

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

**ARTICULANDO LINGÜÍSTICA E LINGÜÍSTICA APLICADA:  
SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA E ENSINO DE INGLÊS**

**SÍLVIA COSTA KURTZ DOS SANTOS**

Prof. Dr. Leci Borges Barbisan  
Orientadora

Data da Defesa: 20/01/2003

Instituição Depositária:  
Biblioteca Central Irmão José Otão  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, 30 de janeiro de 2003.

## **AGRADECIMENTOS**

**À minha orientadora Leci, uma pessoa a quem muito quero bem e respeito como profissional competente, pela constante atitude de confiança e apoio.**

**Aos meus pais, José Mario e Maria Aparecida, por terem feito sempre o possível para que eu aproveitasse ao máximo os maravilhosos momentos de ser filha.**

**Ao meu irmão João Carlos, pelo carinho com que muitas vezes dividiu seu espaço comigo.**

**Ao meu marido Arion e às minhas filhas Luísa e Larissa, por terem sido compreensivos e pacientes quando não lhes pude dar a atenção e a companhia de esposa e mãe.**

**Agradeço a todos vocês, por gestos e atitudes que tenham me fortalecido e tornado favoráveis as condições para a conclusão deste trabalho.**

## RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo sugerir a articulação entre os domínios da Lingüística Aplicada e da Lingüística, aqui representados pelo ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira e pela semântica argumentativa.

Uma vez considerado desejável que o professor de língua estrangeira da geração pós-método tenha um comportamento autônomo e reflexivo na construção do próprio conhecimento pedagógico, tem sido tarefa da Lingüística Aplicada oferecer subsídios para a formação e desenvolvimento desse profissional de ensino.

Ao enfatizarmos o distanciamento e a necessidade de aproximação entre Lingüística Aplicada e Lingüística, sugerimos a avaliação de estudos lingüísticos quanto a possíveis contribuições para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Assim, avaliamos como relevante o conhecimento gerado pela semântica argumentativa dentro do projeto da Teoria da Argumentação na Língua na sua forma atual da Teoria dos Blocos Semânticos, referência dos trabalhos recentemente desenvolvidos por Oswald Ducrot e Marion Carel, sugerindo a sua concepção de língua e o tratamento que dá ao sentido como dimensões importantes a serem integradas numa prática de ensino que vise a construção de sentidos em língua estrangeira.

Apresentamos uma possibilidade de articulação entre semântica argumentativa e ensino de inglês através da análise argumentativa lingüística de textos produzidos por aprendizes e professores em formação, motivados a defender determinado ponto de vista. As análises apontam dificuldades na produção de textos argumentativos, mas também são fontes de reflexão para orientação de práticas pedagógicas que tenham como enfoque a natureza argumentativa da linguagem.

Palavras-chave: Lingüística Aplicada, formação de professores, ensino de inglês, argumentação, semântica argumentativa.

## **ABSTRACT**

The main aim of this work is to suggest a connection between the domains of Applied Linguistics and Linguistics, here represented by English as a foreign language learning and teaching and by argumentative semantics.

Since it is considered desirable that the foreign language teacher of the postmethod generation should have an autonomous and reflective approach towards his own pedagogical knowledge, it has been the task of applied linguistics to offer assistance in educating and developing the teaching professional.

As we emphasise the distance between the domains and the need for Applied Linguistics and Linguistics to get closer, we suggest the evaluation of linguistic studies in terms of possible contributions towards improving pedagogic practice. Thus, we consider relevant in this study the knowledge produced by argumentative semantics as part of the Theory of Argumentation Within Language, that under its recent form of the Theory of Semantic Blocks has been reference to the current work developed by Oswald Ducrot and Marion Carel. We also suggest that its view of language and its treatment of meaning are important dimensions that should be integrated with a teaching practice that aims at creating meaning in a foreign language.

We present a possibility of connection between argumentative semantics and English teaching through some linguistic argumentative analyses of texts produced by learners and prospective teachers, who were motivated to support a certain point of view. The analyses suggest difficulties in the production of argumentative texts, but such difficulties are also sources of reflection on directions for pedagogic practices that focus on the argumentative nature of language.

Key-words: Applied Linguistics, teacher education, English teaching, argumentation, argumentative semantics.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
<b>1 ENSINO DE INGLÊS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DESEJÁVEL APROXIMAÇÃO ENTRE LINGÜÍSTICA APLICADA E LINGÜÍSTICA .....</b>	<b>11</b>
1.1 Panorama Histórico Metodológico no Século XX .....	12
1.2 Questões do Contexto Educacional Brasileiro .....	20
1.3 Questões do Perfil Docente e da Formação de Professores.....	24
1.4 Lingüística, Lingüística Aplicada e Formação de Professores .....	29
<b>2 ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: PERCURSO TEÓRICO DE OPOSIÇÕES .....</b>	<b>37</b>
2.1 Pressupostos e Subentendidos: Primeiras Oposições .....	38
2.2 Lingüística da Língua e Lingüística da Fala; Semântica e Pragmática: Rejeitando Oposições .....	46
2.3 Concepção de Argumentação: Estendendo Oposições .....	51
2.4 Semântica Pragmática: Polifonia e Topos em Oposição à Noção de Verdade.....	56
2.5 Questionando os Topoi: Fundamentos de Novos Rumos .....	66
2.6 Blocos Semânticos: Argumentação Não Logicista .....	74
2.7 Argumentar é Evocar Discursos .....	80
2.8 Semântica Argumentativa Lexical.....	88
<b>3 APROXIMANDO SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA E ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....</b>	<b>100</b>
3.1 Campos Distintos, Objetivo Comum .....	101
3.2 Ensino Comunicativo e Semântica Argumentativa .....	104
3.3 Percepções e Perspectivas .....	108
3.4 A Dimensão Retórica dos Discursos Intralingüísticos .....	111

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS .....	115
4.1 Procedimento de Coleta e Caracterização dos Dados .....	115
4.2 Procedimento de Análise dos Dados .....	118
4.3 Língua Estrangeira: A Argumentação como Meta .....	120
4.3.1 Posição 1: Causas dos Problemas Sociais e Ambientais Brasileiros Dentro do Brasil	
Texto 1.1 .....	121
4.3.2 Posição 2: Causas dos Problemas Sociais e Ambientais Brasileiros Fora do Brasil	
Texto 2.1 .....	125
Texto 2.2 .....	128
Texto 2.3 .....	130
4.3.3 Posição 3: Causas dos Problemas Sociais e Ambientais Brasileiros Dentro e Fora do Brasil .....	136
Texto 3.1 .....	136
Texto 3.2 .....	139
Texto 3.3 .....	141
Texto 3.4 .....	144
4.4 Considerações sobre as Análises .....	145
CONCLUSÃO .....	149
REFERÊNCIAS .....	155
CURRICULUM RESUMIDO (PLATAFORMA LATTES CNPq) .....	165

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como principal objetivo sugerir a articulação entre os domínios da Lingüística Aplicada e da Lingüística, aqui representados pelo ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira e pela semântica argumentativa. Procuramos evidenciar a construção dessa articulação através da organização das seções que compõem os diferentes capítulos e cujos vínculos são estabelecidos por intermédio das reflexões e questionamentos que integram cada uma delas, servindo de motivação e direção para as discussões posteriores.

No primeiro capítulo, situamos no âmbito do ensino de línguas e da formação de professores o afastamento e a necessidade de aproximação entre Lingüística Aplicada e Lingüística. Após décadas subjugado pela cultura das prescrições metodológicas, o professor de línguas da geração pós-método vem enfrentando a necessidade premente de fazer as próprias escolhas, a partir de reflexão sustentada pela interação de fatores diversos de natureza teórica e prática. Nesse sentido, a formação de professores de línguas estrangeiras tem contado com a importante contribuição da Lingüística Aplicada, que, interessada pelo papel da linguagem em contextos variados, progressivamente afastou-se das críticas recebidas quando se traduzia em domínio de mera aplicação da Lingüística, estabelecendo-se como área de direito próprio.

Questões relativas à área da Lingüística Aplicada e aos seus procedimentos de investigação permanecem bastante presentes na literatura e também em congressos

da AILA (*Association Internationale de Linguistique Appliquée*), conforme mostram seus periódicos internacionais e também artigos publicados no Brasil que trazem relatos dos seus encontros, como vemos em Bohn (2002), a respeito do que foi realizado em Tóquio, em 1999.

Certamente os diversos tipos de discussão envolvendo questões teórico-metodológicas da pesquisa desenvolvida em Lingüística Aplicada têm desempenhado um papel fundamental para o fortalecimento e desenvolvimento da área, que cada vez mais se apresenta como um domínio de saber multidisciplinar. No entanto, um aspecto relativo à Lingüística Aplicada voltada para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que nos chama atenção, especialmente em comparação com a contribuição que tem recebido da pesquisa em domínios como, por exemplo, da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia e Educação, é o seu distanciamento da Lingüística. Essa constatação, cada vez mais refletida na literatura e que acaba tendo influência sobre a nossa prática docente em curso de graduação de Licenciatura em Letras, torna motivador o desafio de determinar potencial relevância para o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira na pesquisa desenvolvida no domínio da Lingüística.

Assim, julgando desejável o envolvimento de professores de língua em formação na avaliação de estudos lingüísticos quanto a possíveis contribuições para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e considerando a primazia da construção de sentidos como princípio fundamental a ser seguido no ensino de inglês como língua estrangeira, no segundo capítulo deste trabalho dirigimos nossa atenção para as pesquisas desenvolvidas no âmbito da semântica argumentativa, que aqui se torna um exemplo de Lingüística que entendemos como passível de articulação com a Lingüística Aplicada voltada para o ensino e aprendizagem de línguas.

Tendo em vista que é também propósito deste trabalho despertar o interesse do profissional de ensino de língua para a pesquisa desenvolvida em semântica argumentativa, bem como facilitar o acesso ao conjunto de conhecimentos gerados dentro do projeto de descrição semântica lingüística difundido pelo princípio fundamental de que “a argumentação está na língua”, dedicamos especial atenção

ao segundo capítulo, no qual apresentamos o percurso teórico da pesquisa lingüística iniciada por Jean-Claude Anscombre e Oswald Ducrot, em Paris, na década de 1970. A partir da seleção de momentos e de reflexões importantes que integram esse percurso, mostramos como a Teoria da Argumentação na Língua assumiu, a partir das contribuições de Marion Carel em meados da década de 1990, a forma da Teoria dos Blocos Semânticos, que também se constitui em referência dos trabalhos atualmente desenvolvidos por Oswald Ducrot.

No terceiro capítulo, apresentamos algumas reflexões com vistas a aproximar idéias e insights gerados pela semântica argumentativa de questões relativas ao ensino de inglês como língua estrangeira. Nesse sentido, destacamos a reflexão sobre algumas concepções de orientação comunicativa na prática pedagógica, de forma a chamar atenção para a relevância da concepção argumentativa do sentido e esboçar uma proposta de produção e de análise de textos em inglês como língua estrangeira.

No quarto capítulo, são postas em prática as concepções mais recentes da Teoria dos Blocos Semânticos em análises de textos produzidos por aprendizes e também professores em formação de inglês como língua estrangeira, motivados a escrever um texto com o objetivo argumentativo de defender ou justificar determinado ponto de vista. As análises têm como principal objetivo destacar a relevância da concepção de argumentação lingüisticamente construída, ou seja, da construção do sentido dentro da dimensão intralingüística, que vemos em associação a um potencial objetivo comunicativo de defender ou justificar pontos de vista.

Entendemos que a proposta de elaboração e de análise de textos que neste trabalho apresentamos como uma possibilidade de articular semântica argumentativa e ensino de inglês como língua estrangeira constitui-se em atividade mediadora, típica da Lingüística Aplicada, que, no caso em questão, envolve relacionar e reconciliar diferentes concepções de língua de domínios que igualmente se interessam pela construção do sentido.

Conforme mostra o panorama histórico metodológico do ensino de línguas apresentado no primeiro capítulo, a predominante concepção de língua como sistema de estruturas governadas por regras e organizadas de maneira hierárquica, reflexo do estruturalismo americano, foi cedendo lugar à concepção de língua como sistema para a expressão de sentidos, cuja principal função é a interação e a comunicação. Essa concepção, associada ao movimento comunicativo de ensino de línguas, certamente reforça sentidos negativos em relação a práticas pedagógicas baseadas na gramática prescritiva e na fixação de estruturas-modelo, no entanto, é muitas vezes interpretada de maneira equivocada, de forma que sentidos negativos acabam estendidos de maneira geral a práticas que envolvam aspectos lingüísticos, o que tem resultado em pouca ou nenhuma atenção à língua como sistema no ensino de inglês como língua estrangeira de orientação comunicativa.

Enquanto as bases teóricas do ensino comunicativo de línguas incluem concepções da filosofia da linguagem anglo-americana, especialmente sob a forma do trabalho desenvolvido por Searle (1969), o percurso teórico traçado pela semântica argumentativa ao longo de mais de três décadas é marcado por um progressivo movimento de afastamento dessas mesmas concepções, tendo sido rejeitada a descrição do sentido do enunciado inicialmente vinculada ao ato ilocutório, bem como qualquer descrição de predicado da língua por propriedade concebível fora do discurso, como permitia a Teoria dos Topoi.

Uma das questões que merece destaque neste trabalho é que o cruzamento desses caminhos aparentemente opostos não se constitui em contradição no ensino de línguas que entende como orientação comunicativa a primazia da construção de sentidos. A dimensão do sentido no âmbito da semântica argumentativa avalia a propriedade da língua de evocar discursos e nos permite perceber argumentações inscritas nas palavras do léxico e condensadas nos enunciados. Isso mostra como a língua contém alusões à atividade da fala, o que deve ser de interesse de lingüistas aplicados e de professores de língua, cujo papel também envolve desenvolver a conscientização lingüística do aprendiz, especialmente em relação à forma como o sistema apresenta a codificação de sentidos.

## **1 ENSINO DE INGLÊS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DESEJÁVEL APROXIMAÇÃO ENTRE LINGÜÍSTICA APLICADA E LINGÜÍSTICA**

A julgar pelo título deste capítulo, são várias as questões que aqui colocamos em pauta nas diferentes seções que propomos.

Inicialmente, partindo do princípio de que é com base na revisão do passado e na avaliação do presente que podemos pensar o futuro do profissional de ensino de línguas, apresentamos um breve panorama histórico do ensino de línguas no último século, cuja principal característica foi a busca do melhor método. Cientes de que essa história tem importantes reflexos no perfil dos professores de inglês como língua estrangeira, é após a sua revisão que passamos a abordar algumas questões relativas ao contexto educacional brasileiro e também ao perfil do professor da geração pós-método.

Conforme se vê na literatura mais recente, o que se espera do profissional de línguas é que, além de ter descartado o papel de doutrinador, tenha condições de tornar-se um profissional autônomo, investigativo, crítico e reflexivo. Uma vez que nos interessa especialmente levantar questões relativas à formação do professor de línguas estrangeiras, apresentamos uma breve revisão a respeito desse perfil ideal do profissional de ensino, ao mesmo tempo que abordamos algumas questões relativas a possíveis intervenções que caberiam ser feitas pelos cursos de formação.

Considerando desejável a aproximação da Lingüística Aplicada da Lingüística, especialmente nos cursos de Licenciatura em Letras, levantamos as possíveis

causas do distanciamento entre esses domínios, para, então, sugerirmos uma potencial forma de aproximação.

### 1.1 PANORAMA HISTÓRICO METODOLÓGICO NO SÉCULO XX

O panorama histórico sobre metodologias de ensino de línguas que apresentamos nesta seção toma como base o último século e segue a cronologia geralmente apresentada na literatura voltada para professores de L2 (segunda língua ou língua estrangeira). Apesar de situados em determinados períodos durante os quais se popularizaram, é importante considerar que os métodos aqui citados permanecem sendo utilizados em versões ora mais, ora menos fiéis às originais, fornecendo princípios a práticas atuais de ensino, de forma que é pertinente observarmos crenças e princípios teóricos subjacentes a cada um deles.

Tomamos como ponto de partida o final do século XIX, início do século XX, quando o ensino de línguas permanecia sob a influência do método clássico, cuja principal característica era a tradicional análise lingüística gramatical, baseada em procedimentos de descrição do latim. A soma desse tipo de análise à memorização de listas de vocabulário e à tradução de textos, muitas vezes utilizados apenas como fonte de sentenças-padrão manipuladas isoladamente, tornaram-se os princípios do método da gramática e tradução. Uma vez que questões gramaticais eram abordadas sob um enfoque exclusivamente prescritivo, além de forçar línguas como o inglês numa estrutura latina, a implementação do método da gramática e tradução no ensino de línguas modernas foi alvo de muitas críticas, também porque a linguagem escrita constituía-se no principal enfoque.

A alternativa para o método então reprovado no início do século XX ficou conhecido como método direto, que, ao contrário do seu antecessor, enfatizava as habilidades orais antes tão desconsideradas. Alguns autores como Brown (1994), atribuem os princípios naturalísticos desse método aos insights de François Gouin, um professor francês de latim que, em 1880, publicou o livro intitulado “A Arte de Aprender e Estudar Línguas Estrangeiras”. Segundo Brown, depois de Gouin ter

passado por desastrosas experiências lingüísticas em solo germânico tentando colocar em prática sua aprendizagem de alemão com base em princípios do método clássico, o professor afinal conclui que seus estudos de gramática, memorização de listas de palavras e traduções de clássicos como Goethe e Schiller pouco lhe serviam em situações de comunicação. Foi então que, com base na observação do comportamento lingüístico de um sobrinho de três anos e de outras crianças, Gouin conclui que a língua devia ser aprendida de forma direta e conceitual. Assim, abandona as traduções, as regras e as explicações gramaticais na criação de um método de ensino baseado num conjunto de sentenças que deviam ser apresentadas como ações. Brown (1994, p. 55) apresenta como exemplo do método de Gouin a seguinte seqüência de quinze frases, que seria a primeira lição de uma língua como o inglês: *I walk towards the door. I draw near to the door. I draw nearer to the door. I get to the door. I stop at the door. I stretch out my arm. I take hold of the handle. I turn the handle. I open the door. I pull the door. The door moves. The door turns on its hinges. The door turns and turns. I open the door wide. I let go of the handle.* Essas frases, além de exibirem propriedades gramaticais e itens de vocabulário, eram consideradas de fácil compreensão, armazenamento e lembrança, além de terem relação com a realidade.

Apesar do método de Gouin ter sido bem-sucedido por ser considerado uma forma de simular o modo “natural” de aprendizagem de uma primeira língua, foi somente uma geração mais tarde que a Lingüística Aplicada deu crédito a esse tipo de método direto, que é tradicionalmente associado ao alemão Charles Berlitz, cujas escolas de línguas no início do século XX seguiam, e ainda seguem, o princípio de que a aprendizagem de uma segunda língua deveria assemelhar-se mais da aprendizagem da primeira língua. Considerado de difícil implementação em escolas públicas porque impunha restrições como tamanho de turmas, tempo e capacitação dos professores, o método direto sofreu críticas em relação aos fracos fundamentos teóricos e dificuldades de transferência de conhecimentos gerados em experiências artificiais de sala de aula para situações reais de uso da língua estrangeira.

Conforme observam Finocchiaro & Brumfit (1983), mesmo sendo amplamente utilizado nos Estados Unidos e no Canadá, o método direto acabou sendo alvo de crítica de uma comissão liderada pelo professor Coleman, que, em 1929, publica um

relatório desaprovando a ênfase na linguagem falada e sugerindo o ensino de leitura como objetivo mais adequado a ser perseguido no contexto escolar. Assim, as atividades intensivas e extensivas de leitura, acompanhadas de uma espécie de retorno ao ensino da gramática e tradução, tornam-se rotina em ensino e aprendizagem de línguas, até que, cerca de uma década mais tarde, a chamada “revolução metodológica” se fez necessária.

Durante a II Guerra Mundial, quando os Estados Unidos necessitam de falantes das línguas dos aliados e dos inimigos, discute-se, com a premência dos interesses reais, a importância do desenvolvimento de habilidades orais. Era preciso ir além das práticas do método direto, de forma a ultrapassar as barreiras da sala de aula nos cursos intensivos do programa especializado de treinamento do exército americano. Antigas críticas aos fracos fundamentos teóricos do método direto não mais se aplicam ao chamado revolucionário método do exército, que se populariza como método áudio-lingual, pois seus fundamentos teóricos apoiavam-se em teorias da Lingüística e da Psicologia.

Enquanto os lingüistas americanos da época, seguidores do trabalho descritivo de Bloomfield, estudavam os padrões lingüísticos internos ou estruturais da língua, psicólogos behavioristas, seguidores de seu expoente americano, B. F. Skinner, propõem condicionamento e formação de hábitos como elementos fundamentais de um modelo de aprendizagem. Os princípios estruturalistas e behavioristas atribuídos ao método áudio-lingual conferiam-lhe a tão desejada credibilidade científica no ensino de línguas. O modelo estímulo-resposta-reforço baseava-se na apresentação de estruturas-modelo exaustivamente praticadas através de imitação e repetição, cabendo ao professor a imediata correção de erros, para evitar a formação de maus hábitos, assim como o reforço positivo, que deveria sempre acompanhar os acertos. Contudo, o método também não escapou de críticas, especialmente porque, apesar do material ser apresentado através de diálogos e a prática envolver a oralidade, a ênfase recaía sobre estruturas gramaticais e sobre o princípio behaviorista de formação de hábito, que não favoreciam o uso interativo da linguagem.

Segundo Finocchiaro & Brumfit (1983), durante o período de popularidade do método áudio-lingual nos Estados Unidos, muitos países na Europa usavam o

método áudio-visual, caracterizado pela apresentação de tiras de filmes acompanhadas de áudio, que enfatizavam contextos lingüísticos e situações sociais específicas. Esses aspectos, mesmo que considerados um acréscimo às práticas do método áudio-lingual, não impediram que repetições mecânicas do material apresentado em áudio fossem enfatizadas. Assim como no método áudio-lingual, a ênfase do áudio-visual recaía sobre o domínio de padrões estruturais, sem que fosse considerado o interesse dos alunos e o uso criativo ou comunicativo da linguagem.

Apesar de tido como bastante eficiente no contexto militar de treinamento em língua estrangeira, o método áudio-lingual não se apoiava em teoria lingüística, mas na teoria behaviorista de aquisição da linguagem. A obra de Skinner (1957) sobre comportamento verbal torna-se alvo de críticas contundentes pelo então jovem lingüista americano Noam Chomsky, que, a partir de publicação no mesmo ano (Chomsky, 1957), passava a ser considerado um lingüista revolucionário. Através de trabalhos que questionavam a natureza do sistema lingüístico e voltando-se para o conjunto de regras internalizadas pelos falantes que corresponderiam à língua em questão, Chomsky dá início à era da lingüística gerativa, tornando-se um lingüista muito prestigiado. Dessa forma, o ataque de Chomsky (1959) a Skinner reforça ainda mais as críticas ao método áudio-lingual, pois os posicionamentos assumidos pelo lingüista americano favoreciam uma visão mentalista, e não behaviorista, da aprendizagem de línguas.

Nos anos de 1960, a principal preocupação no ensino de línguas continuava voltada para os métodos, cujo caráter prescritivo tornava-se incontestável diante de um possível embasamento em estudos teóricos, sobrepondo-lhes um desejável caráter científico. Conforme observam Finocchiaro & Brumfit (1983), a lingüística chomskiana voltada para a gramática gerativa transformacional não teve impacto direto no ensino de línguas numa escala mais ampla. Mas apesar disso, de maneira inclusive contraditória diante dos posicionamentos publicamente defendidos por Chomsky, seus argumentos contra o behaviorismo acabam sendo associados a um método alternativo, de 1966, denominado código cognitivo por John Carroll, que, segundo avalia Lennon (1988), constituiu-se em interpretação e aplicação errôneas da gramática transformacional ao ensino de língua. Além de novamente ser priorizada a análise da língua em detrimento do seu uso, as “regras” a que Chomsky

fazia referência eram um reflexo da competência do falante nativo, e não explicações pedagógicas que pudessem auxiliar na competência lingüística do aprendiz de segunda língua ou de língua estrangeira.

No final da década de 1960, a área de ensino de línguas segue buscando princípios teóricos, mas a Lingüística e a Psicologia aparentemente não têm contribuições a fazer, especialmente se considerada a seguinte declaração feita por Chomsky (1966), numa conferência sobre ensino de línguas estrangeiras, bastante mencionada na literatura, especialmente quando se questiona a relevância da Lingüística no ensino de línguas: “sou francamente bastante cético sobre a importância para o ensino de línguas de tais insights e compreensão como têm sido obtidos em lingüística e psicologia” (Noam Chomsky, 1966 apud Lennon, 1988, p. 3).

Ao mesmo tempo que está certa da necessidade de caminhar em direção a uma visão de língua como meio de comunicação e não somente como um conjunto de estruturas, a área de ensino de línguas encontra-se, no início da década de 1970, sem o aval teórico da Lingüística. No entanto, conforme observa Brown (1994), esse mesmo período é bastante profícuo, uma vez que a pesquisa em ensino e aprendizagem de segunda língua (L2), que havia brotado da Lingüística, floresce como uma disciplina independente. Assim, à medida que os estudos pioneiros com base em pesquisas sobre aquisição de L2 se multiplicam, florescem também os métodos inovadores colocados no mercado como aplicações revolucionárias dos resultados das pesquisas multidisciplinares da época.

Numa época em que os estudos na área da Psicologia começam a discutir a aprendizagem como de natureza afetiva e interpessoal, proliferam os chamados métodos de ensino de línguas conhecidos como humanísticos, que têm em comum a valorização do aprendiz e do ambiente de aprendizagem. Princípios como redução de stress; consciência silenciosa; auto-direcionamento e independência; interação e relação interpessoal; valorização individual; aprendizagem não-defensiva e gradual; estratégias indutivas de aprendizagem; relação entre retenção de conteúdo e estados de relaxamento mental; procedimentos de descoberta, independência e autonomia do aprendiz; associação linguagem e ação passam, então, a merecer destaque nas aulas de língua. Apesar de muitas vezes controversos, transformados

em negócios lucrativos e alvo de críticas geralmente pertinentes, os métodos humanísticos da década de 1970 tiveram uma inegável contribuição para as reflexões acerca do ensino e aprendizagem de línguas.

Os estudos em aquisição de segunda língua que começam a proliferar na década de 1970 e constituem o campo de pesquisa da SLA (*Second Language Acquisition*) favoreceram a teorização sobre o fenômeno. Ellis (1985, p. 248-282) revisa algumas das muitas teorias de SLA: Modelo da Aculturação/Nativização, Teoria da Acomodação, Teoria do Discurso, Modelo do Monitor, Modelo da Competência Variável, Hipótese Universal, Teoria Neurofuncional. Entre essas teorias, o Modelo do Monitor de Stephen Krashen (1981,1982) reconhecidamente despertou maior interesse na pesquisa em SLA e também na área de ensino e aprendizagem de línguas, inclusive inspirando a chamada “abordagem natural” no ensino de línguas.

Fazemos aqui um parêntese e chamamos atenção para a utilização do termo “abordagem”, ao invés de “método”, como um provável reflexo de nova postura resultante das pesquisas na área de aquisição de segunda língua. Enquanto um método geralmente tem um sentido mais restritivo, de forma a estabelecer papéis específicos para professores e alunos, sendo igualmente aplicados a populações distintas em contextos variados, uma abordagem diz respeito a “posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de língua e a aplicabilidade de ambos no contexto pedagógico” (Brown, 1994, p. 51).

O Modelo/Teoria do Monitor de Krashen, que tem como hipóteses centrais a aquisição e a aprendizagem, a ordem natural, o monitor, o *input* (insumo lingüístico ao qual o aprendiz é exposto) e o filtro afetivo, destacou-se no ensino de línguas particularmente pela distinção entre *aquisição* e *aprendizagem*, respectivamente o processo subconsciente que resulta de participação em comunicação natural com foco no sentido e o resultado do estudo consciente das propriedades formais da língua.

