempo, o esforço e o dinheiro gastos em pesquisa, desenvolvimento e produção. No novo milênio, até a mais aterrorizante (outrora “incurável”) doença pode ser considerada agora como uma doença de que as pessoas podem se curar.

O livro didático do qual esse texto foi extraído é formado por um volume único para ser utilizado durante os três anos de ensino médio, e está dividido em três partes: *Part 1* (Parte 1)- para o primeiro ano, com 12 unidades, de 1 a 12; *Part 2* (Parte 2) - para o segundo ano, com 12 unidades, de 13 a 24; *Part 3* (Parte 3), ao longo do terceiro ano, com doze textos autênticos, e uma seção intitulada *Real Tests*. O LD2 contém uma minigramática, uma lista de

falsos cognatos, e quatro provas integrais de língua inglesa retiradas de exames de vestibulares.

O T3 está na *Part 3, Unit 33* (Unidade 33) do LD2. Essa é direcionada para o terceiro ano do ensino médio, o que pressupõe um conhecimento maior da língua, após seis anos de estudos de inglês. De acordo com o manual do professor, há textos autênticos reproduzidos de diversas revistas e jornais americanos ou ingleses, ou da Internet para serem estudados pelos alunos. As estratégias de *skimming* e *scanning* são utilizadas para a leitura, além de perguntas de compreensão e sobre aspectos da linguagem, nos moldes das questões dos atuais exames de vestibulares. Assim, a *Unit 33* está dividida nos itens *General Comprehension*, *Word Study*, *Detailed Comprehension* e *Real Tests* (Compreensão geral, Estudo da palavra, Compreensão detalhada, Testes reais).

O T3 é uma cópia de uma seção da revista *Newsweek*, intitulada *Letters*, em que os leitores escrevem para a revista comentando o assunto da edição anterior. No estudo de leitura proposto em *General Comprehension*, há três perguntas sobre o texto, escritas em inglês, mas que devem ser respondidas em português. Observa-se que se prioriza a capacidade de compreensão na língua estudada. As três questões direcionam para a busca de informações gerais relacionadas ao assunto principal das cartas, que trata da luta contra o câncer com o desenvolvimento de novas drogas para vencer a doença.

Na parte de estudo do vocabulário chamada de *Word Study*, há um diagrama a ser completado, em que o aluno deve relacionar as palavras de um quadro com as palavras-chave *war*, *health* e *money* (guerra, saúde e dinheiro). Um segundo exercício solicita que os alunos completem lacunas com palavras de um quadro formando expressões, como *cancer victims*, *drug companies*... (vítimas de câncer, companhias de remédios). O terceiro exercício dessa parte faz com que os alunos procurem palavras e expressões de mesmo significado das que estão entre parênteses, no texto.

Em *Detailed comprehension*, num exercício denominado *Looking for reference* (Procurar por referência) os alunos, em questões objetivas, devem reconhecer estruturas, no caso, relacionadas ao uso dos pronomes. Os alunos devem identificar a palavra a que o pronome faz referência. Na outra questão dessa parte, chamada *Looking for specific information* (Procurar por informação específica), os alunos devem relacionar as informações apresentadas com a respectiva carta do texto.

Para finalizar, há a parte *Real tests*, em que o aluno é apresentado a um novo texto, com questões de uma prova de vestibular.

Verifica-se que não há um estudo da enunciação e a argumentação não é considerada. O enfoque do estudo apresentado sobre o T3 é o do vocabulário, com a busca de sinônimos, e da compreensão das palavras no plano da decodificação.

Primeiro enunciado: *Every life saved from cancer is worth the time, effort and money that go into research, development and production.*

A argumentação interna contida nesse enunciado pode ser representada pelo encadeamento normativo: *each life rescued from cancer DC everything is valuable*. Com esse encadeamento, percebe-se que o locutor coloca seu ponto de vista de que há um custo para lutar contra a doença e que cada vida salva da doença justifica o esforço despendido para isso.

Segundo enunciado: *In the new millennium, even the most dreaded (and once “incurable”) disease can now be regarded as one from which people can recover.*

Nesse segundo enunciado, tem-se como argumentação interna: *a frightening disease PT possibility of regaining a normal or usual health condition nowadays*. A palavra *even* (até), mostra uma forma de argumentação em que o locutor apresenta um argumento mais forte, no caso o da mais temida doença, em comparação com outras doenças, para enfatizar que o trabalho, dinheiro e esforços desenvolvidos no novo milênio conseguem alcançar o que realmente não se conseguia antes. Há uma valorização do alcance dos resultados no tratamento e cura do câncer.

No segundo enunciado, há uma pressuposição: a de que antes desse milênio não era possível curar doenças consideradas graves, que causam temor às pessoas. A cessação deste estado pressuposto de “impossibilidade de cura” é a expressão *in the new millenium*. Essa mudança de condição pode ser representada pelo encadeamento transgressivo: *neg-possibility of recovering before new millenium PT possibility of recovering now*.

Como bloco semântico que condensa a argumentação do discurso de T3, tem-se:

BS: *valuable efforts to save lives DC people can recover from dreaded diseases now*

4.2.4 Análise 4

O quarto texto *Making a difference* (T4) (Anexo 4) foi retirado do LD2.

T4

Making a difference

I remember something that happened during my vacation in Ceara, in the northeast of Brazil. The sun was rising and I was taking a walk along one of those lovely desert beaches.

While I was walking down the beach, I began to see a man in the distance. As I came nearer, I noticed the man was bending down, picking something up and throwing it out into the water. He did that many times. Time and again he continued throwing things out into the ocean.

As I came even closer, I saw that he was a fisherman. He was picking up starfish that had been washed up on the beach and, one at a time, he was throwing them back into the water.

I was curious. I approached the fisherman and said, "Good morning, friend. I was wondering what you are doing."

"I'm throwing these starfish back into the ocean. You see, it's low tide right now and all of these starfish are up here on sand. If I don't throw them back into the water, they'll die up here from lack of oxygen."

"I understand", I said, "but there are thousands of starfish on this beach. You can't possibly get to all of them. There are simply too many. And don't you realize that at this time this is probably happening on hundreds of beaches all up and down this coast? Can't you see that you can't probably make a difference?"

The man smiled, bent down one more time and picked up another starfish. He threw it back into the sea and answered, "I made the difference to that one!"

(Adapted from "One at a time", Jack Canfield and Mark V. Hansen, in Chicken soup for the Soul, Health Communication, Inc, Deerfield Beach Florida, 1993).

T4 - tradução:*Fazer a diferença*

Eu lembro algo que aconteceu durante minhas férias no Ceará, no nordeste do Brasil. O sol estava nascendo e eu estava caminhando ao longo de uma daquelas adoráveis praias desertas.

Enquanto eu estava caminhando pela praia, eu comecei a ver um homem ao longe. Como me aproximei, eu percebi que o homem se abaixava, pegava alguma coisa e a atirava de volta para a água. Ele fez isso muitas vezes. Repetidamente ele continuava atirando coisas de volta para o oceano.

Como me aproximei mais ainda, eu vi que era um pescador. Ele estava pegando estrelas-do-mar que tinham sido deixadas na praia e, uma por vez, ele as atirava de volta ao mar.

Eu estava curioso. Aproximei-me do pescador e disse, “Bom dia, amigo. Estou querendo entender o que você está fazendo.”

“Eu estou atirando essas estrelas-do-mar de volta ao oceano. Como você pode ver, a maré está baixa agora e todas essas estrelas-do-mar estão aqui na areia. Se eu não jogá-las de volta à água, elas morrerão aqui por falta de oxigênio.”

“Entendo”, disse, “mas há milhares de estrelas-do-mar nesta praia. Você provavelmente não poderá pegar todas. Há muitíssimas. E você não se dá conta que de a esta hora isso está provavelmente acontecendo em milhares de praias em toda a costa? Você não vê que você não pode fazer a diferença?”

O homem sorriu, abaixou-se uma vez mais e pegou outra estrela-do-mar. Ele a atirou de volta ao mar e respondeu, “Eu fiz a diferença para esta!”

(Adaptado de “One at a time”, Jack Canfield e Mark V. Hansen, em Chicken Soup from the Soul, Health Communications, Inc, Praia de Deerfield, Flórida, 1993).

Esse texto se encontra na primeira parte do LD2, direcionada para o ensino do primeiro ano do ensino médio, na *Unit 11* (Unidade 11). A página de abertura da unidade contém o título do texto, *Making a difference* (fazer a diferença), o parágrafo introdutório do texto, e uma imagem do mar ao fundo. Nesta primeira página, há duas perguntas que levam o aluno a pensar sobre o sentido do título. Uma dessas perguntas faz com que o aluno relacione o possível sentido do título com a imagem do mar.

A *Unit 11* está dividida nos itens *General Comprehension*, *Word Study*, *Detailed Comprehension Structure*, *Getting the Message* e *Talk it over* (Compreensão geral, Estudo da palavra, Compreensão detalhada, Estrutura, Entender a mensagem, Fale sobre isso).

O T4 é uma versão adaptada do texto publicado no livro referido ao final da história. Entende-se a simplificação desse texto como sendo uma produção deliberada de uso pedagógico, e, conforme as instruções do manual do professor do LD2, essa adaptação tem por finalidade a apresentação de estruturas e exemplos de língua em uso.

Nas questões iniciais, que são realizadas antes da leitura total do texto (pré-leitura), observa-se um direcionamento do leitor para relacionar o título a valores morais, como em “*Será que significa “fazer algo de modo diferente” ou “fazer algo importante, positivo, por mais insignificante que possa parecer?”*”.

Em *General Comprehension*, após a leitura do texto, há quatro perguntas sobre o texto, todas elas escritas em português. Segundo o manual do professor, o aluno pode responder em português, pois não se pretende exigir uma produção escrita, mas sim a compreensão do texto lido. No primeiro capítulo deste trabalho, menciona-se essa possibilidade de trabalho com a leitura, em que a capacidade de compreensão é maior do que a de produção. Três das perguntas sobre o texto solicitam que o aluno retire informações pontuais do texto. O aluno deve identificar as respostas corretas, como um exercício de tradução. A quarta pergunta é sobre a atitude do pescador, de opinião pessoal do aluno.

Na parte de estudo do vocabulário, *Word Study*, há um exercício de tradução, os alunos devem procurar no texto palavras correspondentes às que estão em português. Um segundo exercício solicita que os alunos relacionem colunas, ligando uma expressão em inglês com outra também em inglês e mais uma em português (todas essas expressões se relacionam ao tempo verbal). O terceiro exercício faz com que os alunos procurem palavras no texto para completarem frases em inglês.

Em *Detailed comprehension*, num exercício denominado *Recognizing cause and effect* (Reconhecer causa e efeito), os alunos devem identificar frases como sendo ou de causa ou de efeito (intuitivamente). Na seguinte questão dessa parte, chamada *Using because, as and so* (Usar porque, como e assim), os alunos encontram uma regra de uso dessas palavras e devem unir as frases do exercício anterior utilizando uma das três conjunções.

Com referência à *Structure* (estrutura), há uma explicação gramatical sobre o *Past Continuous* (passado contínuo), e um exercício com frases retiradas do texto para serem completadas por verbos nesse tempo verbal. Da mesma forma, há uma explicação sobre *while* e *when*, com uma atividade do mesmo tipo que a anterior.

Na penúltima atividade da unidade, *Getting the message*, há um poema, uma foto com pescadores, e três questões sobre esse poema.

Em *Talk it over*, há uma proposta de discussão oral. Essa orientação está redigida em português, o que leva a entender que os alunos podem expressar seus pontos de vista em português.

Segue a análise do discurso de T4 pela TAL. Nessa análise têm-se dois locutores: L1 - o turista, L2 - o pescador.

Primeiro enunciado: *I remember something that happened during my vacation in Ceara, in the northeast of Brazil. The sun was rising and I was taking a walk along one of those lovely desert beaches.*

A esse primeiro enunciado pode ser atribuído o encadeamento normativo representado por: *story about a vacation in Ceara DC something in the past*. Esse encadeamento inicia o discurso e situa o leitor no tempo (férias) e no espaço (Ceará).

Segundo enunciado: *While I was walking down the beach, I began to see a man in the distance. As I came nearer, I noticed the man was bending down, picking something up and throwing it out into the water. He did that many times. Time and again he continued throwing things out into the ocean.*

Resume-se esse parágrafo em um único enunciado²², porque se considera que o parágrafo condensa um bloco semântico, o qual reflete a visão das ações que um homem estava realizando na praia. Esse enunciado pode ser representado pelo encadeamento normativo: *a man was repeating the same action many times DC he was bending down, picking something up and throwing it out into the water.*

Observa-se que houve uma descrição das ações de um homem, no entanto, ainda não foi dito quem era esse homem e o que ele estava pegando no chão e atirando ao mar. Os referentes de *a man, the man, something, it e things* estão encadeados com o enunciado seguinte. A construção de sentido se dará nessa relação entre os enunciados.

Ressalta-se que há ênfase na frequência do encadeamento das ações do homem, com o uso das expressões *many times e time and again*. Ao reforçar a repetição das ações, ocorre

²² O mesmo será tomado para os outros parágrafos. A definição dos enunciados no discurso ainda é um tema em estudos pela TAL.

uma argumentação, em que o L1 se sentiu atraído para saber o que o homem estava fazendo e o L1 envolve o alocutário (leitor), fazendo com que esse acompanhe sua história. Percebe-se a construção do encadeamento implícito: *unknown man repeating gestures DC curiosity*.

Terceiro enunciado: *As I came even closer, I saw that he was a fisherman. He was picking up starfish that had been washed up on the beach and, one at a time, he was throwing them back into the water.*

Nesse momento, o L1 enuncia definindo quem era o homem e o que ele estava atirando ao mar. A palavra *fisherman* diz que se tratava de um pescador e se refere a *a man* e *the man*, e *starfish* será a referência para *something, it* e *things* do enunciado anterior. Com essa relação, há uma construção de sentido, pois já se identifica quem era o homem e o que ele estava jogando ao mar. O que permite essa definição é a ligação dos enunciados pela expressão *even closer*. A aproximação marcada por essa expressão permite ao locutor (que no caso pode ser comparado ao narrador) definir os elementos da cena. O verbo *saw* é o passado de *see*, que contém em sua argumentação externa o sentido contextual AE (*see*): *see DC to be aware of what is around you by using your eyes*. O L1 segue seu discurso com o quarto enunciado.

Quarto enunciado: *I was curious. I approached the fisherman and said, “Good morning, friend. I was wondering what you are doing.”*

Nesse momento do discurso, o *eu* se dirige a um *tu*, sendo que esse *tu* pode ser atribuído ao pescador. O enunciado pode ser representado pela argumentação interna: *the man was interested in learning about what the fisherman was doing DC the man talked to the fisherman*.

Quinto enunciado: *“I’m throwing these starfish back into the ocean. You see, it’s low tide right now and all of these starfish are up here on sand. If I don’t throw them back into the water, they’ll die up here from lack of oxygen.”*

No quinto enunciado, o pescador se enuncia, mostrando ao homem que caminhava pela praia o que estava fazendo, representada sua fala pelo encadeamento: *throwing starfish to the water DC saving starfish*.

Pela polifonia, percebe-se a argumentação contida nesse enunciado.

E1: *throwing starfish to the water DC saving starfish*

E2: *neg-throwing starfish to the water DC neg-saving starfish.*

O L2 assume E1, representado pelo aspecto recíproco positivo do bloco e rejeita E2, representado pelo aspecto recíproco negativo do bloco. Ao assumir E1, o locutor mostra como atua sobre a realidade, modificando-a. O aspecto de E2 representa a forma como o locutor vê a realidade.

Sexto enunciado: *“I understand”, I said, “but there are thousands of starfish on this beach. You can’t possibly get to all of them. There are simply too many. And don’t you realize that at this time this is probably happening on hundreds of beaches all up and down this coast? Can’t you see that you can’t probably make a difference?”*

A resposta de L1 ao argumento de L2 mostra um outro ponto de vista: *neg-throwing all starfish to the water DC neg-saving starfish*. E a essa argumentação, há o encadeamento de uma conclusão: *neg-saving starfish DC neg-making a difference*.

Sétimo enunciado: *The man smiled, bent down one more time and picked up another starfish. He threw it back into the sea and answered, “I made the difference to that one!”*

A argumentação interna desse enunciado por ser representada por: *saving one starfish DC making a difference to it*.

No discurso, verifica-se que há dois blocos semânticos, um construído pelo turista e outro construído pelo pescador, sendo eles:

BS do turista $\left\{ \begin{array}{l} \textit{saving all starfish DC making a difference} \\ \textit{neg-saving all starfish DC neg-making a difference} \end{array} \right.$

BS do pescador $\left\{ \begin{array}{l} \textit{saving one starfish DC making a difference} \\ \textit{neg-saving one starfish DC neg-making a difference} \end{array} \right.$

Os dois blocos são diferentes e opostos por *all x one*, e cada locutor assume um dos aspectos conversos do bloco que construiu, sendo que o turista afirma: *saving all starfish DC making a difference* e o pescador: *saving one starfish DC making a difference*.

Ao voltar para o discurso de T4 como um todo, pode-se compreender que o sentido do texto mostra que salvar uma estrela do mar faz a diferença. Assim, o pescador não salvou todas as estrelas do mar, mas fez a diferença ao salvar uma. A representação do bloco semântico de T4 é:

BS: *neg-saving all starfish PT making a difference*

4.2.5 Análise 5

O quinto discurso para análise (T5) foi retirado de um terceiro livro didático (LD3). O LD3 é formado de um volume único para os três anos do ensino médio e em sua contracapa está em destaque “De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais”. Ele está dividido em vinte e quatro unidades. Um CD-ROM acompanha o LD3, e esse CD tem atividades de interpretação dos textos do livro, atividades de compreensão oral e um gerador de testes com questões de vestibulares e processos seletivos. Cada unidade do LD3 está dividida em duas partes. A primeira parte contém os tópicos *Getting started*, *Reading strategies*, *Word study*, *Figure it out* e *Using grammar* (Começar, Estratégias de leitura, Estudo das palavras, Sistematizar, Usar a gramática). A segunda parte contém os mesmos tópicos da primeira, com o acréscimo de *Listening strategy* e *Think and write* (Estratégia de escuta e Pense e escreva). Ao fim de cada unidade, há uma parte chamada *Further Practice* (Prática além), com exercícios diversificados sobre gramática e vocabulário.

O T5 é uma tira do personagem Calvin, e os enunciados encontram-se transcritos abaixo:

**T5:**

Calvin's Father: What story would you like tonight, Calvin?

Calvin: Hamster Huye and the Gooey Kabloolie!

*Calvin's Father: Oh no, not **again!** That's what you hear **every** night! Let's read something different.*

*Calvin: **I want Hamster Huye! I want Hamster Huye!***

*Calvin's Father: C'mon, we'll read a **new** story tonight. You'll like it I promise.*

Calvin: No, I won't! I'll stay awake until morning if you don't read Hamster Huye!

Hobbes: I didn't remember Hamster Huye having quite that sarcastic tone of voice.

*Calvin: Or doing everything so **fast**.*

(From Scientific Progress Goes "Boink", A Calvin Hobbes Collection by Bill Watterson, Andrews and McMeel, a Universal Press Syndicate Company, Kansas City).