Conforme Brown (1994), a abordagem natural (Krashen; Terrell, 1983) enfatizava a comunicação e a aquisição em oposição à análise. Nesse sentido,

respeitava-se o “período de silêncio”, ou seja, atrasava-se a produção oral até que, depois de um estágio de atividades de compreensão oral, esperava-se a “emersão da linguagem”. Respeitava-se o processo natural de uma produção inicial marcada por erros, pois a ênfase era no sentido e não na forma. Tendo como meta as habilidades básicas de comunicação pessoal, somente mereciam correção na abordagem natural os erros grosseiros que pudessem bloquear ou prejudicar o sentido.

Na década de 1980, o princípio de enfatizar sentido e comunicação no ensino de línguas não era particularidade da abordagem natural, ecoava um discurso mais amplo associado ao movimento comunicativo de ensino de línguas, que, na década de 1970, começara a ser cada vez mais divulgado na Europa, particularmente na Grã-Bretanha. Os trabalhos desenvolvidos no projeto de ensino de línguas estrangeiras do Conselho da Europa (Van Ek; Alexander, 1975), inicialmente voltados para as necessidades de adultos em aprendizagem de inglês e francês, são considerados um reflexo das preocupações comunicativas da época. A preocupação básica era com uma organização de currículo de ensino de línguas não mais estrutural e sim nocional-funcional, que deveria levar em conta o que as pessoas queriam fazer com a língua, ou seja, funções como, por exemplo, cumprimentar, obter e dar informações, desculpar-se, descrever, narrar, etc, considerando também noções, como de espaço e tempo, por exemplo, que estariam vinculadas aos sentidos pretendidos, de forma a estabelecer o contexto para a realização dos objetivos funcionais da linguagem.

Essa proposta de organização nocional-funcional do currículo era acompanhada, na época, por uma série de publicações, discussões e eventos acadêmicos que colocavam em pauta a principal mudança defendida pelo movimento comunicativo: considerar a língua não como um sistema de estruturas, e sim como um sistema para a expressão de sentido. Segundo a literatura, o início do movimento comunicativo é situado na Grã-Bretanha e associado a lingüistas aplicados como Widdowson, Wilkins, Johnson, Hymes, Van Ek, Candlin, Brumfit, cujas publicações passavam a difundir noções como significação e valor, competência gramatical e competência comunicativa, estrutural e funcional, etc, que normalmente traziam entre suas referências obras relativas à filosofia da linguagem

de Searle, à pragmática de Levinson e à perspectiva funcional da lingüística de Halliday.

Uma vez que, ao contrário do que havia caracterizado a dogmática cultura dos métodos, não foi apresentado à comunidade de ensino de línguas um corpo doutrinário monolítico relativo a então chamada abordagem comunicativa, criou-se espaço para várias interpretações confusas e mais tarde apontadas como errôneas pelos proponentes do movimento. Um dos conceitos-chave que orientava o ensino comunicativo era o de *competência comunicativa* (Canale e Swain, 1980), que integrava no mínimo quatro elementos, ou quatro competências: a gramatical ou lingüística, a sociolingüística, a discursiva e a estratégica. No entanto, conforme observa Widdowson (1990, p. 39), o entendimento desse conceito complexo e instável envolvia uma gama de questões da análise do discurso, da pragmática e da teoria da gramática, e acabou sendo interpretado simplesmente como a habilidade de produzir enunciados orais marcados pela função ilocucionária: prometer, advertir, recomendar, concordar, predizer, etc. Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1997), também observam que o conceito de competência comunicativa não era suficientemente claro e lançam mão das palavras de Dubin e Olshtain (1986) para fazer um balanço da situação:

Como no conto sobre os cinco homens cegos que tocaram partes distintas de um elefante e então cada um deles descreveu algo diferente, a palavra “comunicativo” tem sido tão amplamente aplicada que acabou tendo diferentes significados para pessoas diferentes (Dubin e Olshtain, 1986 apud Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell, 1997).

No final da década de 1980, encerrava-se a fase exploratória do movimento comunicativo na Grã-Bretanha e era momento de avaliação, questionamento, exploração e consolidação da chamada “abordagem comunicativa”, conforme se vê na coletânea de Rossner e Bolitho (1990). É muito provavelmente como reflexo dos movimentos de avaliação que a literatura dirigida a professores de línguas não mais utiliza a expressão “abordagem comunicativa”, que para certos autores como Harmer (1991), por exemplo, é considerada enganosa, uma vez que não supõe uma prática exclusivamente voltada para aspectos comunicativos, devendo ser

acompanhada também de um trabalho lingüístico mais formal. Opiniões como essa certamente parecem confirmar a tese de que houve muita compreensão parcial ou errônea do sentido do movimento comunicativo no ensino de línguas.

A geração de 1990, convencida de que a busca pelo melhor método já era uma questão do passado (PRABHU, 1990) e também cautelosa quanto às interpretações mais radicais da abordagem comunicativa, pois a literatura cada vez mais apresentava estudos favorecendo abordagens diretas ou de “*focus on form*” no ensino de habilidades comunicativas (como se vê em Williams, 1995), supostamente assume, segundo Brown (1994, p. 73) uma posição “cuidadosamente eclética ao fazer escolhas bem informadas de práticas de ensino”.

## 1.2 QUESTÕES DO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Segundo breve retrospectiva do ensino e aprendizagem de línguas no Brasil apresentada em Almeida Filho (1993), nossa história apresenta pontos em comum com o panorama visto na seção anterior. Nos anos 1930, passamos da adaptação do enfoque de ensino típico das línguas clássicas para um método alternativo previsto oficialmente na Reforma Francisco de Campos e denominado “direito intuitivo”, que, apesar de ter como essência o ensino da língua-alvo na própria língua-alvo e tentar promover mudanças, na prática não evoluiu do ponto da gramática e tradução. Nos anos de 1940, uma portaria ministerial previa a utilização do método direto com ênfase nas habilidades práticas de ler, escrever, compreender linguagem oral e falar, até que, nos anos 1960 e 1970, segundo observa Almeida Filho (1993), o intenso movimento de ensino de línguas vivido no Brasil voltava-se para a busca do melhor método, num período em que predominava o ensino da língua inglesa e também “a metodologia ortodoxa norte-americana de ensino de línguas: o estruturalismo lingüístico acoplado às bases psicológicas behavioristas de ensino audiolingual” (p. 47).

Conforme se vê na literatura, os anos de 1980 no Brasil apresentam uma divisão de caminhos no ensino de línguas estrangeiras, especialmente como consequência

de dois movimentos que aconteciam paralelamente e tiveram início no ano de 1978. Enquanto a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) cria e passa a desenvolver o Projeto Nacional de Inglês Instrumental (Celani, Holmes, Ramos, Scott, 1988)<sup>1</sup>, ou seja, de ensino de inglês para leitura, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), segundo Almeida Filho (2001), promove um seminário sobre o ensino nocional-funcional de línguas estrangeiras, de certa forma anunciando à comunidade brasileira a nova maneira comunicativa de ensino, que tem como princípio o desenvolvimento das quatro habilidades de compreensão e de produção oral e escrita. Almeida Filho (1993) também observa que, nos anos de 1980, começam a aparecer no Brasil os livros didáticos importados de “base-funcional-comunicativa”.

Não vamos entrar aqui na controvérsia quanto à questão do ensino de línguas estrangeiras ter como enfoque unicamente a habilidade de leitura ou as quatro habilidades de compreensão e de produção oral e escrita, inclusive observada na comparação entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental, que privilegia a leitura, e do ensino médio, que sugere o trabalho nas quatro habilidades, conforme discutimos em Kurtz dos Santos (2001). Vamos nos limitar a trazer para esta discussão duas avaliações de realidades de ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil.

É curioso observar que ambos os movimentos de ensino de inglês a que fizemos referência anteriormente, instrumental e comunicativo<sup>2</sup>, além de terem tido início no ano de 1978, também são avaliados em publicações da virada do século. O que consideramos fundamental em termos de perspectivas futuras é comparar as avaliações de Holmes (2000), em relação a um projeto centrado na habilidade de leitura, e de Almeida Filho (2001), em relação ao ensino comunicativo.

Tendo participado da implantação do Projeto Nacional de Inglês Instrumental da PUC-SP, Holmes (2000) observa que os princípios desse projeto foram acordados

---

<sup>1</sup> Mesmo não se tratando de um projeto originalmente voltado para as escolas de ensino fundamental e médio, uma vez que integrava diversas universidades federais e professores de cursos de Licenciatura em Letras, seus princípios gerais foram estendidos à prática de leitura em língua estrangeira nos mais diversos contextos que não apenas o da leitura acadêmica.

<sup>2</sup> A oposição que aqui estabelecemos é apenas em relação ao desenvolvimento de habilidades, já que o ensino instrumental segue princípios comunicativos de ensino de leitura.

ao longo do tempo, num trabalho conjunto com a comunidade interessada, através de seminários, conferências, artigos publicados e oficinas, assim constituindo uma espécie de “metodologia oficial”. No entanto, a avaliação do projeto mostrava que os professores envolvidos desenvolviam uma “metodologia pessoal”, o que estabelecia um certo conflito por não estarem aplicando a “metodologia oficial”, e que, a princípio seria considerado um aspecto negativo. Holmes pondera, contudo, que os professores envolvidos compartilhavam crenças e atitudes, sendo um dos principais objetivos do projeto justamente possibilitar o desenvolvimento de uma metodologia. Segundo a concepção proposta pelo autor, uma metodologia é construída ou adaptada segundo influências da “metodologia oficial”, da “metodologia pessoal” do professor (baseada em suas próprias teorias e experiência) e do contexto social da sala de aula. Assim, Holmes considera o aparente conflito como parte natural do processo através do qual a metodologia se desenvolve, afirmando a possibilidade dos professores desenvolverem respostas próprias para questões pedagógicas, ao mesmo tempo que contam com uma metodologia comum como suporte.

Almeida Filho (2001) avalia o cenário da prática de ensino de línguas estrangeiras no Brasil como apresentando uma grande diferença entre o que se pratica e “o que projetam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário universitário dos cursos de Letras e programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada, Letras e Estudos da Linguagem” (p.23). Essa avaliação é bastante semelhante àquela de Moita Lopes (1996), que se refere ao “desequilíbrio entre o nível de desenvolvimento teórico em LA [Lingüística Aplicada] e os padrões relativamente baixos da educação em LE [Língua Estrangeira] nas escolas” (p. 31). Voltando à questão específica do ensino comunicativo, Almeida Filho avalia que esse tipo de prática “não tem sido generalizada nos contextos nacionais e nem farta nos resultados de uma aprendizagem eficaz” (p. 26), por motivos variados, entre os quais destacamos o seguinte: “as bases teóricas do ensino comunicativo não estão disponíveis em formatos ou modelos portáteis que auxiliem o professor comum a compreender o que seja ensinar e aprender comunicativamente” (p. 27). Tendo constatado uma série de sentidos periféricos ou errôneos do que seja “abordagem comunicativa”, a partir de entrevistas com professores e exames de obras, Almeida Filho reafirma alguns de seus traços distintivos essenciais ou sentidos centrais, pois considera haver muito a ser explorado no paradigma comunicativo.

Ao compararmos as avaliações de Holmes (2000) e de Almeida Filho (2001), o que certamente se constitui em vantagem no caso do projeto de inglês instrumental a que Holmes faz referência é o fato de ter sido construída o que o autor chama de uma espécie de “metodologia oficial”, que acabou sendo um elemento de base dos processos reflexivos dos professores envolvidos no projeto, que passou a interagir com as suas próprias teorias, experiências e contexto de atuação de cada profissional de ensino. Isso significa dizer que havia uma espécie de preparação prévia do terreno, de suporte para os processos de reflexão que, afinal, resultaram em metodologias próprias, o que o autor considera desejável. Por outro lado, pelo que indica não apenas a revisão de Almeida Filho, que faz referência ao fato de que “as bases teóricas do ensino comunicativo não estão disponíveis em formatos ou modelos portáteis que auxiliem o professor comum a compreender o que seja ensinar e aprender comunicativamente” (Almeida Filho, 2001, p. 27), mas também a literatura de um modo geral, conforme vimos na seção anterior, há muita confusão e divergência a respeito do que seja uma orientação comunicativa no ensino de línguas. Isso significa dizer que, em termos gerais, não contamos com um terreno preparado, como uma espécie de suporte para reflexões à luz de experiências individuais de ensino e aprendizagem.

Compartilhamos a visão de Almeida Filho (2001) de que realmente ainda há muito a ser explorado no paradigma comunicativo no Brasil, no entanto, consideramos que, no momento atual, há um sentido central do que venha a ser uma orientação comunicativa em contexto de ensino e aprendizagem que julgamos apropriado reafirmar: a primazia da construção de sentidos em língua estrangeira. Assim, encerramos esta seção assumindo o seguinte posicionamento de caráter geral em relação ao ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira em contexto educacional brasileiro: consideramos desejável uma orientação comunicativa no desenvolvimento das habilidades lingüísticas de compreensão e de produção do discurso oral e escrito, entendendo como orientação comunicativa a primazia da construção de sentidos.

### 1.3 QUESTÕES DO PERFIL DOCENTE E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A literatura do final dos anos de 1990 e do início deste século tem se apresentado plena em discussões sobre o perfil do professor de línguas na geração pós-método, idealmente descrito como um profissional autônomo, investigativo, crítico e reflexivo. Sob a perspectiva da formação de professores, cujo primeiro estágio no Brasil teoricamente se realiza nos cursos de Licenciatura em Letras, cabe questionarmos quanto às intervenções possíveis de serem realizadas durante o período de formação do profissional docente, com vistas a dar início à construção desse perfil.

Partindo da questão da autonomia docente, conforme observa Contreras Domingo (1997, p. 147), “a autonomia, no contexto da prática profissional de ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual muitos elementos devem conjugar-se e readquirir sentido e equilíbrio”. Na visão do autor, a autonomia apresenta-se subjacente ao profissionalismo docente, que tem por base três dimensões fundamentais que se inter-relacionam: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional, das quais apresentamos alguns aspectos a seguir, de forma bastante resumida:

1) obrigação moral”: diz respeito às implicações éticas da atuação docente, envolvendo, por exemplo, a influência que o professor exerce sobre seus alunos, através da relação que estabelece com eles e da prática que realiza, com a qual deve estar identificado e comprometido (Contreras Domingo, 1997, p. 52-54);

2) “compromisso com a comunidade”: uma vez que a moralidade do professor não é um fato isolado ou uma questão pessoal, pois a educação é uma ocupação socialmente encomendada que o torna publicamente responsável, as práticas profissionais são obrigatoriamente compartilhadas, não isoladas. Dessa forma, somente em contextos sociais públicos como o profissional, no qual os professores desenvolvem seu profissionalismo dividindo problemas, discutindo princípios, contrastando alternativas e soluções, analisando fatores que condicionam seu trabalho, organizam sua ação, etc é que a obrigação ética pode alcançar sua dimensão adequada. Nessa dimensão, também é importante considerar os aspectos

social e político da intervenção educativa, de forma que se entenda que a educação pode significar uma análise e uma forma de intervir em problemas como, por exemplo, o da reprodução e legitimação da desigualdade e da injustiça social através da educação escolar (Contreras Domingo, 1997, p. 54-57);

3) “competência profissional”: dimensão que deve ser coerente com a obrigação moral e com o compromisso com a comunidade, que não pode ser reduzida ao seu sentido puramente técnico e racional, apesar de ser evidente que, como qualquer outro ofício, o ensino exige um certo domínio de habilidades, técnicas e recursos para a ação didática, devendo conhecer aqueles aspectos da cultura e o conhecimento que constituem o âmbito ou o objeto do que se ensina. Assim como não é possível ter critérios sobre valores morais ou políticos sem que se disponha de uma base para análise e avaliação, os julgamentos e decisões profissionais dependem de um conhecimento profissional do qual são extraídas reflexões, idéias e experiências para a elaboração dessas decisões. Isso não implica necessariamente em corpus único e estabelecido de conhecimento avalizado pela pesquisa, nem compartilhado por todos os docentes, já que se trata de conhecimento que é em parte individual (um produto da reflexão sobre a experiência, em parte compartilhado, resultando de intercâmbios entre professores e os processos comuns de socialização) e em parte diversificado (produto das diferentes tradições e posições pedagógicas). O desenvolvimento da competência profissional, entendida mais como intelectual do que apenas técnica, está relacionado à capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo da profissão e sobre os contextos que condicionam a prática (Contreras Domingo, 1997, p. 57-59).

A questão da autonomia dos professores é discutida por Contreras Domingo (1997) numa rede de relações envolvendo profissionalismo e ação reflexiva. É importante observarmos que o vínculo entre ação reflexiva e autonomia docente em contexto de ensino e aprendizagem de línguas tem recebido dois tratamentos predominantes na literatura em Linguística Aplicada. Um desses tratamentos está, de certa forma, integrado à visão de Contreras Domingo na dimensão do “compromisso com a comunidade” do profissionalismo docente, já que associa a postura reflexiva à atitude crítica do professor, através da ênfase em questões

sociais e políticas, na linha da pedagogia crítica discutida em Pennycook (1994), autor que também aborda a questão da autonomia no ensino de línguas (Pennycook, 1997), sem deixar de fazer referência nesses dois trabalhos ao pensamento inspirador do brasileiro Paulo Freire (1970). Outro tipo de tratamento dado ao aspecto reflexivo da prática docente não contempla as dimensões de caráter social e político, como é o caso da proposta de Wallace (1991) de um modelo reflexivo de educação e desenvolvimento profissional, já bastante divulgado e que consideramos em Kurtz dos Santos (1999). Esse modelo privilegia as relações entre teoria e prática, através da interação contínua entre “conhecimento recebido”, que inclui, por exemplo, fatos, dados, teorias e habilidades associadas à formação de determinados profissionais, e o “conhecimento experimental”, ou seja, aquele proveniente da “ação profissional” ou da experiência prática, num “ciclo reflexivo”, entendido como um processo contínuo de reflexão, que integra a constante busca da chamada “competência profissional”. Como qualquer modelo, as dimensões não contempladas oferecem espaço para crítica, sem, contudo, invalidá-lo, especialmente porque prioriza o ciclo contínuo da prática docente reflexiva.

Consideradas as visões de Contreras Domingo (1997) sobre autonomia docente e o modelo reflexivo de educação e desenvolvimento profissional de Wallace (1991), cabe perguntar:

- De que formas os cursos de Licenciatura em Letras podem contribuir para o conhecimento profissional de professores de línguas estrangeiras?
- Que intervenções podem ser feitas durante esses cursos no componente do “conhecimento recebido”?

Essas questões são as primeiras de tantas que apresentamos ao longo desta seção, suscitadas pelas visões dos diferentes autores sobre o perfil do professor pós-método. O motivo pelo qual fazemos esse tipo de questionamento baseia-se no princípio de que, teoricamente, os processos de formação de professores devem considerar o “produto ideal” como uma meta a perseguir.

Brown (1994) considera que o passado ensinou aos professores a importância de “fazer escolhas bem informadas de práticas de ensino” (p. 73). Perguntamos:

- Como os cursos de Letras podem contribuir para que os futuros professores possam fazer escolhas bem informadas?

Na discussão apresentada por Kumaravadivelu (2001) sobre o que chama de “pedagogia pós-método”, o autor considera de fundamental importância que os programas de educação de professores sejam reestruturados para que permitam a formação de profissionais autodirecionados e autodeterminados. Além dessa questão relacionada à autonomia docente, o autor salienta a importância das interações dialógicas entre professores formadores e professores em formação, sugerindo que os programas de formação passem a ser orientados pelo questionamento acadêmico e não pela transmissão de informação, como era característico durante o período da pedagogia dos métodos. Perguntamos:

- Como criar condições para a formação de professores autodirecionados e autodeterminados? Que tipo de questionamento acadêmico se torna pertinente nos cursos de Licenciatura em Letras?

Conforme se vê na literatura nacional, questões relativas à formação dos professores de línguas também têm preocupado lingüistas aplicados brasileiros. Há mais tempo, como na observação de Moita Lopes (1996, p. 179) de que, tradicionalmente, a formação recebida pelos professores “não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o por que ensinar que sejam informadas teoricamente”, e também mais recentemente, como se vê, por exemplo, em Celani (2000) e Almeida Filho (2000, 2001). Ao defender o posicionamento de que a Lingüística Aplicada está diretamente relacionada à formação docente, Celani (2000, p. 25) observa que “o processo reflexivo relacionado a questões de linguagem, seu papel e sua construção sociais deve acompanhar a formação do graduando desde o início”. Almeida Filho (2000), em suas considerações sobre o estado flagrante de crise dos cursos de Letras, elege a Lingüística Aplicada como a teoria de produção de conhecimentos que serve melhor “ao propósito de saber sobre e saber fazer ao mesmo tempo” (p. 42). Em artigo mais recente, o mesmo autor considera que

possíveis respostas para questões relativas às metas a serem alcançadas no ensino de línguas residem, por um lado, “nos processos de formação de professores provavelmente através da auto-reflexão ou reflexão auto-sustentada em ações teoricamente bem informadas”, por outro, em “mais pesquisa, mais publicações e mais autonomia no agendamento das perguntas da nossa época” (Almeida Filho, 2001, p.28).

Ao longo desta seção vimos apresentando questionamentos relativos às intervenções que possam ser feitas pelos cursos de Licenciatura em Letras porque nos parece fundamental que, na condição de professores formadores, seja de nosso interesse levantar questões que promovam a reflexão sobre as condições de formação profissional desses cursos. O que tais questões parecem deixar clara é a necessidade de pensarmos em abordagens que efetivamente contribuam para a formação de professores da geração pós-método, já que a literatura recente tem mostrado que são muitos os contrastes entre as visões relativas ao período do método e à atualidade do pós-método, como, por exemplo, os seguintes: prescrição/descrição; procedimentos fixos, estáveis, metódicos/prática com princípios; treinamento/desenvolvimento contínuo; conhecimento pedagógico passado dos teóricos para os professores/conhecimento pedagógico construído pelos próprios professores, que também teorizam sobre a própria prática pedagógica; tendência ao ecletismo/tendência à reflexão, responsável pela autonomia e desenvolvimento profissional do professor.

Certamente, são muitas as intervenções que podem ser feitas nos cursos de Letras para a melhoria dos processos de formação de professores, entretanto, assim como têm feito os colegas brasileiros, voltamos nosso interesse para a disciplina de Lingüística Aplicada.

Conforme mostra a literatura, desde que a área de ensino e aprendizagem de línguas formalmente se distanciou da Lingüística, são a pesquisa em aquisição de segunda língua (*SLA research*) e a pesquisa em Lingüística Aplicada voltada para os mais diversos domínios que têm oferecido grande parte do embasamento teórico para as reflexões da área de ensino e aprendizagem de línguas. Um recente balanço dos últimos quinze anos da pesquisa em SLA (Lightbown, 2000) mostra seu

incontestável valor como voltada para a sala de aula e para as questões pedagógicas, ao mesmo tempo que chama atenção para os cuidados quanto à generalizações de seus resultados, enfatizando que decisões tomadas pelos professores devem ter como base muitos fatores diferentes além da pesquisa em SLA. Certamente essas observações feitas em relação à pesquisa em SLA se aplicam a qualquer área, estendendo-se, assim, também, à Lingüística Aplicada. Não dispomos de um balanço da contribuição que a pesquisa desenvolvida nessa área vem dando ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mas não há dúvidas que as diversas publicações internacionais e nacionais na área, que também incluem as pesquisas em SLA, tem desempenhado um importante papel junto a essa comunidade. No entanto, constatamos que a literatura em Lingüística Aplicada se apresenta bastante distanciada da Lingüística, ainda mais no caso das línguas estrangeiras.

Considerando o desejável perfil do profissional de ensino de línguas e o papel a ser desempenhado pelos cursos de Licenciatura em Letras no contexto brasileiro, encerramos esta seção com mais questionamentos, para os quais dirigimos atenção na próxima seção:

- A Lingüística Aplicada voltada para a formação de professores de línguas estrangeiras se divorciou da Lingüística?
- Que contribuições podem ser dadas pela teoria lingüística à formação de professores de línguas estrangeiras?

#### 1.4 LINGÜÍSTICA, LINGÜÍSTICA APLICADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Consideradas as questões levantadas anteriormente com relação à dimensão do profissionalismo docente, e entendendo que teorias lingüísticas devam ser avaliadas quanto a possíveis contribuições para a reflexão do professor de línguas estrangeiras, damos início a esta seção tentando estabelecer as causas do aparente “divórcio entre Lingüística Aplicada e Lingüística”, que detectamos na área

específica de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, para, então, sugerirmos uma aproximação entre esses domínios.

A literatura em Lingüística Aplicada voltada para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras há muito tem evidenciado que, em comparação com a contribuição que recebe da pesquisa em domínios como, por exemplo, da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia e Educação, a pesquisa em Lingüística, com exceção do que ocorre na área de fonologia, tem merecido muito pouca ou nenhuma atenção, o que, segundo nossa experiência, muito freqüentemente acaba se refletindo também nos cursos de formação de professores.

Muitas hipóteses podem ser levantadas sobre as causas que levaram a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, como conseqüência, a respectiva área de formação de professores, a distanciar-se da Lingüística. Conforme vimos na primeira seção deste capítulo, durante o período em que a dogmática cultura dos métodos impossibilitava qualquer movimento de natureza reflexiva e autônoma por parte dos professores de línguas, os proponentes dos métodos buscavam teorias que pudessem dar-lhes um respaldo de caráter científico. Assim, a associação feita entre descrição lingüística de Bloomfield e método áudio-lingual, bem como entre gramática transformacional de Chomsky e método/código cognitivo tornaram-se protótipos de relação fracassada da teoria lingüística com o ensino de línguas na literatura voltada para a formação de professores de línguas estrangeiras. Além disso, os efeitos das críticas de Chomsky (1959) à visão behaviorista de aprendizagem de línguas proposta por Skinner (1957) e, principalmente, da declaração dada pelo lingüista norte-americano sobre Lingüística e ensino de línguas (Chomsky, 1966) foram decisivos para o movimento de distanciamento entre Lingüística Aplicada voltada para o ensino de línguas estrangeiras e Lingüística.

Certamente, a percepção de que a Lingüística tem sido discriminada nas pesquisas desenvolvidas em Lingüística Aplicada seria inconcebível nas décadas de 1960 e 1970, uma vez que, nessa época, segundo revisões de Kleiman (1992) e Celani (1992) sobre o percurso histórico relativo ao estabelecimento dessa área de pesquisa no Brasil, a área de Lingüística Aplicada “continuava orientada quase que exclusivamente pela lingüística” (Kleiman, 1992, p. 26). Segundo a mesma autora,

foi a partir da segunda metade da década de 1970 que, “na área de ensino de língua estrangeira, a visão de Lingüística Aplicada como *locus* de aplicação da Lingüística foi cedendo lugar a uma concepção autônoma” (p. 28). Kleiman (1992) e Celani (1992) deixam bastante clara a preocupação em consolidar a área de Lingüística Aplicada como independente da Lingüística, em conformidade com a visão apresentada em Moita Lopes (1996, p. 27) de que “em 1990, a comunidade nacional de LA sentiu a necessidade da organização política da área, de modo que a voz do lingüista aplicado pudesse ser ouvida pelas agências financiadoras de pesquisa em pé de igualdade com outros grupos de pesquisadores”. É claro que, além da questão política, havia a preocupação legítima, também em âmbito internacional, de que a visão reducionista de Lingüística Aplicada como uma atividade de aplicação de resultados de estudos teóricos na disciplina Lingüística fosse rejeitada. Entretanto, é importante considerar que, muito provavelmente, essa preocupação legítima em consolidar a Lingüística Aplicada como área de direito próprio, centrada na linguagem, mas aberta ao relacionamento com outras disciplinas que não apenas a Lingüística, possa ter ecoado de forma a levar os pesquisadores em Lingüística Aplicada a priorizarem a aproximação com outras ciências, distanciando-os da Lingüística, por ainda temerem o risco de filiareem-se à “concepção antiga, limitada à aplicação de teorias ou descrições lingüísticas” (Kleiman, 1992, p. 28). Em Celani (1992, p.21), a observação de que “as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em LA e os temas das dissertações e teses que delas provêm são indício certo de que a independência da LA firma-se cada vez mais: não são mera aplicação da Lingüística” ratifica a reprovação à relação entre Lingüística e Lingüística Aplicada, mesmo que a referência esteja sendo feita a um determinado tipo de relação, e que a autora também chame atenção para o fato de que “as atividades inerentes às duas áreas não se colocam em uma relação de polaridade” (p. 22). No mesmo artigo, Celani inclusive sugere a livre circulação das atividades num tráfego de mão dupla, não só na direção da Lingüística para a Lingüística Aplicada, mas também da Lingüística Aplicada para a Lingüística.

Neste início de século, em que a organização política e a pesquisa desenvolvida já estabeleceram a Lingüística Aplicada como área de direito próprio, não nos parece sensato que a Lingüística Aplicada se mantenha distante da Lingüística.

Salientamos que não é nossa intenção negar a natureza multidisciplinar da Lingüística Aplicada “como articuladora de múltiplos domínios do saber” (Celani, 2000, p. 19), ou sugerir que a sua aproximação com a Lingüística seja de alguma forma mais apropriada do que aproximações feitas com outras disciplinas. O que consideramos importante rejeitar, especialmente em contexto de formação de professores de línguas, é que a Lingüística e a Lingüística Aplicada sejam colocadas em relação de polaridade.

Conforme vimos anteriormente, as discussões envolvendo autonomia e reflexão do profissional docente fazem referência a elementos como, por exemplo, “conhecimento profissional”, “conhecimento recebido”, “questionamento acadêmico”, que, certamente, são indispensáveis para que os professores da geração pós-método possam fazer as suas “escolhas bem informadas”, para que sejam capazes de “construir seu próprio conhecimento. Fazendo uso das palavras de Leffa (2002) ao caracterizar a pesquisa em Lingüística Aplicada, diríamos que a formação de professores de línguas convive com a diversidade, bebe de várias fontes de conhecimento, ao mesmo tempo que tem uma especialidade, que, nesse caso, é o ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, a teoria lingüística também é uma fonte que precisa ser avaliada.

Uma voz que se faz ouvir na comunidade de ensino e aprendizagem de línguas quanto ao papel da teoria lingüística é a do lingüista aplicado britânico Henry Widdowson, um nome que, como vimos na primeira seção deste capítulo, também se associa ao início do movimento comunicativo na Grã-Bretanha na década de 1970.

Widdowson (1990) associa profissionalismo docente ao processo contínuo de auto-educação que envolve a avaliação da prática à luz da teoria, considerando que os professores que rejeitam a teoria como irrelevante para a prática entendem mal a natureza do trabalho que desempenham e desqualificam a própria profissão. O autor, há mais de uma década, defendia processos reflexivos envolvendo teoria, prática e investigação na educação de professores, que estariam na base das idéias preconcebidas que definem princípios e dirigem o processo pedagógico. Nesse sentido, Widdowson considera que a tarefa da Lingüística Aplicada é “transferir

idéias e métodos de diferentes culturas disciplinares e buscar demonstrar como podem ser tornados coerentes e efetivos nas diferentes condições da prática pedagógica” (Widdowson, 1990, p. 6). Segundo a perspectiva pedagógica de Lingüística Aplicada de Widdowson, especulações e experimentos no sentido de tornar idéias coerentes ou relacioná-las a dados só têm eventual valor pedagógico se levadas a efeito no contexto da sala de aula. Nesse sentido, sugere que a Lingüística Aplicada deva ser praticada também por professores de línguas para que tenha qualquer relevância operacional efetiva.

Seguindo essa linha de raciocínio, Widdowson (1990) faz referência à polêmica causada pela declaração de Chomsky, que vimos no panorama histórico metodológico apresentado na primeira seção deste capítulo. Usando como exemplo a referência a um modelo de gramática concebido no processo de desenvolver uma teoria a respeito da cognição humana, Widdowson critica tanto a posição de considerar tal modelo diretamente relevante para os problemas pedagógicos, de considerar princípios gerais e objetivos que definem a *disciplina* Lingüística necessariamente aplicáveis à *matéria* de ensino de línguas, como também a posição que considera esse tipo de investigação totalmente irrelevante. Segundo o autor, mesmo não podendo ser diretamente transposta para o contexto da sala de aula, a pesquisa desenvolvida no seu exterior tem um importante papel a desempenhar, servindo como fonte de idéias e insights, que são de potencial relevância para a formulação de princípios pedagógicos. O autor também observa que, apesar da crença usual de que os professores necessitam apenas da descrição que a Lingüística lhes oferece, sem que precisem se preocupar com os pressupostos teóricos que lhes servem de base, um entendimento de teoria é de fundamental importância, pois “proporciona uma perspectiva geral sobre a natureza da linguagem que influencia princípios pedagógicos e indica como descrições diferentes poderiam ser adaptadas para uso em sala de aula” (p. 77).

Com relação à famosa declaração de Chomsky, que muito repercutiu no sentido de afastar a área de ensino e aprendizagem de línguas da pesquisa em Lingüística, Widdowson (1990, p. 9-10) apresenta o contexto discursivo mais amplo do qual tal declaração costuma ser intencionalmente retirada e usada como evidência para sustentar a visão de que a Lingüística não tem qualquer relevância para o ensino de

línguas, para discutir o que entende como seu verdadeiro significado. Segundo observa Widdowson, na íntegra da sua declaração, Chomsky chama atenção para a importância dos professores de língua manterem-se informados sobre os progressos e discussões nos campos da Lingüística e da Psicologia, que estariam associados a formas de, segundo colocado pelo próprio Chomsky, “abordar os problemas do ensino de línguas a partir de um ponto de vista baseado em princípios”. Assim, para Widdowson, o que Chomsky na verdade questiona é a capacidade dessas disciplinas sustentarem uma “*tecnologia* de ensino de língua”, que deveria ser vista de forma cuidadosa. Trata-se, pois, de uma crítica à “aplicação da Lingüística”, na terminologia de Widdowson (2000).

Widdowson (2000) propõe a distinção entre “aplicação da Lingüística” (*Linguistics Applied*) e “Lingüística Aplicada” (*Applied Linguistics*), de forma que seus papéis não sejam confundidos quando do intercruzamento dos domínios. Segundo o autor, a aplicação da Lingüística e a Lingüística Aplicada estão relacionadas à intervenção, ao direcionamento de insights lingüísticos de natureza teórica ou descritiva a algum problema de língua(gem) no mundo real, o que envolve, necessariamente, alguma reformulação do problema por parte de quem o tem, para que se torne mais propenso à solução. Na aplicação da Lingüística assume-se que o problema possa ser reformulado, através da aplicação direta e unilateral dos conceitos e termos da própria pesquisa lingüística. No caso da Lingüística Aplicada a intervenção é uma questão de mediação, havendo o reconhecimento de que os insights lingüísticos não são auto-evidentes, mas uma questão de interpretação; que as idéias e resultados da Lingüística só podem ser “tornados” relevantes em relação a outras percepções e perspectivas que definem o contexto do problema. Nesse sentido, a Lingüística Aplicada é, segundo a concepção de Widdowson, um processo multilateral que, por natureza, tem que relacionar e reconciliar representações diferentes da realidade, inclusive da Lingüística, sem excluir outras. Note-se que, segundo essa concepção, a visão reducionista da aplicação da Lingüística volta a ser rejeitada, especialmente pelo seu caráter determinístico de aplicação não mediada. Para Widdowson (2000, p. 23), a Lingüística Aplicada, como campo de investigação, deve estar pronta para “questionar criticamente a relevância da teoria e descrição lingüística para a reformulação dos problemas de língua(gem) no domínio

prático”, devendo esse tipo de questionamento ser informado pela Lingüística, sem que seja determinado por ela.

Ao encerrarmos este capítulo, tendo em vista o conjunto da reflexão aqui apresentada, a sugestão que consideramos pertinente fazer, não só tendo em mente o papel da Lingüística Aplicada, mas especialmente pensando na formação do professor de línguas estrangeiras e no desejável profissionalismo que subentende um comportamento reflexivo e autônomo, é que espaços geralmente oferecidos somente em cursos de pós-graduação, uma realidade distante para a maioria dos professores brasileiros, possam começar a ser abertos já nos cursos de graduação, através de atividades que possibilitem aos alunos de cursos de licenciatura familiarizarem-se com os mais diversos estudos lingüísticos de natureza teórica ou prática, com vistas a avaliá-los como potencialmente relevantes em suas reflexões voltadas para a prática, numa interação que envolva professores formadores e colegas em formação. Saliêntamos que essa sugestão se opõe à transmissão de conhecimento teórico do professor formador para o professor em formação, mas pressupõe atividade envolvendo análise, discussão e questionamento acadêmico na busca de possíveis pontos de articulação entre Lingüística e Lingüística Aplicada voltada para o ensino de línguas estrangeiras. Nesse sentido, os graduandos em curso de Licenciatura em Letras poderiam perceber-se como sujeitos ativos e responsáveis pelos seus permanentes processos de formação, e não como aplicadores de métodos e técnicas ditados por modismos ou por teorias que desconhecem.

Assim, numa dimensão certamente diferente da que sugerimos como atividade em curso de formação de professores, mas ao mesmo tempo em afinidade com ela, a partir do próximo capítulo deste trabalho propomos a familiarização com uma teoria lingüística voltada para a descrição do sentido, para, a seguir avaliarmos sua potencial relevância na formação e atuação de profissionais de ensino de inglês como língua estrangeira. A escolha teórica que fizemos leva em consideração o posicionamento de caráter geral que assumimos na seção 1.2 deste capítulo em relação ao ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira em contexto

educacional brasileiro. Lembrando que consideramos desejável uma orientação comunicativa no desenvolvimento das habilidades lingüísticas de compreensão e de produção do discurso oral e escrito, entendendo como orientação comunicativa a primazia da construção de sentidos, voltamos nossa atenção para a pesquisa de descrição semântica lingüística no âmbito da semântica argumentativa, cujo percurso de evolução teórica apresentamos no capítulo seguinte.

## **2 ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: PERCURSO TEÓRICO DE OPOSIÇÕES**

Desde as primeiras noções sobre pressupostos e subentendidos lançadas por Oswald Ducrot na década de 1970, o percurso teórico traçado pela semântica argumentativa tem se mantido atual na medida em que recorre a constantes movimentos de ajuste, reformulação e de introdução de novas concepções. Durante esse percurso que já completou três décadas, observa-se como relevante a presença constante de oposições, manifestadas sob a forma do que chamamos microoposições, ou seja, as que se dão entre conceitos utilizados no interior das teorias desenvolvidas e que expressam determinados posicionamentos teóricos, e macrooposições, que tanto podem modificar posicionamentos teóricos anteriormente assumidos, dando novas formas às teorias, como significar oposições a posturas tradicionalmente apresentadas na literatura.

Neste capítulo, a retomada de algumas questões e de microoposições que se tornaram clássicas na pesquisa semântica ducrotiana servem ao propósito maior de rever processos de macrooposição ocorridos no seu desenvolvimento, num percurso que vai dos estudos voltados para os pressupostos e subentendidos aos dos blocos semânticos. É através da seleção de alguns momentos desse percurso que aqui pretendemos mostrar e justificar os princípios e concepções atualmente adotados no escopo da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), uma referência que não remete a uma teoria específica, e sim a um conjunto de teorias que integram o projeto de descrição semântica lingüística baseado no princípio de que “a argumentação está na língua”, originalmente proposto por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe, em Paris, na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais.

Uma vez que neste trabalho sugerimos a articulação da Lingüística Aplicada e da Lingüística através da semântica argumentativa, é importante rever diferentes momentos do seu percurso teórico. Por ser constituído de oposições, é imprescindível que aqui também se incluam os momentos desse percurso cujas reflexões baseiam-se em princípios e concepções atualmente rejeitados ou reformulados, para, então, passarmos a destacar aspectos relativos à Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Essa teoria, elaborada por Marion Carel em e desde 1992, considerada a versão atual da Teoria da Argumentação na Língua, tem sido também referência das pesquisas desenvolvidas na última década por Oswald Ducrot e, neste trabalho, constitui-se no principal referencial de apoio para as análises de textos que desenvolvemos no capítulo final.

Considerando que grande parte da produção bibliográfica em semântica argumentativa teve repercussão no Brasil a partir de publicações posteriores, especialmente através de traduções de originais franceses para o português e o espanhol, e com vistas a acrescentar a devida dimensão diacrônica a essa produção, optamos por incluir, sempre que for de nosso conhecimento, através de notas e nas referências bibliográficas deste trabalho, informações relativas às publicações originais ou de base.

## 2.1 PRESSUPOSTOS E SUBENTENDIDOS: PRIMEIRAS OPOSIÇÕES

Nesta seção, retomamos algumas reflexões fundamentais no quadro da semântica lingüística ducrotiana na década de 1970, período de fidelidade à filosofia da linguagem anglo-americana, especialmente em relação às idéias de John Austin (1962) que foram sistematizadas e desenvolvidas por John Searle (1969) através da Teoria dos Atos de Fala, segundo a qual o sentido do enunciado centra-se na idéia de realização de ato ilocutório. A concepção de ato ilocutório como ponto de contato entre enunciação e enunciado, ou, segundo Ducrot (1987a), entre o *dizer* e o *dito*, deixou marcas tão determinantes ao longo do percurso teórico em semântica argumentativa, que, ao invés de ser excluída como concepção ultrapassada no

quadro teórico em questão, deve ser retomada como referência das primeiras oposições que o constituem.

Primeiramente, é importante esclarecermos que a terminologia utilizada no parágrafo anterior é o reflexo de uma época. Em Ducrot (1987a)<sup>1</sup>, coletânea que inclui textos publicados originalmente entre os anos de 1969 e 1984, a terminologia então atual é a que se apresenta em Ducrot (1987h)<sup>2</sup>, e que resumimos a seguir, em relação à qual o autor faz comparações em notas de pé de página, chamando atenção para o fato de que não corresponde à terminologia utilizada em alguns dos textos da coletânea:

... os termos “frase” e “enunciado” são aqui sinônimos, e mais ou menos equivalentes ao que chamo hoje “frase”. O “enunciado” de minha terminologia atual [...] corresponde ao que é chamado aqui “ocorrência de frase” e algumas vezes “enunciação” (Ducrot, 1987f, p. 63).

O conteúdo dessa nota, segundo observa Ducrot, aplica-se em relação aos termos utilizados nos textos cujas referências aqui se apresentam como Ducrot 1987c, 1987d e 1987f, que o autor compara à seguinte terminologia de Ducrot (1987h):

- (i) *frase*: objeto teórico, entidade gramatical abstrata, que não pertence para o lingüista ao domínio do observável;
- (ii) *enunciado*: manifestação particular, ocorrência circunstancial de uma frase, o que o lingüista pode tomar como observável;
- (iii) *significação*: caracterização semântica da frase;
- (iv) *sentido*: caracterização semântica do enunciado;
- (v) *enunciação*: acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado, conceito no qual não intervém a noção de ato (sujeito autor da fala, atos de fala).

---

<sup>1</sup> Tradução de Ducrot, 1984.

<sup>2</sup> Tradução de texto originalmente publicado em Ducrot, 1984.

Fazemos essa ressalva em relação à terminologia porque mantemos aqui os termos então usados nos textos originais, assim como fazemos no primeiro parágrafo desta seção, pois julgamos pertinente que se observe o quanto a própria questão terminológica se apresenta marcada pelos movimentos de ajuste e oposições característicos do percurso teórico que aqui nos propomos a rever.

Em artigo de 1969, traduzido e publicado no Brasil em 1987, Oswald Ducrot diz partir do princípio de que o esperado da descrição semântica é a aproximação do “resultado final desejado”, ou seja, da “explicação dos efeitos de sentido constatados de fato” (DUCROT, 1987c, p. 16). O que o autor diz entender por descrição semântica é “um conjunto de conhecimentos que permitem prever, frente a um enunciado A de L, produzido em circunstâncias X, o sentido que esta ocorrência de A tomou neste contexto” (id., p.14). No entanto, Ducrot reconhece as dificuldades de um programa voltado para a descrição semântica das línguas naturais, que não apenas envolveria “prever, para cada enunciado, a infinidade de significações decorrentes da infinidade de contextos possíveis”, mas também necessitaria de “informações emprestadas a quase todas as ciências” (id., p. 15).

Ducrot chama atenção para as dificuldades e imprecisões inerentes à tentativa de proceder a uma descrição semântica sistemática de um enunciado a partir de um esquema que pudesse dar conta da respectiva circunstância de produção, o que envolveria um conjunto de conhecimentos “extremamente heterogêneo, heteróclito mesmo” (Ducrot, 1987c, p. 15), devendo abrigar, além de conhecimentos lingüísticos,

um certo número de leis de ordem psicológica, lógica ou sociológica, um inventário das figuras de estilo empregadas pela coletividade que fala a língua L, com suas condições de aplicação, em suma, informações referentes às diferentes utilizações da linguagem nessa mesma comunidade (DUCROT, 1987c, p. 15).

No entanto, evitando o pessimismo que possivelmente o faria renunciar à esperança de uma descrição semântica das línguas naturais, Ducrot se propõe a “tentar colocar um pouco de ordem na descrição semântica” (Ducrot, 1987c, p. 15) e sugere um esquema composto pelos seguintes compartimentos: o do *componente lingüístico*, que primeiramente atribuiria a cada enunciado A, independentemente de

qualquer contexto, uma certa significação A', e o *componente retórico*, que, a seguir, levaria em consideração a significação A' ligada a A e as circunstâncias X nas quais A é produzido, de forma a prever a significação efetiva de A na situação X.

A partir de tal esquema, ao qual Ducrot (1987e, p. 46) se refere como “máquina suscetível de fazer corresponder a cada enunciação (isto é, a cada emprego de um enunciado em uma situação) o sentido que os sujeitos falantes, de fato, atribuem-lhe”, seria possível organizar a descrição semântica com melhores condições de aproximar-se daquilo que para Ducrot (1987c, p. 16) seria o “resultado final desejado (a explicação dos efeitos de sentido constatados de fato)”. Dessa forma, dentro do que considera o domínio limitado que envolve os efeitos de sentido dos *pressupostos* e dos *subentendidos*, Ducrot propõe uma descrição semântica possível, ou seja, uma *descrição semântica lingüística*.

As noções de pressuposto e de subentendido são apresentadas junto à noção de posto, ou seja, o que é reivindicado pelo *eu*, aquilo que afirmo, enquanto locutor. Entende-se por pressuposto o que pertence ao sentido literal, o inerente ao próprio enunciado, um elemento do universo do discurso inscrito na língua, pertencendo, assim, ao *nós*. O subentendido é apresentado como excluído do sentido literal, como relacionado com a interpretação que se faz do enunciado, como resultado de uma reflexão do destinatário sobre as circunstâncias de enunciação da mensagem, num processo que leva em conta, ao mesmo tempo, o sentido do enunciado e suas condições de ocorrência e lhes aplica leis lógicas e psicológicas gerais, e, assim, é repassado ao *tu*. Exemplificando essas noções, da mesma forma que o faz Ducrot (1987d, p. 31), tem-se para o enunciado “*Pedro parou de fumar*”, o posto “*Pedro não fuma atualmente*”, o pressuposto “*ele fumava anteriormente*” e “*Pedro tem mais força de vontade que você*” como um possível subentendido.

A microoposição entre pressupostos e subentendidos constitui-se em importante questão teórica que suscita reflexões e novas oposições, conforme se vê em Ducrot (1987d)<sup>3</sup>, artigo em que o autor faz uma espécie de autocrítica a Ducrot (1987c), utilizando, conforme Ducrot (1987d, p. 31), microoposições como as de *frase* (entidade gramatical abstrata) e *enunciado* (realização particular da frase),

---

<sup>3</sup> Tradução com modificações de Ducrot (1978a).

*significação* (valor semântico da frase) e *sentido* (valor semântico do enunciado), de acordo com as concepções que correspondem à terminologia atual, a qual fizemos referência no início desta seção.

Em seu reexame, Ducrot (1987d) retoma as noções de pressuposto, como transmitido sempre da significação para o sentido, e de subentendido, não marcado na frase e explicado por processo interpretativo baseado em condições relativas à enunciação, propondo-se a reexaminar a distinção que fizera anteriormente entre os dois níveis semânticos concebidos na oposição entre pressuposto e subentendido, ou seja, o da significação (frase) e o do sentido (enunciado). Assim, Ducrot expõe um processo de reflexão crítica a partir de três tipos de considerações, que revemos brevemente a seguir.

Primeiramente, o autor faz referência ao que consideramos uma macrooposição em relação ao posicionamento da literatura filosófica quanto à definição de pressuposto, nela apresentada como uma condição de emprego de um enunciado. Ducrot observa que condições de emprego referem-se a circunstâncias que possibilitam ou impossibilitam que a frase se torne um enunciado, não fazendo sentido, portanto, falar nas condições de emprego do enunciado, já que o próprio enunciado é um emprego. Resulta disso que o pressuposto pertence antes de tudo à frase: ele é transmitido da frase ao enunciado na medida em que esse deixa entender que estão satisfeitas as condições de emprego da frase do qual ele é a realização.

Outra consideração feita por Ducrot (1987d) diz respeito à descrição da pressuposição como um ato de fala, mais precisamente como um ato ilocutório, cujas palavras se apresentam como induzindo, imediatamente, a uma transformação jurídica da situação, criando obrigação para o destinatário, como ocorre com a ordem ou com a interrogação, ou para o locutor, no caso de uma promessa. O autor afirma que anteriormente (Ducrot, 1987c) estava inclinado a caracterizar o ilocutório, como inerente à frase, por oposição ao perlocutório, cujo efeito não é necessariamente imediato, tendo apresentado a pressuposição como um ato ilocutório. Colocado na frase o aspecto pressuposicional, conclui-se que a sua transmissão se dá da frase ao enunciado, o que, em oposição, levaria os

subentendidos a serem colocados no mesmo plano do perlocutório e ligados às circunstâncias da enunciação. Ducrot reconhece, no entanto, as conseqüências paradoxais de um posicionamento como esse, pois uma pergunta como, por exemplo, “*Pode fechar a janela?*” pressupõe o pedido, não inscrito na frase, de que a janela seja fechada; um pedido que resulta de mecanismo interpretativo. Dessa forma, produzido como subentendido, o pedido deveria ser descrito como perlocutório, o que levaria ao entendimento de que um mesmo tipo de ato pode, dependendo da frase utilizada, ser realizado tanto de forma ilocutória como perlocutória, o que seria inaceitável.

Tendo concluído que o valor ilocutório pode não estar marcado na frase que serve para realizar o ato, Ducrot transfere essa conclusão à noção de pressuposição como ato ilocutório, admitindo que o pressuposto pode aparecer não apenas ligado à frase, mas no nível do enunciado e também sob forma de subentendido. Dessa forma, em relação ao exemplo visto anteriormente, “*Pedro deixou de fumar*”, Ducrot aponta dois subentendidos: (1) “*Pedro tem mais força de vontade que você*” e (2) “*Parar de fumar é prova de força de vontade*”. Uma vez que o subentendido (2) é necessário para o aparecimento do subentendido (1), sendo mesmo determinante para que se possa lê-lo e interpretá-lo como uma espécie de reprimenda ao interlocutor, considera-se, nessa interpretação, que o subentendido (2) funciona como um pressuposto.

A partir dessas reflexões apresentadas em Ducrot (1987d), tornou-se necessário renunciar à forma como havia sido estabelecida a microoposição entre pressupostos (como fato de língua) e subentendidos (como fato de fala). A decisão de descrever a pressuposição como ato de fala ilocutório é mantida, no entanto, antes considerada apenas como marcada no enunciado, a pressuposição passa a ser também considerada como resultante de uma interpretação fundada nas condições de enunciação, vista como um tipo particular de ato ilocutório.

Ainda em seu reexame, Ducrot (1987d) questiona os critérios clássicos da negação e da interrogação utilizados para deduzir o fenômeno da pressuposição, que, quando aplicados, conservam os pressupostos de uma asserção, como seria o caso, por exemplo, da aplicação desses critérios a “*Pedro deixou de fumar*”, em que

seria mantido o pressuposto de que ele fumava anteriormente. Segundo o autor, transformações desse tipo só podem afetar o ser abstrato atemporal, infinitamente reproduzível, que é a frase, pois não faria sentido falar de transformações negativas ou interrogativas feitas a partir da realidade instantânea que é o enunciado, assim tornando a aplicabilidade desse critério relativamente restrita. A partir desse tipo de reflexão, surge um outro critério para definir a pressuposição: o critério do *encadeamento*, ou, segundo Ducrot (1987f)<sup>4</sup>, *lei de encadeamento*.

Segundo Ducrot (1987d), essa noção de encadeamento que passa a integrar a definição de pressuposição, de continuação perseguida para um enunciado ou de continuação do discurso, se torna importante para as pesquisas sobre argumentação que, na época, ele vinha desenvolvendo em parceria com Jean-Claude Anscombe. Considerando que quando não se pode transformar um enunciado pelos critérios clássicos é possível fazer encadeamentos a partir dele, Ducrot chama atenção para o fato de que, dependendo do tipo de continuação que se persegue para determinado enunciado, modificam-se o que está posto e o que está pressuposto. Entendidos como indicações trazidas pelo enunciado, os pressupostos constituem-se em elementos incontestáveis do universo do discurso, sem que se apresentem como devendo ser o tema do discurso seguinte, permanecendo à margem da linha argumentativa do discurso. Assim, num enunciado de conteúdo informativo múltiplo, como, por exemplo, “*Fui à Alemanha com Pedro*”, observa-se que, aplicado o critério da negação, tem-se como resultado “*Não fui à Alemanha com Pedro*”, que poderia ser utilizado em contextos nos quais o locutor anuncia não ter ido à Alemanha, enquanto Pedro foi, ou em contextos nos quais anuncia ter ido à Alemanha, mas não na companhia de Pedro. Segundo esse critério, não seriam mantidos pressupostos como “*fui à Alemanha*” e “*viajei com Pedro*”. Utilizando-se a noção de encadeamento, as noções de posto e de pressuposto variam de acordo com as continuações previstas. No caso do enunciado “*Fui à Alemanha com Pedro*”, quando o tema discursivo proposto é relativo à viagem de Pedro, o que está pressuposto é a minha viagem à Alemanha, mas quando o tema é relativo a minha viagem, a pressuposição passa a ser a viagem dele, de forma que os encadeamentos se dão a partir do posto.

---

<sup>4</sup> Tradução com modificações de Ducrot (1978b).

Enfatizando a qualificação da pressuposição como ato ilocutório, possível de ser definida em nível de frase e em nível de enunciado, Ducrot (1987d) observa que quando caracterizada no nível do enunciado a pressuposição aparece como tática argumentativa dos interlocutores. No exemplo *Pedro continua a fumar*, apresentado em Ducrot (1987f), se considerarmos que a informação pressuposta é apresentada como não devendo ser o tema do discurso em continuação, o tema discursivo proposto passaria a ser o vício atual de Pedro, e não o fato de que ele fumava antes.

Nessa época em que a concepção de sentido de um enunciado é trabalhada como vinculada ao seu ato de enunciação, como uma espécie de retrato da enunciação, ao concluir suas reflexões acerca dos pressupostos e subentendidos, Ducrot (1987d) chama atenção para o fato de que não abandona, e sim desloca a oposição anteriormente estabelecida entre eles (em Ducrot, 1987c). Enquanto a pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados, o subentendido diz respeito à maneira pela qual esse sentido, como um enigma apresentado pelo locutor, deve ser decifrado pelo destinatário. Assim, o subentendido se constrói “quando refletimos sobre as razões de uma enunciação, perguntando por que o locutor disse o que disse, e quando consideramos tais razões de falar como partes integrantes do que foi dito” (Ducrot, 1987f, p. 87). Não mais entendidos como elementos em oposição, o pressuposto e o subentendido compartilham a possibilidade que dão ao locutor de “retirar-se” da fala, passando a responsabilidade ao destinatário.