T5 – traduzido:

Pai do Calvin: Qual história você gostaria hoje à noite, Calvin?

Calvin: Ratinho Huye e Gooey Kabloolie!

*Pai do Calvin: Oh, não, **de novo** não! Isso é o que você escuta **todas** as noites! Vamos ler algo diferente.*

*Calvin: **Eu quero Hamster Huye! Eu quero Hamster Huye!***

*Pai do Calvin: Vamos lá, vamos ler uma história **nova** hoje à noite. Você vai gostar, eu prometo.*

Calvin: Não, eu não vou gostar! Eu vou ficar acordado até de manhã se você não ler Hamster Huye!

Hobbes: Eu não me lembrava que Hamster Huye tinha um tom de voz tão sarcástico.

Calvin: Nem que fazia tudo tão rapidamente.

(De Scientific Progress Goes “Boink”, A Calvin Hobbes Collection por Bill Watterson, Andrews e McMeel, A Universal Press Syndicate Company, Kansas City).

O T5 está na *Unit 15* do LD3, a qual tem como título “*People who need people*” (Pessoas que necessitam de pessoas). Antes de apresentar a tira, há o tópico chamado *Getting started* (Iniciar). Nesse tópico, há um parágrafo a ser reescrito com informações sobre o Calvin, personagem da tira. O aluno pode conhecer um pouco do personagem antes de ler a tira.

No segundo tópico, denominado *Reading strategies – Inference and reading for detail* (Estratégias de leitura – inferências e leitura de detalhes), no título da atividade, as estratégias de leitura já estão explicitadas. Nessa atividade, há um enunciado que pede ao aluno para ler a tira e comentá-la com seu colega, respondendo a uma pergunta sobre o nome da história lida pelo pai do Calvin. Associa-se essa atividade à estratégia de leitura por detalhes. Após a tira, segue um segundo exercício, no qual os alunos devem reler a história e assinalar se as alternativas apresentadas são certas ou erradas de acordo com o texto, corrigindo as erradas no caderno. Com relação a essas sentenças, percebe-se que algumas podem ser entendidas de acordo com o lingüístico, num tipo de tradução literal, e outras exigem que o aluno faça inferências, que buscam fora do texto conclusões sobre o que está escrito. Vê-se então a aplicação da segunda estratégia mencionada no enunciado da atividade.

Como próximo item da unidade 15, tem-se o *Word study* (Estudo da palavra). São três exercícios nessa parte. O primeiro pede aos alunos para classificarem palavras em grupos, um relacionado a membros da família, outro, a amigos e demais pessoas. No segundo exercício, os alunos devem classificar essas mesmas palavras em formais e informais e ainda identificar quais estão em inglês americano e quais estão em inglês britânico. No terceiro exercício, é solicitado aos alunos que utilizem as palavras do primeiro exercício para completar frases.

Na próxima parte, denominada *Figure it out* (Sistematização), há uma explicação gramatical sobre o condicional, a partir de uma frase da tira do Calvin: “*I’ll stay awake until morning if you don’t read Hamster Huey.*” Após a apresentação das regras do condicional, há o tópico *Using grammar* (Usar gramática), com quatro exercícios gramaticais sobre o condicional.

Após a tira, há uma mudança de exercícios da unidade com a apresentação de um exercício de vocabulário. Esse vocabulário não está relacionado ao texto do início da unidade.

Para realizar essa atividade, pressupõe-se uma consulta ao dicionário. Na parte de gramática, o pretexto para esse estudo é uma das frases de Calvin.

Verifica-se que a enunciação e a argumentação não são consideradas sob nenhum aspecto.

Pela TAL, é possível mostrar como o discurso dessa tira está construído para compreender o sentido. Na análise, há uma distinção entre três locutores, para fins de identificação dos enunciados, locutor 1-L1, pai do Calvin; locutor 2- L2, Calvin, e locutor 3-L3, Hobbes (tigre). Outra observação para a análise da tira, há duas linguagens presentes: uma verbal e outra icônica. Não serão levadas em consideração as ilustrações, o que não significa que não se reconheça a importância dessas. Pensa-se que, neste caso, a imagem não altera significativamente na construção do sentido, realizada lingüisticamente. Porém, as marcas em negrito, que reforçam a entonação de algumas palavras, recurso gráfico para transcrever um discurso oral, serão consideradas.

Primeiro enunciado: *What story would you like tonight, Calvin?*

Iniciando o diálogo, o L1 pergunta ao Calvin qual história ele gostaria de ouvir à noite. A AI desse enunciado pode ser formalizada em: *some stories DC choose one.*

Segundo enunciado: *Hamster Huye and the Gooley Kablooie!*

O L2 responde com o nome da história, *Hamster Huye and the Gooley Kablooie!* A argumentação interna desse enunciado pode ser: *choose a story DC Hamster Huye and the Gooley Kablooie.*

Terceiro enunciado: *Oh no, not **again!** That's what you hear **every** night! Let's read something different.*

Nesse enunciado, percebe-se que o L1 reage ao enunciado de L2 negativamente, pelas palavras **again** e **every**. Essas representam a repetição da leitura da história e funcionam como argumentos para convencer o menino a aceitar uma história diferente. Pode-se entender um implícito nesse enunciado que mostra como o pai se posiciona sobre a repetição da leitura: *repeating the same history DC getting bored or tired of it.*

Esse implícito explica a proposta do pai de ler uma história diferente. O L1 constrói assim o bloco semântico: *repeating the same story every night is boring DC choosing a different story*.

Quarto enunciado: *I want Hamster Huye! I want Hamster Huye!*

Por esse enunciado, vê-se que o L2 recusa a proposta de L1 (*repeating the same story every night is boring DC choosing a different story*). O L2 reforça que quer a mesma história, pelas marcas lingüísticas de repetição da afirmação *I want Hamster Huye!* e pela ênfase marcada com o negrito. Como *Hamster Huye* é a mesma história de todos os dias, percebe-se que o L2 constrói e argumenta com outro bloco semântico, diferente do de L1.

BS1 de L1: *Hamster Huye every night is boring DC choosing a different story*

BS2 de L2: *Hamster Huye every night is not boring DC neg-choosing a different story*

Quinto enunciado: *C'mon, we'll read a **new** story tonight. You'll like it I promise.*

Com esse enunciado L1 acrescenta um argumento a favor da leitura de outra história, representado pelo encadeamento: *new story DC you will enjoy it*. A Argumentação Interna desse enunciado pode ser formalizada por: *new story DC enjoy the reading*.

Sexto enunciado: *No, I won't! I'll stay awake until morning if you don't read Hamster Huye!*

Nesse ponto, L2 recusa o argumento apresentado por L1, com *No, I won't*, com o encadeamento: *new story PT neg-enjoy the reading*. Nesse enunciado, L2 apresenta uma condição para convencer L1 a ler a mesma história, representada pelo encadeamento: *neg-reading Hamster Huye DC neg-sleeping*, para convencer o pai a ler *Hamster Huey*.

Sétimo enunciado: *Hobbes: I didn't remember Hamster Huye having quite that sarcastic tone of voice. Calvin: Or doing everything so **fast**.*

Considera-se que esses dois locutores compõem um único enunciado, com a AI: *Hamster Huey PT with a sarcastic voice and doing everything so fast*.

No discurso, há um embate entre dois pontos de vista, um do pai e outro do filho. O conflito entre eles é comprovado pelo fato de cada locutor assumir um aspecto recíproco do mesmo bloco para construir sua argumentação:

Encadeamento defendido pelo pai de Calvin: *same story every night is boring DC choosing a different story*

Encadeamento defendido por Calvin: *same story every night is not boring DC neg-choosing a different story*

Ao final, o bloco semântico construído e que representa o sentido global do discurso, é representado por:

BS: *repeating the same story PT in a different way*

4.2.6 Análise 6

O sexto texto *Are you a shopaholic?* (T6) (Anexo 6) foi retirado do LD3.

T6:

ARE YOU A SHOPAHOLIC?

Shopping addiction – More common than most people think

People who “shop ‘till they drop” and run their credit cards up to the limit often have a shopping addiction. They believe that if they shop they will feel better. Compulsive Shopping and spending generally makes a person feel worse. It is similar to other addictive behaviors and has some of the same characteristics as problem drinking (alcoholism), gambling and overeating.

Shopping Addiction Quiz

1. *Shopping?*

a) *Love it!* b) *Hate it!* c) *It's all right occasionally.*

2. *Do you often get into trouble for shopping too much?*

a) *Yes* b) *No, I don't shop* c) *Not really*

3. *Do you use shopping as a way of escaping from your problems?*

a) *Yes* b) *No* c) *Sometimes*

4. *Do you have eye, back and hands pains after shopping?*

a) *Always* b) *Never* c) *Sometimes*

5. *When you are on the internet do you always feel inclined to buy something?*

a) *Yes* b) *No* c) *Sometimes*

6. *Do you always carry money with you when you go into town?*

a) *Yes* b) *No* c) *Sometimes*

- *If your answer mostly a's → Absolutely addicted*

You love shopping! Try to limit yourself to a certain amount of time to shop per day. Before you go shopping, think of a certain reason to and make sure that's all you do. If you can't think of a reason, don't go!

- *If your answer mostly b's → Basic*

You avoid shopping at all costs. I wonder how you survive!

- *If your answer mostly c's → Calm, cool and collected*

You are a greater shopper. You enjoy shopping but don't overdo it. Congratulations!

(Adapted from <http://library.thinkquest.org> and www.indiana.edu/~engs. For more information, check www.nbc5frame.com/healthsurfing and www.paihdelinkki.fi/english/addictionline)

T6 – traduzido:

Você é viciado em compras?

Vício em compras – mais comum do que a maioria das pessoas pensa

Pessoas que compram “até cair”/“até que não dá mais” e usam seus cartões de crédito até o limite, frequentemente, têm um vício em compras. Elas acreditam que se elas comprarem se sentirão melhores. Compras compulsivas e gastos geralmente fazem a pessoa sentir-se pior. Isso é similar a outros comportamentos que causam vícios e têm as mesmas características como o problema das bebidas (alcoolismo), das apostas e da comida em excesso.

Você é um viciado em compras?

Teste de Vício em Compras

1. Compras?

a) Adoro! b) Odeio isso! c) Tudo bem de vez em quando.

2. Você geralmente tem problemas por comprar demais?

a) Sim b) Não, eu não compro c) Não, na verdade não

3. Você usa as compras como meio de fugir dos seus problemas?

a) Sim b) Não c) Algumas vezes

4. Você tem dor nos olhos, costas e mãos depois de fazer compras?

a) Sempre b) Nunca c) Algumas vezes

5. Quando você está na internet você sempre se sente inclinado a comprar alguma coisa?

a) Sim b) Não c) Algumas vezes

6. Você sempre carrega consigo dinheiro quando você vai para a cidade?

a) Sim b) Não c) Algumas vezes

- Se suas respostas são a maioria “a” → Completamente viciado

Você ama comprar! Tente se limitar a certa quantia de dinheiro por compra diária. Antes de ir às compras, pense sobre uma razão para isso e tenha certeza de que é tudo que você faz. Se você não conseguir pensar em uma razão, não vá!

- Se suas respostas são a maioria “b” → Básico

Você evita comprar a todo custo. Eu tento imaginar como você sobrevive!

- Se suas respostas são a maioria “c” → Calmo, legal e colecionador

Você é um grande comprador. Você gosta de comprar, mas não exagera. Parabéns!

O T6 foi retirado da *Unit 23* do LD3. A apresentação da unidade contém duas fotos, uma de um *shopping center* e outra de uma pessoa carregando sacolas. Há uma citação ao lado das fotos, com o título *Food for thought* (Alimento para o pensamento), que diz *The buyer needs a hundred eyes, the seller not one* (George Herbert) (O consumidor precisa de cem olhos, o vendedor de nenhum).

No item *Getting Started* (Iniciar), lêem-se duas questões que levam os alunos a levantarem oralmente outros vícios que não o das drogas, e quais as causas que levam uma pessoa a ter esses vícios.

Em *Reading strategies – skimming, deducing meaning from context and responding to function of text* (Estratégias de leitura, *skimming*, dedução de sentido do contexto e responder a função do texto), o texto é apresentado e trabalhado. A primeira pergunta sobre o texto aparece antes da leitura dele, o que leva o aluno a procurar por uma informação específica ao ler. Essa pergunta refere-se ao objetivo geral do texto, ou seja, é necessária uma compreensão da finalidade do texto. Esse exercício está associado à estratégia de *skimming*.

A questão, após o texto, relaciona-se à tradução de palavras, com a apresentação de termos em português e solicitando que os alunos encontrem os correspondentes em inglês no texto. Pensa-se que este exercício refere-se à dedução de sentido pelo contexto.

O terceiro exercício é de interação, em que os alunos devem entrevistar uns aos outros, para descobrir qual a qualificação do seu colega em relação ao consumo. O exercício põe em funcionamento o texto, porque se trata de um teste/questionário, que pode ser aplicado a outras pessoas.

Na seqüência de atividades da unidade, da parte em que se encontra T6, há o *Word Study* com dois exercícios sobre palavras que são facilmente confundidas quanto à sua forma e sentido, e que não se relacionam ao T6.

No tópico *Figure it out*, são apresentadas duas sentenças do texto: *How do you survive?* E *I wonder how do you survive!* A partir dessas, apresentam-se explicações

gramaticais sobre perguntas indiretas. Seguindo essas explicações, vem o item *Using grammar*, com exercícios gramaticais sobre o tema anterior.

A enunciação e a argumentação não foram consideradas nas atividades sobre o texto.

Para analisar esse discurso pela TAL, selecionaram-se as perguntas, as três alternativas para cada questão e os resultados, para mostrar uma aplicação da teoria a um outro formato de discurso: o teste. Não foi considerada a parte introdutória do teste, pois se trata de um discurso semelhante em estrutura a T1 e T2, no entanto, isso não quer dizer que essa parte não deva ser explorada pelo professor ao trabalhar o T6.

Todas as perguntas do teste referem-se ao hábito de comprar ou a atitudes em relação à compra, solicitando uma escolha de acordo com o que o alocutário compreende como sendo aplicável a si mesmo.

Percebe-se que as questões do número três a seis são do tipo *yes/no question*, em que se espera uma resposta ou afirmativa, ou negativa. No entanto, o teste apresenta uma terceira possibilidade de respostas para elas, além de *yes* e *no*, que é *sometimes*. Essa terceira opção permite estabelecer uma gradualidade em relação à resposta afirmativa. Essa gradualidade é justificada pela argumentação interna (AI) *sometimes: on certain occasions or in certain cases PT not always*.

Assim, far-se-á uma análise das perguntas com as respectivas possibilidades de respostas, porque cada uma delas forma três enunciados diferentes, três sentidos distintos, ao se ligar com uma resposta.

Primeira pergunta: *Shopping?*

Ao responder afirmativamente a essa pergunta, tem-se o enunciado *I love shopping*, e a AI desse enunciado pode ser representada por: *going to stores and buying things DC enjoying doing this*.

Com a resposta negativa, há a construção de outro enunciado: *I hate shopping*. Sobre esse encadeamento, representa-se a argumentação interna por: *going to stores and buying things PT neg-enjoying doing this*.

Ao escolher a terceira opção, tem-se o enunciado: *Shopping is all right occasionally*. A AI desse enunciado por ser mostrada por: *going to stores and buying things DC from times to times*. Com a expressão *it's all right occasionally*, o locutor mostra uma gradualidade sobre *shopping*. Ele admite ir às compras, no entanto, não é sempre que faz isso. Com isso, a

escolha por esse enunciado já direciona para o sentido de alguém que não é viciado; mostra um controle sobre a ação de comprar, e o viciado não tem mais domínio sobre isso.

Segunda pergunta: *Do you often get into trouble for shopping too much?*

O enunciado que se forma com a resposta afirmativa é: *I often get into trouble for shopping too much*. A AI que representa esse enunciado pode ser expressa por: *going to stores and buying things a lot DC having problems*.

Com a opção de *no*, constrói-se o enunciado: *I do not get into trouble for shopping too much*. A AI desse enunciado: *going to stores and buying things a lot PT neg-having problems*.

Ao escolher *not really*, o enunciado decorrente é: *I do not really get into trouble for shopping too much*. A terceira opção atua novamente sobre a afirmação, diminuindo a intensidade de ter problemas por comprar muito.

Terceira pergunta: *Do you use shopping as a way of scaping from your problems?*

Ao se responder afirmativamente, constrói-se o enunciado: *I use shopping as a way of scaping from my problems*. Para esse enunciado, a AI: *going to stores and buy things DC a way of avoiding problems*.

Ao negar, tem-se o enunciado: *I don't use shopping as a way of scaping from my problems*. Pode-se representar a argumentação interna desse enunciado por: *going to stores and buy things PT neg- a way of avoiding problems*.

Com a terceira resposta, *sometimes*, o enunciado formado é *I use shopping as a way of scaping from my problems sometimes*. A AI desse enunciado pode ser representada por: *going to stores and buy things DC a way of avoiding problems at times*. Há uma atenuação da afirmação. Com *sometimes*, mostra-se que, às vezes, o fato de ir às compras serve como fuga dos problemas.

Quarta pergunta: *Do you have eye, back and hands pains after shopping?*

A afirmação leva ao enunciado *I have eye, back and hands pains after shopping*, cuja AI: *going to stores and buy things DC feeling a distressing sensation in a particular part of the body*.

Ao negar, o enunciado construído é: *I don't have eye, back and hand pains after shopping*. Pode-se representar a AI desse enunciado por: *going to stores and buy things PT neg-feeling a distressing sensation in a particular part of the body*.

Com *sometimes*, forma-se *I have eye, back and hands pains after shopping sometimes*. A AI desse enunciado pode ser expressa por: *going to stores and buy things DC feeling a distressing sensation in a particular part of the body on certain occasions*. Há uma diminuição da força da afirmação, porque com o uso de *sometimes* o ponto de vista assumido é o de que as dores podem ocorrer, mas não sempre.

Quinta pergunta: *When you are on the internet do you always feel inclined to buy something?*

Nessa pergunta, ao se concordar com essa afirmação, forma-se o enunciado *On the Internet I always feel inclined to buy something*. A AI que representa esse enunciado: *surfing on the Internet DC desire for buying something*.

Com a negação, o enunciado formado é *On the Internet I don't feel inclined to buy something*. A AI da negação pode ser representada por: *surfing on the Internet PT neg-desire for buying something*.

Com *sometimes*, tem-se o enunciado *On the Internet I feel inclined to buy something sometimes*. Nesse enunciado, a AI que o representa é: *surfing on the Internet DC desire for buying something in certain cases*.

Sexta pergunta: *Do you always carry money with you when you go into town?*

Ao responder afirmativamente, o enunciado construído é: *I always carry money with me when I go to town*. A AI desse enunciado: *going to town DC carrying money*.

Para negar, forma-se o enunciado: *I don't (always) carry money with me when I go to town*. O que mostra uma AI: *going to town PT neg- carrying money everytime*.