Ao concluirmos esta seção, salientamos que mesmo tendo feito um reexame de seu trabalho quanto a noções anteriormente propostas, Ducrot apresenta, em ambos os textos (1987c e 1987d), reflexões convergentes quanto à concepção de língua que orienta os estudos semânticos que vinha desenvolvendo em parceria com Anscombe no final da década de 1970. No primeiro artigo, questiona-se a concepção de que a função polêmica ou intersubjetiva de um enunciado seja um fato do discurso, um valor que lhe é conferido unicamente pela sua enunciação em uma situação particular, já que a pressuposição é apresentada como inscrita na própria língua e capaz de aprisionar o ouvinte num irrefutável universo coextensivo ao diálogo que lhe é imposto e compartilhado com o locutor, de forma que a língua é considerada o “lugar do debate e da confrontação das subjetividades” (Ducrot,

1987c, p. 30). No segundo artigo, novamente dá-se ênfase à questão da pressuposição como relacionada à utilização polêmica da linguagem, que não é acrescentada à língua por alguma lei de discurso ligada à natureza humana. Esse posicionamento, que confirma a concepção de língua como “um instrumento intrinsecamente polêmico”, apóia a tese de que “a pragmática não é um suplemento da semântica” (Ducrot, 1987d, p. 41). Nesse sentido, a semântica lingüística desenvolvida por Anscombe e Ducrot passa a representar uma forma importante de macroposição em relação a posturas tradicionalmente adotadas pelos semanticistas, conforme vemos na próxima seção.

## 2.2 LINGÜÍSTICA DA LÍNGUA E LINGÜÍSTICA DA FALA; SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA : REJEITANDO OPOSIÇÕES

As expressões lingüística da língua e lingüística da fala que compõem o título desta seção remetem à dicotomia saussuriana língua-fala e são usadas por Ducrot (1987f) ao exprimir a tese de que o objeto teórico língua não pode ser descrito sem alusão à atividade de fala. Essa tese implica numa tomada de posição perante a oposição entre semântica e pragmática, uma questão fundamental para a Teoria da Argumentação na Língua, que merece destaque em Anscombe e Ducrot (1994a)<sup>5</sup>, texto anterior a Ducrot (1987f) que se constitui no primeiro capítulo da publicação de Anscombe e Ducrot (1994)<sup>6</sup>, sob o mesmo título da obra em que se insere, *A Argumentação na Língua*.

Tendo como referência no percurso teórico que aqui apresentamos as primeiras reflexões no âmbito da Teoria da Argumentação na Língua, época da sua primeira versão ou forma standard, cabe salientar que, nessa fase, os estudos semânticos desenvolvidos por Anscombe e Ducrot ainda mantinham as noções de ato de fala e de valor informativo dos enunciados.

---

<sup>5</sup> Tradução de Anscombe; Ducrot (1976), texto ao qual entendemos também devam ser consideradas as observações de Ducrot (1987f, p, 63), já apresentadas no início da seção anterior, com relação à terminologia empregada.

<sup>6</sup> Publicação revisada e acrescida de Anscombe; Ducrot (1983).

Conforme observam Anscombe e Ducrot (1994a), a oposição entre semântica e pragmática questionada por eles e utilizada pela maioria dos semanticistas, especialmente os americanos cujos trabalhos se inspiram em Morris (1948), baseia-se numa abordagem tripartite de estudo de uma língua, que compreende o tratamento lingüístico nas três fases sucessivas dos níveis sintático, semântico e pragmático. No nível sintático, regras de combinações estabelecem a “gramaticalidade” ou não das seqüências; no nível semântico, os signos são relacionados com suas *designata* (na terminologia de Morris), ou seja, com seus referentes ou denotados, de forma que as noções de verdadeiro ou falso são noções de base; no nível pragmático, a situação e o destinatário/ouvinte são levados em conta pelo locutor quando do emprego de uma frase com vistas a produzir determinado efeito. Anscombe e Ducrot (1994a) chamam atenção para o fato de que, para um lógico, o que constitui o valor de verdade de uma frase é aquilo que ela denota, aquilo a que se refere, de forma que, quando o ponto de vista semântico é concebido a partir das relações entre frases baseadas em suas condições de verdade, o estudo semântico se confunde com o estudo do valor informativo de um enunciado.

Conforme observam Anscombe e Ducrot (1994a), a tese neopositivista da linearidade nos estudos lingüísticos pode apresentar-se sob duas formas. De acordo com a primeira, cada um dos níveis pressupõe a passagem pelo nível anterior, sem que se estabeleça, contudo, qualquer relação com o nível posterior. Isso equivaleria a dizer que o valor pragmático de uma frase é incompreensível se seu conteúdo informativo (nível semântico), que depende da estrutura gramatical (nível sintático), for ignorado, mas daí decorre uma “evidência” questionada pelos autores: de que as regras para a boa formação sintática são independentes do conteúdo informativo dos enunciados, que, por sua vez, pode definir-se sem levar em conta o ato de fala que os enunciados desempenham. De acordo com a segunda forma adotada pela tese da linearidade, cada um dos componentes - sintático, semântico e pragmático - trabalha a análise de um enunciado de forma a reinterpretar, segundo suas próprias leis, os resultados obtidos pelo precedente, ou seja, “cada componente *ignora* aquilo sobre o que o componente precedente trabalhou, e *conhece* apenas os resultados do trabalho” (Anscombe e Ducrot, 1994a, p. 30). Nesse caso, a ordem linear estabelecida entre semântica e pragmática volta a ser questionada, em favor da tese

da *argumentação na língua*, já que, segundo Anscombe e Ducrot, a maioria dos enunciados apresenta “marcas imbricadas na estrutura sintática” (p. 31) que determinam seu valor pragmático, independentemente do seu conteúdo informativo. Esses traços ou marcas aparecem, por exemplo, na forma de determinadas conjunções, que podem afetar pragmaticamente as proposições gramaticais que as precedem ou seguem, estabelecendo não um vínculo entre duas informações, mas entre o ato realizado por uma das proposições e a informação que a outra apresenta.

Nesse sentido, os autores desenvolvem análises de enunciados, demonstrando que as conjunções *já que*, *pois* e *no entanto*, apesar de situadas entre duas proposições gramaticais, não estabelecem, necessariamente, vínculo entre as informações trazidas por essas proposições. Em “*Parto amanhã, já que/pois debes saber de tudo*”, a necessidade de informar ao interlocutor não explica a partida, mas o anúncio dela, assim a interpretação de *já que* e *pois* não depende da redução do primeiro membro da frase ao seu valor semântico, e sim do ato lingüístico realizado quando são utilizados. Em “*Não podemos dar aqui a demonstração deste teorema. As principais etapas são, no entanto, as seguintes ...*”, se observa que a oposição marcada por “no entanto” pode ser tanto em relação à impossibilidade de dar a informação (conteúdo informativo do primeiro segmento), como em relação ao fato de indicar as fases essenciais (valor pragmático do segundo). Assim, é lançada a hipótese de que as diferentes conjunções impõem restrições específicas, indicando o que podem ou não vincular. Através dos diferentes comportamentos de *já que/pois* e de *no entanto*, observa-se que

o lingüista não pode contentar-se com indicar, num primeiro momento, o valor informativo das proposições gramaticais ilativas e da conjunção, nem introduzir, num segundo momento, uma segunda leitura, pragmática, em nome de uma lei geral que autorizaria sempre a compreender o vínculo entre enunciados como o vínculo entre suas enunciações (Anscombe e Ducrot, 1994a, p. 33).

Esse tipo de reflexão reforça o questionamento sobre a segunda forma da tese neopositivista da linearidade, de acordo com a qual a pragmática trabalharia com os resultados da semântica, já que há necessidade de trabalhar diretamente sobre a

estrutura sintática do enunciado, de forma que a pragmática estaria integrada à descrição semântica.

Em relação ao esquema linear proposto por Morris (1948) para o estudo dos sistemas semióticos, a retórica, e particularmente a argumentação, depende da pragmática pura, não tendo qualquer relação com a semântica ou com a sintaxe. Ao contrário, a hipótese da argumentação na língua considera que os valores semânticos não são todos de tipo informativo, trazendo também indicações argumentativas. Uma vez que a argumentação depende da pragmática, pode-se afirmar que uma parte da pragmática compete à semântica. É proposta, então, a noção de *pragmática integrada*, que trabalha sobre a estrutura sintática do enunciado, devendo estar integrada à descrição semântica, e em cujo escopo Anscombe e Ducrot sugerem a introdução de uma espécie de *retórica integrada*<sup>7</sup>.

O que serve de motivação empírica e ponto de partida para a sugestão de introduzir a retórica integrada à pragmática integrada é “a constatação de que qualquer expressão não pode utilizar-se em favor de qualquer conclusão” (Anscombe e Ducrot, 1994, p. 34), como acontece em “*Poucos motoristas ultrapassam os 120 km/h (quase 20%)*”, um exemplo que os autores apresentam como lido na imprensa francesa, considerado estranho quanto ao uso do modificador quantitativo “quase”. Mesmo que se considere débil uma proporção ligeiramente inferior a 20%, o que causa estranheza é o encadeamento “pouco natural”, já que a proporção se apresenta como um argumento que autoriza a apreciação anterior (poucos motoristas ...), quando, nesse caso, o esperado seriam expressões como, por exemplo, *não mais de, apenas, somente*, etc. Os autores concluem que a língua apresenta determinadas expressões, como é o caso do modificador quantitativo *quase*, cuja utilização discursiva está submetida a restrições que não se impõem pelo seu valor informativo; há também limitações vinculadas à natureza do enunciado, que o tornam impróprio para apoiar determinada conclusão.

Esse mesmo tipo de reflexão é também enfatizado em Anscombe e Ducrot (1994a) com relação ao uso do comparativo de igualdade na expressão “tão...

---

<sup>7</sup> Os autores chamam atenção para o fato de que, estando ‘integradas’, a pragmática e a retórica não procederiam do chamado componente retórico, e sim do componente lingüístico (Anscombe e Ducrot, 1994a, p. 34, nota 2).

quanto”, de forma a demonstrar que enunciados quase sinônimos como é o caso de (1) “*Pedro é tão alto quanto Maria*” e (2) “*Pedro tem a mesma altura que Maria*” apresentam diferenças dos tipos informativa e retórica. A aplicação do critério da negação utilizado classicamente para deduzir o fenômeno da pressuposição a (1) resulta em “*Pedro não é tão alto quanto Maria*”, que tem a desigualdade na significação literal (alturas diferentes) e a inferioridade (altura inferior) como significação mais forte. Uma interpretação baseada na lei geral da lítotes, segundo a qual em todo o enunciado está prevista uma significação mais forte que a sua significação literal, também seria rejeitada, pois o enunciado em sua forma afirmativa apresenta a igualdade como significação literal (mesma altura) e a superioridade como significação mais forte (altura superior). Aliás, uma lei como a lítotes, segundo observam Anscombe e Ducrot, supõe que exista uma gradação nas significações literais *de forma antecipada*, que a noção de *força* tenha sido definida de *forma antecipada* o que, conforme demonstram no caso da expressão comparativa, “é impossível se a significação literal é puramente informativa e só comporta noções como ‘igualdade’ ou ‘desigualdade’ (p.43). Aplicado o critério de negação a (2), ao se dizer “*não tem a mesma altura*”, fica indefinido se é mais ou menos alto.

Mas além das diferenças semânticas sobre o conteúdo informativo, verificam-se também diferenças pragmáticas, mais especificamente retóricas, ou seja, do ponto de vista dos encadeamentos em estruturas do tipo argumento+conclusão. Nota-se, por exemplo, que dependendo do tema escolhido, (1) e (2) podem ser diferenciados pelas suas conclusões. Quando Pedro é o tema, é possível empregar (1) em favor da conclusão de que ele é alto para a sua idade, não em favor da conclusão de que ele não é alto para a sua idade: “*Pedro é alto para a sua idade: ele é tão alto quanto Maria, que tem dois anos a mais*”. Quando o tema é Maria, também é possível empregar (1) como argumento para a conclusão de que ela não é alta para a sua idade, e não de que ela é alta para a sua idade: “*Maria não é alta para a sua idade: Pedro, que tem dois anos a menos, é tão alto quanto ela*”.

A discussão envolvendo a expressão “tão... quanto” visa ilustrar e questionar a tendência geral de recuperar fenômenos pragmáticos a partir do nível informativo e propor a introdução da argumentatividade como valor pragmático na representação mais profunda do enunciado, como mais uma forma de reforçar a tese de que a sua

descrição semântica deve conter, desde o princípio, indicações sobre seu emprego eventual para apoiar determinado tipo de conclusão, não podendo ser reduzida a uma semântica informativa.

Assim, dentro da primeira versão ou da forma *standard* da Teoria da Argumentação na Língua, que, conforme vemos em 3.4, é submetida a uma revisão por seus próprios proponentes, observa-se que “*Pedro trabalhou um pouco*” e “*Pedro trabalhou pouco*” apresentam o mesmo conteúdo informativo, mas diferem quanto à força ou potencial argumentativo, entendido como o conjunto de enunciados-conclusão possíveis a partir de seus enunciados. Dessa forma, os enunciados em questão corresponderiam a diferentes intenções argumentativas, não justificando a mesma conclusão, ou justificando-a de modo diverso diante da possibilidade de argumentar a partir de seus enunciados.

### 2.3 CONCEPÇÃO DE ARGUMENTAÇÃO: ESTENDENDO OPOSIÇÕES

Nesta seção, ainda discutindo questões relativas à primeira versão ou à forma *standard* da Teoria da Argumentação na Língua, destacamos uma macrooposição fundamental no quadro teórico da semântica argumentativa, que aqui se apresenta como a oposição assumida pelos autores em relação à concepção tradicional de argumentação, segundo a qual a validade das conclusões está vinculada aos aspectos factuais apresentados nos enunciados, aspectos esses entendidos como representações da realidade que podem ser consideradas verdadeiras ou falsas.

Conforme discutido em Ducrot (1989)<sup>8</sup>, texto no qual o autor inicialmente apresenta uma breve reflexão sobre o próprio percurso teórico, a oposição à concepção tradicional de argumentação baseia-se no fato de que, segundo essa concepção, o movimento argumentativo que conduz um enunciado-argumento *A* a um enunciado-conclusão *C* independe da língua, sendo explicado pela situação de discurso e por princípios lógicos, psicológicos, retóricos, sociológicos, etc. Nesse sentido, em seqüências do tipo *A logo C* ou *C já que A*, o enunciado-argumento *A*

---

<sup>8</sup> Tradução de Ducrot (1987b).

indica um certo fato *F*, ou seja, uma representação da realidade, que o sujeito falante associa à verdade ou validade do enunciado-conclusão *C*. Não intervindo diretamente nesse tipo de movimento argumentativo, o papel da língua pode ser considerado de duas formas: na medida em que a frase realizada por *A* designa o fato *F*, que conduz a *C*, ou como provendo conectores do tipo *logo, já que*, etc, que assinalam a existência de uma relação argumentativa entre *A* e *C*. No entanto, essa concepção tradicional de argumentação não se sustenta numa conjuntura em que a questão da argumentatividade como manifestação intrínseca à língua passa a merecer destaque nos estudos desenvolvidos por Anscombe e Ducrot. Passa-se a considerar o princípio teórico de que *a argumentação está na língua*, que tem sua origem na constatação de que a maior parte das línguas possui duplas de frases que indicam um mesmo fato, mas que, quando enunciadas em situações idênticas de discurso não autorizam a mesma argumentação.

Voltando à mesma discussão, apenas apresentada de modo diferente em Anscombe e Ducrot (1994a), ou seja, enfatizando encadeamentos em estruturas do tipo argumento+conclusão, também é apontada a necessidade de rejeitar um outro aspecto relativo à concepção tradicional de argumentação: a noção de que um enunciado *A* é utilizado em favor da conclusão *C*, ou seja, de que se diz *A* com o objetivo de que o destinatário pense (relação causal) ou conclua (a partir de regras ou princípios) *C*. Isso porque, segundo observam Anscombe e Ducrot “se pode empregar qualquer enunciado para suscitar no locutor qualquer idéia” (id., p. 45), assim como um mesmo enunciado pode levar a conclusões não pretendidas pelo locutor, os autores propõem a seguinte noção, no âmbito da descrição argumentativa dos enunciados: “*apresentar A* como se tivesse que levar o destinatário a concluir *C*”, “*dar A* como uma razão para acreditar *C*” (id., p. 46). Fica, pois, estabelecido um tipo de restrição considerada traço constitutivo dos enunciados e que fundamenta a concepção de argumentação dos autores. Como os enunciados trazem em si mesmos determinadas orientações para as suas seqüências, utilizar um enunciado *A* em favor da conclusão *C* corresponde a dizer que a orientação argumentativa *C* é parte constitutiva do sentido do enunciado *A*, ou, ainda, que o valor argumentativo do enunciado *A* restringe as conclusões em favor das quais ele pode ser argumento. A tese então defendida é de que “pretender

orientar a seqüência do diálogo *é parte constitutiva do sentido de um enunciado*” (Anscombre e Ducrot 1994a, p. 48).

Ao ponderarem sobre as possíveis causas que levam ao emprego ou não de um enunciado A para uma conclusão C, Anscombre e Ducrot (1994a) apresentam três categorias. A primeira seria a das considerações de oportunidade, baseada na conveniência ou não de A diante das circunstâncias, que se enquadra numa retórica “não integrada” e, portanto, foge ao interesse dos autores. A segunda seria a das razões factuais, baseada na crença ou não na verdade A e de C, e também no fato de que a verdade de A conduza à verdade de C, que torna impossível determinar por meio de um estudo lingüístico de dois enunciados se é razoável argumentar em direção a um deles por intermédio do outro. A terceira categoria seria a da estrutura argumentativa, baseada numa orientação interna dos enunciados capaz de direcionar as conclusões, que se constitui no objeto da retórica integrada. Segundo os autores, é através dessa terceira categoria que pretendem mostrar, independentemente da lógica, “que certos enunciados não são lingüisticamente aptos para sustentar certas conclusões” (id., p. 55). Dentro dessa concepção, a descrição de um enunciado parte das orientações constitutivas que conduzem a determinadas conclusões, ou seja, o enunciado é caracterizado argumentativamente, de forma independente da atitude do locutor.

Esse tipo de reflexão, fundamental no quadro da semântica argumentativa, é retomada em Ducrot (1987f)<sup>9</sup>, texto no qual o autor concebe seu trabalho em semântica lingüística em oposição metodológica à hipótese de considerar o enunciado como um dado observável cujo valor semântico pudesse ser o resultado da introspecção artificial de um falante nativo, sem qualquer alusão à enunciação. Referindo-se aos *slogans* “introduzir a fala na língua, a enunciação no enunciado” (id., p. 72), que considera de virtude publicitária em relação à semântica que desenvolve, Ducrot reflete sobre algumas de suas decisões metodológicas. Quanto à noção de enunciado, por exemplo, observa que esta envolve uma abstração da infinidade de empregos típica do ato de enunciação, acontecimento único vinculado

---

<sup>9</sup> Tradução com modificações de Ducrot (1978b). Atente-se para a questão terminológica apresentada no início da seção 2.1.

a um locutor particular, constituindo-se numa entidade operatória, não em dado observável.

Ao refletir sobre a perspectiva estruturalista que utiliza em sua semântica lingüística, Ducrot (1987f) faz uso do exemplo da descrição de um enunciado como promessa, que segundo Searle tem como traço constitutivo a obrigação de cumprir o prometido, ponderando que talvez se distancie de Searle ao enfatizar que o enunciado é apenas “apresentado” como promessa, pois “não cabe ao lingüista dizer se esse universo aberto pelo ato da fala deve ser identificado com o mundo real” (Ducrot, 1987f, p. 74). Dessa forma, Ducrot não vê como contradição por parte de um locutor dizer “*Prometi, mas no fundo nada me obriga*”, já que considera a criação das alternativas de cumprir ou não o prometido inseparável do ato de fala realizado, da mesma forma que o destinatário de uma ordem, cujo traço constitutivo é apresentar-se como criadora de obrigação, seria atingido por uma situação jurídica nova, caracterizada pela alternativa de obediência ou desobediência.

Dessa forma, a descrição de enunciação que propõe é feita em relação à sua própria realização e em relação a prolongamentos jurídicos, como no caso da descrição de uma interrogação, que envolveria dizer que ela se apresenta como obrigando o destinatário a falar, e a falar de modo a dar uma resposta. Ducrot (1987f) pondera que foi nessa mesma linha que tentou descrever a pressuposição como ato de fala, ou seja, pela forma como impõe limites ao discurso posterior, e chama atenção para o fato de que as pesquisas sobre a argumentação na língua levaram a introduzir na descrição semântica dos enunciados e das enunciações indicações sobre o tipo de conclusão a que remetem.

Atualizando os exemplos de Ducrot (1987f), a diferença semântica entre “*Ele ganha quase R\$ 1.000,00*” e “*Ele ganha apenas R\$ 1.000,00*” depende dos tipos de encadeamentos permitidos a partir da informação quantitativa dada pelo locutor. Tendo como continuação “*Que escândalo!*”, o escândalo em questão terá sentidos totalmente diferentes, no caso de “*quase R\$ 1.000,00*”, o que escandaliza é o “muito”, enquanto no caso de “*apenas R\$ 1.000,00*”, o que escandaliza é o “pouco”. Nesse ponto, Ducrot mais uma vez enfatiza a perspectiva estruturalista da descrição semântica, segundo a qual não se pretende descrever a fala de um receptor real da

mensagem pelas suas conclusões, de forma a caracterizar o discurso pelas reações que o acompanhariam, e sim de considerar um destinatário eventual, “personagem da comédia ilocutória”, “em relação ao qual o discurso ganha sentido, mas que é, ao mesmo tempo, uma projeção a uma só vez constitutiva e constituída” (Ducrot, 1987f, p. 76).

Note-se que as reflexões que vimos apresentando desde a primeira seção ilustram um movimento gradual de distanciamento do percurso teórico de Anscombe e Ducrot em relação a concepções da filosofia da linguagem anglo-americana, particularmente da Teoria dos Atos de Fala (Searle, 1969), em que se considera o sujeito do ato ilocutivo como autor da enunciação, da atividade realizada através do dizer. Esse movimento gradual de distanciamento da filosofia da linguagem da Escola de Oxford baseia-se na oposição à concepção de significação de um enunciado como relacionada a dois componentes, um de caráter objetivo e outro de caráter subjetivo, ou seja, ao conteúdo proposicional e à força ilocutiva, sendo que o aspecto subjetivo é limitado pela concepção de “condições de felicidade”, que impõe um tipo de limitação semelhante à imposta pelas condições de verdade, já que condições externas precisam ser preenchidas para que os enunciados desempenhem determinadas funções. Conforme observa Ducrot (1987g)<sup>10</sup>:

... se se trabalha na perspectiva de uma pragmática integrada, é que se decidiu levar a sério os aspectos “não lógicos” das línguas, entendendo-se por isso tudo o que, nelas, não se deixa definir bem em termos de condições de verdade [...] em geral, os predicados utilizados na vida cotidiana, para os quais não temos condições de verdade nitidamente assinaláveis (DUCROT, 1987g, p. 104).

Ducrot (1987g) salienta que considera fundamental o “a-logicismo” das línguas, interessando-se pelas *virtualidades argumentativas*, que considera constitutivas da significação, e não por uma função informativa da língua. Além disso, ao situar suas pesquisas no interior de uma *pragmática semântica* ou *pragmática lingüística*, Ducrot (1987h) enfatiza que “não se trata mais do que se faz quando se fala, mas do que se considera que a fala, segundo o próprio enunciado,

---

<sup>10</sup> Tradução de Ducrot (1979).

faz” (id., p. 163), certamente uma macroposição fundamental para os rumos da pesquisa em semântica lingüística.

#### 2.4 SEMÂNTICA PRAGMÁTICA: POLIFONIA E TOPOS EM OPOSIÇÃO À NOÇÃO DE VERDADE

Damos início a esta seção a partir de Ducrot (1997)<sup>11</sup>, uma referência que implica num salto de mais de uma década em relação às referências utilizadas nas seções anteriores, ao mesmo tempo em que retoma reflexões acerca da Teoria Polifônica da Enunciação e da Teoria dos Topoi, que dirigiram os trabalhos de Anscombe e Ducrot na década de 1980 e na primeira metade da década de 1990, cujas marcas deixadas no percurso teórico que aqui tratamos são de grande importância.

Um primeiro aspecto para o qual queremos chamar atenção em relação a Ducrot (1997), texto interessante de ser visto como uma seqüência à discussão apresentada em 2.2, diz respeito à questão que pode ser levantada se compararmos as expressões *pragmática semântica* ou *pragmática lingüística*, usadas em Ducrot (1987h), e a expressão *semântica pragmática*, usada em Ducrot (1997). Parece-nos claro que a opção terminológica mais recente contribui sobremaneira para dar um caráter definitivo àquilo que, conforme vimos em seções anteriores, vinha se configurando como o já mencionado movimento gradual de distanciamento em relação a concepções da filosofia da linguagem anglo-americana. Enquanto a expressão *pragmática semântica* remete a uma concepção semântica da pragmática, o contrário se dá quando a expressão *semântica pragmática* é utilizada, ou seja, trata-se de uma semântica que integra elementos da pragmática.

Em discussão semelhante à apresentada em Ducrot (1988c), a reflexão de Ducrot (1997) parte de uma discussão acerca do emprego do termo pragmática no campo da semântica lingüística. Faz-se a distinção entre dois tipos principais de emprego do adjetivo *pragmático*: o primeiro, relativo ao que as circunstâncias da

---

<sup>11</sup> Republicação de Ducrot (1996).

enunciação acrescentam à estrutura lingüística, tornando necessária uma busca contextual, como acontece, por exemplo, no caso da referência, dos atos realizados pela fala e do emprego de uma conjunção; e o segundo, relativo ao modo como o enunciado representa sua enunciação, como no caso, por exemplo, de determinar a diferença entre um enunciado declarativo e um enunciado exclamativo de mesmo conteúdo informativo, ou de descrever o sentido de certas expressões que articulam segmentos do discurso como “pois”, “mesmo”, “afinal de contas”, etc. Segundo Ducrot, em ambas as formas de pragmática não é possível separar o material lingüístico utilizado quando um enunciado é produzido e o fato de que esse material é utilizado. Assim como no caso da distinção saussuriana entre língua e fala (seu emprego), apenas é possível separar centros de interesse, já que o fenômeno da enunciação não pode ser ignorado nem pelo analista do discurso que, interessado pela diversidade dos efeitos produzidos, descreve enunciações “reais”, nem pelo lingüista, que interessado pelo valor permanente das palavras a partir dos quais tais efeitos são produzidos, descobre nas palavras indicações relativas a sua “possível” enunciação ao procurar descrevê-las.

Defendida a integração da semântica e da pragmática, Ducrot (1997) enfatiza a necessidade da pragmática se libertar da noção ingênua de significação:

A noção de significação da qual é preciso se libertar (mesmo se ela pode parecer inscrita no sentido da palavra “significação”, tal como é utilizada na linguagem corrente) consiste em supor que as palavras têm por função primeira veicular uma descrição da realidade, que elas têm, portanto, num nível fundamental, um valor “informativo”, que elas são, antes de mais nada, um meio de comunicar informações (Ducrot, 1997, p. 15).

Essa visão vai ao encontro da apresentada em Ducrot (1987g):

A função primeira da língua (isto é, para ser honesto, a função que me interessa) é oferecer aos interlocutores um conjunto de modos de ações estereotipadas que lhes permitam representar e se impor mutuamente papéis: entre estes modos de ação convencionais, preexistentes a seu emprego pelos sujeitos falantes, eu situo as virtualidades argumentativas, constitutivas, para mim, da significação (Ducrot, 1987g, p. 104).

Segundo observa Ducrot (1997), a idéia da impossibilidade de contentar-se com a concepção veritativa, descritivista ou informativa da significação para a descrição

semântica das línguas, que numa reflexão lógica implica caracterização das frases da língua em termos de verdade ou de falsidade, não é estranha à maior parte dos gramáticos e dos filósofos da linguagem. Os gramáticos distinguem dentro do conteúdo dos enunciados o conteúdo descritivo (o “dictum”) e a atitude do sujeito falante em relação a esse conteúdo (o “modus”), de forma que somente o “dictum” apresenta valor descritivo, constituindo-se em proposição suscetível de ser verdadeira ou falsa. Em “*Talvez João esteja aí*” ou em “*Felizmente João está aí*”, dois “modus” diferentes, de dúvida e de satisfação, são aplicados ao mesmo conteúdo. Ducrot aponta essa repartição da significação como análoga a que é feita pelos “atuais ‘filósofos da linguagem’, dizendo que todo enunciado exprime um ato de fala, e que esse ato consiste em aplicar uma ‘força’ a uma representação do mundo” (Ducrot, 1997, p. 16).

Comum a gramáticos e filósofos, essa concepção conciliadora entre aspectos objetivos e subjetivos no interior da significação que se baseia na noção cartesiana de distinção entre o entendimento (concebe idéias que representam ou pretendem representar as coisas) e a vontade (toma decisões, adota atitudes em relação às representações) como duas faculdades do pensamento, é também adotada por lingüistas, a partir de diferentes motivações. No caso do lingüista logicista, a motivação pode ser, segundo Ducrot, a possibilidade de, por algum artifício, chegar a reduzir o modal (subjetivo) ao descritivo (objetivo), caso em que se passa da atitude logicisante ao logicismo. A esse tipo de motivação, Ducrot contrapõe uma outra motivação para justificar o interesse pelas diferentes formas da distinção *modus-dictum*, que atribui ao pragmático: a possibilidade de um enunciado significar de outra maneira. Assim, ao não significar da forma descritiva, resistindo à caracterização em termos de verdade, “a concepção descritivista da significação, longe de permitir uma visão científica global da atividade languageira, seria, então, somente uma das imagens que essa elabora para pensar nela mesma” (Ducrot, 1997, p. 16). Aliás, tomando por base a descrição do percurso teórico que vimos apresentando, essa poderia ser considerada uma forma de traduzir a própria concepção de significação adotada por Ducrot, dos pressupostos e subentendidos às primeiras reflexões sobre a hipótese da argumentação na língua, quando colocava os aspectos informativo e argumentativo num mesmo plano. No entanto, é claro o movimento de distanciamento dessa concepção de coexistência na

significação de valores informativos e de valores argumentativos, de forma que a postura mais radical em relação à concepção de significação, que em Ducrot (1997) se apresenta como rejeitando a validade da concepção veritativa ou descritivista na descrição semântica, pode ser entendida como a síntese de um processo reflexivo acerca das diversas etapas do trabalho desenvolvido por Anscombe e Ducrot.

Ao questionar a validade de se manter no sentido do enunciado uma parte descritiva bem delimitada, Ducrot (1997) volta-se para o discurso cotidiano com vistas a apontar algumas dificuldades. Quando se diz, por exemplo, que alguém é “gentil” ou que um filme é “interessante”, considerada a hipótese de se acrescentar um *modus* assertivo a uma proposição suscetível de verdade ou falsidade, seria necessário, para que os adjetivos fossem aplicados de modo verídico, determinar as condições a serem satisfeitas para que alguém fosse gentil e para que um filme fosse interessante. Do mesmo modo, no caso de um imperativo como “*Seja sensato*”, Ducrot questiona a separação entre um conteúdo descritivo “*tu serás sensato*” e uma força de ordem ou de conselho relativa a esse conteúdo, já que no emprego desse enunciado não se está pedindo a alguém para satisfazer as condições que tornam verdadeira a aplicação do adjetivo “sensato”, pede-se a esse alguém para fazer ou não alguma coisa, com apoio no argumento de que isso seria sensato. Não servindo para a construção de uma proposição, tomada em seguida como objeto de uma injunção e servindo para justificar uma ordem, o adjetivo teria uma caracterização mais realista pelo modo de ação languageira de que ele pode ser meio, pelo tipo de discurso ao qual o seu emprego conduz. Assim, a “leitura” que tem por base a concepção de que a sensatez é uma propriedade, um traço de caráter (indefinível) que certas pessoas possuem, ao invés de ser considerada como a descrição do sentido lingüístico profundo, passaria a ser vista como “uma ‘releitura’ pertencente a um nível semântico secundário, derivado, e que constitui uma espécie de efeito de sentido, permitindo à palavra que se julgue ancorada na realidade” (Ducrot, 1997, p. 17).

Dentre os conceitos que permitem descrever o nível semântico primeiro, anterior à distinção do *modus* e da proposição, Ducrot (1997) aponta a noção de *polifonia*, como capaz de substituir a análise semântica “horizontal”, típica da teoria do *modus* ou dos *atos de fala*, por uma análise “vertical”. A Teoria Polifônica da

Enunciação, conforme Ducrot (1987h,1988b), questiona a *unicidade do sujeito falante* e prevê a presença, num mesmo enunciado, de vários sujeitos com status lingüísticos diferentes. Segundo Ducrot (1988b), o termo polifonia, que originalmente se refere a um tipo de composição musical na qual se sobrepõem diferentes partituras, foi metaforicamente usado pelo teórico da literatura Mikhail Bakhtin para opor e caracterizar duas formas de literatura: dogmática, em que o sentido é determinado pela voz do autor que julga os personagens, ou popular, polifônica, carnavalesca, em que o sentido é o resultado do confronto ou julgamento feito pelo leitor a respeito dos personagens, apresentados sem que o autor exponha seu ponto de vista. O uso do termo por Ducrot apóia-se na visão de que

o autor de um enunciado não se expressa nunca diretamente, mas põe em cena no mesmo enunciado um certo número de personagens. O sentido do enunciado nasce da confrontação desses diferentes sujeitos: o sentido do enunciado não é mais que o resultado das diferentes vozes que ali aparecem. (Ducrot,1988b, p. 16).

Em Ducrot (1987h,1988b) são apresentadas as seguintes noções fundamentais:

- (i) *sujeito empírico*: é o autor efetivo, o produtor do enunciado. Além de ser muito difícil determiná-lo, já que para os sociólogos, por exemplo, nossas palavras são em grande parte a simples reprodução de discursos já escutados ou lidos, essa não é uma tarefa lingüística, pois o lingüista semanticista preocupa-se com o sentido do enunciado, não a quem ele é atribuído;
- (ii) *locutor*: pessoa a qual se atribui a responsabilidade da enunciação (o acontecimento constituído pelo aparecimento do enunciado) no próprio enunciado, nem sempre correspondendo ao sujeito empírico. Os provérbios, por exemplo, são enunciados sem locutores, enunciados impessoais;
- (iii) *enunciador*: partindo do princípio de que “todo enunciado apresenta um certo número de pontos de vista relativos às situações das quais se fala” (1988b, p.19), os enunciadores não são pessoas, e sim as origens dos diferentes pontos de vista, ou seja, “pontos de perspectiva” abstratos. O

próprio locutor pode ser identificado com alguns desses enunciadores, mas, muito freqüentemente, apresenta-se guardando certa distância deles, como acontece no caso do humor, da ironia, da negação.

Segundo a teoria polifônica da enunciação, apesar de sua aparência monológica, o enunciado apresenta um *diálogo cristalizado*. Assim, conforme observa Ducrot (1997):

... a estrutura gramatical de uma frase indica somente, de forma muito abstrata, o cenário esquematizado de um diálogo, o número de enunciadores que dele participam, assim como as linhas gerais do papel que eles terão. E a interpretação de uma ocorrência particular dessa frase consiste em “dar corpo” a esse esqueleto conforme certos dados emprestados do contexto, associando os enunciadores a seres determinados, e precisando o conteúdo específico da sua intervenção (Ducrot, 1997, p. 18).

Voltando à idéia subjacente à metáfora das análises horizontal e vertical de Ducrot (1997), ao contrário da análise horizontal em *modus* e *dictum* ou em *força* e *conteúdo*, onde o assumir enunciativo só é possível a partir do resultado de sua combinação, a análise vertical ou da polifonia, atribui a cada um dos componentes uma autonomia enunciativa, constituindo a significação de um possível discurso, como se vozes diferentes pudessem ser ouvidas simultaneamente no enunciado.

No entanto, Ducrot (1997) pondera que só a polifonia não é o bastante para “desinformatizar” radicalmente a semântica, já que não impede que se imagine cada um dos enunciadores introduzidos no sentido dos enunciados cumprindo um ato de fala, de forma que a separação horizontal entre força e conteúdo tivesse que ser retomada. Assim, aponta-se como solução possível para a questão, de forma a entrever a possibilidade de uma semântica livre das condições de verdade, definir o enunciador como fonte de um ponto de vista. Esse ponto de vista consiste em evocar um princípio argumentativo em relação a um estado de coisas, um princípio argumentativo que Ducrot, retomando um termo de Aristóteles, chama de *topos* (plural: *topoi*).

Segundo Ducrot (1989)<sup>12</sup>, a noção de *topos* se faz necessária a partir de uma revisão da primeira forma ou versão *standard* da Teoria da Argumentação na Língua, que estende a noção de força argumentativa - conjunto de possíveis enunciados que apareceriam como conclusões de um determinado enunciado - à definição geral de operador argumentativo (O. A.). De acordo com a versão *standard* da TAL, “x é um O. A. se um enunciado de P e um enunciado de P’ (onde P’ = P + x) permitem conclusões diferentes – diferença impossível de derivar de sua oposição no nível factual” (Ducrot, 1989, p. 20-21). O que motiva a contestação dessa definição de O. A. são reflexões envolvendo, por exemplo, os operadores argumentativos *pouco* e *um pouco* nos enunciados A: “*Pedro trabalhou um pouco*” e A’: “*Pedro trabalhou pouco*”, que podem servir de argumento para conclusões idênticas, como, por exemplo, “*Pedro será aprovado no exame*”, dependendo do que se considera como a melhor razão para o êxito, ou seja, se o trabalho é considerado benéfico ou prejudicial.

A alternativa para a descrição semântica de *pouco* e *um pouco*, até então baseada no princípio de que essas expressões se opunham pelos seus potenciais argumentativos, que a sua introdução em enunciados resultava em encadeamentos de conclusões opostas, passa a sustentar-se na noção de *topos*. Assim, no caso dos enunciados A: “*Pedro trabalhou um pouco*” e A’: “*Pedro trabalhou pouco*” tem-se, respectivamente, duas situações de discurso, uma que mobiliza a crença de que o trabalho leva ao êxito (em que A é usado como argumento) e outra que mobiliza a crença de que o trabalho leva ao fracasso (em que A’ é usado como argumento), duas argumentações fundadas sobre princípios argumentativos (*topoi*) opostos.

Uma vez concluído que a força argumentativa ou possibilidades de argumentação dependem também dos princípios argumentativos (*topoi*) utilizados para colocar em relação os enunciados tomados por argumentos, a noção de *situação de discurso* é ampliada, de forma que tais princípios passam a integrá-la. Nesse sentido, a *situação de discurso* não é entendida como exterior ao enunciado e ao discurso, mas como interior, fazendo parte do seu sentido, uma situação construída e veiculada pelo enunciado e pelo discurso argumentativo.

---

<sup>12</sup> Tradução de Ducrot (1987b).

Conforme observa Anscombre (1995), os *topoi* indicam o caminho escolhido pelo locutor para a passagem do argumento à conclusão e que o interpretante tenta reconstruir. Eles não são afirmados, mas utilizados e sempre apresentados como objeto de consenso numa comunidade, que pode ser mais ou menos ampla (inclusive reduzida apenas ao locutor), podendo ser criados e apresentados como evidentes, dependendo da ideologia ou das intenções argumentativas do locutor. Dessa forma, a existência de *topoi* constitui-se em evidência lingüística, não repousando necessariamente sobre nada de lógico, nem se constituindo em evidência sociológica.

O *topos* é um princípio argumentativo que tem, conforme Ducrot (1989), pelo menos três propriedades: a *universalidade*, na medida em que uma comunidade lingüística admite partilhá-lo; a *generalidade*, no sentido de que um princípio considerado válido numa determinada situação também é válido para um grande número de situações análogas; a *gradualidade*: os *topoi* relacionam duas escalas, correspondentes, quando se percorre uma das escalas, percorre-se também a outra, sendo que o sentido no qual se percorre uma implica um certo sentido para o percurso na outra.

Considerando o exemplo “*Está fazendo calor, vamos à praia*”, tem-se que o calor é apresentado como justificativa para ir à praia porque se supõe que a pessoa a quem se fala também admite uma regra que permite passar do argumento à conclusão (propriedade da universalidade); que o movimento argumentativo supõe que não somente no momento em que se fala, mas sempre, o calor contribui para a praia tornar-se agradável (propriedade da generalidade) e que o *topos* “*o calor torna a praia agradável*” é gradual, já que implica a possibilidade de comparações em termos de mais ou menos, colocando em correspondência uma escala das temperaturas e uma escala do agradável.

Nessa fase da TAL, em que se considera o valor argumentativo dos elementos semânticos (pontos de vista argumentativos dos enunciadores, na teoria da polifonia), as idéias fundamentais são de que o valor argumentativo situa-se em um nível semântico mais profundo que o ato de argumentação e que esse valor está fundamentado na mobilização de *topoi* graduais, suscetíveis de receber duas formas

tópicas recíprocas. No caso de *“Pedro trabalhou muito; ele será aprovado”*, uma das formas tópicas liga uma escala crescente do trabalho a uma escala crescente do êxito, enquanto a sua forma recíproca liga a escala decrescente do trabalho à escala decrescente do êxito, não sendo possível admitir uma sem admitir a outra.

Com relação aos operadores argumentativos *pouco* e *um pouco*, que, conforme discutido anteriormente, podem conduzir às mesmas conclusões, e que motivaram a introdução da Teoria dos Topoi na TAL, Ducrot propõe que, do ponto de vista da língua (da frase), o operador argumentativo seja descrito através de uma condição frásica sobre as formas tópicas que autoriza, e a partir da qual é possível, no nível do enunciado e dependendo da conclusão, determinar o *topos* convocado, conforme ilustram os seguintes exemplos: (1) *“Ele trabalhou um pouco. Ele vai conseguir”*. *Topos*: “o trabalho leva ao êxito”. Formas tópicas recíprocas: (1a) *“quanto mais se trabalha, mais se tem êxito”* e (1b) *“quanto menos se trabalha, menos se tem êxito”*; (2) *“Ele trabalhou pouco. Ele vai conseguir”*. *Topos*: “o trabalho leva ao fracasso”. Formas tópicas recíprocas: (2a) *“quanto mais se trabalha, menos se tem êxito”* e (2b) *“quanto menos se trabalha, mais se tem êxito”*. Note-se que as conclusões dos enunciados (1) e (2) são a mesma, de êxito, mas que as interpretações tem como base a mobilização de formas tópicas diferentes: (1a) para (1) e (2b) para (2).

Visando apresentar as principais hipóteses contempladas na fase da Teoria da Argumentação na Língua que corresponde à Teoria dos Topoi, optamos por reproduzi-las, conforme constam em Ducrot (1989, p. 38):

(1) a língua, vista como um conjunto de frases semanticamente descritas, determina, parcialmente pelo menos, as argumentações e valores argumentativos apresentados no discurso. Esta é a tese fundamental da “teoria da argumentação na língua”;

(2) esta determinação frásica da argumentatividade produz-se particularmente através de operadores argumentativos como *pouco*, *um pouco*, *somente*, *quase*, etc;

(3) todo ato de argumentação, e, mais geralmente, toda orientação argumentativa de um elemento semântico, implicam que sejam convocados *topoi* graduais;

(4) cada *topos* tem duas formas recíprocas e equivalentes, uma forma “quanto mais ...” e uma forma “quanto menos ...”;

(5) os operadores argumentativos impõem condições sobre as formas tópicas mobilizadas;

(6) não se pode utilizar uma língua – na medida pelo menos em que ela comporta operadores argumentativos – senão se se tem a sua disposição e se pressupõem *topoi*;

(7) ainda que a utilização da língua exija que se disponha de *topoi*, a língua não determina o conteúdo específico destes *topoi*.

Encerramos esta seção conscientes da brevidade do tratamento dado aqui às noções de *polifonia* e de *topoi*, que tanto contribuíram na construção do quadro teórico da semântica argumentativa, e que serviram de referência para inúmeros estudos nas décadas de 1980 e 1990. Atualmente, essas noções distanciadas da semântica lingüística recentemente desenvolvida por Ducrot e Carel no âmbito da Teoria dos Blocos Semânticos encontram-se incorporadas a outros tipos de estudos.

Conforme vemos nas próximas seções, o estado atual da Teoria da Argumentação na Língua declaradamente substitui a noção de *topos* pela de *bloco semântico*, sem que isso impeça que referências ao projeto da TAL e à noção de *topos* sejam utilizadas em pesquisas recentemente desenvolvidas com enfoques diferentes, como é o caso de Raccah (2002). Quanto à *polifonia*, sabe-se que muitos trabalhos atuais fazem uso dessa noção e que novas ferramentas de análise foram desenvolvidas com vistas a dar conta do aspecto polifônico da enunciação, como faz Donaire (2000). A noção de polifonia, como é possível ver em Ducrot (2001), certamente se mantém “viva”, entretanto, em relação à Teoria dos Blocos Semânticos, o que se pode efetivamente dizer é que, até o momento, Ducrot e Carel

não descartaram a possibilidade de desenvolver estudos articulando polifonia e bloco semântico, mas ainda não apresentarem qualquer trabalho nessa direção.

## 2.5 QUESTIONANDO OS TOPOI: FUNDAMENTOS DE NOVOS RUMOS

A noção de *topos* teve um papel de fundamental importância para o desenvolvimento da Teoria da Argumentação na Língua, tendo inspirado uma série de trabalhos e levantado questionamentos a partir dos quais novos rumos passaram a ser traçados para a pesquisa em semântica argumentativa. Assim, a proposta desta seção é retomar algumas reflexões apresentadas em Ducrot (1999)<sup>13</sup>, artigo no qual o autor avalia o papel dos *topoi* no desenvolvimento da TAL, num processo reflexivo que inclui uma revisão dos princípios teóricos e dos objetivos da pesquisa em semântica argumentativa, renunciando o movimento em direção à Teoria dos Blocos Semânticos.

Ducrot (1999) observa que, apesar de serem comumente qualificados de “argumentativos”, nossos discursos que dizem respeito à vida cotidiana não correspondem a nada do que se entende por argumentação, uma vez que não podem constituir “demonstrações”. Uma conclusão como essa se opõe à tradição lógico-filosófica de que a língua tem como função principal representar a realidade, e que, portanto, tendo a significação das frases um valor de verdade por si, um enunciado serve principalmente para predicar propriedades de um objeto. Dentro dessa concepção, as palavras servem para representar uma imagem da realidade, mas Ducrot e Anscombe inicialmente tentaram, situando-se na doutrina aristotélica que prevê a substituição da demonstração necessária do silogismo pela argumentação incompleta e somente provável do entimema, atribuir à natureza da linguagem a necessidade da argumentação, buscando encontrar nas palavras da língua a causa ou o sinal do caráter fundamentalmente retórico, ou “argumentativo” do discurso.

---

<sup>13</sup> Tradução de Ducrot (1994b).

Entretanto, a reflexão sobre os *topoi* resulta na importante constatação de que “não somente as palavras não permitem a demonstração, como tampouco permitem essa forma degradada da demonstração que seria a argumentação” (Ducrot, 1999, p. 1). Diante da constatação de aparente fracasso do valor da teoria que, conforme observa Ducrot, deveria ser chamada “teoria da não-argumentação”, o autor faz uma espécie de retrospectiva do trabalho desenvolvido até então, inicialmente refletindo sobre os dois objetivos gerais que comandaram a constituição da Teoria da Argumentação na Língua.

O primeiro objetivo origina-se da concepção saussuriana de signo,

um elemento da língua, suscetível, portanto, de receber uma descrição em si mesmo, independentemente de sua utilização na fala. Na medida em que, ademais, é constituído ao mesmo tempo de um significante e de um significado, é necessário atribuir-lhe um valor semântico que seja propriamente lingüístico, que lhe pertença enquanto elemento da língua (Ducrot, 1999, p. 2).

Entretanto, segundo pondera Ducrot, a influência do ambiente gerativista em que ele e Anscombe trabalhavam levou-os a considerar a frase como signo completo, sendo a ela que buscavam atribuir um significado, que chamavam de “significação”. Assim, acreditando ser possível descrever semanticamente as frases, mesmo sem excluir da significação alusões à enunciação, consideravam a significação de uma frase como um “conjunto de instruções” para a interpretação de suas ocorrências nas diversas situações de discurso.

O segundo objetivo estabelece que a descrição semântica das frases seja feita no “quadro geral do estruturalismo saussuriano”, o que Ducrot entende como “uma recusa em caracterizar as entidades da língua a partir de entidades estranhas à língua”, ou seja, “uma recusa em levar em conta, nas descrições lingüísticas, a ‘realidade’ de que fala a língua”. Esse é um tipo de decisão estruturalista que parte do princípio de que “a ‘realidade’ é acessível somente através das representações que damos dela, seja a atividade linguageira em si mesma, sejam as diversas ciências da natureza ou do pensamento”, fazendo com que o semanticista se veja “obrigado a fazer como se não soubesse nada dessa realidade de que falam todos

os nossos discursos, e a considerar a língua como uma apreensão primeira das coisas” (citações de Ducrot, 1999, p. 2).

Respeitados tais objetivos de uma pesquisa voltada para o valor semântico, que se pretende estruturalista e não contempla um conhecimento prévio das propriedades do mundo ou do pensamento na descrição das frases, Ducrot sugere a possibilidade de

aplicar às frases o que Saussure diz, de uma maneira geral, para o significado dos signos quando ele o identifica a seu “valor”, isto é, às suas relações com outros signos: o significado de uma frase seria igualmente constituído pelas relações que ela entretém com outras frases da mesma língua (Ducrot, 1999, p. 2).

Como há sempre alguma relação entre uma frase e qualquer outra, o desafio de uma pesquisa semântica de postulada estruturalista constitui-se em descrever relações de tipo lingüístico, independentemente das condições de verdade das frases, que, por questão de coerência, são de natureza sintagmática. Nesse sentido, com vistas a caracterizar uma frase a partir de suas possibilidades de combinação com outras frases no encadeamento do discurso, a Teoria da Argumentação na Língua então restringe o tipo de combinações discursivas consideradas na descrição lingüística, de forma a possibilitar uma caracterização sintagmática da frase que a diferencie de outras.

Partindo do sentido que o termo argumentativo tem no discurso ordinário, ou seja, de que *A* (o argumento) e *C* (a conclusão) constituem uma seqüência argumentativa porque o locutor apresenta *A* como uma razão de *C*, porque há entre *A* e *C* uma relação do tipo causa/conseqüência, a pesquisa de Anscombe e Ducrot volta-se para esse tipo de relação argumentativa, como base para um estudo estrutural da língua, por considerá-la intrinsecamente ligada ao discurso, e não dedutível das “informações” trazidas por ele. Esse princípio da argumentatividade como subjacente a diversas relações discursivas passa a orientar os estudos em semântica argumentativa, que se ocupa em descrever conetivos, itens lexicais e estruturas sintáticas em termos de encadeamentos argumentativos explícitos ou implícitos. Nesse sentido, considerando o conjunto dos encadeamentos

argumentativos autorizados pelo enunciado de uma frase como base para a descrição da sua significação, é que a noção de *topos* foi introduzida à TAL.

Combinadas as hipóteses de que o encadeamento argumentativo realiza uma argumentação e de que essa argumentação repousa sobre um *topos* evocado no próprio encadeamento, propõe-se a descrição da frase pelos *topoi* convocados. Assim, uma frase passa a ser descrita com um conjunto ou *feixe de topoi*, considerada a representação de seu potencial argumentativo, hipótese que fez admitir certos *topoi* como intrínsecos à significação, diferentemente das propostas feitas num primeiro momento da Teoria dos Topoi em que a atenção se voltava para operadores como *quase*, *pouco*, etc, dando no interior da significação de uma frase instruções sobre a maneira como os *topoi* deviam ser utilizados no discurso para a exploração argumentativa da frase, então extrínsecos à semântica frásica.

Segundo a perspectiva da Teoria dos Topoi na Teoria da Argumentação na Língua, o encadeamento argumentativo “*Faz calor; deveríamos, portanto, passear*” é descrito como a manifestação de uma atividade de argumentação na qual a temperatura elevada é associada ao caráter razoável do passeio, de forma que a argumentação baseia-se na utilização de um *topos* de aprovação relacionado à palavra “cheia”<sup>14</sup> calor, que fundamenta o ato da argumentação no fato independente da própria atividade lingüística, que é a propriedade que a palavra calor designa. Daí decorre a contradição teórica ou incompatibilidade com os objetivos estruturalistas apontados como inspiradores da TAL, já que se trata de descrição de predicado da língua por propriedade concebível fora do discurso, uma argumentação que se baseia na temperatura como um fato físico ou psicológico, cuja descrição se dá em termos de termômetro ou de sensações, no domínio da realidade, mesmo que essa propriedade seja considerada no interior dos *topoi*, que fundamentam a atividade argumentativa. Isso leva à rejeição da hipótese de que a significação seja descrita como um conjunto de princípios retóricos que fundam a argumentação, já que, para ser compatível com objetivos estruturalistas, a descrição lingüística não deve considerar a argumentação fundamentada em *topoi* que

---

<sup>14</sup> Termo utilizado em Ducrot (1999), equivalente a “palavra plena”, que, segundo Ducrot (2002), evoca discursos e se opõe à noção de “palavra instrumental”, categoria que inclui os operadores.

colocam em relação propriedades do mundo expressas pelos argumentos e pelas conclusões.

Não há dúvidas de que é importante reconhecer, assim como o faz Ducrot (1999), o valor metodológico trazido pela Teoria dos Topoi para a descrição semântica, especialmente dentro de um projeto que se opõe à concepção tradicional de argumentação, cuja descrição semântica baseia-se nos aspectos factuais apresentados nos enunciados, que sendo entendidos como representações verdadeiras ou falsas da realidade implicam a validade das conclusões. No entanto, afastar da significação o conjunto de princípios retóricos que fundam a argumentação é uma decisão coerente que advém de um processo reflexivo acerca dos objetivos subjacentes à Teoria da Argumentação na Língua e de questionamentos trazidos por outros estudos, especialmente os desenvolvidos por Marion Carel (a partir de Carel, 1992), conforme afirma Ducrot (1999).

Ducrot (1999) observa que uma vez afastado da significação o conjunto de princípios retóricos que fundam a argumentação, o desafio está em buscar uma forma de integrar os encadeamentos discursivos à significação. Um primeiro movimento nesse sentido parte do princípio de que os segmentos dos encadeamentos argumentativos que desempenham os papéis de argumento *A* e de conclusão *C* não são semanticamente independentes um do outro. Ao invés da relação retórica de dependência de *A* como condição de *C*, o que passa a merecer atenção é a relação lingüística de que o sentido mesmo de *A* é determinado pelo de *C*, e vice-versa. Retomando o exemplo em que *A* indica que faz calor e *C* é um convite ao passeio, como se trata de um calor apropriado ao passeio, não de um calor que levaria à conclusão de que o melhor seria ficar em casa, nota-se que o sentido de *A* e o de *B* estão inter-relacionados. Nesse caso, a descrição poderia partir da ambigüidade da palavra “calor”, de forma a designar um calor agradável ou penoso, ou seja, a conclusão teria por efeito selecionar um dos seus valores. Assim, o sentido de *A* não seria propriamente determinado por *C*, que apenas levaria o interpretante à escolha de uma das diferentes acepções de uma palavra polissêmica; no entanto, o calor em questão em *A* não pode ser apresentado como agradável em geral, mas agradável para o passeio. Considerando que o calor em questão poderia não ser adequado, por exemplo, para a atividade de ir à praia,

deve-se admitir que “C não serve para *escolher*, mas para *construir* o sentido de A” (Ducrot, 1999, p. 7).

Uma vez admitida a hipótese de que, num encadeamento argumentativo, o segmento *argumento* só toma seu sentido a partir do segmento *conclusão*, ou seja, de que a conclusão pode determinar semanticamente o argumento, afasta-se a noção de que este encadeamento relacione o que a retórica concebe como o *argumento* e a *conclusão* de um *ato de argumentação*, em que a aceitação da conclusão é diretamente relacionada à admissão de uma afirmação inicialmente apresentada, representando a justificativa de uma pretensão por um fato.