A escolha por *sometimes* vai se aproximar da negação, pois essas duas formas, negação e *sometimes*, atuam sobre a afirmação de *always*, diminuindo a sua força de argumentação. Com *sometimes*, o enunciado construído é: *I carry money when I go to town sometimes*. A AI pode ser: *going to town DC carrying money on certain occasions*.

Ao agrupar as argumentações internas de acordo com as respostas escolhidas, constrói-se o sentido de *absolutely addicted*, *basic* ou *calm, cool and collected*. No caso das escolhas do alocutário serem na sua maioria a letra *a*, ele estará construindo o sentido que leva a *absolutely addicted*, o qual é constituído por encadeamentos de tipo normativo.

<i>AI dos enunciados da alternativa “a”</i>		
<i>going to stores and buy things DC a way of avoiding problems.</i> <i>going to stores and buying things a lot DC having problems</i> <i>going to stores and buy things DC a way of avoiding problems</i> <i>going to stores and buy things DC feeling a distressing sensation in a particular part of the body</i> <i>surfing on the Internet DC desire for buying something</i> <i>going to town DC carrying money</i>	DC	<i>absolutely addicted</i>

Quadro 5 - *Absolutely addicted*

Se o alocutário responder *b*, optando pela negação, ele construirá o sentido de *basic*, com encadeamentos do tipo transgressivo na maior parte das vezes.

<i>AI dos enunciados da alternativa “b”</i>		
<i>going to stores and buying things PT neg-enjoying doing this</i> <i>going to stores and buying things a lot PT neg-having problems.</i> <i>going to stores and buy things PT neg- a way of avoiding problems</i> <i>going to stores and buy things PT neg-feeling a distressing sensation in a particular part of the body</i> <i>surfing on the Internet PT neg-desire for buying</i> <i>going to town PT neg- carrying money everytime</i>	DC	<i>Basic</i>

Quadro 6 - *Basic*

Ao falar do resultado de *Basic*, o locutor define essa característica como: *You avoid shopping at all costs. I wonder how you survive!* O que leva à argumentação externa de *basic*, AE(*basic*): *basic DC neg-shopping*. No entanto, durante o teste, ao se escolher as respostas de letra b, o sentido construído de *basic* não é o mesmo do que o dado pelo teste. Não fica claro que quem optar pela alternativa b evita comprar. Não há uma negação da compra, mas uma não concordância com os comportamentos decorrentes de compras solicitados nas perguntas, como foi explicitado no quadro 6.

A análise pela TAL aponta para um problema da construção argumentativa do teste em relação ao segundo resultado e o alocutário, ao ler essa definição de *Basic*, pode sentir um estranhamento, pelo sentido não estar de acordo com o que vinha sendo elaborado.

4.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: REFLEXÕES SOBRE AS ANÁLISES

Para refletir sobre o trabalho de leitura em língua inglesa, pensa-se que os textos dos livros didáticos representam, de certa forma, o que se pode fazer na prática, pois embasam o trabalho do professor. Optou-se por selecionar textos de gêneros diferentes para mostrar o funcionamento da linguagem por meio da TAL. Cada análise realizada é única, com uma construção de sentido de forma específica por meio das relações estabelecidas no discurso. Para se pensar sobre as propostas de estudo da leitura dos textos, levaram-se em consideração as teorias do capítulo um e os critérios apresentados na metodologia.

Dessa forma, ao se analisar T1 e T2 e as respectivas questões sobre eles, verifica-se que no LD1²³ o objetivo a ser alcançado é o do ensino da gramática da língua inglesa. Ressalta-se que a gramática, bem como o vocabulário, são pontos importantes e que precisam ser apresentados e ensinados aos alunos, é importante deixar claro que a presente reflexão não se volta contra a gramática. No entanto, LD1 não considera outros aspectos relacionados à leitura e que são importantes para a compreensão do funcionamento da língua e para a construção do sentido além da gramática. Dentre esses aspectos, pode-se citar a verificação da enunciação presente no texto, com questões sobre marcas lingüísticas que levam a identificar o *eu* e o *tu* do discurso. Esse identificar não significa assimilar os discursos a pessoas reais e, a partir desse fato, tirar conclusões. Estudar a enunciação significa reconhecer o *eu* e o *tu* e

²³ Sabe-se que este é somente o primeiro livro em análise, e que ele não é um padrão, muito menos um parâmetro para avaliação do trabalho realizado em sala de aula.

verificar como suas marcas contribuem para a construção do sentido. Por exemplo, em T2, está marcado claramente o *tu*, que são os pais, pelo vocativo. Pode-se constatar que a argumentação em T2 é dirigida a esse interlocutor e as informações contidas no discurso levam à construção de um sentido para os pais. Provavelmente, se o texto fosse escrito para outro interlocutor, teria outra forma, outro vocabulário.

Argumentar é construir sentido por meio de encadeamentos argumentativos. Em nenhum momento, a argumentação foi estudada no LD1, por alguma perspectiva teórica. O mesmo ocorreu com a enunciação. Não se observam, nas atividades, questões que levem a pensar como e quais palavras e frases foram enunciadas para construir o sentido e compreender/ler o que o *eu* está querendo endereçar ao *tu*. Os dois textos são extremamente ricos em recursos lingüísticos que explicitam o caminho que o locutor seguiu na construção do sentido, como ficou apontado nas análises pela TAL. Por exemplo, em T1, o uso de *has worked* adicionou sentido à campanha de prevenção à caça predatória de elefantes e, ao relacioná-lo com a expressão *too well*, compreende-se o ponto de vista apresentado pelo locutor: que a campanha deu certo demais. *Dar certo* possui em sentido positivo, mas com o uso de *demais* ocorre uma construção argumentativa apontando para uma negatividade, para falhas na campanha, conforme o encadeamento transgressivo *a series of international activities to save elephants from being killed PT neg- good result..*

O uso do articulador *but*, em T2, mostra uma argumentação que restringi o poder de atuação da aspirina. Isso se dá pela introdução de uma afirmação: a aspirina é um bom medicamento; e após, com outra argumentação o locutor delimita a qualidade de ser bom medicamento com: a aspirina não é adequada para ser utilizada por crianças menores de doze anos. Em T2, ao se compreender o percurso argumentativo que o locutor construiu em seu discurso, verifica-se que há dois sentidos para a aspirina, um que mostra que é um bom medicamento, mas não adequado para crianças, e outro que diz que não é um medicamento adequado para crianças. Sendo que o primeiro sentido é apresentado pelo locutor e o segundo é de discursos de médicos dos quais o locutor se assimila. Para perceber essa diferença de argumentações, exige-se uma análise profunda da linguagem, uma busca lingüística das instruções contidas no enunciado para construir o sentido. Os dois sentidos apresentados da aspirina são usados para argumentar para os pais sobre os perigos desse medicamento para as crianças menores de doze anos.

Olhando-se para o LD2, observa-se que há uma preocupação, ao se trabalhar com a leitura nesse material didático, em entender o sistema, as estruturas da língua e o vocabulário. Ao se analisar as questões sobre o texto, verifica-se que há um trabalho lingüístico realizado

de forma organizada e coerente. Todas sentenças e vocabulário exigidos podem ser encontrados no texto, bem como os itens sobre estrutura. Nas orientações do próprio LD2 aos professores ao final do livro, explica-se que os exercícios propostos têm por objetivo desenvolver a habilidade de compreensão escrita pela identificação de grupos nominais, referências pronominais, marcadores discursivos. Esse estudo da língua é necessário, no entanto, considera-se que a proposta de leitura do LD2 poderia ser complementada por um estudo da língua em uso, do funcionamento das formas no discurso. Verifica-se que isso pode ser realizado com um estudo argumentativo, e no caso deste trabalho, com a aplicação da TAL.

Dessa forma, falar do uso da linguagem é falar da argumentação. O emprego que o locutor faz do sistema possibilita que se estude o sistema. Ao se analisar o discurso produzido por um locutor, é necessário que se preste atenção às palavras que foram escolhidas por esse locutor e para a continuação que elas terão no discurso. Esse encadeamento é que irá determinar o sentido das palavras no discurso. Por exemplo, no enunciado *Cláudio é feliz, ele tem um carro novo*, a felicidade é relacionada à posse de um bem: *ter um bem DC felicidade*. Já em *Cláudio é feliz. Ele ama Carolina*, o encadeamento *amar DC felicidade* mostra que o termo feliz é o mesmo nos dois enunciados, mas o sentido é diferente. Ao se observar relações estabelecidas entre os segmentos em um enunciado, ou a argumentação seguida de uma palavra devido aos possíveis aspectos que esta apresenta, realiza-se uma leitura com base lingüística em busca da construção de sentido.

Em nenhuma das propostas de estudo apresentadas pelo LD2 considerou-se a relação enunciativa do locutor/alocutário, nem o uso da língua feito pelo locutor para definir o sentido. Não há perguntas que levem o aluno a refletir sobre o locutor (o produtor do texto da carta), por que ele está escrevendo, em que meio está seu discurso e quais as marcas lingüísticas que o locutor utiliza para construir sentido. Da mesma forma, não se propõe uma reflexão sobre as relações estabelecidas no discurso. Como se pôde verificar na análise pela TAL de T3, a argumentação do locutor mostra o ponto de vista de que os esforços para se buscar a cura de doenças temidas, como o câncer, têm seu valor quando uma vida é recuperada. E que isso somente é possível agora. As marca lingüísticas de tempo, no caso, *in this millenium* e *now*, mostram o ponto de vista do locutor. Há uma afirmação implícita de que, no passado, a cura para certas doenças não era possível, no entanto, agora essa realidade mudou.

Em T4, ocorre o desenvolvimento de uma história. Verifica-se que, ao iniciar a narração, os encadeamentos feitos pelo locutor aproximam o alocutário da cena, por meio de

uma descrição maior até a especificação de informações imprecisas. As marcas indefinidas do início do discurso farão sentido no desenrolar desse, pelas relações estabelecidas, como em *one man DC fishman* ou em *it DC starfish*. O sentido global do discurso decorre das relações de oposição entre dois blocos semânticos: *saving one starfish DC making a difference, neg-saving all starfish DC neg-making a difference*. A oposição está marcada por *all x one* (todas x uma) e se dá entre dois locutores que colocam seus pontos de vista no discurso.

A última questão da unidade sobre o T4 propõe uma discussão oral entre os alunos. Essa atividade parte do pressuposto que o aluno compreendeu o discurso, pois o compara a outro discurso e solicita que explique os dois. Ressalta-se que esse tipo de exercício é possível e não se está questionando essa prática, no entanto, para debater sobre esse discurso seria necessário ter passado por uma etapa prévia de compreensão do texto, que não foi realizada. Percebe-se, por isso, que há um pressuposto de que o aluno, ao “traduzir” as palavras e completar as frases dos exercícios (estruturais), tenha compreendido e construído o sentido do que leu.

Outra observação é a de que, quando o aluno fala sobre um assunto, colocando a sua opinião, ele passa a ser um locutor, um *eu* que cria um discurso e argumenta para um *tu* (o professor e colegas). Ao se utilizar do *eu*, aquele que fala utilizará a mesma palavra que o seu interlocutor utilizará para designar-se a si mesmo. Por isso, empregar *eu* e *tu* constitui um aprendizado e um exercício de reciprocidade, segundo Ducrot. Ao debater, os alunos estarão fazendo uso da linguagem, e a realização da língua, a fala, é que fornece o lugar de encontro para os sujeitos. Justificam-se a enunciação e a argumentação para que o aluno tenha consciência do uso que faz das palavras e do que pode fazer pelas palavras.

O LD 3 oferece textos bastante diversificados para serem lidos e analisados. No entanto, o estudo desses textos tem um enfoque predominantemente gramatical. Há questões sobre vocabulário e após, dentro da unidade em que está o texto, inicia-se um trabalho desvinculado do texto, utilizando algumas frases desse para iniciar a apresentação de regras relacionadas ao sistema da língua.

A tira de T5 é extremamente rica em recursos para construir o sentido, o que é uma característica da linguagem das tiras: dizer muito com pouco material lingüístico. Apesar de conter uma articulação entre dois locutores, em que se vêem duas argumentações em jogo, as questões não mencionam a enunciação, nem a argumentação.

O T6, que é um teste, tem uma cadeia de relações entre as questões que conduz a um resultado de forma muito interessante e possível de ser entendida pela TAL. A enunciação é determinante para a construção do sentido, porque como se trata de um questionário, a

escolha das respostas, feita pelo alocutário, é que mostrará um ponto de vista, no caso, um resultado sobre o alocutário. Dependendo do alocutário, o resultado do teste será diferente, e a TAL possibilita comprovar lingüisticamente, por meio das relações estabelecidas entre as perguntas e respostas, qual o sentido que será construído pelas alternativas selecionadas, como se mostrará na análise pela TAL.

A construção do sentido no teste mostrou que há um problema com o segundo resultado, ao se escolher as respostas negativas. Ao escolher a resposta *no*, o alocutário não está se negando a comprar, o ato de comprar, mas nega as conseqüências de realizar essa ação que são apontadas nas perguntas. No entanto, o resultado conclui que quem respondeu *no* para a maioria das questões não realiza compras. Assim, o aluno que escolheu *no* como respostas, pode não entender o resultado: *basic*. Se o professor mostrar como esse sentido foi construído, pode explicar esse descompasso entre o texto e o resultado e construir o sentido apropriado de acordo com a argumentação do texto.

Da mesma forma há uma construção muito importante do sentido pela palavra *sometimes*, definitiva para o resultado alcançado com a escolha da letra *c*. O sentido de *sometimes* talvez seja entendido intuitivamente pelo alocutário (pensando-se no aluno), mas o seu papel na construção do sentido no discurso não é explorado pelo LD3. Pela gramática, *sometimes* é um advérbio de freqüência, mas no uso essa palavra não indica somente um número de vezes que algo ocorre. No caso desse teste, essa palavra atua sobre a força argumentativa de *yes*, atenuando a afirmação, com uma opção mais flexível, que mostra a possibilidade de algumas vezes ser *sim*.

O professor de língua inglesa, alocutário deste discurso, após essas reflexões sobre as análises, deve estar se questionando, ao pensar em seus alunos, em como levar essa nova forma de estudar a linguagem para a sala de aula. Não se tem uma resposta pronta para essa questão, nem uma fórmula, principalmente porque se trata de um estudo da linguagem, de discursos, e cada discurso é único. É necessário, também, desenvolver um trabalho de mediação, para o professor, ao entender e ver o texto pela TAL, conseguir desenvolver a leitura, com esse olhar teórico, em sua prática. Certamente não é adequado, nem possível, apresentar a TAL aos alunos e querer que eles realizem uma aplicação dessa em textos. O conhecimento teórico cabe ao professor para dar sentido à sua prática de sala de aula. Porém, ao chamar a atenção dos alunos para marcas lingüísticas, para as relações entre as palavras, entre as frases e entre os discursos, e levar os estudantes a refletirem sobre a linguagem, provavelmente, ocorrerá um crescimento da competência discursiva dos alunos.

Reitera-se a importância da TAL e do alcance profundo que essa teoria possui para entender a linguagem, para a construção do sentido, exemplificada pelas análises realizadas. A TAL possibilita uma leitura que pode ser justificada e validada nos elementos lingüísticos do texto, o que permite a compreensão do limite da leitura de um texto e entender recuperar o sentido construído pelo locutor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, buscou-se uma reflexão sobre a leitura em língua inglesa, especificamente a realizada pelos livros didáticos, e apresentou-se uma aplicação da Teoria da Argumentação na Língua, mais pontualmente a Polifonia e a Teoria dos Blocos Semânticos como subsídio teórico para construir o sentido dos textos de livros didáticos de língua inglesa do ensino médio.

Há uma literatura extensa sobre o tema da leitura, por isso, fez-se um recorte de algumas teorias, escolhendo-se a Psicolinguística, a Análise do Discurso e a Sociocognitivinteracionista, uma vez que não seria possível abordar todas as questões relacionadas ao assunto e pressupõe-se que essas teorias são estudadas pelos professores e são utilizadas por autores de livros didáticos para fundamentar as propostas de ensino de língua inglesa. Sinteticamente, verifica-se que ler pode ser extrair significados do texto; reconstruir a informação mediante a utilização de conhecimento prévio; construir uma significação para o texto por meio da interação autor, leitor texto. Dessa forma, percebeu-se que essas teorias versam sobre diferentes perspectivas para estudar seu objeto, para entender a posição do leitor e definir a leitura e avaliou-se que há uma lacuna no que concerne à abordagem da leitura pela linguagem em uso, faltando um estudo da construção de sentido *na* e *pela* linguagem.

A Teoria da Argumentação na Língua estuda o sentido que está inscrito no linguístico e que decorre da relação língua/fala. A argumentação está contida na língua, e argumentar é expressar um ponto de vista num discurso. Verifica-se no discurso e na sua organização linguística o sentido expresso pelo locutor. O sentido decorre das relações entre argumentações, e somente o locutor pode expressar argumentações, o que permite entender que o sentido é decorrente do uso e não é o mesmo que está no sistema.

A partir do estudo de conceitos da TAL, principalmente da polifonia e TBS, foi elaborada uma metodologia de análise em duas etapas, uma para analisar o estudo das questões propostas nos livros didáticos, e outra para analisar os discursos pela TAL. Relativamente à primeira etapa metodológica, enfatizou-se, principalmente, a observação do enfoque dado às perguntas sobre os textos, buscando-se constatar se havia uma consideração da enunciação e como era focalizada a construção da argumentação ao longo do texto. A segunda etapa metodológica contemplou o levantamento das argumentações internas (AI) e externas (AE) ao léxico; a identificação dos enunciadores (polifonia, em termos de aspectos, de acordo com a TBS); a identificação e compreensão do papel dos articuladores nos

enunciados e nos discursos que articulam; o levantamento das AIs aos enunciados; a identificação dos blocos semânticos construídos no discurso; a construção do bloco semântico representativo do texto como um todo.

Este estudo apresenta limitações. Uma dessas limitações refere-se ao fato de que a análise do discurso é subjetiva. Essa subjetividade, com base no lingüístico, pode levar a mais de uma compreensão. Outra restrição apresentada se deve ao número de textos selecionados ser pequeno. Reconhece-se o fato de que seis textos e três livros didáticos não podem ser tomados como uma representação do todo. Optou-se, assim, para analisar a leitura nos livros didáticos e mostrar e explicar como o funcionamento da linguagem pode ser compreendido pela Teoria da Argumentação na Língua, a realização de um número menor de análises, mas com maior aprofundamento, a fim de se fazer compreender esse olhar sobre discurso. As reflexões aqui propostas foram realizadas para contribuir para os estudos que se ocupam da língua em uso, contudo, não foram explorados todos os recursos disponibilizados pela TAL.

Ao se verificar as propostas de trabalho de leitura apresentadas nos três livros didáticos de que se retiraram os textos para análise, percebeu-se que o ensino da língua inglesa está muito ligado a um ensino de vocabulário e de regras de emprego da língua. Com essa constatação, pensa-se que o ensino pela tradução, memorização e aprendizado de regras gramaticais talvez não faça muito sentido para o aluno. Faz-se essa afirmação uma vez que se entende que as regras da língua não são idênticas ao emprego da língua. Assim, quando o aluno for utilizar a língua que aprendeu na escola, ele poderá ter problemas como falta de adequação ou não entendimento da linguagem. O que implica na necessidade de um ensino do funcionamento da linguagem como possibilidade para desenvolver e alcançar uma boa compreensão textual.