Ducrot (1999) chama atenção para o fato de que assim como a conclusão pode determinar semanticamente o argumento, o argumento também pode determinar semanticamente a conclusão, mesmo quando se tem a impressão de que se tratam de argumentos opostos levando a uma mesma conclusão, como, por exemplo, no par (1) “*É tarde, Pedro deve, portanto, estar lá*” e (2) “*É cedo, Pedro deve, portanto, estar lá*”. Nesse caso, é importante observar que as conclusões com relação à presença de Pedro não são as mesmas, pois, de acordo com o modo de análise semântica proposto pela TAL, o sentido de um fragmento de discurso está na sua orientação, ou continuação que sugere, de forma que são diferentes as seqüências possíveis a partir de (1) e de (2). Diferentes segmentos poderiam ser acrescentados a (1) e a (2), de forma que as continuações nos levassem, por exemplo, a interpretar a presença de Pedro, em (1), como uma chegada, e, em (2), como uma não partida. Dessa forma, uma concepção argumentativa do sentido como orientação discursiva impediria, apesar da identidade de palavras ou mesmo da informação dada (a presença de Pedro), atribuir a mesma conclusão a (1) e a (2). Num encadeamento argumentativo, é de forma recíproca que o argumento e a conclusão se constituem.

O novo direcionamento teórico que se impõe está na distinção entre a argumentação dos retóricos, composta de, pelo menos, três objetos semânticos: o argumento, a conclusão e o *topos* que justifica a passagem, e o *encadeamento argumentativo*, composto apenas de uma entidade semântica única, de um objeto específico construído pelo encadeamento, que resulta da justaposição dos segmentos que constituem o que tem sido chamado de argumento e conclusão.

Ducrot (1999) atribui a decisão de renunciar à hipótese de que o encadeamento argumentativo realiza uma argumentação ao trabalho de Marion Carel, que, tendo considerado inapropriado o uso dos termos retóricos *argumento* e *conclusão* para designar os dois segmentos do encadeamento argumentativo, tem trabalhado em parceria com Ducrot no sentido de acrescentar novas dimensões à Teoria da Argumentação na Língua, conforme pode ser visto na próxima seção. O trabalho de Carel fundamenta a decisão de distinguir argumentações e encadeamentos discursivos, observando que o mesmo tipo de *bloco semântico* pode ser constituído de encadeamentos com conectores do tipo “*donc*” e “*pourtant*”. Com relação a esses termos da língua francesa, vamos fazer um parêntese importante aqui. Possíveis traduções para o português de “*donc*” e “*pourtant*” seriam, respectivamente, “portanto” e “no entanto”. Contudo, optamos por manter os termos em língua francesa, para deixar claro que, segundo a Teoria dos Blocos Semânticos, “*donc*” (*DC*) e “*pourtant*” (*PT*) são conectores abstratos, discursos elementares, ou ainda, representações de tipos de argumentação, constituindo-se, assim, em ferramentas teóricas da Teoria dos Blocos Semânticos.

Em termos de encadeamentos argumentativos, seria possível acrescentar ao segmento “*faz calor*” tanto a continuação “*DC vou passear*”, como a continuação “*PT não vou passear*”, ambas construindo a representação de um calor favorável ao passeio. É justamente a noção de bloco semântico que comportaria “*donc*” ou “*pourtant*”, que suscita, então, o questionamento quanto ao papel que os *topoi* ainda podem desempenhar na descrição lingüística.

Ducrot (1999) pondera sobre a necessidade de manter objetos análogos aos *topoi* na descrição dos encadeamentos, pois essa construção leva em consideração as restrições impostas pelas palavras que compõem o discurso, e que, segundo o autor, constituem a significação dessas palavras. Esse ponto de vista é justificado a partir do exemplo em que a resposta “*É longe*” é dada por B à sugestão de A de que deveriam ir a pé a determinado lugar. Considerando que A e B conhecem a distância a percorrer, tal resposta, desprovida de qualquer valor informativo, seria considerada pertinente na versão standard da TAL, enquanto resposta a uma proposição, sendo o argumento de um encadeamento argumentativo que conduziria à conclusão “sim” ou “não”. Por outro lado, a argumentação do encadeamento se apoiaria num *topos*

do tipo “*quanto mais distante é um lugar, mais penoso de ir a pé*”, ou do tipo contrário “*quanto mais longe, menos penoso de ir a pé*”. Uma vez que o segundo *topos* está ausente de nossa sociedade, ele é desconsiderado em favor do anterior, fazendo com que a réplica de B seja compreendida como recusa para a sugestão de ida a pé. Esse tipo de solução não leva em conta o fato de que o “longe” deva ser interpretado em relação à ida a pé, além do que não se declara “longe” de uma maneira absoluta, podendo ser qualificado de “perto” no caso de uma ida de metrô, admitindo que a resposta de B fosse parafraseada por “*longe para ir a pé*”, de forma que o encadeamento “*É longe, não vamos a pé*” constrói uma representação da distância em relação a um modo de locomoção, de acordo com a concepção de encadeamento. Para justificar a necessidade de manter objetos análogos aos *topoi* também na descrição das palavras, considera-se um outro tipo de resposta dada por B à sugestão de A de que deveriam ir a pé a determinado lugar: “*É longe, vamos pegar o metrô*”. O encadeamento dos dois segmentos nessa seqüência não é suficiente para construir uma representação da distância a partir do metrô, não sendo possível nesse caso a paráfrase do tipo “*é longe para ir de metrô*”.

Assim, Ducrot chama atenção para o fato de que num encadeamento discursivo a construção de uma representação daquilo de que se fala “não se faz por uma amálgama automática dos elementos concatenados, mas deve obedecer a certas restrições” (Ducrot, 1999, p.10). Nos exemplos com a palavra “longe” as restrições são internas à semântica da própria palavra, que obrigam a ver a distância como um obstáculo, um impedimento. No primeiro diálogo em que “*É longe*” é dado como resposta por B à sugestão de A de que deveriam ir a pé a determinado lugar, em que se avalia a possibilidade de utilização de um modo de deslocamento, a palavra “longe” serve para recusá-lo, também representando a distância através dele, ou seja, “longe para ir a pé”. No segundo diálogo, em que B sugere que se pegue o metrô, a representação da distância se dá a partir da recusa da ida a pé.

O que Ducrot (1999) coloca como perspectiva atual de trabalho nesse artigo, cujo original foi publicado no ano de 1994, é tentar conciliar ambas as teses: a de que os encadeamentos argumentativos constroem representações do mundo de que se fala e a de que tais encadeamentos são restritos pela semântica intrínseca das

palavras neles utilizadas, que devem ser descritas a partir de suas potencialidades discursivas, e não a partir de um conhecimento prévio da realidade.

## 2.6 BLOCOS SEMÂNTICOS: ARGUMENTAÇÃO NÃO LOGICISTA

Nesta seção, temos como propósito apresentar concepções subjacentes às pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na última década por Oswald Ducrot e Marion Carel, concepções essas que partem dos trabalhos de Carel (1992), e que, conforme vimos na seção anterior, foram de certa forma prefaciadas na literatura em Ducrot (1999).

Em Carel (1997)<sup>15</sup>, que assim como Ducrot (1999), foi originalmente publicado no ano de 1994, o objetivo da autora é propor uma noção de argumentação no discurso semanticamente pertinente. Nesse sentido, Carel apresenta suas propostas a partir de movimentos que ora corroboram e ora se opõem a concepções até então desenvolvidas por Anscombe e Ducrot. Conforme já havia sido feito pelos esses autores (ver 2.3), Carel inicialmente corrobora a sua oposição à abordagem retórica de argumentação, apontando-a como factual e “logicista” por apresentar a mesma estrutura de uma demonstração matemática que cabe à lógica formalizar, enfatizando que na demonstração o locutor apresenta como verdadeiros enunciados chamados de premissas ou argumentos, que devem ser admissíveis a fim de justificarem ou validarem o enunciado correspondente à conclusão. Nesse caso, há transmissão de verdade das premissas à conclusão, como se vê em “*O tempo está bom: João deve estar contente*”, que liga dois fatos, o segundo apresentado como verdadeiro em decorrência da verdade, da realidade do primeiro.

Reforçando a idéia de que a argumentação não repousa sobre os fatos pretendidos que seriam descritos pelo discurso, ou seja, sobre uma função descritiva da língua, Carel (1997) apresenta e discute exemplos nos quais se incluem as expressões *pouco* e um *pouco*, protótipos de operadores argumentativos no quadro da TAL. A autora observa, através dos exemplos (1) “*Ele comeu pouco: não*

---

<sup>15</sup> Tradução de Carel (1994).

*melhorou (estou inquieta)” e (2) “Ele comeu um pouco: ele deve estar melhor (estou contente)”*, possíveis respostas dadas pela mulher de Pedro, seu marido adoentado, a um amigo que pergunta sobre a saúde dele, que em ambos os casos os argumentos designam o mesmo fato de que foi pouca a quantidade de comida ingerida por Pedro, não sendo, portanto, sobre esse fato descrito que estaria fundamentado o raciocínio interpretativo que conduziu às conclusões contrárias.

Como num movimento de revisão das propostas de Anscombe e Ducrot, Carel (1997) avalia a fundamentação do raciocínio interpretativo dos exemplos (1) e (2) a partir da passagem do ponto de vista unicamente informativo de análise do conteúdo dos enunciados para um ponto de vista argumentativo associado à hipótese da capacidade descritiva da língua, ponderando que a divisão da significação em *posto* e *pressuposto* é uma forma de atribuir mais à língua o poder de apresentar os fatos de formas diversas. Assim, admitindo-se que apetite seja sinal de boa saúde, é possível associar (1) e (2) aos seguintes fatos: (a) *“Pedro comeu uma certa quantidade de alimento”* e (b) *“a quantidade de alimento comida por Pedro é débil”*, de forma que (1) *“Pedro comeu pouco”* teria (a) como pressuposto e (b) como posto, enquanto (2) *“Pedro comeu um pouco”* teria (b) como pressuposto e (a) como posto.

Carel observa que, de um ponto de vista argumentativo, a distinção entre as noções de posto e pressuposto se traduz de forma que os fatos postos, ou seja, os apresentados como objeto do dizer, dirigem o raciocínio. Isso permite sustentar que, apesar de (1) e (2) descreverem o mesmo acontecimento sobre o ponto de vista informativo, ou seja, a débil quantidade de alimento ingerida por Pedro, em termos argumentativos eles não descrevem um mesmo fato, pois conduzem a conclusões contrárias. No entanto, segundo a autora, também na teoria da pressuposição, em que se estabelece a predominância do posto na argumentação discursiva, o uso natural de *“donc”* permanece refletindo um raciocínio autorizado pelos fatos do mundo, por leis gerais, como, por exemplo, *“o bom tempo é agradável”*, *“o apetite é sinal de boa saúde”*, consideradas leis do mundo, que expressam fenômenos reais, ou pretendidos reais, de causalidade (relação causa e efeito), autorizando a noção extralingüística de raciocínio.

Além disso, através de exemplos com *quase* e *mal*, Carel (1997) argumenta que somente a distinção entre posto e pressuposto não é suficiente para explicar oposições argumentativas. Supondo uma situação em que logo que Pedro tiver acabado o que faz poderá partir com João, que possibilitaria: (3) “*Pedro quase acabou: João não terá que esperar muito tempo*” e (4) “*Pedro mal acabou: João deverá esperar um pouco*”, é possível observar que os enunciados-argumento não descrevem o mesmo acontecimento, já que em (3), é mais tarde que Pedro terá acabado, enquanto em (4) o acontecimento já se realizou. Entretanto, esse é um caso que Carel diz ser difícil de compreender, pois, mesmo tendo como posto que “*Pedro acabou*”, (4) argumenta em direção ao fato de que João terá que esperar, da mesma forma que em (3), tratando-se de argumentação que se faz ao inverso da hipótese inicial de que Pedro e João poderiam partir quando Pedro tivesse acabado.

Ainda apontando as dificuldades da descrição pressuposicional, Carel (1997) retoma a oposição entre os enunciados “*Pedro comeu pouco*” e “*Pedro comeu um pouco*” para questionar suas descrições baseadas na hipótese de que descrevem os fatos (a) “*Pedro comeu uma certa quantidade de alimento*” e (b) “*a quantidade de alimento comida por Pedro é débil*”, Carel questiona o significado de (b) e a sua eficácia como descrição teórica, pois é um novo enunciado da língua estudada que, se comparado a um enunciado como (b’) “*Pedro comeu uma leve quantidade de alimento*”, que descreve o mesmo acontecimento de (b), tem-se que (b’) não mais argumenta em direção a “*não melhorou*”, mas em direção a “*ele deve ter melhorado*”. Uma vez que (b) se opõe à (b’) da mesma forma que *pouco* se opõe a *um pouco* e que a paráfrase escolhida para a descrição de “*Pedro comeu pouco*” apresenta as mesmas dificuldades do enunciado de origem, Carel pondera que, ao invés de se ter reduzido o problema da oposição argumentativa de *pouco* e *um pouco*, transferiu-se o problema para o estudo da oposição argumentativa de (b) e (b’). Além disso, haveria dificuldades de caracterizar uma “*débil quantidade de alimento*” de forma a distinguir uma função descritiva de uma função argumentativa num diálogo como o seguinte entre A e B, numa situação em que saem do quarto de Pedro, ainda doente, com o seu prato de almoço: A: “*Pedro comeu uma fraca quantidade de alimento*”, B: “*Eu acho que ele comeu muito*”. O que se observa é que, visto o mesmo prato, B não supõe que Pedro esteja mal, sem opor a A uma outra descrição a respeito do estado do prato de Pedro. A e B não descrevem

primeiro um acontecimento para, então, argumentar em direção às conclusões opostas quanto à melhora de Pedro, são enunciados que argumentam diretamente. Assim, segundo a autora:

... se a abordagem da pressuposição falha na descrição de *quase* e *mal* [...] e não permite afinal explicar a oposição argumentativa de *pouco* e *um pouco* é porque seu próprio projeto de *deduzir* o potencial argumentativo de outra função da língua [a descritiva] é contrário ao semantismo dessas palavras. É pela própria significação que *pouco* se opõe argumentativamente a *um pouco*, e, de forma mais ampla, é pelo próprio sentido de um argumento que se evoca esta ou aquela conclusão (Carel, 1997, p. 30).

Uma vez que A DC C não se decompõe em dois segmentos semanticamente independentes A e C, a argumentatividade desse tipo de enunciado consiste em convocar os princípios, os estereótipos que exprimem fórmulas como, por exemplo, “*o apetite é sinal de boa saúde*” ou “*o bom tempo é agradável*”. Assim, princípios desse tipo deixam de funcionar como elementos de ligação entre o dito na argumentação e o dito na conclusão e assumem um papel primário, constituindo o próprio conteúdo dos encadeamentos argumentativos.

Dentre os exemplos que Carel (1997) apresenta para demonstrar a interdependência semântica dos segmentos nos encadeamentos argumentativos destacamos os seguintes: (5) “*É tarde: o trem deve estar lá*”; (6) “*É cedo: o trem deve estar lá*”; (7) “*É tarde: o trem não deve estar lá*”. Note-se que o enunciado (5) apresenta o trem como tendo chegado, enquanto o (6) apresenta o trem como não tendo partido, demonstrando a influência dos argumentos sobre o sentido das conclusões. Por outro lado, ao compararmos os enunciados (5) e (7) observamos a influência das conclusões sobre o sentido dos argumentos, uma vez que, enquanto o enunciado (5) apresenta o trem como tendo chegado, o enunciado (7), ao contrário, não faz referência à chegada do trem. O “*estar lá*” negado por (7) não é compreendido como “*ter chegado*”, mas como “*não ter partido*”, que, ao ser negado, significa que o trem partiu. Daí percebe-se que os primeiros segmentos de (5) e de (7), constituídos pelo mesmo conjunto de símbolos “*é tarde*”, não têm o mesmo sentido. Em (5) a passagem do tempo traz a presença das coisas, enquanto em (7) o sentido é justamente o oposto. É, pois, reforçada a idéia de que os segmentos de um encadeamento A DC C não podem ser compreendidos isoladamente. Ambos os

segmentos exprimem uma idéia inteira, uma unidade semântica não passível de decomposição.

Com base nesse tipo de reflexão, Carel introduz a noção de *bloco semântico*, chamando atenção para o fato de que tanto no encadeamento (5) “*É tarde: o trem deve estar lá*”, como no encadeamento (5neg) “*É cedo: o trem não deve estar lá*” fala-se da chegada do trem, afirmada em (5) e negada em (6), de forma que ambos fazem referência ao *bloco semântico* que exprime, por exemplo, “*as coisas chegam com o tempo*”. No entanto, Carel observa que (5) e (5neg) realizam o mesmo bloco, mas que não significam a mesma coisa, havendo uma espécie de oposição entre esses enunciados que é diferente da relação que oporia (5) “*É tarde: o trem deve estar lá*” e (8) “*É tarde: o trem não deve estar lá*”. Essa diferença está naquilo que (8) nega em relação ao trem, ou seja, o que (8) nega não é o “*não ter chegado*”, mas o “*não ter partido*”, que, ao ser negado, significa que o trem partiu. Dessa forma, segundo a teoria, (5) e (8) se opõem pelos seus blocos.

O princípio que então passa a ser defendido é de que “argumentar consiste em convocar blocos semânticos” (Carel, 1997, p. 35), mas há um outro princípio igualmente fundamental na Teoria dos Blocos Semânticos, que decorre do primeiro: assim como os encadeamentos em “*donc*”, os encadeamentos em “*pourtant*” são igualmente argumentativos.

Antes de prosseguirmos, julgamos importante registrar que a terminologia usada em Carel (1997) apresenta algumas divergências em relação àquela mais recentemente utilizada no âmbito da Teoria dos Blocos Semânticos, de forma que evitamos reproduzir aqui termos já substituídos e relacionados a noções teóricas importantes, como é o caso, por exemplo, de argumentação *regular* (atualmente *normativa*) e de argumentação *exceptiva* (atualmente *transgressiva*).

Reafirmando sua oposição à perspectiva semântica de tipo logicista, em que argumentar consiste em justificar um conteúdo, Carel (1997) observa que, em encadeamentos como X: “*Pedro é rico: ele deve ser feliz*” e Y: “*Pedro é rico, no entanto ele não é feliz*”, que tratam da mesma felicidade, ou seja, a felicidade permitida pela riqueza, a máxima “*a riqueza traz felicidade*” garantiria no

encadeamento X a verdade da conclusão C. No entanto, a mesma máxima não poderia, depois de ter garantido a verdade de C, a partir do mesmo argumento A, garantir também a verdade de não-C, nem sequer, como em A DC C, ser implicitamente afirmada em A PT não-C, o que tornaria o segundo encadeamento incoerente, pois afirmando as mesmas premissas que A DC C ele traria (implicitamente) a verdade de C, com a qual não-C seria discordante. Isso porque as abordagens clássicas supõem que a garantia de A DC C está não (implicitamente) afirmada, mas somente concedida por A PT não-C, e, assim, enquanto A DC C realiza um único movimento discursivo, A PT não-C efetua, segundo essas abordagens, o seguinte movimento discursivo complexo: primeiro seu locutor concede a garantia de A DC C, depois, em vez de concluir C, abandona o movimento argumentativo e afirma não-C. Nesse caso, a especificidade de “*pourtant*” seria permitir um tal retorno, qualificando, numa espécie de exceção ao acontecimento esperado C, o fato descrito por não-C.

Mas a proposta de Carel para o tratamento argumentativo de “*pourtant*” é de oposição ao axioma do quadro clássico “a exceção confirma a regra” (Carel, 1997, p. 37). Segundo a autora, A PT não-C, à semelhança de A DC C, assinala um caso de aplicação de uma espécie de *regra*, que não de forma accidental, mas *por natureza*, tem exceção, podendo ser apreendida de maneira simétrica sob dois aspectos: o que exprime A DC C e o que exprime A PT não-C. Enquanto somente uma dessas formas é prevista pela lei geral postulada pela concepção retórica clássica da argumentação, de acordo com a atitude do locutor em relação a essa lei, sendo que A PT não-C admitiria implicitamente A DC C, na concepção proposta por Carel em ambas as formas de argumentação uma mesma atitude é adotada em relação à *regra* utilizada, sendo que ela é evocada sob seus dois aspectos tópicos diferentes, ambos estritamente paralelos e argumentativos.

Uma vez que essas *regras* são, conforme Carel (1995), as usadas em linguagem natural, não sendo descrições do mundo exterior, e que, através do uso de “*pourtant*”, apresentam o mundo por meio de regras que têm exceções sistemáticas, apontar exceções como constitutivas das regras lingüísticas não implica dizer que a exceção enfraquece a regra ou que optar pela suposta exceção signifique oposição à regra, apenas que há uma oposição ao modo como a regra é

usada. Assim, *A DC C* seria a opção por uma das formas da regra, enquanto *A PT não-C* seria a opção pela outra. No diálogo entre X: “*Pedro trabalhou, ele deve ser bem sucedido*” e Y: “*Quando se trabalha, nem sempre se é bem sucedido*”, Y não se opõe à regra subjacente ao argumento de X, mas ao uso que é feito da sua forma regular (*normativa*, segundo a terminologia atual).

A partir desse tipo de reflexão, Carel justifica a sua oposição às ferramentas teóricas de *topoi* e de *formas tópicas*. Segundo a autora, ao apoiarem suas descrições semânticas exclusivamente em estruturas seqüenciais com “*donc*” e justificá-las pela noção de *topos*, um elemento que autorizaria a passagem do argumento para a conclusão, Anscombe e Ducrot implicitamente aceitam a hipótese logicista da argumentação como forma de inferência. A posição defendida, então, conforme Carel (1995), passa a ser a de manutenção do projeto semântico global da TAL, considerando que a sua abordagem possa integrá-lo pela sua característica de permanecer *argumentativa*.

## 2.7 ARGUMENTAR É EVOCAR DISCURSOS

Uma vez que situamos o interesse do presente trabalho pela forma da semântica argumentativa desenvolvida pela Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), marco teórico que abriga os trabalhos recentemente desenvolvidos por Carel e Ducrot, e que, segundo apreciação de Ducrot (2002b), mantém e até mesmo radicaliza as decisões iniciais da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), passamos a tratar de seus conceitos de base, enfatizando que as concepções e terminologia aqui apresentadas, além de corresponderem às utilizadas nas publicações originais mais recentes, são as que adotamos nos capítulos seguintes deste trabalho.

A tese geral recentemente defendida por Carel e Ducrot (2001) é de que “o sentido de uma entidade lingüística não é constituído pelas coisas ou fatos que denota, nem pelos pensamentos ou crenças que exprime, mas por certos encadeamentos discursivos que evoca”. Na atual proposta da TAL, aqui identificada

como TBS, o sentido se estabelece nas relações discursivas e os discursos evocados são as *argumentações*.

Diferentemente da forma da TAL no âmbito da Teoria dos *Topoi*, que tratava apenas de discursos em “*donc*”, a argumentação é atualmente entendida de duas formas: como um encadeamento de dois segmentos de discurso unidos por um conector (con) de valor *normativo*, representado pelo conector abstrato “*donc*” (DC), ou de valor *transgressivo*, representado pelo conector abstrato “*pourtant*” (PT). As argumentações em “*donc*” e em “*pourtant*” são consideradas discursos elementares, ou ainda duas expressões diferentes do mesmo princípio argumentativo, admitindo-se que certos encadeamentos materialmente diferentes podem realizar a mesma relação normativa ou transgressiva.

Vejam os alguns exemplos de encadeamentos argumentativos, conforme apresentados em Ducrot (2002b): (1a) “*João está com pressa de chegar, portanto ele corre*”; (1b) “*Se João está com pressa de chegar, então ele corre*”; (1c) “*João corre porque está com pressa de chegar*”; (2a) “*João tem pressa de chegar, no entanto não corre*”; (2b) “*Ao mesmo tempo que ele tem pressa de chegar, João não corre*”; (2c) “*Embora tenha pressa de chegar, João não corre*”.

Os encadeamentos *normativos* (1a), (1b) e (1c), que são do tipo A DC B, pertencem a uma mesma classe de encadeamentos chamada *aspecto argumentativo*, abreviada pela fórmula: “*ter pressa DC agir rapidamente*”, enquanto os encadeamentos *transgressivos* (2a), (2b) e (2c), do tipo A PT neg-B agrupam-se no mesmo aspecto argumentativo abreviado pela fórmula: “*ter pressa PT neg-agir rapidamente*”. Nessa fórmula, *neg* é um símbolo para todas as formas de negação, que no quadro teórico em questão não corresponde apenas à negação sintática “*não*”. Ducrot (2000), por exemplo, refere-se à introdução de um operador negativo na representação dos encadeamentos e na formulação dos aspectos que corresponderia a tudo o que Ducrot (1995) chama de *modificadores desrealizantes inversores*, como é o caso do morfema *pouco*, das construções sintáticas com função negativizante como a interrogação, dos prefixos do tipo *duvido que*, da posição de comparante nas construções comparativas de superioridade ou igualdade. Assim, o aspecto “*ser alegre PT neg-rir*” agruparia encadeamentos como

“João está freqüentemente alegre, PT ele nunca ri” e “Max se divertiu PT riu pouco” (ou “... PT Pedro riu tanto quanto ele”, etc). Mesmo ressalvando que a noção de modificador introduzida no âmbito da Teoria dos *Topoi* (Ducrot, 1995) é alargada e reinterpretada na TBS, Ducrot (2002b) mantém a idéia de que os então chamados modificadores desrealizantes inversores como *pouco* ou como o adjetivo *fácil* no sintagma “*problema fácil*” funcionam como negações atenuadas.

A seguir, na figura 1 apresentamos uma representação do que na TBS são *blocos argumentativos antitéticos*, cada um deles composto por quatro tipos de encadeamentos que correspondem a *aspectos* e se diferenciam pela troca dos conectores. A teoria denomina *conversos* os pares de encadeamentos do tipo 1-2, *recíprocos* os pares de encadeamentos do tipo 1-4 (admite-se que a combinação *neg-neg* se anula) e *transpostos* os pares de encadeamentos do tipo 1-3.

1	$X DC Y$	1	$X PT Y$
2	$X PT neg-Y$	2	$X DC neg-Y$
3	$neg-X PT Y$	3	$neg-X DC Y$
4	$neg-X DC neg-Y$	4	$neg-X PT neg-Y$

Figura 1: Blocos argumentativos antitéticos e seus quatro aspectos

Uma vez defendida a idéia de que “toda palavra, todo enunciado, todo discurso é analisável em termos de encadeamentos normativos e transgressivos” (Carel, 2000, p. 56), é importante considerarmos os dois modos como as entidades lingüísticas podem evocar aspectos: através da *argumentação externa* (AE) e da *argumentação interna* (AI).

Carel (2001) exemplifica as noções de AE e de AI associando-as a dois modos diferentes de proceder ao estudo argumentativo do enunciado “*Se há perigo, ele toma precauções*”: (i) estudar as argumentações globais nas quais o enunciado intervém, comparando, por exemplo, os discursos “*Pedro não terá acidente porque se há perigo ele toma precauções*” e “*Pedro terá um acidente porque se há perigo*

*ele toma precauções*<sup>16</sup>, cujo interesse estaria nos prolongamentos argumentativos exteriores ao enunciado, o que corresponde ao estudo de sua argumentação externa, e (ii) estudar a argumentação que se desenrola no próprio interior do enunciado, o vínculo que o enunciado estabelece entre “há perigo” e “ele toma precauções”, e comparar, então, “se há perigo ele toma precauções” e, por exemplo, “apesar de haver perigo ele não toma precaução”, o que corresponde ao estudo da argumentação interna do enunciado.

Com relação ao estudo do léxico, Carel (2001) observa que a atual versão da TAL faz figurar previamente o *potencial argumentativo* dos termos na significação lexical, de forma que em “prudente” estariam inscritos dois discursos elementares como “*prudente DC neg-acidente*” (aspecto normativo) e “*prudente PT acidente*” (aspecto transgressivo). Assim, num enunciado como “*Pedro é prudente, portanto não teve acidente*” que é um encadeamento previamente figurado em “prudente”, ou seja, que é *estrutural* à prudente, assim como também é estrutural a “não ter acidente”, prolongando-os materialmente, a argumentação, além de estrutural aos termos, também pertence às suas argumentações externas. Da mesma forma, o discurso “*Pedro não terá acidente porque se há perigo ele toma precauções*” pertence à argumentação externa de seu fragmento “*se há perigo ele toma precauções*”.