Pela polifonia, é possível mostrar “como a descrição do sentido do enunciado apresenta a superposição de discursos dos diferentes sujeitos presentes na enunciação” (SILVA et. al., 2005, p. 104). Relacionando a polifonia com a TBS (DUCROT, CAREL, 2006), percebe-se que as diferentes atitudes do locutor em relação aos pontos de vista do discurso são definidas pelos aspectos relacionados aos pontos de vista dos enunciadores presentes no discurso (SILVA, et.al., 2005). O estudo polifônico do discurso permite compreender o ponto de vista assumido pelo locutor por meio da observação de marcas lingüísticas como a negação e o *mas*. A negação construiu dois blocos semânticos no embate entre locutores em T5: BS1 de L1: *Hamster Huye every night DC reading a different history* e BS2 de L2: *Hamster Huye every night DC neg-reading a different story*. O *mas* indica, no enunciado, pontos de vista que levam a conclusões diferentes, como no caso do discurso de

T2, sobre a aspirina: *aspirin DC very effective medicine but aspirin DC not- suitable for children under 12 years old*. O locutor dialoga com enunciadores e o sentido se constrói por meio dessa relação do locutor com outros discursos.

Tem-se consciência de que este trabalho é um estudo em busca de respostas a questionamentos relacionados com o ensino da leitura e não apresentará uma solução definitiva para os problemas relacionados a essa prática, o que não seria possível. Porém, uma das contribuições que se considera significativa resultante desta pesquisa, que já vem sendo apontada em outros trabalhos (SANTOS, 2002; ANDERSEN, 2006; BOTH, 2006; WITTKE, 2006; BARBISAN, 2007), é a de que a perspectiva enunciativo-argumentativa explica como o ensino focado no sistema da língua (gramática) pode não fazer sentido para quem está estudando ou a sua língua materna ou uma língua estrangeira. As aplicações da teoria relacionadas ao ensino apontam e comprovam a importância da articulação entre o sistema e o emprego que o locutor faz desse sistema.

Assim, sob esse olhar enunciativo-argumentativo, acredita-se que se possa desenvolver a competência discursiva do aluno, com a formação de um leitor que compreende o que lê, capaz de apreender os implícitos e perceber o outro pelas relações intersubjetivas (ANDERSEN, 2006).

Após essas reflexões, considera-se que o fato de apontar as relações lingüísticas discursivas para os alunos, e levá-los a pensar como palavras específicas (como o *but*, *sometimes*) funcionam no discurso, já possa ser uma forma de se iniciar um trabalho didático. Essa atitude indica um avanço em relação ao ensino da identificação de aspectos morfológicos, fonológicos ou sintáticos. Observa-se que esses são necessários para a aprendizagem da língua inglesa, porém não devem restringir o trabalho do professor em sala de aula.

Com as análises realizadas pela TAL, pretendeu-se apresentar ao professor de língua inglesa a articulação entre o sistema e o seu emprego e as relações estabelecidas no discurso entre as palavras, frases e entre os discursos para a construção do sentido. Se houver o exercício de buscar o sentido na e pela linguagem para a compreensão textual, ocorrerá uma mudança em relação ao ensino da leitura, com a construção de um trabalho de leitura em sala de aula mais significativo tanto para o professor quanto para o aluno.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Elenice M. L. **O tu construído no discurso do eu: uma abordagem polifônico-discursiva da segunda pessoa.** 144p. Tese (Doutorado em Letras - Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. La argumentación en la lengua. In. ANSCOMBRE, JEAN-CLAUDE; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua.** Versão espanhola de Julia Sevilla y Martha Tordesillas. Madrid, Espanha: Editorial Gredos, 1994, p. 27-73.

BARBISAN, Leci Borges. A argumentação em livros didáticos. In. **VII Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso - ALED**, 2007, Bogotá, Colombia. CD-ROM.

BASTOS, Lúcia K. X. **Anotações sobre leitura e nonsense.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. 99p.

BOTH, Joseline Tatiana. **Por uma abordagem enunciativa da leitura no ensino fundamental: o livro didático.** 2006. 137p. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

CAREL, Marion. Para un tratamiento argumentativo de la predicación. In. **Discurso Y Sociedad**, Editorial Gedisa (Barcelona), vol. 2 (4), 2000, p. 45-72. Texto traduzido do francês por Beatriz Díez, revisado por María M. García Negroni.

CAREL, Marion. Conferencia 6 – La predicación centrada. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La Semantica Argumentativa.** Una introducción a la teoría de los bloques semánticos: Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2005. p. 129-147.

CAREL, Marion. Conferencia 7 – La predicación conectiva. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La Semantica Argumentativa.** Una introducción a la teoría de los bloques semánticos: Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2005. p. 151-161.

CORACINI, Maria José R.F. O livro didático no discurso da lingüística aplicada e da sala de aula. In. CORACINI, Maria José R.F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** (Org.) Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 17-26.

CORACINI, Maria José R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. **DELTA.**, São Paulo, v. 14, n. 1, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 Nov 2006.

DAVIES, A. Simple, simplified and simplification: what is authentic? In. ALDERSON, J.C.; URQUHART, A.H. **Reading in a foreign language.** London and New York: Longman, 1984, 1986. p. 180-198.

DUCROT, Oswald. **Lês mots du discourse.** Paris: Minuit, 1980.

DUCROT, Oswald. Enunciação. In. **Enciclopédia Enaudi.** Lisboa: Imprensa Nacional, Casa Nacional, 1984.

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

DUCROT, Oswald. La polifonía en lingüística In: DUCROT, Oswald. **Polifonia Y argumentación.** Conferencias del seminário teoria de la argumentacion y analisis del discurso. 1 ed. Cali: Universidad del Valle, 1988. p. 15-30.

DUCROT, Oswald. Os internalizadores. In. A teoria da argumentação na língua: estudos e aplicações. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 37, nº 3, p. 7-26, setembro, 2002.

DUCROT, Oswald. A pragmática e o estudo semântico da língua. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.40, n 1, p. 9-21, março de 2005.

DUCROT, Oswald. Conferencia 1 - Introducción. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La Semántica Argumentativa**. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos: Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2005. p. 9-22.

DUCROT, Oswald. Conferencia 2 - Los bloques semánticos y el cuadrado argumentativo. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semántica argumentativa**. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos: Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2005. p. 27-47.

DUCROT, Oswald. Conferencia 3 - Argumentación interna y argumentación externa. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semántica argumentativa**. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos: Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2005. p. 51-85.

DUCROT, Oswald. Conferencia 4 - Los efectos semánticos de las operaciones sintácticas. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semántica argumentativa**. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos: Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2005. p. 51-85.

DUCROT, Oswald. Apéndice I - Los internalizadores. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semántica argumentativa**. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos: Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2005. p. 163-185.

DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. Description argumentative et description polyphonique: le cas de la négacion. In. PERRIN, Laurent (Org.). Le sens et ses voix. **Recherches linguistiques**. N 28. Presses Universitaires de Metz, p. 215-243, 2006.

DUMONT, Lígia M. M. Os múltiplos aspectos e interfaces da leitura. In. DataGramZero, **Revista de Ciência e Informação**, v. 3, n.6, dez/02.

GREELET, Françoise. **Developing reading skills**: a practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge (UK): Cambridge Univ., 1990. 252p.

KENZEN, Sandra. Ensino de leitura em língua estrangeira: a contribuição do modelo sociointeracional na construção do conhecimento e do sentido dos textos. **P@rtes**, Ano IV, n 44, abril de 2004. Disponível em <<http://www.partes.com.br/ed44/educacao.asp>>

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. 2ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006. Cap. 1: Leitura, texto e sentido, p. 9-38.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre, RS: Sagra, DC Luzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999a.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; texto, leitor e interação social. In.: LEFFA, Vilson J., PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999b. p. 13-37. Disponível em <http://www.leffa.pro.br>. Acessado em 27/11/2006.

NUTALL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language**. 5ed. Oxford: Heinemann, 1996. 275p.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Cortez, 1988.

ORLANDI, Eni P. A produção de leitura e suas condições. In.: ORLANDI, E.P. A linguagem e seu funcionamento: **As formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PEREIRA, Cláudia F. As várias faces do livro didático de língua inglesa. In. Sarmento, Simone e Muller, Vera (Org.). **O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre, APIRS, 2004.

SANTOS, Sílvia da Costa Kurtz dos. Possível relação entre ensino de inglês como língua estrangeira e semântica argumentativa. In.: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.37, nº 3, p. 177-192, setembro, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 24 ed. SP: Cultrix, 2000. BALLY, Charles, SECHEHAYE, Albert (Orgs).

SILVA, Carmem Luci da Costa et al. Enunciação e argumentação no discurso. In.: Barbisan, Leci. (org.) A construção do sentido no discurso. **Cadernos de Pesquisas em Lingüística**. Porto Alegre, volume 2, número 1, novembro de 2006. p. 102-111.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro didático: arma pedagógica. In. CORACINI, Maria José R.F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. (Org.) Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 93-103.

WALLACE, Catherine. **Reading**. Osford: Oxford University Press, 1996. 161p.

WITTKE, Cleide Inês. **O valor argumentativo da oração relativa no discurso: uma proposta para o ensino da língua materna**. 185 p. Tese (Doutorado em Letras - Lingüística Aplicada), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

Zimmer, Márcia Cristina. O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: Uma abordagem conexionista. In. **Anais do II Colóquio em Processamento de Leitura em Língua Materna**. UNISC. Disponível em:
<http://www.unisc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/letras/anais_2coloquio/processamento_leitura_lingua_materna.pdf> Consultado em 25/05/2007.

ANEXO A

CHAPTER 10

QUADRO GERAL DOS PRONOMES RELATIVOS	
WHO	
CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> • refere-se a <i>peessoas</i> • tem a função de <i>sujeito</i> • pode ser substituído por that • é traduzido por <i>que, quem, o(s)/a(s) qual(is)</i> 	<p>The engineer <u>who</u> <u>built</u> this house has just left. <small> peessoa sujeito verbo</small></p> <p>The engineer <u>that</u> <u>built</u> this house has just left.</p>
WHOM	
CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> • refere-se a <i>peessoas</i> • tem a função de <i>objeto</i> • pode ser substituído por that • é traduzido por <i>que, quem, o(s)/a(s) qual(is)</i> 	<p>Cláudio is <u>the boy</u> <u>whom</u> I <u>told</u> you about. <small> peessoa objeto suj. verbo</small></p> <p>Cláudio is <u>the boy</u> <u>that</u> I <u>told</u> you about.</p>
WHICH	
CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> • refere-se a <i>animais, coisas e eventos</i> • tem a função de <i>sujeito</i> ou de <i>objeto</i> • pode ser substituído por that • é traduzido por <i>que, o(s)/a(s) qual(is)</i> 	<p>Bones is <u>the cat</u> <u>which</u> <u>likes</u> to drink coke. <small> animal sujeito verbo</small></p> <p>Bones is <u>the cat</u> <u>which</u> <u>my daughter</u> <u>loves</u>. <small> animal objeto sujeito verbo</small></p> <p>Bones is <u>the cat</u> <u>that</u> <u>my daughter</u> <u>loves</u>.</p>
WHOSE	
CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> • refere-se a <i>peessoas, animais, coisas e eventos</i> • aparece sempre <i>entre dois substantivos</i> • <i>não</i> é substituível por that • é traduzido por <i>cujo(a), cujos(as)</i> 	<p>She is <u>the girl</u> <u>whose</u> <u>brother</u> is a surgeon. <small> subst. subst.</small></p> <p>I've seen <u>the dog</u> <u>whose</u> front <u>legs</u> are broken. <small> subst. subst.</small></p>

■ RELATIVE PRONOUNS

Os pronomes relativos introduzem as **relative clauses**, isto é, orações subordinadas. Algumas regras, nesse caso, devem ser observadas:

1. Se a **relative clause** estiver entre vírgulas, os pronomes relativos **who**, **whom** e **which** *não* podem ser substituídos por **that**.

- Machado de Assis, ~~who~~ wrote Dom Casmurro, is a famous Brazilian writer.

~~that~~

- The aircraft, ~~which~~ can fly almost autonomously, was made in England.

~~that~~

2. O pronome **who** pode introduzir uma **relative clause** como **objeto**, mas o pronome **whom** não pode introduzir uma *relative clause* como *sujeito*.

- My uncle Juliano, ~~whom~~ I visit every year, lives in Berlin.

who
(objeto)

- Luciana, ~~who~~ can speak several languages, is a close friend of mine.

~~whom~~
(sujeito)

3. As **relative clauses** iniciadas por pronomes com função de objeto e que não estejam entre vírgulas podem simplesmente dispensar esses pronomes.

- The teacher ~~who~~ we all admire is Mrs. Loffredo.

whom
that
(objeto)

- The teacher we all admire is Mrs. Loffredo. (sem pronome)

4. Quando o verbo da frase for acompanhado de preposição, esta pode aparecer em lugares distintos (antes do pronome relativo ou junto ao verbo). Se a preposição for colocada antes do pronome relativo, os pronomes **who** e **that** não poderão ser utilizados – e a dispensa do pronome objeto também não pode ocorrer.

- Mr. Alves is the musician ~~whom~~, I played ~~with~~ last year.

who preposição
that
(-)

MAS...

- Mr. Alves is the musician with whom I played last year. (única possibilidade)

prep.

5. O pronome **that** é preferencialmente utilizado com as expressões **all**, **everything** (tudo), **everybody**, **everyone** (todos, todo mundo), **anybody**, **anyone** (alguém, ninguém, qualquer pessoa), **somebody**, **someone** (alguém), **the first** (o(s) primeiro(s), a(s) primeira(s)), **the last** (o(s) último(s), a(s) última(s)), **the only** (o(s) único(s), a(s) única(s)) e superlativos.

• Yara is *the most beautiful girl* **that** I know.*

• Armstrong is *the first man* **that** stepped on the moon.*

* o relativo **who** também se aplicaria, mas é menos comum nestes casos.

6. **Who** e **that** são muitas vezes utilizados nas estruturas dos “ditados” do inglês (= aquele que, todo aquele que, tudo o que, tudo aquilo que, etc.).

• All **that** glitters is not gold.

• Everything comes to him **who** waits.

UM CASO ESPECIAL

Os advérbios **when** (quando), **where** (onde) e **why** (por que) podem substituir algumas estruturas formadas por preposição mais o pronome relativo **which**.

• She still remembers the *day* **on which** you two met. (tempo)

→ • She still remembers the *day* **when** you two met. (mais comum)

• I just forgot the *place* **at which** I left all my stuff. (lugar)

→ • I just forgot the *place* **where** I left all my stuff. (mais comum)

• The teacher can not understand the *reason* **for which** you shouted. (motivo)

→ • The teacher can not understand the *reason* **why** you shouted. (mais comum)

USAGE DISPLAY

1. Assinale a alternativa incorreta:

- Sartre is the man who said man was condemned to freedom.
- Rodolfo said that he doesn't know the guy whom you are looking for.
- Linda, to who I promised my eternal love, ran away with another man.
- The protesters, whom the police were trying to dialogue with, were all unarmed and calm.
- That's the supermarket which sells wines from Europe.

Resposta: Alternativa c.

Explicação: Nessa alternativa, o pronome **who** aparece *precedido de preposição*, o que não é correto (o certo seria **whom**). Nas outras alternativas, temos **who**, **whom** e **which** corretamente empregados, com a função de sujeito ou de objeto (pessoas e coisas, respectivamente).

2. Assinale a alternativa que completa corretamente a frase "The kids _____ parents are waiting outside are the ones _____ grades are not that good".
- whose / whom
 - whose / whose
 - which / which
 - who / whom
 - that / -

Resposta: Alternativa b.

Explicação: As duas lacunas estão *entre substantivos*, o local correto para a colocação do pronome **whose**. Nenhuma das outras alternativas traz essa possibilidade, a não ser a a, mas que logo em seguida apresenta **whom**, pronome com função de objeto, fora de contexto, nesse caso.

3. Dadas as sentenças
- Rui is the best friend that I have.
 - I forgot where I put my fountain-pen.
 - He who plays with fire is bound to get burned.
- constatamos que está(ão) correta(s):
- apenas a I.
 - apenas a II.
 - apenas a III.
 - apenas a I e a II.
 - todas as sentenças.

Resposta: Alternativa e.

Explicação: As sentenças apresentam **that**, **where** e **who** corretamente empregados. Na primeira, **that** é preferencial porque está junto de uma forma superlativa (**the best**); na segunda, **where** substitui **the place in which**; e, na terceira, temos a estrutura de ditado (*Todo aquele que brinca com fogo acaba queimado*).

PRACTICE

1 (MACK) "People _____ lose their memories are said to be suffering from amnesia. Amnesia is a condition in _____ people can forget even their own names. Sometimes a person _____ memory is seriously affected may never regain it."

Assinale a alternativa que preenche corretamente as lacunas do texto apresentado:

- a) which / who / whose c) which / who / who e) whose / who / which
 b) who / which / whose d) who / which / who

2 (FMU) The boy _____ you punished so severely was, in fact, innocent.

- a) which b) whose x c) whom d) what e) when

3 (UNIP) Assinale a alternativa que preenche corretamente as sentenças apresentadas:

- I. He paid the man _____ had done the job.
 II. This is the girl _____ picture I showed you last week.
 III. The chair _____ he broke is being repaired.
 IV. The boy _____ you've just seen is my cousin Lucas.

- x a) who / whose / that / whom c) whom / which / that / whose e) which / whose / which / that
 b) who / who / whose / which d) whose / whose / who / whom

4 (UNIBAN) My neighbor Américo, _____, has just traveled to Italy.

- a) whose I told you about c) about who I told you x e) whom I told you about
 b) about which I told you d) that I told you about

5 (METODISTA) Many of these things, _____ certainly do not belong to me, must be thrown away immediately.

- a) whom b) who c) that x d) which e) whose

6 (ITA) Dadas as seguintes sentenças

- I. She says she's done everything that she could to help you.
 II. There will come a time when you'll know I was right.
 III. The lady in black, to who I was talking, is Mário's daughter.

constatamos que está(ão) correta(s):

- a) apenas a I. x c) apenas a I e a II. e) todas as sentenças.
 b) apenas a II. d) apenas a III.

7 (UNIDERP) Complete a seguinte sentença: "The store _____ sells these incredible computer games is really making a fortune".

- a) which c) - e) "b" and "c" are correct
 b) that x d) "a" and "b" are correct

8 (UNIPA) Assinale a alternativa que completa corretamente a frase "No one really knew _____ he abandoned his wife and kids and simply disappeared".

- a) whom c) whose x e) why
 b) which d) who

9 (FUHREI) Assinale a alternativa que completa corretamente a seguinte sentença: "It was 11 a.m. when a man _____ name I can't remember now entered this room. Seemingly, he was looking for a woman _____ documents he had found on the sidewalk. Do you know _____ could he be looking for?"

- a) whom / whose / who x c) whose / whose / whom e) which / which / who
 b) whose / which / that d) whose / whom / whom

10 (SANTA CECÍLIA) Qual das alternativas a seguir completa corretamente a frase "To _____ it may concern: I do not work here from now on"?