Além da argumentação externa, as palavras, da mesma forma que os enunciados, têm também uma argumentação interna. Enquanto “*prudente DC neg-acidente*” pertence à AE de “prudente”, “*perigo DC precaução*” (se houver perigo ele tomará precauções), um encadeamento evocado pela significação do mesmo termo, mas que não o prolonga materialmente, pertence à sua argumentação interna, também associada a “prudente” de modo estrutural.

A argumentação externa (AE) de uma entidade, que, segundo Ducrot (2002, p. 9), corresponde à “pluralidade dos aspectos constitutivos de seu sentido na língua, e que estão ligados a ela de modo externo”, contém aspectos em que a entidade lingüística figura como antecedente (*argumentação externa à direita*) ou como conseqüente (*argumentação externa à esquerda*). Quando a AE à direita de uma

---

<sup>16</sup> Enunciado lingüisticamente paradoxal, conceito apresentado mais adiante neste capítulo.

entidade *E* contém um aspecto *X con Y*, contém também o *aspecto converso* *X con' Neg-Y* (em que *con'* designa “*pourtant*” (PT) se *con* designa “*donc*” (DC), e vice-versa); quando a AE à esquerda da entidade *E* contém um aspecto *Y con X*, contém também o *aspecto transposto* *Neg-Y con' X*. Por outro lado, no caso da AI, relativa a encadeamentos que parafraseiam a entidade, que é uma espécie de reformulação, os encadeamentos *X con Y* que a compõem não devem conter essa entidade nem no interior de *X*, nem no interior de *Y*, além do que, ao contrário da AE, a AI de uma entidade nunca contém simultaneamente um aspecto e a argumentação converso desse aspecto. Isso porque, retomando o exemplo anterior em que “*perigo DC precaução*” é apontado como AI de “prudente”, tem-se “*perigo PT neg-precaução*” como aspecto argumentativo converso, um aspecto que pertence ao adjetivo antônimo “imprudente”.

Conforme Ducrot (2000), sejam internas ou externas, as argumentações evocadas pela ocorrência de uma entidade lingüística *E*, além de se darem de modo *estrutural*, também podem se dar de modo *contextual*. Conforme vimos anteriormente no exemplo com o termo “prudente”, o *aspecto estrutural* preso a determinada entidade lingüística pertence à sua significação, aparecendo em primeiro ou em segundo plano em todos os empregos que se façam dela, diferentemente do que ocorre no caso do *aspecto contextual* ligado a uma entidade. Esse é o caso, segundo exemplo de Ducrot (2000), da ligação do enunciado “*João é virtuoso, no entanto ele tem alguns amigos*” à AE contextual “*virtuoso PT estimado*”, uma conexão que não parece associada, sequer de maneira subjacente, aos empregos da palavra “virtuoso”. Por outro lado, se o discurso de uma filosofia “utilitarista” define a virtude como o interesse bem entendido, é de forma contextual que a AI “*ter interesse DC fazer*” é atribuída à palavra virtude, ao menos por ocasião do discurso. Conforme enfatiza Ducrot (2000), assim como o par AI-AE, o par estrutural-contextual não qualifica as argumentações e os aspectos como tais, mas somente na sua relação com entidades lingüísticas particulares, de forma que o aspecto “*ter interesse DC fazer*”, chamado contextual em relação à palavra “virtuoso”, é ao contrário estrutural em relação à palavra “interesseiro”. Considerando que os estudos desenvolvidos por Ducrot e Carel se atêm à descrição da organização semântica da língua, a noção de caráter estrutural de um aspecto não significa correspondência a uma crença social incorporada ao léxico.

Um outro aspecto definido no âmbito da TBS, além dos aspectos estrutural e contextual, é, segundo Ducrot (2000), o *aspecto paradoxal*, caso em que a entidade X ou a entidade Y de um aspecto A de tipo *X con Y* possui em sua argumentação externa estrutural um aspecto “antitético” em relação a A, ou seja, um aspecto que pertence ao bloco antitético (ver figura 1) daquele ao qual pertence A. Dessa forma, o aspecto “*dever fazer DC não-fazer*” é paradoxal, porque a expressão “dever fazer” se associa, por sua AE estrutural, aos aspectos normativo “dever fazer DC fazer” e transgressivo “*dever fazer PT neg-fazer*”. A noção de *palavras paradoxais*, como aquelas cujas AI contêm ao menos um aspecto paradoxal, é aplicada a palavras como, por exemplo, “cínico”, já que sua AI contém, entre outros, o aspecto paradoxal “*dever fazer DC não fazer*”. A escolha dessa entre outras propriedades que constituem a definição lexical de “cinismo”, corresponde à vontade de não fazer as coisas pela simples razão de dever fazê-las, um traço que distingue “cinismo” de “imoralidade”, que consiste em não fazer apesar do dever de fazer, ou seja, “*dever fazer PT não fazer*”. Outro exemplo do léxico paradoxal é “masoquista”, que contém o aspecto “*sofrimento DC satisfação*”.

Segundo Carel (2001) a introdução da noção de argumentação interna pela TBS na TAL não significa que se possa prescindir da noção de argumentação externa, a única estudada pela forma anterior da TAL no âmbito Teoria dos Topoi, uma vez que a AE constitui um ponto de vista suplementar à AI, ambas sendo propriedades diferentes, lingüisticamente pertinentes e, portanto, de grande importância no quadro teórico em questão. Um exemplo disso é que no caso dos termos “laxista” e “indulgente”, em que ambos têm a mesma AI “*falta PT neg-punição*”, a diferença do primeiro como um aspecto negativo, um defeito, em relação ao segundo, um aspecto positivo, uma qualidade, é marcada nas respectivas argumentações externas: “laxista DC não-apreciado” e “indulgente DC apreciado”. Carel (2001, p. 16-20) chama atenção para três grandes diferenças entre os aspectos da AI e da AE de uma expressão, conforme apresentamos a seguir.

### 1) Propriedade da Negação

- Em relação à AI: se X con Y pertence à AI de E, seu converso<sup>17</sup> X con' neg-Y pertence à AI de não-E. Exemplo: “prudente” (E). AI= “perigo DC precaução”, converso = “perigo PT neg-precaução”, que corresponde à AI de “imprudente” (não-E).

- Em relação à AE: se X con Y pertence à AE de E, seu recíproco neg-X con neg-Y pertence à AE de não-E. Exemplo: “prudente” (E). AE= “prudente DC neg-acidente” e “prudente PT acidente”, recíproco<sup>18</sup> = “neg-prudente DC neg\* (neg-acidente)” e “neg-prudente PT neg-acidente”, que corresponde à AE de “imprudente” (não-E).

(\* Segue-se a convenção de que a combinação *neg-neg* se anula.

### 2) Propriedade da Conversão

- Em relação à AE: se X con Y pertence à AE de E, seu converso X con' neg-Y pertence à AE de E (propriedade aplicada somente à AE à direita). Exemplo: “prudente” (E). AE= “prudente DC neg-acidente” e “prudente PT acidente”, converso = “prudente PT neg\* (neg-acidente)” e “prudente DC neg-acidente”, que pertence à AE de E. (\*) Segue-se a convenção de que a combinação *neg-neg* se anula.

- Em relação à AI: “se X con Y pertence à AI de E, seu converso X con' neg-Y não pertence à AI de E”. Exemplo: “prudente” (E). AI= “perigo DC precaução”, converso = “perigo PT neg-precaução”, que corresponde à AI de “imprudente” (não-E). Essa propriedade, que já vimos em (1), mostra que pelo aspecto converso da AI se obtém a AI de não-E, de forma que somente o aspecto externo de um termo se mantém estável na conversão, ou seja, ao conter um aspecto contém também o seu converso, o que não acontece com o interno.

### 3) Propriedade do Paradoxo

Diz respeito à possibilidade de associar a um termo encadeamentos opostos à sua significação. Uma vez que os encadeamentos normativos não são raciocínios, mas um outro tipo de entidade, não sendo possível distinguir de um lado o argumento e do outro a conclusão, é possível dizer “É um bom hotel, portanto eu não te aconselho”, ou ainda, “É caro, portanto Pedro vai comprar”. Além disso, os

<sup>17</sup> Aspecto converso obtido pela inversão do conector e introdução de *neg* no segundo segmento.

<sup>20</sup> Aspecto recíproco obtido pelo acréscimo de *neg* diante dos dois segmentos.

encadeamentos normativos não são garantias, em que haveria uma espécie de progressão de pensamento, e o aspecto “*bom hotel DC aconselhável*” não determina uma restrição, impondo que o hotel devesse ser aconselhado porque foi descrito como bom. O que tal aspecto representa é o que diz o encadeamento “*O hotel é bom, portanto te aconselho*”, um encadeamento qualificado como *doxal*, enquanto “*Este hotel é bom, portanto não te aconselho*” seria qualificado de *paradoxal*.

Encadeamentos desse tipo exigem aqui a abertura de um pequeno parêntese para incluirmos o significado de *encadeamento lingüisticamente doxal* (LD) e *encadeamento lingüisticamente paradoxal* (LP) na semântica da TBS. Segundo Carel e Ducrot (1999a e 1999b), o encadeamento LD pertence a um aspecto já inscrito na significação estrutural de um segmento E, como acontece em “*O hotel é bom, portanto te aconselho*”, em que o aspecto “*bom hotel DC aconselhável*” está inscrito no segmento “*O hotel é bom*”, já que “bom” constitui-se em “motivo” para aconselhar o hotel. No caso de “*Este hotel é bom, portanto não te aconselho*”, tem-se um *encadeamento lingüisticamente paradoxal* (LP) porque são observadas, simultaneamente, as duas propriedades que a teoria estabelece como condições para tal: que *X con Y* não seja LD e que *X con’ Y* seja LD. A noção de encadeamento lingüisticamente paradoxal permite definir enunciados e palavras paradoxais como comportando em suas AI encadeamentos lingüisticamente paradoxais, que não são vistos como impossíveis, ininteligíveis, contraditórios ou absurdos, mas simplesmente como de outro tipo, que têm propriedades lingüísticas específicas. Aliás, a questão do paradoxo, conforme discutida em Carel e Ducrot (1999a e 1999b), apresenta reflexões bastante pertinentes dentro do projeto de descrição semântica que aqui fazemos referência, sendo que a teoria prevê, entre outras coisas, que quando tomados isoladamente, fora do seu contexto, os discursos *X DC Y* classificados de paradoxais numa primeira ocorrência podem ter a ligação entre *X* e *Y* anulada ou modificada pela seqüência discursiva, assim passando à categoria dos *pseudo-LP*, de forma que, em “*É caro, portanto Pedro vai comprar*”, por exemplo, não haveria paradoxo se o encadeamento fosse incluído num contexto visando mostrar seu esnobismo.

Voltando à propriedade do paradoxo como forma de diferenciar argumentação interna de argumentação externa, tem-se que a presença de *X con Y* na AE

estrutural de uma expressão  $X$  não impede o discurso de associar a essa mesma expressão  $X$  con neg-Y, de forma que o paradoxo externo é possível. Contrariamente, o paradoxo interno é impossível, ou seja, o discurso não pode associar  $X$  con neg-Y a um termo cuja AI estrutural já contenha  $X$  con Y. Carel (2001) discute o seguinte exemplo: “*Apesar de tudo, ele teve a coragem de renunciar a esta perigosa escalada*”, uma paráfrase da declaração de um alpinista: “*Era perigoso demais: a coragem era renunciar*”, para a qual Carel rejeita associar a “coragem” o aspecto “*perigo PT neg-fez*”. Nesse enunciado, Pedro renunciou por causa do perigo e não apesar dele, dessa forma o enunciado atribui mesmo assim uma transgressão a Pedro, que o torna corajoso pressupondo que ele desejaria fazer a escalada. Sua coragem está em “*desejo PT neg-fazer*”, que não é oposto à AI estrutural de coragem “*perigo PT fazer*”, mas que a torna um caso particular, já que a coragem do alpinista não consiste em renunciar apesar do perigo, mas em renunciar apesar do seu desejo, sendo a renúncia por causa do perigo excessivo. Como o discurso não pode associar a “coragem” um aspecto oposto à sua AI estrutural, ou seja, associar  $X$  con neg-Y a um termo cuja AI estrutural já contém  $X$  con Y, não se pode interpretar coragem como “*perigo PT neg-fazer*”, interpretando “*apesar de tudo renunciar a esta perigosa escalada*” por “*desejo PT neg-fazer*”.

Neste final de seção percebemos a importância das noções de argumentação interna e de argumentação externa como ferramentas teóricas numa teoria discursiva do sentido. Uma vez que os princípios da TBS são igualmente utilizados para o estudo argumentativo dos enunciados e do léxico, na próxima seção vemos como a AI e a AE operam de forma a fazer aparecer os encadeamentos argumentativos que a língua associa às palavras, bem como outras dimensões importantes para a descrição semântica lexical.

## 2.8 SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA LEXICAL

Ducrot (2000) volta-se de maneira mais efetiva para o estudo lexical, no intuito de tratar questões relativas à argumentação interna, mais especificamente propondo um conjunto de hipóteses gerais que orientariam os critérios de escolha das AI de

diferentes palavras. Alerta a objeções de que o trabalho que vem desenvolvendo com as palavras seja entendido como relacionado à microssemântica, Ducrot (2002b) pondera que, ao fazer intervir o discurso, de forma constitutiva, na descrição semântica de qualquer expressão, é possível dizer que seu trabalho integra uma espécie de macrossemântica à microssemântica.

Uma vez que, no âmbito da Teoria dos Blocos Semânticos, a descrição do sentido das palavras consiste em indicar os aspectos que constituem, de maneira estrutural, suas argumentações internas e externas, fazendo aparecer os encadeamentos argumentativos que a língua associa a elas, Ducrot (2000) propõe quatro hipóteses gerais relativas à aplicação da TBS ao dado empírico, que servirão como critério para a escolha das descrições semânticas das palavras. Segundo Ducrot (2000), os únicos problemas de decisão tratados são relativos às AI, ainda que sua solução tenha exigido considerar a AE de outras palavras. Uma reflexão importante em relação às análises é a seguinte:

Nosso procedimento de decisão consistirá sempre em perguntar-se se as AI escolhidas para uma palavra são compatíveis com as hipóteses gerais que vou apresentar – o que, certamente, torna relativa a validade das decisões, que fica explicitamente transferida à teoria. No entanto, à medida em que as hipóteses em questão têm um conteúdo empírico, a validade das escolhas, embora sendo interna à teoria, fundamenta-se em observações empíricas e não se reduz à simples coerência conceitual (Ducrot, 2001, p. 25).

A seguir, apresentamos as hipóteses gerais para a escolha da AI, conforme estabelecidas em Ducrot (2000). Tais hipóteses certamente incluem noções que se sobrepõem às das propriedades relativas aos aspectos da AI e da AE (Carel, 2001), apresentadas na seção anterior, contudo, tendo em vista as análises que a partir do próximo capítulo desenvolvemos como parte deste estudo, o que consideramos mais interessante observar são as reflexões feitas pelo próprio autor com relação às decisões tomadas.

1) Hipótese da Negação (HN): na negação de uma entidade não paradoxal o aspecto X con Y da AI se transforma em seu aspecto converso X con' neg-Y. Considerando que o enunciado “*Mesmo que o tempo esteja feio, João vai passear*” tem como AI “*mau tempo PT passeio*”, sua negação “*Se o tempo estiver feio, João*

*não vai passear*” tem como AI “*mau tempo DC neg-passeio*”. Admitindo-se que o antônimo de uma palavra é uma forma de negação, vejamos como a HN se aplica à palavra “imoral”. Considerada uma negação de “virtuoso”, palavra cuja AI tem como aspecto “*dever fazer DC fazer*”, a proposta então prevê como AI de “imoral” o aspecto “*dever fazer, PT neg-fazer*”. No caso de considerar-se que a idéia de aprovação deva, desde um simples ponto de vista lexical, ser posta em relação com a idéia de virtude sob a forma “*a virtude visa à aprovação*” ou “*a virtude merece aprovação*”: nos dois casos é preciso introduzir um DC entre “virtude” e “aprovação”. Nesse caso, para dar conta disso, torna-se necessário fazer intervir não apenas a AI, mas também a AE, instalando na AE de virtuoso o aspecto “*virtuoso DC aprovado*” e seu converso “*virtuoso PT desaprovado*”. Quanto à AE de “imoral”, lança-se mão da regra segundo a qual a AE de uma entidade neg-E é a recíproca, e não a conversa, da AE de E (a recíproca de *X con Y* é *neg-X con neg-Y*). Se se considera “imoral” uma espécie de negação de “virtuoso”, sua AE deve compreender os aspectos recíprocos da AE de “virtuoso”, ou seja, “*imoral DC desaprovado*” e “*imoral PT aprovado*”, esse último aspecto sendo subjacente, por exemplo, a um enunciado como “*Mesmo quando os chefes agem de uma forma totalmente imoral, todo mundo os aprova*”. Dizer que o aspecto é subjacente ao enunciado é dizer que ele faz parte da AI desse enunciado.

2) Hipótese da Negação das Palavras Paradoxais (HNP): na negação de uma entidade paradoxal o aspecto *X con Y* da AI se transforma no aspecto *X con neg-Y*. Por exemplo, quando se nega que alguém seja “cínico” (palavra cuja AI compreende “*dever fazer DC NEG-fazer*”), se está propondo que essa pessoa faz o que deve fazer ou, ao menos, que julga boa essa atitude, o que se transcreve em “*dever fazer DC fazer*” (admitido o apagamento da negação dupla, que transforma “*neg-neg-fazer*” em “*fazer*”).

3) Hipótese da Gradualidade (HG): o objeto da HG é formular regras relativas ao efeito dos modificadores graduais sobre a AI das expressões, especialmente das palavras, que são modificadas através de atenuação ou de reforço. Nesse sentido,

subdivide-se a HG em duas sub-hipóteses (HGPT e HGDC) que dizem respeito unicamente às palavras não paradoxais.

HGPT: relativa aos aspectos em “*pourtant*” (PT) da AI. Para atenuar a AI *X PT Y*, se atenua X, Y, ou XY, que pode ser resumido na seguinte fórmula, onde AT= atenuador: *AT-X PT AT-Y*. Exemplo: o adjetivo “indulgente”, cuja AI compreende o aspecto “*falta PT neg-castigo*”, pois considerar que alguém foi indulgente significa que, “*apesar da existência de uma falta, não castigou ou castigou pouco*”. Caso se deseje atribuir uma indulgência simplesmente relativa, se atenuará a importância da falta (sem negá-la), e/ou se atenuará a negação do castigo: “*ainda que o acusado tenha tido alguma culpa, o juiz não o castigou*”, ou “*ainda que o acusado fosse culpado, o juiz não o castigou com severidade*”. Lembrando que no âmbito da teoria *neg* não designa a negação lógica, que não tem graus, mas designa uma inversão argumentativa, que pode ter maior ou menor força, dizer que não aplicou um castigo severo é uma maneira débil de inverter o potencial argumentativo evocado pela palavra “castigo”. Quando se quer reforçar a AI *X PT Y* subjacente a uma palavra, basta reforçar um dos termos ligados com PT, ou ambos, o que se resume na fórmula *REAL-X PT REAL-Y*, onde REAL equivale a modificador realizante, que, segundo Ducrot (1995), acentua a orientação argumentativa da palavra modificada. Assim, para insistir na indulgência do juiz, pode-se insistir na gravidade da falta que não foi castigada, ou insistir sobre a total ausência de castigo: “*apesar da existência de uma tremenda falta, não castigou*” ou “*apesar da existência de uma falta, absolutamente não castigou*”, etc. Assim, deve-se admitir graus na negação, vendo-a como uma virada argumentativa, não como uma transformação de uma proposição em sua contraditória.

HGDC: relativa aos aspectos em “*donc*” (DC) da AI. Para atenuar a AI *X DC Y*, se reforça o antecedente X ou se atenua o conseqüente Y ou XY, donde tem-se a fórmula *REAL-X DC AT-Y*. Assim, atenua-se a virtude da qual alguém dá prova insistindo sobre a obrigação deste alguém em agir, e/ou atenuando a energia de sua ação: “*Quando deve absolutamente fazer algo, em geral termina fazendo*”. Elogio que, sem dúvida, resulta pouco satisfatório à pessoa a quem é dirigido, mas que, de qualquer forma, segue sendo um elogio, eventualmente hipócrita, lembrando que não interessam à Teoria da Argumentação na Língua as intenções ou os efeitos que

têm nossas palavras na realidade, mas apenas sua função no discurso. Se, por sua vez, se deseja reforçar certas palavras cuja AI é em DC, se demonstra que não há necessidade de que o antecedente X seja forte para que o siga o conseqüente Y. É assim que para insistir na virtude de alguém se diz que cumpre seus deveres com determinação, inclusive os menos urgentes: *“apenas tendo uma mínima obrigação de fazer algo, cumpre-a com toda a diligência”*. Traduzimos este efeito construindo, a partir de X DC Y, o aspecto AT-X DC REAL-Y. Observa-se que essa regra reafirma a decisão anterior de não situar na AI de “virtuoso” o aspecto agir DC ser aprovado. Com efeito, a aplicação de HGDC levaria a supor que, para insistir na virtude de que alguém dá provas, cabe um discurso que atenua o alcance de sua ação e reforce a aprovação de que goza: a mais simples de suas ações provoca uma aprovação sem reservas. Claro que este é um discurso que não parece em absoluto adequado para salienta a moralidade de uma pessoa, inclusive por parte de um locutor que atribui à virtude a propriedade de provocar admiração.

4) Hipótese lexical (HL): considerando que a argumentação interna de uma palavra é doxal ou paradoxal, a hipótese lexical visa dar à AI das palavras do léxico, como tais, uma propriedade que as distinga das AI das expressões construídas pelos locutores, ou seja, dos chamados sintagmas ou grupos de palavras. Assim, seria possível recuperar a nível argumentativo a diferença entre a palavra (entidade escolhida pelo locutor dentro de um léxico pré-existente) e o grupo de palavras (entidade construída no momento da enunciação). Nesse sentido, lembrando a definição de aspecto paradoxal: dizer que um aspecto A de tipo X CON Y é paradoxal equivale a dizer que a entidade X ou a entidade Y possuem em sua argumentação externa estrutural um aspecto “antitético” em relação a A, a hipótese HL vale de maneira evidente, ou seja, por definição, para as palavras paradoxais, definidas pelo fato de conterem um aspecto paradoxal em sua AI. Dessa forma, só é empiricamente significativa a parte da HL que diz respeito às palavras não-paradoxais, que têm todas uma AI doxal. Isso significa que se sua AI é X CON Y, então a AE estrutural de pelo menos um dos segmentos X e Y é precisamente X CON Y. A hipótese é que a AI de uma palavra lexical não paradoxal e também de certos sintagmas inclui um aspecto que se contenta em reproduzir a AE estrutural de um dos seus termos. Atribuindo-se à AI de “virtuoso” o aspecto *“dever fazer DC fazer”*, observa-se que esse aspecto também faz parte da AE estrutural de “dever fazer”, que, entre outras coisas, evoca *“Deve*

*fazer, portanto faz*” e *“Deve fazer, no entanto não faz*”. Igualmente, colocando-se na AI de “indulgente” o aspecto *“falta PT NEG-castigo”*, observa-se que esse aspecto também faz parte da AE estrutural de “falta”, que pode evocar, por exemplo, o discurso *“Apesar de sua falta, não foi castigado”*. A hipótese é de que toda palavra não-paradoxal tem em sua AI um aspecto doxal, o que também vale para certos sintagmas. No caso do enunciado *“Quando algo deve ser feito, Pedro o faz”*, sua AI contém o aspecto *“dever fazer DC fazer”*, que é também o aspecto atribuído à palavra “virtuoso”, e corresponde, então, à definição de doxal. Mas há também sintagmas cuja AI não é nem doxal, nem paradoxal, como é o caso da AI de *“Pedro gosta de batatas”* que inclui o aspecto “comer batatas DC estar contente”, aspecto que não é nem doxal, nem paradoxal, já que não há nenhuma razão para associá-lo estruturalmente, ou seja, lingüisticamente, ao primeiro elemento *“comer batatas”*, nem ao desenvolvimento seguinte *“... DC estar contente”*, nem à continuação seguinte *“...no entanto estar contente”*.

Ducrot chama atenção para o fato de que o caráter doxal encontrado em certos sintagmas e em todas as palavras não paradoxais não implica em caráter tautológico. Considerando-se, por exemplo, *“Pedro foi castigado por sua falta”* como doxal, seria igualmente doxal dizer *“apesar de sua falta, não foi castigado”*, e é assim que a escolha de um desses enunciados por oposição ao outro pode servir para comunicar algo, para construir, mesmo que de modo doxal, um discurso inesperado.

Ducrot (2000) apresenta uma série de reflexões envolvendo descrições semânticas lexicais, particularmente com relação às decisões tomadas quanto às expressões que devem agir na AI de uma palavra, e que constituem os X e os Y da fórmula geral proposta no quadro teórico em questão. Isso porque, conforme vimos até aqui, a AI de uma palavra inclui geralmente diferentes aspectos, que fazem agir diferentes X e Y, sendo que, segundo pondera Ducrot (2000), não se vê porque um determinado aspecto deva permitir que outros derivem dele, como se constituísse assim uma espécie de valor fundamental. O fato de certamente admitir-se que em cada momento de sua história a palavra possui um valor lingüístico próprio, chamado de “estrutural” no âmbito da TBS, ou seja, um valor diferente dos efeitos que lhe pode associar o contexto discursivo, não impede a possibilidade de associação de diferentes elementos às descrições, já que o valor estrutural

construído durante a história da palavra estudada apresenta-se como um “pacote de aspectos”, cujos elementos não estão necessariamente amarrados uns aos outros por uma espécie de lógica interna. No entanto, como a necessidade de tolerância comum aos lexicólogos não quer dizer que se possa integrar à palavra qualquer noção, nem que esteja traduzida em termos discursivos e moldada no formato teórico de base X con Y. E é nesse sentido que as hipóteses anteriormente apresentadas podem fazer com que se rejeite um certo número de possibilidades que, a princípio, poderiam parecer razoáveis. No entanto, conforme Ducrot (2000), a proposição e aplicação de tais hipóteses certamente suscita novos desafios e questionamentos teóricos, apontando para a necessidade de mais estudos.

Ainda mais recentemente, conforme Ducrot (2002b), vê-se que a descrição semântica do léxico no âmbito da Teoria dos Blocos Semânticos não se volta apenas para as *palavras plenas*, ou seja, as que se diz possuírem um “conteúdo”, às quais podemos atribuir uma argumentação interna (AI) e uma argumentação externa (AE) e que evocam discursos, mas também para as *palavras instrumentais* ou *gramaticais*. Essas palavras, geralmente caracterizadas como não designando qualquer elemento da realidade e às quais não é possível associar um conjunto específico de aspectos e de discursos, como previsto para as *palavras plenas*, têm seu valor semântico definido em relação a discursos que não lhes são propriamente ligados.

Uma vez voltada também para as palavras instrumentais, percebe-se a necessidade de alterar um pouco a noção de sentido que vimos apresentando até então. Mesmo mantida a máxima de que só o discurso é doador de sentido, Ducrot (2002b) atribui a Carel a seguinte noção de sentido:

... o sentido de uma entidade lingüística é ou de evocar um conjunto de discursos ou, se ela tem função puramente combinatória, de modificar os conjuntos de discursos associados a outras entidades (Ducrot, 2002, p. 7).

Ducrot (2002b) volta-se para os operadores argumentativos, trazendo reflexões importantes acerca das perspectivas de trabalho e questões que se abrem para a Teoria dos Blocos Semânticos, especialmente com a introdução da noção de *internalizadores* como uma subclasse da categoria dos operadores argumentativos.

Sem nos estendermos em questões que não seriam pertinentes no escopo deste trabalho, apresentamos a seguir um pequeno apanhado com relação às noções instrumentais apresentadas.