- a) whom b) which c) - d) whose e) that

11 (UEMG) Assinale a alternativa incorreta:

- a) Everything comes to him who waits.
 b) Nothing that I said was heard by you, was it?
 c) She is the first woman that crossed the Atlantic on a raft.
 d) All that glitters is not gold.
 e) You are the only person which I love.

MASTERY

Compreensão de textos e exercícios de gramática aplicada

TEXT 1

Mona Lisa: A Victim of Battery?

The Mona Lisa's enigmatic expression has been the source of much debate: is she smiling or grimacing? Most art historians lean toward the latter, and now there's disquieting speculation about the source of her discomfort: Mona Lisa may have been a battered woman. According to Maryland dentist and art expert Joseph Borkowski, her physiognomy suggests she had lost many of her teeth. His analysis of an enlarged picture of the da Vinci portrait also revealed evidence of scar tissue around her mouth. "She isn't smiling at all," says Borkowski. "Her expression is typical of people who have lost their front teeth."

(Newsweek)



Leonardo da Vinci - Mona Lisa, 1503. Museu do Louvre, Paris

1 O que tem sido motivo para longas discussões, de acordo com o texto?

A expressão enigmática de Mona Lisa.

2 Qual é a opinião da maioria dos historiadores de arte sobre o sorriso de Mona Lisa?

Que ela está fazendo uma careta.

3 Qual é a teoria mais moderna que tenta explicar o "sorriso de Mona Lisa"?

Mona Lisa poderia ter sido uma mulher que vinha sendo espancada e que sua fisionomia sugere ter ela perdido muitos dentes.

4 Assinale, do texto, o *antônimo* de:

a) the former: the latter

b) few: many

c) back teeth: front teeth

5 Leonardo da Vinci, Italian artist, engineer and scientist, was a rare universal genius, was also centuries ahead of his time.

a) – b) whose x c) who d) whom e) which

6 The painter of the Renaissance most art historians like best is undoubtedly Leonardo da Vinci.

a) who b) whom c) that d) – x e) todas corretas

7 Mona Lisa, da Vinci began in 1503, can be seen at the Louvre.

a) who x b) which c) whom d) that e) whose

8 Leonardo's painting I consider the best is the famous "Last Supper".

a) which c) – x e) "a", "b" e "c" corretas

b) that d) whose

9 Leonardo da Vinci, life was dedicated to art, inventions, architecture and science, was born in Italy in 1452, and died in France in 1519.

a) which x b) whose c) who d) whom e) –

10 The painter about we were speaking is Leonardo da Vinci and the mystery of the woman he portrayed: Mona Lisa.

a) that b) which c) who x d) whom e) –

11 You don't know everything da Vinci did during his lifetime, for instance: inventing machines of war and designing town plans.

a) who b) – c) that d) whose x e) "b" e "c" corretas

12 Leonardo da Vinci, also painted the masterpiece "The Virgin and Child and St. Anne" (1508-1510), has a self-portrait can be seen at the Palazzo Reale in Turin.

a) whom / which x b) who / which c) which / that d) who / whom e) who / who

TEXT 2

Tusks for (Legal) Sale

A target for poachers? An elephant in Namibia



Coral Stock Photo

The international campaign to save the elephant has worked – perhaps too well. With poaching under control, elephants overpopulated some areas. So, for the first time in seven years, the world will permit an ivory sale. Botswana, Namibia and Zimbabwe – home to more than a third of Africa's 580,000 elephants – will be allowed to sell 60 tons of stockpiled ivory to Japan for a price of more than \$30 million. The money will be used to build fences, aid conservation and compensate farmers whose crops are devoured by the beasts. The ivory for sale was confiscated from poachers and taken from elephants that died naturally or were shot to protect humans. But Western wildlife advocates fear that last week's decision by the Convention on International Trade in Endangered Species will encourage poachers around the continent to reload their rifles.

(Wildlife Magazine)

1 According to the text:

- a) an international campaign sponsored by the Convention on International Trade in Endangered Species just worked too well.
- b) there has been an international campaign that has tried to save the African elephant.
- c) all the ivory that some African countries stockpiled is worth 30 million dollars.
- d) elephants are overpopulated in Africa as well as in some parts of Asia.
- e) Japan has always been the main consumer of African ivory.

2 According to the text:

- a) more than 190 thousand elephants live in Botswana, Namibia and Zimbabwe.
- b) a third of African elephants will soon be sacrificed and the ivory sold to Japan.
- c) Japan will be allowed to buy about 60 tons of ivory for exactly 30 millions dollars.
- d) poachers should reload their rifles in order to lower the number of elephants in Africa.
- e) ivory keeps on being confiscated from poachers who insist on killing elephants in Africa.

3 In the text, *beasts* refer to the:

- a) crops
- b) African countries
- c) farmers
- d) poachers
- x e) elephants

4 The poachers killed so many elephants in Africa stockpiled ivory is being sold now all over the world.

- a) who / whom
- b) which / who
- x c) who / which
- d) which / which
- e) who / who

5 The farmers the elephants threatened some time ago said the money they got would be very useful.

- a) who / whom
- b) whose / who
- c) which / which
- x d) whom / which
- e) whom / who

6 The elephants, tusks are worth a small fortune, live mainly in Namibia, Zimbabwe and Botswana.

- a) that
- b) which
- x c) whose
- d) who
- e) whom

ANEXO B

As demais estruturas que utilizam verbos auxiliares (**question-tag**; de inclusão com **so**; de exclusão com **but, neither, nor; short-answers**; e outras — vide Capítulo 7) vão também ser construídas com **has** e **have**, se as frases estiverem no **Present Perfect Tense**.

- My cousin Vera *has studied* hard **but** Leo and Omar **haven't**.
- We *have watched* the soccer game and **so** Ana's brother.

Use o PRESENT PERFECT TENSE

- para comunicar que ações ou acontecimentos ocorreram no *passado*, mas *sem definir o tempo ou o momento exato* de sua ocorrência.
 - Our cousin Júlia **has painted** that marvelous still life.
 - We **have bought** a brand-new car.
- com as expressões **lately** (ultimamente), **recently** (recentemente), **once** (uma vez), **twice** (duas vezes), **many times** (muitas vezes), **several times** (diversas vezes), **already** (já), **always** (sempre), **never** (nunca), **ever** (já), **yet** (ainda), **just** (acabar de), **all/the whole** (todo, toda), indicando que ações ou eventos iniciaram-se num *passado com tempo indefinido*. As ações ou os eventos comunicados podem ainda estar ocorrendo no presente ou não.

DICA

Ever é usado preferencialmente em *interrogativas* e **yet** é preferencialmente usado em *negativas*. **Just** não é usado em frases *negativas*.

- My sister **has tried** to talk to the Andrades *many times*.
 - A: Have you ever **driven** a motorcycle?
B: No, I **haven't driven** a motorcycle *yet*.
 - Diana **has just bought** a brand-new pair of shoes.
- com as expressões **since** (desde) e **for** (há, por, durante), para comunicar que ações ou acontecimentos encaixam-se num *ponto do tempo* ou num *período de tempo* no passado (*tais ações ou acontecimentos podem estar ainda ocorrendo ou não no presente*).
 - My uncle Ricardo **has worked** as a manager *since* 1980. (ponto no tempo)
 - They **have driven** that old car *for* six hours. (período de tempo)
 - para comunicar ações que tenham sido iniciadas no passado, mas cujos efeitos são visíveis no presente:
 - The plane **has landed**. (= the plane is on the ground, now)
 - We **'ve washed** the dishes. (= the dishes are clean, now)

**O QUE SE QUER COMUNICAR: DIFERENÇAS IMPORTANTES ENTRE
O PRESENT PERFECT TENSE E O SIMPLE PAST TENSE**

- We **lived** here for two years. (= moramos em outro lugar, agora)
- We **'ve lived** here for two years. (= provavelmente ainda moramos)
- Did Mr. Green **ever go** to London? (= Mr. Green provavelmente esteja morto)
- Have you **ever been** to London? (= alguém está tentando esclarecer uma dúvida, com o próprio receptor)
- I **didn't see** you this morning. (= já estamos no período da tarde ou da noite)
- I **haven't seen** you this morning. (= a manhã ainda não acabou)

■ 2. THE PRESENT PERFECT CONTINUOUS TENSE

Forma: presente de HAVE (HAVE / HAS) + BEEN + verbo terminado em -ing*

↓ ↓ ↓
 verbo auxiliar forma verbo principal
 invariável

- I have been working hard to get a raise.
- She has been driving her car for two hours now.

* Ver *The Spelling of Endings*.

A negativa, a interrogativa e a interrogativo-negativa utilizam o próprio auxiliar **have** para as transformações. A forma **been** e o verbo terminado em **-ing** permanecem sem alterações:

- She has been writing letters.

Negativa: She has not (hasn't) been writing letters.

Interrogativa: Has she been writing letters?

Interrogativo-negativa: Hasn't she been writing letters? (= Has she not been writing letters?)

As formas **have** e **has**, na negativa, podem ser agregadas a **not**:

have not = **haven't**
has not = **hasn't**

Podem, também, ser agregadas aos sujeitos a que se referem:
I've = I have, **you've** = you have, **she's** = she has, **he's** = he has,
it's = it has, **we've** = we have, **they've** = they have

Observação: **she's**, **he's** e **it's** também podem ser contrações desses pronomes com a forma auxiliar **is**. Para distinguir entre **has** e **is** é só verificar se após a forma agregada aparece um *particípio passado*, a forma **been** ou um verbo terminado em **-ing**.

Present Perfect Tense:

- He's **told** me about you. (he's = he has)
p.p.

Present Perfect Continuous Tense:

- He's **been** drinking too much. (he's = he has)

Present Continuous Tense:

- He's **walking** outside his house. (he's = he is)

As demais estruturas que utilizam verbos auxiliares (**question-tag**; de inclusão com **so**; de exclusão com **but**, **neither**, **nor**; **short-answers**; e outras — vide Capítulo 7) vão também ser construídas com **has** e **have**, se as frases estiverem no **Present Perfect Continuous Tense**.

- My cousin Vera *has been studying* hard but Léo and Omar **haven't**.
- We *have been watching* the soccer game and so **has** Ana's brother.

Use o PRESENT PERFECT CONTINUOUS TENSE

1. para comunicar que ações ou acontecimentos tiveram início em um momento no passado e *continuam ainda a ocorrer no momento em que se fala deles*. Neste caso, é comum o uso das expressões **since** (indicando o *ponto de início* da ação ou do acontecimento) e **for** (indicando o *período de duração* da ação ou do acontecimento).

- Cláudia **has been living** in Santos *since* 1986.
- We **have been swimming** *for* 2 hours.

Atenção: Não se esquecer daqueles verbos não comumente usados com **-ing**. (pág. 191)

2. alternadamente com o **Present Perfect Tense**, para comunicar que ações ou acontecimentos tiveram início em um momento no passado (e continuam ou não no presente).

- Cláudia **has been living** in Santos *since* 1988. *ou*
- Cláudia **has lived** in Santos *since* 1988.
- We **have been swimming** *for* 2 hours. *ou*
- We **have swum** *for* two hours.

DICA

A diferença está na intenção do emissor — se ele quer ou não comunicar claramente que ações ou eventos continuam a ocorrer no momento em que fala deles.

TRADUZINDO O PRESENT PERFECT E O PRESENT PERFECT CONTINUOUS

- They *have worked* here since 1998.
Eles(as) trabalharam aqui desde 1998.
Eles(as) trabalham aqui desde 1998.
- They *have been working* here since 1998.
Eles(as) trabalham aqui desde 1998.
Eles(as) vêm trabalhando aqui desde 1998.
Eles(as) têm trabalhado aqui desde 1998.

Observe que todas as traduções indicam que a ação teve seu início em um momento no passado, porém a primeira delas não indica com precisão se tal ação ainda continua a ocorrer.

USAGE DISPLAY

1. Como se diz, em inglês, "Você alguma vez andou em uma montanha-russa?"?

Resposta: Have you ever **had** a ride on a roller coaster?

Explicação: A questão utiliza a expressão "alguma vez", sugerindo passado com tempo indefinido. Portanto, o tempo verbal correto a ser utilizado é o **Present Perfect Tense**. A expressão **ever** (já, alguma vez) deve aparecer entre o verbo auxiliar e o principal.

2. How would you say "Ela bebeu e fumou a vida toda", in English?

Resposta: She has drunk and smoked her whole lifetime./She has been drinking and smoking her whole lifetime.

Explicação: A frase a ser vertida para o inglês traz a noção de que essas duas ações tiveram início em um momento do passado, o qual não se pode precisar (indefinido). Além disso, não se pode afirmar com certeza se elas continuam a ocorrer ou não no momento presente. Portanto, temos aqui um caso típico de utilização do **Present Perfect Tense** ou do **Present Perfect Continuous Tense**.

3. Complete o diálogo a seguir com os tempos corretos dos verbos apresentados:

A: George his shopping? (to finish)

B: Just about.

A: What do you mean "just about"?

B: Well, he the groceries yet. (to buy)

Resposta:

A: **Has** George **finished** his shopping? (to finish)

B: Just about.

A: What do you mean "just about"?

B: Well, he **has not (hasn't) bought** the groceries yet. (to buy)

Explicação: O contexto é o de ações iniciadas no passado e em que um dos interlocutores não tem a certeza de que elas ainda estão ocorrendo no presente. Tal contexto é sugerido pelas expressões **just about** (quase) e **yet** (ainda). Portanto, deve-se utilizar o Present Perfect Tense. A expressão **yet** pede o verbo na negativa, o que completa corretamente o sentido de todo o diálogo.

4. Dadas as sentenças

I. Did Alice ever plan any of her trips abroad?

II. Has Alice ever planned any of her trips abroad?

III. They studied at the Liverpool Arts Institute.

IV. They've studied at the Liverpool Arts Institute.

constatamos que está(ão) correta(s):

- | | |
|------------------|---------------------------|
| a) apenas a I. | d) apenas a II, III e IV. |
| b) apenas a II. | e) todas as sentenças. |
| c) apenas a III. | |

Resposta: Alternativa e.

Explicação: As sentenças utilizam o **Simple Past Tense (I e III)** e o **Present Perfect Tense (II e IV)**, com significados diferentes: na **I** e na **II**, alguém pergunta a uma 3ª pessoa sobre Alice, mas a **I**, diferentemente da **II**, transmite a idéia de que não se sabe se a Alice ainda está viva, ou mora em determinado lugar, ou fugiu, etc.; na **III**, a idéia é a de que a ação já não continua no presente, diferentemente da **IV**.

PRACTICE

1 (FMU-SP) Escolha a alternativa correta:

- | | |
|------------------------------|-------------------------------------|
| a) He hasn't slept a wink. | d) He haven't been sleeping a wink. |
| b) He haven't slept a wink. | e) He hasn't been slept a wink. |
| x c) He hasn't slept a wink. | |

2 (PUC-SP) Which is the right alternative?

- | | |
|--|--|
| x a) My wife and I have been married for 1 year. | d) My wife and I has been marrying for 1 year. |
| b) My wife and I has been married for 1 year. | e) "a" and "d" are correct. |
| c) My wife and I have be married for 1 year. | |

3 (UCS-RS) Que alternativa completa corretamente a frase "Ever since she was a child she fish and chips".

- a) have disliked
- b) has disliked
- c) has been disliked
- d) have been disliking
- e) have to dislike

4 (Unimep-SP) Choose the wrong alternative:

- a) We haven't seen each other lately.
- b) We have played water polo once.
- c) He hasn't finished his homework yet.
- d) They've just gone to sleep.
- × e) Marisa has ever been to Japan?

5 (Mack-SP) Put into English: "Ele está trabalhando há seis horas seguidas".

- a) He is working for 6 hours following.
- × b) He has been working for 6 hours running.
- c) He have been working for 6 hours running.
- d) He've been worked for 6 hours running.
- e) He's be working for 6 hours running.

6 (UFSE) Que alternativa completa corretamente a frase "Priscilla tennis for a long time now"?

- a) haven't been playing
- b) is playing
- × c) hasn't been playing
- d) has playing
- e) "a" and "b" are correct

7 (USJT-SP) What is the wrong sentence?

- a) Mariano's always loved Juliana.
- b) I've never been to any German city.
- c) Tina's just told me you were here.
- × d) Where have she been all my life?
- e) I've already rented us a nice car.

8 (UEL-PR) Que alternativa completa corretamente a frase "My classmate Ian Math the whole afternoon"?

- × a) has studied
- b) have been studying
- c) has been studied
- d) "a" and "b" are correct
- e) "a" and "c" are correct

9 (UFRRJ) Assinale a tradução correta para a frase "What have you been doing lately?".

- a) O que você fez tardiamente?
- b) O que você vai fazer mais tarde?
- × c) O que você tem feito ultimamente?
- d) O que é que você faz todas as tardes?
- e) Onde é que você esteve esta tarde?

10 (ITA) Dadas as frases

- I. We haven't flown a plane yet.
 - II. Have you ever flown a plane?
 - III. That bluebird has just flown.
 - IV. Roy's been flying planes since he was 20.
- podemos afirmar que:
- a) a I está errada.
 - b) somente a II está errada.
 - c) somente a III está correta.
 - d) somente a III e a IV estão corretas.
 - × e) todas estão corretas.

MASTERY

Compreensão de Textos e Exercícios de Gramática Aplicada

TEXT 1 (UA-AM)

ASPIRIN DANGER

Wonder-drug it may be, but aspirin is not suitable for children under the age of 12. Doctors have warned for years that if children take aspirin they risk developing a serious, sometimes fatal condition called Reye's syndrome. But despite their warnings, a recent research project showed that when children under 12 are given painkillers, one in six has an aspirin. Parents beware!

(Newsweek)

- 1 A aspirina não é recomendada para crianças com menos de 12 anos de idade porque:
- já está provado que a aspirina detém o desenvolvimento intelectual das crianças.
 - elas podem correr o risco de ter seu desenvolvimento mental interrompido.
 - já se provou que a aspirina contém substâncias que prejudicam o desenvolvimento das crianças.
 - elas se arriscam a contrair uma doença séria, às vezes fatal.
 - elas correm o risco de se tornarem dependentes dos compostos químicos da aspirina.
- 2 A pesquisa mencionada no texto demonstrou que:
- uma em cada seis crianças toma aspirina, mas muito raramente.
 - uma em cada doze crianças toma aspirina, mas muito raramente.
 - a aspirina é o analgésico mais consumido por crianças.
 - 60% das crianças com menos de 12 anos tomam aspirina regularmente.
 - uma em cada seis crianças toma aspirina.
- 3 A alternativa que completa corretamente a frase "This child [] aspirins since he was 7, has developed Reye's syndrome and [] it yet" é a:
- had taken / had overcome
 - has taken / hadn't overcome
 - has taken / hasn't overcome
 - hasn't taking / hasn't been overcoming
 - have taken / haven't overcome
- 4 "My aunt [] well for years. She [] many different kinds of painkillers". A alternativa que completa corretamente a frase apresentada é a:
- hasn't feeling / has already tried
 - hasn't felt / have already tried
 - hasn't been feeling / has be tried
 - hasn't felt / has already tried
 - haven't felt / has already tried

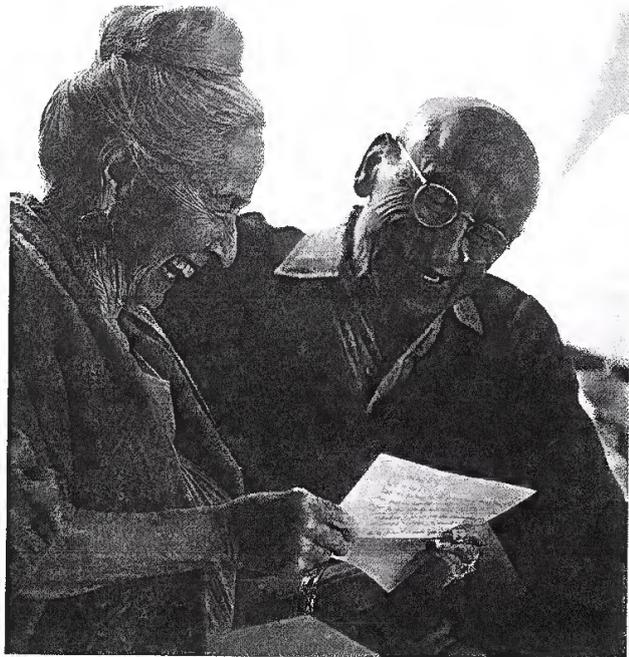
TEXT 2 (Mack-SP)
Life in the 90s

There is a group of women in Britain who are happy, fit, carefree, sleep well and seldom see their doctors. Who are these wonder-girls? Are they young, keep-fit, health-food fanatics? Hardly — they are all over 90!

A survey of nonagenarians, says *The Lancet*, found four out of five are women. Half has not been to hospital for five years and two in three have no regular contact with their GPs. Most are continent, live at home and "never feel lonely".

So, what does it take to wake up for the 35,000th time feeling good? According to the survey, be middle-class, do not smoke, avoid heavy drinking, take daily exercise and, surprise, eat meat and dairy products like butter!

(*The New Yorker*)

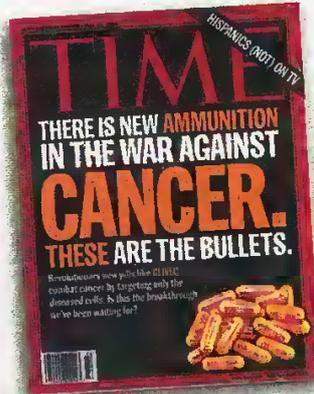


PhotoDisc

- 1 Segundo a pesquisa mencionada no texto, qual a porcentagem de mulheres que chegam aos 90 (ou mais) anos de idade? 80% ($\frac{4}{5}$ das mulheres)
- 2 Cite três razões que, segundo o texto, contribuem para que se atinja, saudavelmente, uma idade tão avançada.
 Não fumar, evitar muita bebida alcoólica, fazer exercícios físicos diários.
- 3 Escreva, em inglês, três "dairy products".
 Cheese, butter, yogurt.
- 4 Put into English: "Ele acabou de dizer que é um fanático por alimentos saudáveis".
 He has just said that he is a fanatic for healthy food.
- 5 Assinale a alternativa que completa corretamente a frase: "Although I know that too much red meat is harmful to one's health, I it this whole week".
 a) have not avoided
 b) have been avoided
 c) have not been avoiding
 d) "a" and "b" are correct
 x e) "a" and "c" are correct
- 6 Choose the right alternative:
 x a) Of those 50 women, half haven't been to hospital for 5 years.
 b) Of those 50 women, half haven't being to hospital for 5 years.
 c) Of those 50 women, half hasn't be to hospital for 5 years.
 d) Of those 50 women, half haven't be to hospital for 5 years.
 e) Of those 50 women, half is having been to hospital for 5 years.

ANEXO C

L E T T E R S

**New Hope for Cancer**

“Why attack this disease only on the battlefield? Why not go after its supply lines of tobacco, food additives and pollution?”

CHRIS GLOVER
Istanbul

Thank you for the mostly encouraging article about new cancer treatments [May 28]. However, you said, “If you have cancer today, these treatments are likely to come too late to help you.” I respectfully disagree. I was diagnosed with chronic myeloid leukemia long before the development of Gleevec. While previous drugs were not totally successful, they did keep me alive long enough to be accepted as a participant in one of the studies of Gleevec. This new drug worked its wonders, and in just three months I achieved complete hematological and cytological remission. The side effects are so minimal that my quality of life has improved dramatically. Today’s cancer

patients should be encouraged to seek out whatever treatment is available in the expectation that they will survive to benefit from new discoveries.

THOMAS J. WRIGHT 20
Pinellas Park, Florida

If there really is a war against cancer, as you contend, then why attack this disease only on the battlefield? Why not go after its supply lines of tobacco, food additives and pollution? The drive for corporate profits generates many of the products that can cause this illness, and even more profits are made in treating it. Meanwhile, cancer victims fall by the wayside as collateral damage.

CHRIS GLOVER 30
Istanbul

Finally, the breakthrough in cancer drugs that we have long been searching for! Too bad that few of us will be able to afford them.

DAVID CHESTERTON 35
Marblehead, Massachusetts

Every life saved from cancer is worth the time, effort and money that go into research, development and production. In the new millennium, even the most dreaded (and once “incurable”) disease can now be regarded as one from which people can recover.

PAYAL KAPOOR 45
Longmeadow, Massachusetts

I lost my brother after his battle with prostate cancer. Attending to him cost me my life savings and my job. Had the promising new drugs been developed earlier, my brother would still have died, since only the rich can afford them. Are drug companies heroes or villains? Can the U.N. do something about making cancer drugs affordable for the less fortunate, as it is doing for those with AIDS?

RUE RIVERA-RAMAS 55
General Santos City, the Philippines

(Time, June 18, 2001)

GENERAL COMPREHENSION

WHAT'S IT ALL ABOUT?

Answer in Portuguese.

1 On May 28, 2001, *Time* magazine published a cover story on a very important subject. What was it?

Uma nova esperança na guerra contra o câncer.

2 That cover story gives us some good news. What is it?

Existem novas e revolucionárias pílulas, como Glivec, que combatem o câncer atacando apenas as células doentes.

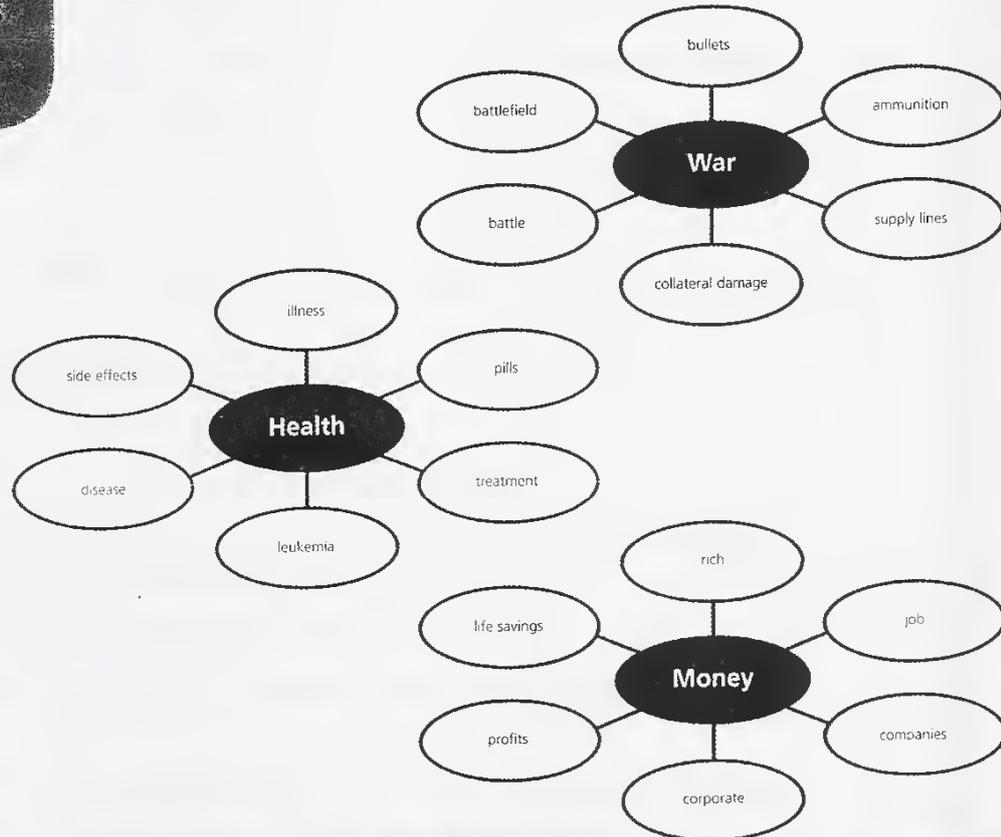
3 In part of Chris Glover's letter to the editor, what does the reader complain about?

Por que atacar a doença só no campo de batalha? Por que não atacar suas fontes de suprimento: tabagismo, aditivos alimentares e poluição?

WORD STUDY

WORD WEBS

Complete the diagrams with the words from the box.



illness • rich • bullets • job • companies • treatment • leukemia •
 ammunition • battlefield • supply lines • profits • life savings • disease •
 collateral damage • battle • side effects • corporate • pills

NOUN
GROUPS

Complete the *noun + noun structures*, by choosing from the box the noun that modifies or describes the second. Some of the words in the box will not be necessary.

corporate • bullet • drug • cancer • pollution • food • life • patient • target
breakthrough • prostate • supply • heroes • side • villains • damage • wayside

- | | | | |
|---|-----------------------|-----------|-------------------------------|
| 1 | _____ cancer _____ | victims | vítimas do câncer |
| 2 | _____ prostate _____ | cancer | câncer de próstata |
| 3 | _____ drug _____ | companies | empresas farmacêuticas |
| 4 | _____ supply _____ | lines | fontes de suprimento |
| 5 | _____ food _____ | additives | aditivos alimentares |
| 6 | _____ corporate _____ | profits | lucros das empresas |
| 7 | _____ life _____ | savings | economias de uma vida inteira |
| 8 | _____ side _____ | effects | efeitos colaterais |

IN OTHER
WORDS

Read the texts and find the words or phrases that have the same meaning as those *in italics*.

- 1 (cover) combat cancer by *attacking*
targeting
- 2 (cover) Is this the *great discovery*?
breakthrough
- 3 (line 4) these treatments *will probably come*
are likely to come
- 4 (lines 12/13) and in just three months I *succeeded in having* complete hematological and cytological *improvement*
achieved; remission
- 5 (line 17) *any possible treatment*
whatever treatment is available
- 6 (lines 29/30) *in the meantime*, cancer victims *die as an unnecessary consequence of that*
meanwhile; fall by the wayside as collateral damage
- 7 (lines 34/35) *unfortunately not many of us have enough money to pay for them*
too bad that; res. will be able to afford
- 8 (line 41) even the most *frightening, terrible* disease
dreaded
- 9 (lines 50/51) *because* only the rich *have enough money to buy them*
since; can afford
- 10 (lines 53/54) cancer drugs *cheap enough for poor people to get them*, as it is doing for *poor people* with AIDS?
affordable for the less fortunate; those

DETAILED COMPREHENSION

LOOKING FOR REFERENCE

Look carefully at the pronouns *in italics* and answer these questions.

- 1 “*These* are the bullets.” What are **these**?
 - a. The bullets shown in the picture.
 - b. The new pills shown in the picture.
 - c. The new ammunition in the war.
- 2 “Why not go after *its* supply lines...?” What does **its** refer to?
 - a. Any disease.
 - b. Cancer.
 - c. The war.
- 3 “This new drug worked *its* wonders...” What does **its** refer to?
 - a. Glivec, the new drug.
 - b. The previous cancer drugs.
 - c. Every cancer drug.
- 4 “... whatever treatment is available in the expectation that *they* will survive...” Who are **they**?
 - a. New discoveries.
 - b. Future cancer victims.
 - c. Today’s cancer patients.
- 5 “... as *it* is doing for those with AIDS?” What is **it**?
 - a. The U.N. (United Nations).
 - b. The drug companies.
 - c. The rich.

LOOKING FOR SPECIFIC INFORMATION

Check (✓) the letters where you can find the following information:

	Letters sent by				
	TJW	CG	DC	PK	RR-R
1 Her brother died of prostate cancer.					✓
2 Drug companies make a lot of money out of cancer.		✓			
3 The new drugs will be available only to the rich.			✓		✓
4 It took Glivec only three months to cure this patient.	✓				
5 Cancer can now be considered a curable disease.				✓	
6 There should be a war on products that cause cancer.		✓			
7 Today’s cancer patients have a chance to be cured.	✓				
8 The U.N. should try to make cancer drugs affordable to the poor.					✓

Real Tests

(PUC-MG) Texto para as questões 1 a 5:

One of the most important events of the twentieth century was the discovery of DNA, which led to the development of genetic engineering. Genetic engineering stands out as a significant twentieth-century event because it may allow us to end disease, hunger and pollution.

Although genetic engineering, as we know it today, is a relatively new science, for thousands of years breeders of plants and animals have used breeding methods to produce better combinations of genes. We owe the success of modern technologies to the discovery of the structure of DNA by biologists James Watson and Francis Crick in 1953. Because of their discovery, scientists developed techniques for altering genes or combinations of genes in an organism. By changing an organism's genes, scientists were able to give organisms and their descendants different traits.

It is clear that the discovery of DNA and the subsequent development of genetic engineering techniques have dramatically changed our view of life and our ability to influence human health and the environment. These techniques allow doctors to insert normal genes into the cells of a patient with a hereditary disease to treat the disorder. Disorders that people have suffered and died from for centuries, such as cancer and cystic fibrosis, may now be eliminated.

In addition, scientists have engineered special genes into corn, tomato and soybean plants to make them resistant to disease. Improving the quality of food plants may lead to an end in world hunger. Genetic engineering also has potential in controlling pollution. Researchers are developing genetically engineered microorganisms that break down garbage, toxic substances, and other wastes.

(BLASS, Laurie; PIKE-BAKY, Meredith. "Tapestry – Writing 2". Boston: Heinle & Heinle Publishers, 2000, p. 200. Adapted).

- 1 Breeding methods of genes started
 - a. exactly fifty years ago.
 - b. a little before 1953.
 - c. a very long time ago.
 - d. after genetic engineering.

- 2 Scientists could develop genetic engineering based on
 - a. methods used by breeders of plants.
 - b. combinations of genes in an organism.
 - c. studies carried out for thousands of years.
 - d. Watson and Crick's discovery in 1953.

- 3 Scientists can reduce world hunger by
- making plants immune to disease.
 - producing more soybean plants.
 - reducing toxic substances.
 - planting more corn and tomato.
- 4 Microorganisms breaking down garbage are an example of how genetic engineering can solve problems concerning
- hunger.
 - pollution.
 - education.
 - health.
- 5 The authors' point of view concerning genetic engineering is
- enthusiastic.
 - pessimistic.
 - neutral.
 - skeptical.

(Unicamp-SP) Texto para as questões 6 e 7:

THE TIMES OF INDIA — Sunday, October 26, 2003.

Wedding party shoots plane down

BELGRADE: A two-seater sports plane on an unauthorised joyride was apparently shot down by mistake when it flew over a Serbian wedding party where guests were firing guns into the air, local media have reported.

Two men were reported to have sustained serious injuries when their aircraft burst into flames and crashed near Kraljevo, central Serbia.

"I heard shots from a wedding party which was very close to the crash site. Then I saw the plane in flames. It was shot in the left wing," witness Zoran Vukadinovic told reporters on Sunday.

"A few moments later, while attempting a crash landing, it hit overhead power cables," he said. Local media said neither of the men held a pilot's licence.

Firing guns into the air at weddings and other celebrations is common in Serbia.

- 6 O texto descreve um acidente aéreo. Onde ocorreu esse acidente e o que aparentemente o provocou? Ocorreu em Kraljevo, Sérvia Central, numa festa de casamento. Foi provocado por tiros para o alto numa festa de casamento.
- 7 a. O que aconteceu com o avião depois que ele foi atingido? Bateu em cabos de alta-tensão, pegou fogo e chocou-se contra o solo.
- b. O que sabemos sobre os dois homens que estavam na aeronave? Nenhum dos dois possuía brevê.

ANEXO D

Making a Difference

I remember something that happened during my vacation in Ceará, in the northeast of Brazil. The sun was rising and I was taking a walk along one of those lovely deserted beaches.

unit **11**

O que significa making a difference? Observe a foto e leia o título e a chamada do texto antes de tentar responder.

Será que significa "fazer algo de modo diferente" ou "fazer algo importante, positivo, por mais insignificante que possa parecer"?

Leia o texto, uma singela história de alguém que "faz a diferença", que proporciona food for thought, e verifique sua resposta.

While I was walking down the beach, I began to see a man in the distance. As I came nearer, I noticed that the man was bending down, picking something up and throwing it out into the water. He did that many times. Time and again he continued throwing things out into the ocean.

5 As I came even closer, I saw that he was a fisherman. He was picking up starfish that had been washed up on the beach and, one at a time, he was throwing them back into the water.

I was curious. I approached the fisherman and said,
 "Good morning, friend. I was wondering what you
 10 are doing."

"I'm throwing these starfish back into the ocean. You see, it's low tide right now and all of these starfish are up here on the sand. If I don't throw them back into the water, they'll die up here from
 15 lack of oxygen."

"I understand," I said, "but there are thousands of starfish on this beach. You can't possibly get to all of them. There are simply too many. And don't you realize that at this time this is probably happening
 20 on hundreds of beaches all up and down this coast? Can't you see that you can't possibly make a difference?"

The man smiled, bent down one more time and picked up another starfish.
 25 He threw it back into the sea and answered, "I made a difference to that one!"

(adapted from "One At a Time", Jack Canfield and Mark V. Hansen, in Chicken Soup for the Soul, Health Communications, Inc, Deerfield Beach Florida, 1993)

* Starfish, assim como fish e suas formas derivadas (swordfish, jellyfish, etc.), geralmente não varia no plural. Em linguagem técnica, porém, pode-se formar o plural com o acréscimo de -es

*A starfish is not a fish.
 A starfish is not a star.
 Close your eyes and make a wish.
 In your dreams you travel far.*



GENERAL COMPREHENSION

WHAT'S IT ALL ABOUT?

Quais são os personagens do texto?

Um pescador e um turista (o narrador).

O que fazia o pescador?

Devolveia ao mar as estrelas-do-mar presas na areia, na maré alta.

O que disse o turista a respeito da atitude do pescador?

Que ele era inútil, ingloria, sem sentido, diante do grande número de estrelas-do-mar que haveria nas praias ao longo da costa.

E você, depois de conhecer a resposta do pescador, o que pensa da atitude dele?

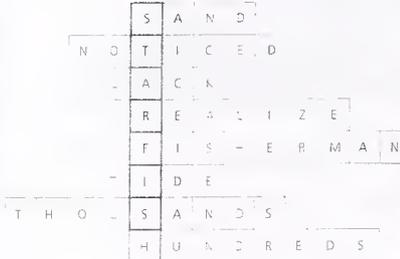
Resposta pessoal.

WORD STUDY

WHAT'S THE SECRET WORD?

Find the words in English that correspond to those in Portuguese on the left (they are all in the text!).

- areia
- notei, percebi
- falta, carência
- perceber, dar-se conta de
- pescador
- maré
- milhares
- centenas



What's the secret word? Starfish

A QUESTION OF TIME

A palavra *time* aparece em diversas expressões do texto (1ª coluna). Relacione essas expressões com outras de mesmo sentido (2ª coluna) e com as correspondentes em português (3ª coluna).

- | | | |
|----------------|------------------------|-----------------------|
| time and again | right now | um de cada vez |
| one at a time | repeatedly, many times | agora, neste momento |
| one more time | separately, one by one | muitas e muitas vezes |
| at this time | once again | mais uma vez |



Making a Difference

COMPLETE
THE
SENTENCES

Encontre no texto as palavras que completam corretamente as frases.

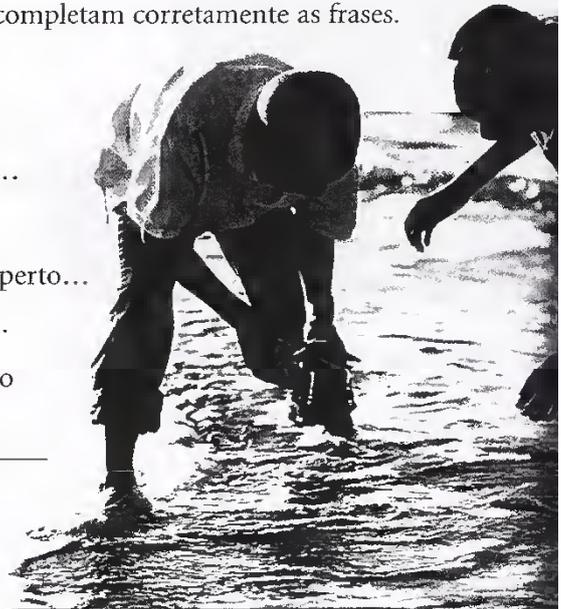
① Simplesmente existem demais.
There are simply too many.

② Quando eu cheguei mais perto...
As I came nearer...

③ Quando eu cheguei ainda mais perto...
As I came even closer...

④ Estrelas-do-mar que tinham sido trazidas pelo mar até à praia...
Starfish that had been washed up on the beach...

⑤ Eu estava curioso.
I was curious.



DETAILED COMPREHENSION

RECOGNIZING
CAUSE AND
EFFECT

Em cada par de frases abaixo identifique a que indica causa (C) e a que indica efeito (E).

① The starfish are now on the sand, out of the water. e
They don't have enough oxygen. e

② The starfish are up here on the sand. e
It's low tide right now. e

③ I came nearer. e
I noticed that the man was doing something strange. e

④ The man continued throwing starfish back into the sea. e
Those starfish didn't die for lack of oxygen. e

⑤ The starfish had been washed up on the beach. e
The man was throwing them back into the water. e



6 I approached the man. a

I was curious. c

7 There are thousands of starfish on this beach. c

You can't possibly get to all of them. a



**USING
BECAUSE, AS
AND SO**

Para indicar causa usa-se normalmente **because** ou **as** ("porque", "como").

Para indicar efeito, resultado ou consequência usa-se **so** ("por isso", "portanto").

Volte às frases do exercício anterior e relacione-as com **because** (ou **as**) ou **so**.

- 1 The starfish are now on the sand, out of the water, _____ **so** _____ they don't have enough oxygen.
- 2 The starfish are up here on the sand _____ **because** _____ it's low tide right now.
- 3 I came nearer, _____ **so** _____ I noticed that the man was doing something strange.
- 4 The man continued throwing starfish back into the sea, _____ **so** _____ they didn't die for lack of oxygen.
- 5 The man was throwing starfish back into the water _____ **because** _____ they had been washed up on the beach.
- 6 I approached the man _____ **as** _____ I was curious.
- 7 There are thousands of starfish on this beach, _____ **so** _____ you can't possibly get to all of them.

**PAST OF
CONTINUOUS**

STRUCTURE

Reveja estas frases e observe o sentido das formas verbais em destaque:

The sun **was rising** and I **was taking** a walk along one of those lovely deserted beaches.

I noticed that the man **was picking up** starfish... and, one at a time, he **was throwing** them back into the water.

Making a Difference

Pelo contexto podemos concluir que os verbos nas frases que acabamos de ler referem-se a ações que **estavam em desenvolvimento** em um determinado momento do passado.

Para expressar uma ação em desenvolvimento no passado, usa-se o tempo verbal chamado *Past Continuous*, composto por uma forma do passado do verbo *to be* (**was** ou **were**) seguida do gerúndio (forma terminada em **-ing**) do verbo principal.

Complete as frases com o *Past Continuous* dos verbos e locuções verbais do quadro.

take • rise • bend down • make • pick up • wonder

- 1 O sol estava nascendo.

The sun was rising.

- 2 Eu estava dando uma caminhada pela praia.

I was taking a walk along the beach.

- 3 Percebi que um homem estava se abaixando.

I noticed that a man was bending down.

- 4 Ele estava apanhando algo e jogando-o na água.

He was picking something up and throwing it out into the water.

- 5 Eu estava querendo saber o que você está fazendo.

I was wondering what you are doing.

- 6 Aquele homem estava fazendo a diferença.

That man was making a difference.

O *Past Continuous* pode também ser usado em frases com duas orações, geralmente ligadas por **while** ou **when**, para descrever uma ação que estava em desenvolvimento quando outra aconteceu. Para expressar essa outra ação, mais breve, que acontece durante o desenvolvimento da primeira, usa-se o verbo no *Simple Past*.

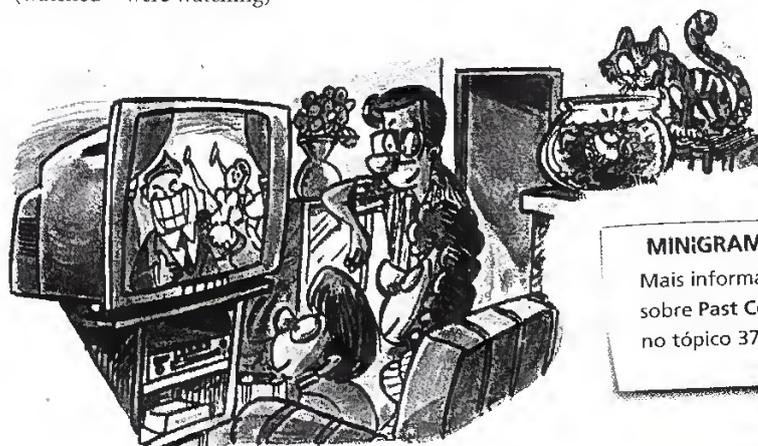
While I **was walking** down the beach, I **began** to see a man in the distance.

Também é possível encontrar o *Past Continuous* em frases com duas orações ligadas por **while** para descrever duas ações simultâneas em desenvolvimento no passado.

While I *was taking* a walk along the beach, the man *was throwing* starfish back into the sea.

Complete the sentences with the *Simple Past* or *Past Continuous* of the verbs in parentheses.

- 1 Ayrton Senna was driving at very high speed when he had that fatal accident. (drove – was driving)
- 2 We were visiting New York when they attacked the World Trade Center Towers. (were attacking – attacked)
- 3 I was coming home from work when I saw an accident. (saw – was seeing)
- 4 Leonardo da Vinci lived five centuries ago. (lived – was living)
- 5 The Titanic was sailing in the North Atlantic when it hit an iceberg. (sailed – was sailing)
- 6 My wife broke her left leg while she was watering the plants. (broke – was breaking)
- 7 The kids were playing in the mud while their mother was reading a novel. (played – were playing) (read – was reading)
- 8 It was raining when I woke up this morning. (rained – was raining)
- 9 At midnight, when you called, we were sleeping. (slept – were sleeping)
- 10 While we were watching TV the cat attacked the goldfish. (watched – were watching)



MINIGRAMMAR
Mais informações
sobre *Past Continuous*
no tópico 37.

I am only one,
But still I am one.
I cannot do everything,
But still I can do something;
And because I cannot do everything
I will not refuse to do the something that I can do.

Edward Everett Hall (1822-1909)

Responda de acordo com o texto.

- 1 O autor admite que:
 - a. não está sozinho.
 - b. seu poder é ilimitado.
 - c. é apenas uma pessoa.
- 2 Ele também admite que:
 - a. não pode fazer nada.
 - b. pode fazer alguma coisa.
 - c. é capaz de fazer tudo.
- 3 E por fim decide fazer:
 - a. o que está ao seu alcance.
 - b. mais do que realmente pode.
 - c. somente aquilo que não pode.

TALK IT OVER

A história e o tema de *Making a Difference* nos fazem lembrar do sociólogo Herbert de Souza, nosso saudoso e querido Betinho, líder do movimento de solidariedade e da Campanha Contra a Fome, nos anos 90. Betinho às vezes contava a história do beija-flor que, para ajudar a extinguir o incêndio na floresta, carregava gotas de água no bico, num esforço aparentemente inglório e sem fim. Quando perguntavam ao passarinho se ele não sabia que a tarefa era grande demais para ele, o beija-flor respondia que sabia, sim, mas que estava apenas fazendo a parte dele.

Como no texto *Making a Difference*, também aquele passarinho sabia a importância da sua participação, por pequena que fosse. O que você acha disso? Imagine que todos nós, como os pequenos beija-flores ou os grandes pescadores do Ceará, imbuídos desse ideal, passemos a realizar cada um a nossa parte no imenso trabalho social que está por fazer. Será que não conseguiremos ajudar a “apagar o incêndio na floresta” ou a “salvar as estrelas-do-mar encalhadas nas nossas praias”? Debata esse assunto com seus colegas e professores.

E “água no bico”!

READ MORE ABOUT IT

- Cantinho Solidário — eu faço meu mundo — www.antonet.com.br/cantinhosolidario
- Educar para a solidariedade, Leandro Sequeiros, Artmed, 2000.
- Mano descobre a solidariedade, Gilberto Dimenstein e Heloisa Prieto, Atica, 2001.
- O que é participação, Juan E. Díaz Bordenave, Brasiliense, 1984.
- ONG Solidariedade — www.solidariedade.org.br

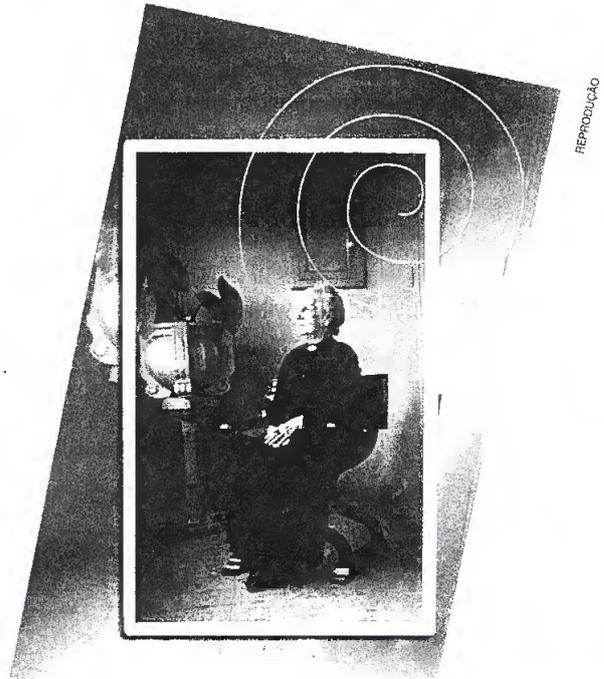
ANEXO E

unit 15

PEOPLE WHO NEED PEOPLE



"If tomorrow never comes, will she know how much I loved her?"
(Kent Blazy / Garth Brooks)



• Getting started

Have you ever read "Calvin and Hobbes" comic strips? Rewrite this paragraph with the correct alternatives. Check your answers with your classmates.

Calvin is a very imaginative / athletic boy who lives with his mother and father / grandmother and grandfather. He has a real / stuffed tiger called Hobbes, who Calvin sees as a living enemy / friend. He hates / loves doing homework.

• Reading strategies • Inference and reading for detail

1. Read the following comic strip and talk to your friends about it. Which story did Calvin's father read?



(From *Scientific Progress Goes "Boink"*
A Calvin and Hobbes Collection by Bill Watterson, Andrews and McMeel
A Universal Press Syndicate Company – Kansas City)

2. Read the story again and decide if the sentences below are right or wrong. In your notebook, correct the wrong ones.

- a. Calvin's father offers to read a story for him.
- b. Calvin can choose the bedtime story.
- c. His father doesn't want to read *Hamster Huey* because he doesn't know the story.
- d. Calvin is very stubborn and says he will not sleep if his father reads a different story.
- e. The father finally reads *Hamster Huey*.
- f. He reads it in the same way as usual.
- g. Calvin is happy in the end.

• Word study • Adverbs with *-ly*



1. Classify the words below into two groups: Family members and Friends and others.

pal	aunt and uncle	cousin	buddy	niece and nephew
	father-in-law	workmate, classmate, roommate, flat mate		
	stepmother	sweetheart	colleague	

2. Answer these questions in your notebook.

- a. Which of these words are informal?
- b. Which two words, one in American English and the other in British English, have the same meaning?

3. Now use one or more of these words to complete the sentences below.

- My ♦ (plural) and I had a nice talk with our teacher yesterday.
- My brother has a son and a daughter. My ♦'s name is Gabriel and my ♦'s name is Anna.
- Hobbes is Calvin's ♦.
- Barry's lost his mother, but his father got married again and his ♦ is really nice!
- Sérgio cannot afford to live alone so he's looking for a ♦.
- Both my father and mother are only children so I don't have an ♦ or an ♦. Consequently I don't have any ♦ either.
- Adrian loves his wife, and he really gets along well with her parents. It's too bad his ♦ lives in another city.
- To be motivated at work it's important to get along with your ♦ (plural).
- On Valentine's day, remember to give your ♦ a present and a kiss.

• Figure it out

Em seu caderno, traduza a seguinte frase da tira do Calvin:

"I'll stay awake until morning if you don't read *Hamster Huey*."

Quais são os tempos verbais em inglês e os em português?

Understanding grammar

CONDITIONAL SENTENCES – Part 1

► Condições com conseqüências prováveis no futuro.

1st conditional → if + present simple + future with *will*

It's my brother's birthday. **If I see him today, I'll give him a present.**

If you don't study, you won't learn very well.

What **will** you **do** if it rains tomorrow?

► Como alternativas para **will** podemos usar **can, may, might, have to, should, must** ou o imperativo.

You **can / may have** a drink **if** you **want** to.
If there is a storm, the flight **may / might** be canceled.

If you **see** anybody suspicious, you **have to / should / must** inform the police.

If you **need** some help, **call** me.

► Para resultados habituais ou automáticos usamos **if + present simple + present simple**.

If you **heat** water to 100°C, it **boils**.

► Condições e conseqüências improváveis ou impossíveis no presente ou futuro.

2nd conditional → if + simple past + would

If I **had** a million dollars, I **would buy** an airplane.

Mitchell **wouldn't be** so spoiled **if** he **weren't** an only child.

What **would** you **do**, if you **didn't have** any friends?

(cont. ◀)

(cont. ➡)

► Essa estrutura é bastante usada para dar conselhos → **If I were you, ...**

If I were* you, I'd spend more time with your family.

I wouldn't drink and drive if I were you.

*Com *if*, é comum usar **were** em vez de **was**.

► Como alternativa para **would** podemos usar **could**:

If I had a computer I **could** make some e-pals.

NOTE PAD

Nos períodos em que aparece a partícula **if**, a posição das orações pode ser trocada sem que haja alteração de sentido.

Exemplo:

We won't disturb you if you have to study.

or

If you have to study, we won't disturb you.

• Using grammar

1. Choose the best alternative to complete the sentences below.

- You ♦ more if you review your lessons at home. [learn / 'll learn]
- If I ♦ in Rio next week, I'll visit Sugar Loaf Mountain. ['m / 'll be]
- You can borrow my pen if you ♦. [want to / will want to]
- If a friend lets you down, ♦ him know as soon as possible. [let / will let]
- You ♦ quietly if you're in a library. [speak / must speak]

2. Classify the statements below into *likely* (probable) or *unlikely* (improbable).

- If Angela comes to class, I'll ask her about our project.
- If the Rolling Stones came to play in our town, I'd go and see them.
- I'd go home if I could.
- If there's a good movie on, I'll go and see it.
- If I feel like it, I may have a party and invite my friends.

3. In your notebook, complete the sentences according to the example.

Example: (I don't have a car) If I *had* a car, I'd give you a ride.

- (I don't speak Spanish) If I ♦ Spanish, I'd move to Mexico.
- (I don't need a new jacket) If I ♦ a new jacket, I'd go to the shopping mall to buy one.
- (I live in Brazil) If I ♦ in Brazil, I wouldn't be able to sunbathe so often.
- (I'm in high school) If I ♦ in high school, I'd be working.
- (I have some good friends) If I ♦ any good friends, I'd be very sad.

4. Complete these sentences with your own ideas.

- If I were very famous, ♦.
- If I have some free time tomorrow, ♦.
- I wouldn't live in this town if ♦.
- I'll celebrate if ♦.

ANEXO F

unit 23

LIVING IN A CONSUMER SOCIETY



*The buyer needs a hundred eyes,
the seller not one.*
(George Herbert)

• Getting started

1. Apart from drugs, what other things may people get addicted to?
2. Why do you think people get addicted to these things?

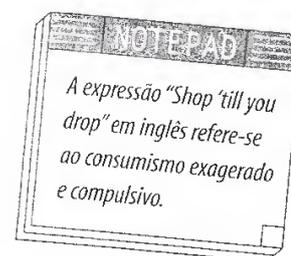
• Reading strategies • Skimming, deducing meaning from context and responding to function of text

1. What is the purpose of the text on page 266?
 - a. To warn people about addictions in general.
 - b. To prevent people from spending a lot of money.
 - c. To help people detect whether they are addicted to shopping.
 - d. To collect information for scientific research on shopping.

ARE YOU A SHOPAHOLIC?

Shopping Addiction – More Common than Most People Think

People who “shop ‘till they drop” and run their credit cards up to the limit often have a shopping addiction. They believe that if they shop they will feel better. Compulsive shopping and spending generally makes a person feel worse. It is similar to other addictive behaviors and has some of the same characteristics as problem drinking (alcoholism), gambling and overeating.



Shopping Addiction Quiz

1. Shopping?
 - a) Love it!
 - b) Hate it!
 - c) It's all right occasionally
2. Do you often get into trouble for shopping too much?
 - a) Yes
 - b) No, I don't shop
 - c) Not really
3. Do you use shopping as a way of escaping from your problems?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Sometimes
4. Do you have eye, back and hand pains after shopping?
 - a) Always
 - b) Never
 - c) Sometimes
5. When you are on the internet do you always feel inclined to buy something?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Sometimes
6. Do you always carry money with you when you go into town?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Sometimes

• If you answered mostly **a's** → **Absolutely Addicted**

You love shopping! Try to limit yourself to a certain amount of time to shop per day. Before you go shopping, think of a certain reason to and make sure that's all you do. If you can't think of a reason, don't go!

• If you answered mostly **b's** → **Basic**

You avoid shopping at all costs. I wonder how you survive!

• If you answered mostly **c's** → **Calm, cool and collected**

You are a great shopper. You enjoy shopping but don't overdo it. Congratulations!

(Adapted from <http://library.thinkquest.org> and www.indiana.edu/~engs
For more information, check www.nbc5frame.healthsurfing and
www.paihdelinkki.fi/english/addictionline)

2. Read the text again and find the words or phrases that can be translated as:

- a. comportamentos
- b. jogos de azar
- c. meter-se em encrencas
- d. dores
- e. propenso
- f. Como será que...?
- g. exagerar

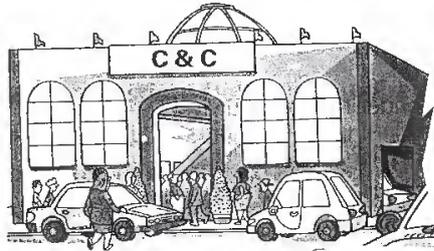
3. Copy this table in your notebook and use the questionnaire about shopping addiction to interview a partner. Take notes of his / her answers. Is he / she classified as addicted, basic or calm, cool and collected?

	A	B	C
1			
2			
3			
4			
5			
6			

• Word study • Nouns commonly confused

1. Look at the illustrations below and answer the questions.

a. Is this a shopping mall or shopping?



b. Is this an estate or a state?



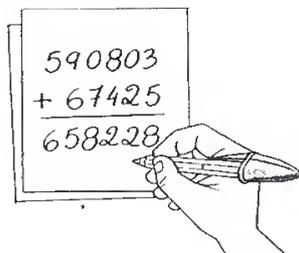
c. Is this a library or a bookstore?



d. Is this a custom or a costume?



e. Is this an addiction or a sum?



f. Are these Jean's relatives or parents?



2. Now choose one of the words from exercise 1 to complete these sentences.

- My ◆ names are Joseph and Cindy.
- Wearing white on New Year's Eve is a Brazilian ◆.
- These self-help books are on sale at the ◆ around the corner.
- Mr. Brigger bought a 300-acre ◆ 15 minutes from here.
- Understanding and fighting drug ◆ is going to be one of the major challenges for humanity in the 21st century.
- My little brother is learning to do little ◆ (plural) like two plus two.
- Most of my ◆ come from Rio Grande do Sul.
- On Saturdays, when I have nothing else to do, I'll go to the ◆ to see people, look at shop windows and eat something.
- "What ◆ are you from?" "Sergipe"
- I have to return this book to the ◆ today.
- My mom goes ◆ every Friday.
- Why don't you get yourself a witch ◆ for Halloween?

• Figure it out

Compare as perguntas abaixo:

"How do you survive?"

"I wonder how you survive!"

- As duas frases são equivalentes quanto ao significado?
- E quanto à estrutura? As duas seguem a mesma lógica estrutural?
- Quais as diferenças entre elas?

Understanding grammar

EMBEDDED QUESTIONS

- Para sermos menos diretos ou mais polidos, é comum fazermos perguntas começando com as seguintes expressões:

I wonder...
 Could you tell me...
 Do you mind telling me...
 I'd like to know...
 We need to know...
 We have to decide...
 ...do you suppose / think...
 Please tell me...

- Why does she buy all these things? → I wonder why she buys all these things.
- Where is David coming from? → Do you mind telling me where David is coming from?
- Are you going to stay home or not? → We need to know whether you're going to stay home or not?
- What is his name? → Could you tell me what his name is?

(cont. ◀)

(cont. ➡)

► Observe que a segunda parte do período não tem estrutura interrogativa (*verbo auxiliar antes do sujeito*), e que ele só precisa de ponto de interrogação se a primeira parte for interrogativa.

- Could you tell me what time it is?
- I wonder when he left.

► De maneira geral *if* e *whether* em perguntas indiretas têm a mesma função.

- Please tell me if / whether you're coming or not.

- I wonder if / whether I'll be able to finish reading the book by tomorrow.

► Mas usamos apenas *if* para expressarmos *condições*.

- I'll come to the mall with you if you promise not to buy everything you see in the shops.

► E usamos apenas *whether* antes de infinitivos na negativa.

- We have to decide whether to eat or not.

• Using grammar

1. Make the questions below into indirect questions.

- a. What's Joe doing? Could you tell me ❖
- b. What do they want? I wonder ❖
- c. How can I get to the bus station? Do you mind telling me ❖
- d. Do you sell bell-bottom trousers? I'd like to know ❖
- e. Who was the winner? We need to know ❖
- f. What are we going to do when we finish high school? We have to decide ❖
- g. Why isn't Janet here? ❖ do you suppose ❖

2. Complete the sentences below with *if*, *whether* or *both*.

- a. Josh will have to tell us ❖ he's planning to stay.
- b. I can't make up my mind ❖ to buy that jacket or not.
- c. You'll run out of money ❖ you buy it.
- d. Do you know ❖ the mall will be open on Sunday?

3. In your notebook, rewrite the following dialogue, including the missing words.

Passerby: Excuse me officer. Could you (a) me where the nearest bookstore is?

Police officer: There's one on Maple Street, ma'am.

Passerby: And do you (b) telling me where that is?

Police officer: Well, just go up any street that crosses main street. It doesn't matter which one you take. It's a five minute walk from here.

Passerby: Thank you very much. Oh, one more thing. I (c) if there is a payphone somewhere along the way. I need to call my husband.

Police officer: Sure! There's one right behind that newsstand over there.

Passerby: Thank you. Good-bye.

Cristina Rorig
Curriculum Vitae

Janeiro/2008

Cristina Rorig

Curriculum Vitae

Dados Pessoais

Nome Cristina Rorig
Nome em citações bibliográficas RORIG, Cristina
Sexo feminino
Filiação José Waldomiro Rorig e Martha Birk Rorig
Nascimento 29/11/1971 - Novo Hamburgo/RS - Brasil
Carteira de Identidade 1014699373 ssp - RS - 02/03/1989
CPF 61290580049

Endereço residencial R. Honório Lemos, 345, apto.402
Vila João Pessoa - Porto Alegre
91520080, RS - Brasil
Telefone: 51 33393564

Endereço profissional

Endereço eletrônico e-mail para contato : crisrorig@hotmail.com
e-mail alternativo : crisrorig@terra.com.br

Formação Acadêmica/Titulação

- 2006** Mestrado em Lingüística e Letras.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, Brasil
Orientador: Leci Barbisan
Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- 2000 - 2002** Especialização em Informática na Educação à Distância.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, Brasil
Título: Análise de Fatores Lingüísticos e de Groupware em Produções Textuais Colaborativas Realizadas via Web com a Ferramenta Equitext
Orientador: Janete Sander Costa
- 2004 - 2005** Especialização em Estudos Lingüísticos do Texto.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, Brasil
Título: Gramáticas escolares - uma proposta de leitura crítica
Orientador: Valdir do Nascimento Flores
- 1991 - 2000** Graduação em Letras Português Inglês.
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Sao Leopoldo, Brasil
Título: Como se Realiza a Orientação Argumentativa em Textos da Revista Acta Biologica Leopoldensia
Orientador: Adila Beatriz Naud de Moura
-

Formação complementar

- 2000 - 2000** Extensão universitária em Html Para Iniciantes.
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Sao Leopoldo, Brasil

2000 - 2000	Extensão universitária em Estudos Lingüísticos Subsistemas da Língua. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Sao Leopoldo, Brasil
2000 - 2000	Extensão universitária em Jornalismo Online. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Sao Leopoldo, Brasil
2000 - 2000	Extensão universitária em Estudos Lingüísticos Paradigmas. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Sao Leopoldo, Brasil
2001 - 2001	Extensão universitária em Fundamentos de Redes de Computadores. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Sao Leopoldo, Brasil
2002 - 2002	Learning Hub Winter Institute. Secretaria de Educação de Curitiba, SEC, Brasil
2002 - 2002	Extensão universitária em A Competência de Comunicação e a Intercomunicação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Sao Leopoldo, Brasil
2006 - 2006	Curso de curta duração em Introdução ao Programa Minimalista. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, Brasil
2006 - 2006	Curso de curta duração em Português Histórico. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, Brasil
2007 - 2007	English as a Second Language. Hansa Language Center, HANSA, Canadá
2007 - 2007	Extensão universitária em Enunicação, estrutura e história. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil

Atuação profissional

1. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS

Vínculo institucional

2006 - Atual Vínculo: Bolsista- CAPES , Enquadramento funcional: Bolsista-CAPES , Carga horária: 20, Regime: Parcial

Atividades

04/2006 - Atual Projetos de pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Letras

04/2006 - Atual Pesquisa e Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Letras

2. Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Matheus Grimm - EMEF MATHEUS GRI

Vínculo institucional

2002 - 2006 Vínculo: Concursada , Enquadramento funcional: Professora , Carga horária: 22, Regime: Parcial

Atividades

05/2002 - 03/2006 Ensino fundamental
Especificação:
Português , Inglês

3. Escola Sagrado Coração de Jesus - ESCJ

Vínculo institucional

2001 - 2002 Vínculo: Professor de inglês , Enquadramento funcional: Professor , Carga horária: 10, Regime: Parcial

Atividades

03/2001 - 01/2002 Ensino fundamental
Especificação:
Língua Inglesa

4. Espaço Cultural Estância Velha - YAZIGI

Vínculo institucional

2003 - 2006 Vínculo: Celetista , Enquadramento funcional: Supervisora Pedagógica , Carga horária: 20, Regime: Parcial

Atividades

01/2003 - 02/2006 Outro
Especificação:
Inglês

01/2003 - 01/2005 Direção e Administração, Escola, Única
Cargos Ocupados:
Diretor de unidade

5. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Vínculo institucional

1998 - 2002 Vínculo: Colaborador , Enquadramento funcional: Secretária de Redação , Carga horária: 20, Regime: Parcial

Atividades

1998 - 2001 Serviço Técnico Especializado, Acta Biologica Leopoldensia, Centro de Ciências da Saúde
Especificação:
Revisão de textos, adequação de textos às normas técnicas da revista, correspondência aos autores

Linhas de pesquisa

1. Texto, Enunciação e Discurso – Teorias e Aplicação
-

Projetos

2005 - Atual Grupo de Estudos sobre a Argumentação no Discurso

Descrição: Criado em março de 2005, o grupo estuda o papel argumentativo da adjetivação no discurso, à luz da Teoria da Argumentação na Língua, criada por Oswald Ducrot e continuada atualmente por Oswald Ducrot e Marion Carel. O grupo é constituído de alunos bolsistas CAPES e CNPQ de Mestrado e Doutorado e uma professora doutora da Faculdade de Letras da PUCRS. Um dos resultados dos trabalhos do Grupo foi apresentado recentemente no encontro da ANPOLL, no GT de Lingüística do Texto e Análise da Conversação, em julho de 2006, na PUCSP. Um relato sucinto de um dos fundamentos do adjetivo encontra-se na página do referido GT da ANPOLL (<http://www.gtlac.com>) com o título "O funcionamento do adjetivo no discurso", de responsabilidade da líder do Grupo, Leci Barbisan. Os resultados desse estudo tem sido utilizado com proveito em outra pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos do Discurso, que se ocupa da Construção da Argumentação no Discurso, pesquisa financiada pelo CNPq com bolsa de Produtividade em Pesquisa.

Situação: Em Andamento Natureza: Pesquisa

Alunos envolvidos: Mestrado acadêmico (3); Doutorado (5);

Integrantes: Cristina RorigElaine Nogueira da Silva; Elenice Larroza Andersen; Joseline Tatiana Both; Leci Borges Barbisan (Responsável); Raymundo da Costa Olioni; Viviane Sobral Ribas da Rocha; Mariana Martinez Ryp

Financiador(es):

Membro de corpo editorial

1. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL -**
Vínculo

2005 - Atual

Áreas de atuação

1. Letras
2. Lingüística

Idiomas

Inglês	Compreende Bem , Fala Bem, Escreve Bem, Lê Bem
Espanhol	Compreende Bem , Lê Bem
Francês	Compreende Razoavelmente , Lê Bem

Produção em C, T & A

Produção bibliográfica

Artigos completos publicados em periódicos

1. RORIG, Cristina
Hipertexto: algumas considerações. *Entrelinhas.* , v.1, p.50 - 51, 2001.

Comunicações e Resumos Publicados em Anais de Congressos ou Periódicos (completo)

1. RORIG, Cristina
O papel argumentativo de but no discurso In: VII Congresso Latinoamericano de Estudios del Discurso, 2007, Bogotá.

VII Congresso Latinoamericano de Estudios del Discurso - Horizontes de Sentido. , 2007. p.01 - 13

Referências adicionais : Colômbia/Português. Meio de divulgação: Meio digital

2. BOHL, Gerta, RORIG, Cristina
Aprendendo com os chás medicinais In: X Seminário de Educação, Tecnologia e Sociedade, 2005, Taquara.

X Seminário de Educação, Tecnologia e Sociedade. , 2005.

Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Outro

Comunicações e Resumos Publicados em Anais de Congressos ou Periódicos (resur

1. RORIG, Cristina
A construção do sentido no discurso: uma análise textual In: I Seminário Integrado Nacional das Linguagens, 2007, Porto Alegre.

I SINAL. , 2007. v.Único. p.6 - 7

2. VANIN, Aline Aver., RORIG, Cristina
Como facilitar a construção do resumo na sala de aula In: VI Seminário Linguagem, Discurso e Ensino / II Colóquio sobre Ensino de Língua e Literatura, 2007, Porto Alegre, RS.

VI Seminário Linguagem, Discurso e Ensino / II Colóquio sobre Ensino de Língua e Literatura. , 2007.

3. RORIG, Cristina, VANIN, Aline Aver.
Dealing with feedback in EFL classroom In: One English, Many Approaches, Needs and Realities - APIRS, APLISC, APLIEPAR, 2007, Porto Alegre, RS.

One English, Many Approaches, Needs and Realities - APIRS, APLISC, APLIEPAR. 2007. v.Único. p.26.

4. BARBISAN, L. B., ANDERSEN, E. L., BOTH, J. T., DELANOY, C. P., MACHADO, R. F., OLIONI, R. C., ROCHA, V. S. R., RORIG, Cristina, RYPL, M. M., SILVA, E. N.
O estudo da adjetivação pelos livros didáticos e pela teoria da argumentação na língua In: VII Encontro do CELSUL, 2006, Pelotas, RS.

VII Encontro do CELSUL, Programação e Resumos. Santa Maria, RS: Gráfica e Editora Palloti, 2006. v.Único. p.13 - 14

Demais produções bibliográficas

1. RORIG, Cristina

A construção argumentativa do sentido: análise de uma história em quadrinhos, 2007. (Comunicação,Apresentação de Trabalho)

2. RORIG, Cristina

Understanding written texts through Argumentative Linguistic Theory, 2007. (Comunicação,Apresentação de Trabalho)

Palavras-chave: Discurso, Enunciação, Língua Inglesa, Lingüística, Semântica Argumentativa

Referências adicionais : Brasil/Português; Local: PUCRS; Cidade: Porto Alegre, RS; Evento: I EnELLE - Encontro de Ensino de Línguas e Literatura Estrangeiras; Inst.promotora/financiadora: PUCRS

3. RORIG, Cristina, BOHL, Gerta

Aprendendo com os chás - um resgate de saberes populares, 2005. (Comunicação,Apresentação de Trabalho)

4. RORIG, Cristina, SILVA, Cátia

Poesia na sala de aula: trabalhando com o poeta dos escravos, Castro Alves, 1999. (Comunicação,Apresentação de Trabalho)

Produção Técnica

Demais produções técnicas

1. RORIG, Cristina

Capacitação de instrutores do projeto Cidadão Digital, 2001. (Outro, Curso de curta duração ministrado)

2. RORIG, Cristina

Capacitação de professores participantes do projeto Extra!Extra!, 2001. (Outro, Curso de curta duração ministrado)

Eventos

Participação em eventos

1. Apresentação Oral no(a) **Colóquio Nacional a Pesquisa em Letras e Lingüística em Tempos de Pós-...,** 2007. (Outra)

A construção argumentativa do sentido: análise de uma história em quadrinhos.

2. Apresentação Oral no(a) **I Seminário Integrado Nacional das Linguagens,** 2007. (Seminário)

A construção do sentido no discurso: uma análise textual.

3. Apresentação Oral no(a) **VI Seminário Linguagem, Discurso e Ensino / II Colóquio sobre Ensino de Língua e Literatura,** 2007. (Seminário)

Como facilitar a construção do resumo na sala de aula..

4. Apresentação Oral no(a) **One English, Many Approaches, Needs and Realities - APIRS, APLISC, APLIEPAR,** 2007. (Congresso)

Dealing with feedback in EFL classroom.

5. Apresentação Oral no(a) **VII Congresso Latinoamericano de Estudios del Discurso,** 2007.

(Congresso) O papel argumentativo de but no discurso.

6. **Second APIRS Summer Course**, 2007. (Outra)
7. Apresentação Oral no(a) **VII Encontro do CELSUL**, 2006. (Encontro)
Abordagens da adjetivação no livro didático.
8. Apresentação Oral no(a) **VI Semana de Letras PUCRS**, 2006. (Outra)
Subsídios Teóricos e Práticos sobre Texto e Ensino.
9. **ENAL**, 2006. (Encontro)
10. **Palestra: Consciência Fonológica: reflexões sobre a fala e a escrita.**, 2006. (Outra)
11. **Convenção da Associação dos Professores de Inglês do Rio Grande do Sul, APIRS**, 2006.
(Encontro)
12. Apresentação Oral no(a) **X Seminário de Educação, Tecnologia e Sociedade**, 2005.
(Seminário) Aprendendo com os chás medicinais.
13. **Somando Práticas e Buscando Inovações para as Novas Gerações**, 2005. (Encontro)
14. **X Seminário Municipal de Educação**, 2005. (Seminário)
15. **2º Seminário Yázigi para Professores de Inglês**, 2004. (Seminário)
16. **2º Seminário Yázigi Para Professores de Inglês**, 2004. (Seminário)
17. **The Bright Side of EFL teaching**, 2003. (Encontro)
18. **VII Seminário Municipal de Educação de Dois Irmãos**, 2002. (Seminário)
19. **Letras em Sala de Aula: Espaço Infinito**, 2000. (Encontro)
20. **VI Semana de Letras - Com as Letras dos Outros**, 1999. (Oficina)
21. Apresentação Oral no(a) **Trabalhando o texto poético e o texto narrativo infanto-juvenil**,
1998. (Oficina) Semana Acadêmica de Letras.

Totais de produção

Produção bibliográfica

Artigos completos publicado em periódico.....	1
Comunicações em anais de congressos e periódicos (proceedings e suplementos).....	6
Apresentações de Trabalhos (Comunicação).....	4

Produção técnica

Curso de curta duração ministrado (outro).....	2
---	---

Eventos

Participações em eventos (congresso).....	2
Participações em eventos (seminário).....	7
Participações em eventos (oficina).....	2
Participações em eventos (encontro).....	6
Participações em eventos (outra).....	4