É a partir da divisão das palavras instrumentais nas categorias dos *conectores* (análogos a “*donc*” e “*pourtant*”, que servem para constituir discursos doadores de sentido), dos *articuladores* (como o *mas*<sup>19</sup> cuja função é de comparar as argumentações que constituem o sentido dos segmentos que os precedem e os seguem) e dos *operadores* que Ducrot (2002b) passa a discutir acerca dos dois tipos de operadores, os *modificadores* e os *internalizadores*. Vejamos como Ducrot apresenta a noção de operador e as noções relativas às suas subclasses.

**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. O operador só combina de um modo novo, arranja, reorganiza os constituintes semânticos de X. Assim como há operadores que não têm, em nenhum de seus empregos, AI e AE (caso das diferentes formas de negações), há também palavras que em certos empregos funcionam como palavras plenas, tendo uma AI e uma AE, e que em outros empregos têm a função de puros operadores. Essa categoria de palavras instrumentais tem duas subclasses: a dos modificadores e a dos internalizadores.

**Modificadores:** (por exemplo: *pouco, um pouco, muito, certos empregos de demais, fácil, etc.*). Uma palavra instrumental Y é dita modificador em relação a uma palavra X se a AI do sintagma XY é feita só com as palavras plenas contidas na AI de X. Y não introduz nenhum termo pleno novo nos aspectos que constituem a AI de X, apenas reorganiza as palavras plenas contidas na AI de X, combinando-as de um modo novo com os conectores e a negação. É o caso, por exemplo, dos termos

---

<sup>19</sup> Trata-se do *mas PA* e não do *mas SN*. Essas noções provêm de estudo realizado por Vogt e Ducrot (1980). Conforme resume Koch (1987, p. 107-108), o *mas SN* (corresponde ao alemão *sondern* e ao espanhol *sino*) tem valor pragmático de refutação, retificação ou ainda justificação de uma recusa de um argumento, seguindo sempre uma proposição negativa e podendo ser substituído ou desenvolvido por *ao contrário*. Quanto ao *mas PA* (equivalente ao alemão *aber* e ao espanhol *pero*), considerado o *mas* argumentativo em sentido estrito, pode-se dizer que na coordenação de dois elementos semânticos *p* e *q* acrescenta duas idéias: a) de que existe uma conclusão *r* sugerida por *p* e não confirmada por *q*, isto é, que *p* e *q* apresentam orientações argumentativas opostas em relação a *r*; b) que a força de *q* contrária a *r* é maior que a força de *p* a seu favor, o que faz com que o conjunto *p mas q* seja orientado no sentido de não-*r*.

anteriormente chamados *modificadores desrealizantes inversores*, como *pouco*, como o adjetivo “fácil” quando predicado de um problema, como “afastado” quando predicado de um parente, funcionando como espécies de negações atenuadas e atribuindo a XY uma AI conversa daquela de X. O sintagma “*pouco prudente*” tem assim a mesma AI atribuída a “imprudente”, ou seja, “*perigo PT neg-precauções*”. Do mesmo modo, parafraseando-se “problema” como “*questão que se arrisca não compreender até mesmo fazendo um esforço*”, colocando-se na sua AI o aspecto “*esforço PT neg-compreensão*”, o sintagma “problema fácil” terá como AI “*esforço DC compreensão*”, ou seja, basta fazer esforço para compreender.

Internalizadores: (por exemplo: outros empregos de *demais*, quase todos os empregos de *em vão*). O internalizador integra à AI de XY palavras plenas relacionadas à AE de X, garantindo uma espécie de passagem entre a AE e a AI, dando a idéia de que a AE de X entra no interior da AI de XY. Ducrot (2002b) chama atenção para o fato de que além da introdução de aspectos na AI de XY que já se achavam como tais na AE de X é também possível imaginar, mesmo que ainda não tenha explorado este caminho, casos em que o aspecto transportado é ao mesmo tempo reorganizado. Lembrando que, ao contrário da AE de uma expressão que prevê simultaneamente um aspecto e seu aspecto converso, isso não é possível na AI de uma mesma entidade, o transporte da AE de X para a AI de XY implica seleção: o internalizador assumirá ou o aspecto em DC ou o aspecto em PT, o que impõe uma dualidade entre *internalizadores transgressivos* e *internalizadores normativos*.

Internalizadores Transgressivos: aqueles que só conservam o aspecto em PT da AE. No exemplo do sintagma “*procurar em vão*”, parte-se do princípio de que a idéia de “encontrar” pertence de certo modo à semântica de “procurar”. O que Ducrot (2002b) defende é que, apesar de não obrigar em nada a admitir que quem procura encontra sempre, a língua só autoriza a qualificar como “procura”, quando não se trata de uma procura simulada, uma atividade qualquer no caso de ser atribuída a quem procura a intenção de encontrar. Dessa forma, coloca-se na AE de “procurar” os dois aspectos “*procurar DC encontrar*” e “*procurar PT neg-encontrar*”, de forma que cada vez que se fala de “procurar” a questão é sempre de “encontrar” ou não o que se procura. Quanto ao operador *em vão*, tem-se um *internalizador transgressivo*

do verbo *procurar*, de forma que o sintagma “*procurar em vão*” tem como aspecto transgressivo “*procurar PT neg-encontrar*”, um dos dois termos conversos de “procurar”. Ducrot (2002b) estende esse tipo de reflexão relativa ao verbo “procurar” e seu internalizador transgressivo “em vão” (ou “sem sucesso”) a toda uma categoria dos verbos que chama *verbos de ação*. Um verbo A está relacionado a essa categoria se ele indica uma atividade orientada para a obtenção de um resultado sem implicar que esse resultado foi obtido. Ex: “ter partido para” (atribui ao agente a intenção de atingir um certo lugar, sem dizer se ele o atingiu efetivamente); procurar (o resultado seria encontrar); olhar (resultado visado é de ver), chamar ao telefone (chama-se para obter comunicação com uma pessoa), bater à porta (em que se pede autorização para entrar). Para que esses verbos de ação (A) qualifiquem atividades é preciso supor que o agente visava o resultado (R), de forma que os dois aspectos *A DC R* e *A PT neg-R* são colocados na sua AE, ao mesmo tempo que as expressões “em vão” ou “sem sucesso” são internalizadores transgressivos do verbo. A internalização transgressiva pode se dar à direita ou à esquerda da palavra estudada. No caso de *internalizadores transgressivos à esquerda*, entre dois aspectos transpostos (do tipo *X con Y* e *neg-X con’ Y*) contidos na AE de uma palavra, só se conservam os transgressivos. No exemplo de “apressar-se”, cuja AE à esquerda é descrita pelos aspectos transpostos “*estar com pressa DC apressar-se*” e “*neg-estar com pressa PT apressar-se*”, uma expressão como “sem razão” funciona como um internalizador transgressivo à esquerda, que constitui com o verbo um sintagma, cuja AI contém somente o aspecto “*neg-estar com pressa PT apressar-se*”. Da mesma forma poderia ser descrita a palavra “amarelo”, quando empregada na expressão “riso amarelo”, que conservaria em sua AI apenas o aspecto “*neg-estar contente PT rir*” da AE do verbo “rir”, uma vez admitido que o verbo “rir” inclui na sua semântica indicar o resultado normal de um certo tipo de prazer e descartado o aspecto “*estar contente DC rir*”, pois trata-se de rir numa situação em que rir não está associado a prazer.

Internalizadores Normativos: aqueles que só conservam o aspecto em DC da AE e que Ducrot (2002b) denomina “eliminadores de PT”, como é o caso do adjetivo “verdadeira”, ao operar sobre o termo “princesa”. Uma “verdadeira princesa” é uma princesa que tem todos os traços que *decorrem* do fato de que ela é princesa, e nenhum daqueles que uma princesa pode ter *embora* seja princesa. Dentro dessa

subclasse de internalizadores, Ducrot (2002b) desenvolve uma discussão a respeito do emprego de “demais” como internalizador normativo, que difere bastante do seu emprego quando pertence à categoria dos *modificadores*. No entanto, não nos parece pertinente neste trabalho incluirmos esse tipo de discussão, ou tentarmos explorar as noções de modificadores e internalizadores, cujo estudo se encontra em fase inicial. Segundo observa Ducrot, são várias as perspectivas de trabalho e as questões abertas para a Teoria dos Blocos Semânticos, especialmente no que se refere à gradualidade que os modificadores e internalizadores parecem acrescentar aos termos aos quais são aplicados. Mesmo que Ducrot reconheça como ainda não efetivamente teorizada, consideramos importante registrar o que o autor apresenta como uma impressão: quando o discurso dá a uma palavra a continuação normativa presente na sua AE (aquela constitutiva de sua semântica própria) atribui a essa palavra seu pleno valor, enquanto a continuação transgressiva retira dela uma parte de sua força. Ducrot também observa que os internalizadores normativos e transgressivos parecem aproximar-se, respectivamente, dos modificadores *realizantes* e *desrealizantes*, mas essa suposta aproximação também suscita uma série de novas questões que exigem mais estudo e reflexão.

Ao encerrarmos o presente capítulo, trazemos à consciência o fato de que são inúmeras as questões que não abordamos em relação ao projeto de descrição semântica lingüística para o qual queremos chamar a atenção e direcionar o olhar do lingüista aplicado. No entanto, esperamos ter atingido nosso principal objetivo de apresentar um projeto semântico voltado para a questão do sentido em linguagem natural que em seu percurso evolutivo de três décadas ultrapassou os limites das funções descritiva e informativa da língua. O trabalho incessante desenvolvido pelos pesquisadores que integram esse projeto, caracterizado pela constante reflexão subjacente a cada novo movimento, efetivamente nos mostra como a língua, no interior das palavras do léxico e dos enunciados, evoca discursos, condensa argumentações, e, portanto, contém alusões à atividade da fala, e é isso que, sob as mais diversas perspectivas, acreditamos que deva interessar ao lingüista aplicado e que seja potencialmente relevante para a reflexão de um profissional de ensino de língua estrangeira. Assim, no capítulo seguinte, passamos a sugerir uma

possibilidade de articulação, através da semântica argumentativa, entre os domínios da Lingüística e da Lingüística Aplicada, que neste estudo estão sendo representados pela descrição semântica lingüística e pelo ensino de inglês como língua estrangeira.

### **3 APROXIMANDO SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA E ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Neste capítulo, a partir de idéias e insights gerados pela semântica argumentativa, passamos a apresentar algumas reflexões com vistas a aproximá-la de questões relativas ao ensino de inglês como língua estrangeira, pois é através dessas duas áreas que, neste trabalho, objetivamos sugerir a articulação entre Lingüística Aplicada e Lingüística.

Nesse sentido, compartilhando concepções de Widdowson (2000), acreditamos poder situar nossa reflexão no terreno da Lingüística Aplicada e não da aplicação da Lingüística, já que a intervenção que nos propomos a fazer é no sentido de direcionar idéias e insights gerados pela pesquisa em descrição semântica lingüística ao que Widdowson chama de “problema do mundo real”. Neste estudo, esse problema do mundo real relaciona-se ao ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, levando-nos, portanto, a assumir a tarefa de mediação que deve caber à Lingüística Aplicada, e que, neste caso, envolve relacionar e reconciliar diferentes concepções de língua de domínios que igualmente se interessam pela construção do sentido. Dessa forma, como uma espécie de introdução ao próximo capítulo, no qual apresentamos uma proposta de possível articulação entre semântica argumentativa e ensino de inglês como língua estrangeira na análise de textos, torna-se necessário fazer algumas considerações.

### 3.1 CAMPOS DISTINTOS, OBJETIVO COMUM

Conforme vimos nos capítulos precedentes, já se passaram três décadas desde os primeiros estudos com vistas a descrever a construção do sentido em linguagem natural no âmbito da semântica argumentativa, e praticamente o mesmo período de tempo desde que tiveram início os movimentos que conduziram a propostas comunicativas de ensino de línguas estrangeiras.

No Brasil, apesar das inúmeras publicações e materiais didáticos de orientação comunicativa, muito pouco se avançou em direção ao almejado objetivo da construção de sentidos em língua estrangeira. A constatação desse pouco avanço em direção a um ensino de língua estrangeira que possa ir além do estudo de formas e de regras gramaticais, senso comum entre especialistas da área, está refletida até mesmo nos documentos oficiais do Ministério da Educação, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCN, 2002), que apresentam as novas propostas para o ensino de línguas estrangeiras a partir de avaliações como esta:

Assim, as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade (PCN, 2002, p. 148).

Apesar dos PCN<sup>1</sup> apontarem alguns problemas do passado e sugerirem um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de língua estrangeira moderna no Brasil, parece-nos que qualquer mudança efetiva no ensino deve ser iniciada nos cursos de formação de professores.

Conforme discutimos no primeiro capítulo, consideramos que, no momento atual, há um sentido central do que venha a ser uma orientação comunicativa em contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que julgamos apropriado reafirmar: a primazia da construção de sentidos. Certamente são muitas as possibilidades a serem consideradas quando se persegue o objetivo da

---

<sup>1</sup> Os PCN são uma proposta do Ministério da Educação, decorrente do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e propõem orientações gerais para a elaboração de currículos do ensino fundamental e médio no Brasil.

construção de sentidos numa língua estrangeira, no entanto o que nos interessa particularmente neste estudo, sob a perspectiva da formação de professores de inglês em cursos de Licenciatura em Letras, é tentar responder às seguintes perguntas:

- Seria possível aproximar os diferentes tratamentos dados ao sentido por uma descrição semântica de princípios estruturalistas e pela prática pedagógica?

- Poderíamos vislumbrar a possibilidade de articular os domínios da Lingüística e da Lingüística Aplicada através da semântica argumentativa?

Uma vez que os propósitos comunicativos associados ao uso da linguagem e determinados pelo contexto social não são contemplados pela semântica lingüística desenvolvida por Ducrot e Carel, que em seu percurso evolutivo em direção à Teoria dos Blocos Semânticos abandonou a dimensão funcional ou da intenção comunicativa associada à produção de enunciados, a decisão de buscarmos na semântica argumentativa uma forma de articulação entre Lingüística e Lingüística Aplicada pode, a princípio, parecer contraditória ou incoerente, especialmente porque é justamente essa dimensão que merece destaque em projetos pedagógicos baseados em princípios comunicativos de ensino de línguas. No entanto, o que pretendemos mostrar é que a escolha da semântica argumentativa como ponto de articulação entre Lingüística e Lingüística Aplicada feita por quem atua no ensino de línguas e na formação de professores em consonância com princípios comunicativos não implica em comportamento divergente que sugere um retorno à gramática tradicional. Aliás, observa-se que, tanto em ensino e aprendizagem de línguas como em descrição semântica, referências a um possível retorno ou vínculo com a gramática tradicional são sempre acompanhadas de desaprovação.

No ensino e aprendizagem de línguas, o que se entende por um retorno à gramática tradicional é o enfoque na prescrição de regras gramaticais e na fixação de estruturas-modelo, cuja concepção subjacente de língua é a de sistema de estruturas governadas por regras e organizadas de maneira hierárquica. Conforme vimos anteriormente neste trabalho, essa concepção de língua, subjacente ao que Almeida Filho (2001) chama de “ortodoxia metodológica estruturalista”, e que

dominou o ensino de línguas estrangeiras no século XX, foi aos poucos dando lugar a outra concepção de língua, subjacente ao movimento comunicativo: a língua é um sistema para a expressão de sentidos, cuja principal função é a interação e a comunicação.

No campo da semântica argumentativa, a oposição à gramática tradicional se manifesta de outra forma, conforme se vê, por exemplo, em Ducrot (1988<sub>3</sub> e1997), particularmente em relação à concepção tradicional de sentido que separa conteúdo descritivo e atitude do sujeito falante em relação a esse conteúdo, ou seja, a tradicional bipartição do objetivo e do subjetivo. Isso porque, para Ducrot, a separação entre denotação e conotação não é pertinente, pois não acredita que a linguagem tenha uma parte objetiva ou que os enunciados possam dar acesso direto à realidade. Além disso, Anscombe e Ducrot (1994, p. 48) incluem em seu texto a ressalva de que não pensam em voltar à gramática tradicional ao proporem um conceito mais restritivo de argumentação sem relação com a intenção argumentativa.

Questionamentos de caráter aplicado que nos levam a buscar auxílio para questões relativas ao ensino e aprendizagem de línguas no vasto conjunto heteróclito de conhecimentos abrigado pela Lingüística Aplicada não nos impedem de reconhecer que a semântica lingüística, além da sua relevância para os estudos da linguagem, também pode contribuir significativamente para os processos de reflexão de profissionais de ensino de inglês como língua estrangeira e ter reflexos na sua prática docente. Ainda assim, por tratar-se de um domínio teórico de princípios estruturalistas, faço minhas as palavras de Ducrot (1999, p. 2): “é bom evitar os dramas”, reconhecendo também que a mesma forma de esclarecimento dada por ele em relação à sua decisão por uma descrição semântica lingüística de base estruturalista possa ser adequada no âmbito do ensino de línguas:

[não se trata de] ... uma decisão metafísica sobre a natureza da língua, que veria nela um domínio autônomo, estranho ao resto do mundo [...] a “realidade” é acessível somente através das representações que damos dela, seja a atividade languageira em si mesma, sejam as diversas ciências da natureza ou do pensamento (Ducrot, 1999, p. 2).

Certamente, ao contrário do que ocorre no ensino de uma língua estrangeira num paradigma comunicativo, os efeitos da língua(gem) no mundo extralingüístico não interessam à pesquisa semântica lingüística, no entanto, os insights gerados por ela podem ser de grande utilidade para professores e aprendizes de línguas estrangeiras voltados para o efetivo desempenho lingüístico no “mundo real”. Isso porque, independente da natureza instrumental ou funcional que se atribua ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, não é possível que um professor de línguas não conscientize os aprendizes do sentido que se constrói no universo lingüístico. Só nos parece possível ver como benéficas para a aprendizagem de uma língua atividades nas mais diversas habilidades que possam também despertar a consciência do aprendiz em relação ao *estruturalismo semântico*<sup>2</sup>, chamando sua atenção para a concepção argumentativa do sentido e, assim, para o conjunto de discursos evocados quando da utilização das entidades lingüísticas.

A proposta de aproximação entre semântica argumentativa e ensino comunicativo de inglês como língua estrangeira leva em consideração a perspectiva bem colocada pelas palavras de Flores (2001, p. 57), de que os estudos semânticos desenvolvidos por Ducrot podem ser vistos como uma tentativa de ultrapassar os limites da “lingüística da língua”, integrando uma “lingüística da enunciação”, que enfatiza o “estudo do sentido da língua e a determinação semântica dos fenômenos lingüísticos (sintáticos, morfológicos, etc.)”, além do que “caracteriza-se por estudar a realização lingüística em tempo e espaço determinados e com referência aos sujeitos que enunciam”.

### 3.2 ENSINO COMUNICATIVO E SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA

No capítulo inicial deste trabalho, vimos através do panorama histórico metodológico do ensino de línguas o quanto a questão do sentido foi por muito tempo ignorada ou negligenciada no ensino de línguas estrangeiras. Também vimos, no segundo capítulo, como a semântica argumentativa foi reformulando a sua

---

<sup>2</sup> Expressão usada em Anscombe e Ducrot (1994).

concepção de sentido ao longo do tempo, situando-a de maneira cada vez mais efetiva no interior da língua. Essa dimensão do sentido, que se volta para a propriedade da língua de evocar discursos e nos permite perceber argumentações inscritas nas palavras do léxico e condensadas nos enunciados, expressa como a língua contém alusões à atividade da fala, e é isso que, sob as mais diversas perspectivas, consideramos de interesse do lingüista aplicado, do professor e também do aprendiz de língua, especialmente como uma dimensão de sentido a ser somada ao tratamento variado que lhe é dado nos processos de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

É importante considerarmos a relevância da concepção argumentativa do sentido dentro de um paradigma comunicativo de ensino, especialmente se pretendemos que o ensino de línguas estrangeiras ultrapasse os tradicionais limites da descrição e da narração, priorizando a construção de sentidos. Além disso, independente da literatura enfatizar que os processos de ensino e aprendizagem de línguas baseados em orientação comunicativa têm como objetivo a construção de sentidos, é importante considerarmos concepções e práticas pedagógicas consideradas comunicativas no contexto educacional brasileiro.

Almeida Filho (2001) observa que professores e obras correntes de referência teórica atribuem sentidos periféricos ou até mesmo errôneos à abordagem comunicativa. Entre esses sentidos, o autor inclui, por exemplo, “entender toda ação lingüística como comunicativa”, “indicação de foco na oralidade” e “abolir a gramática”. O que nos chama atenção é que após quase uma década da publicação do mesmo autor a respeito da perspectiva comunicativa de ensino de línguas, na qual chamava atenção para a sua característica do “foco no sentido” e enfatizava que um professor comunicativo não é aquele que “execra a gramática ou outras formalizações, nem aquele que exige professor e materiais informativos para ensinar linguagem oral” (Almeida Filho, 1993, p. 36), ainda há muito a refletir sobre o que constitui ou pode colaborar para um ensino de línguas estrangeiras de orientação comunicativa.

Nesse sentido, consideramos pertinente retomar aqui uma proposta de atividade que discutimos em Kurtz dos Santos (2001 e 2002b), concebida e apresentada por

um professor de língua inglesa, candidato a uma vaga docente em escola de ensino médio da rede pública da cidade de Pelotas/RS, com vistas a questionar seu suposto caráter comunicativo, bem como chamar atenção para a dimensão argumentativa do sentido em atividades de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Tendo como recurso visual um cartaz bastante atrativo no qual é mostrado o interior de uma casa de dois andares e respectivas peças, o professor, fazendo uso exclusivo de língua inglesa oral, aponta para as peças ou objetos a que se refere, falando, basicamente o que se apresenta no texto seguinte, posteriormente distribuído aos alunos e intitulado *My House*:

*This is a picture of my house. There are two floors in the house and there is an attic in the roof. The living-room, the bedroom, the dining-room and the bathroom are upstairs. There is a bathtub in the bathroom. In the bedroom there is a bed and a closet. There is not a TV in the bedroom. Is there a computer in the attic? Yes, there is. There is a TV, a bookcase, a record player, too. The washing-machine is inside the laundry room. There is a stove in the kitchen but there is not a chair. There are chairs in the dining-room. The kitchen, the laundry room and the garage are downstairs. There are many things inside the house and there is a car in the garage.*

Notamos que a atividade está totalmente voltada para a descrição e centrada numa concepção de língua como nomenclatura, o que a torna desprovida de sentido, não apenas em termos argumentativos como vimos discutindo, mas também em termos comunicativos. A tentativa de justificar esse tipo de atividade dentro de considerações de caráter comunicativo que incluem, por exemplo, a atenção ao contexto de uso, à função ou propósito da linguagem, poderiam levar seu proponente a defendê-la dentro de uma situação realista em que a intenção é de vender a casa e que, portanto, a descrição se faz necessária. Mesmo que, apesar da artificialidade imposta pelo conteúdo e repetição das estruturas, consideremos possível essa justificativa de contexto realista de uso de linguagem, todas as descrições feitas serviriam a um suposto propósito argumentativo retórico de persuadir um comprador. Nesse sentido, a descrição serviria como um conjunto de argumentos que validariam uma conclusão, e argumentar seria, ao contrário da concepção de Carel (1997), justificar. Mas que conclusão se quer validar? O que se quer justificar? O alto preço de venda pretendido? O fato de que, apesar de mal

localizado, o imóvel vale a pena? Nesse caso, parece evidente que nenhum tipo de argumentação foi feita, nem na língua e nem fora dela. Como justificar o caráter comunicativo da atividade? Pelo fato de que não foram apresentadas regras gramaticais? Pelo fato de que o professor usou um cartaz atrativo e falou inglês todo o tempo? Pelo fato de que, após a apresentação do cartaz, o professor, fazendo perguntas do tipo *“Is there a TV in the living-room?”* pretende dar a oportunidade aos alunos para falarem inglês quando responderem de forma afirmativa ou negativa?

São inúmeros os questionamentos que podemos fazer em relação às atividades de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira que vêm sendo propostas em materiais didáticos e em aulas planejadas por professores que, dentre muitos, aboliram a gramática, procuram falar a língua alvo em sala de aula, ouvem música, assistem filmes e, assim, consideram-se comunicativos. Mas o questionamento que apontamos como mais relevante no paradigma comunicativo de ensino de línguas estrangeiras diz respeito à construção de sentidos.

Em curso teórico-prático sobre a abordagem comunicativa, Khan (1992) enfatizava como fundamental o princípio de que “a comunicação é vista não apenas como uma questão daquilo que é dito (estrutura/léxico), mas onde é dito, por quem, quando e por que é dito; ou seja, a função comunicativa ou propósito da língua(gem)”. Considerando esse conjunto de aspectos (*what, where, by whom, when, why*) no desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção oral e escrita, muita ênfase foi dada durante o curso ao uso de material autêntico, aos recursos visuais, ao uso da língua alvo, à participação ativa do aluno em atividades envolvendo representações, personalização, interação, troca de informações, etc, sempre com a ressalva de que as atividades deveriam ser desenvolvidas como acontecem na vida real. A principal preocupação de Khan (1992) era de que as atividades fossem significativas e realistas e que os objetivos comunicativos fossem alcançados. Em Kurtz dos Santos (1992), nossos resultados de pesquisa sobre estratégias de comunicação em atividades de interação oral entre aprendizes de inglês como língua estrangeira de diversas nacionalidades demonstraram que limitações e imperfeições lingüísticas não os impediram de alcançar seus objetivos comunicativos, especialmente por terem sido auxiliados pelo contexto de uso e pela

negociação de significados ao longo das interações. Esse tipo de constatação pode servir, de certa forma, para avaliar o trabalho de orientação comunicativa, mas, por outro lado, também serve para dizer que, em situações reais de uso de uma língua estrangeira, são muitos os meios e os recursos dos quais é possível lançar mão, de forma que, muitas vezes, a língua em si acaba tendo um papel secundário.

Certamente o papel do contexto de uso e de tudo aquilo que é exterior à língua têm inegável importância na construção de sentidos, mas não parece pertinente que professores e aprendizes de línguas estrangeiras se contentem com essa dimensão comunicativa e deixem de atentar para o sentido que se constrói no interior do sistema lingüístico. Essa é outra dimensão, relativa ao que a língua comunica, que também deve ser considerada, podendo ser associada à perspectiva de Ducrot (1987a, p. 163), que, ao situar suas pesquisas no interior do que definiu como “pragmática semântica” ou “pragmática lingüística”, observa que “não se trata mais do que se faz quando se fala, mas do que se considera que a fala, segundo o próprio enunciado, faz”.

Numa outra perspectiva de sentido, mas contemplando questão de mesma natureza e enfatizando que o “ensino é uma arte precisamente porque lida com o artifício”, Widdowson (1994) discute sobre a diferença entre o objetivo e o processo na aprendizagem de línguas, sobre aprender e usar uma língua, princípios aparentemente opostos que constituem um dilema a ser resolvido no ensino de línguas. Segundo o autor, ao ensinarmos uma língua é preciso que, de alguma forma, se chame atenção para os significados/sentidos semânticos codificados nas formas da língua, o que considera um tipo de investimento necessário na competência dos aprendizes, de forma que, subseqüentemente, eles possam, como e quando necessário, torná-lo real como desempenho.

### 3.3 PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

Nesta seção, retomamos alguns princípios da Teoria dos Blocos Semânticos **(P)**, após os quais apresentamos algumas percepções e perspectivas **(pp)** ao

relacioná-los com o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, conforme fizemos em Kurtz dos Santos (2002a):

**1. (P)** O sentido de uma entidade lingüística não é constituído pelas coisas ou fatos que denota, nem pelos pensamentos ou crenças que exprime, mas por certos encadeamentos discursivos que evoca (Carel-Ducrot, 2001).

**(pp)** Este princípio, absolutamente coerente dentro de uma teoria de descrição semântica que compartilha a noção saussuriana de que língua não é nomenclatura, é permanentemente transgredido no ensino de línguas estrangeiras. O uso de objetos reais em sala de aula e também de gravuras em livros didáticos reforça a concepção de que o signo lingüístico une alguma coisa a uma palavra, e não um conceito a uma imagem acústica. Em métodos de ensino como o áudio-lingual, por exemplo, em que a tradução é usada somente como último recurso, a referência à realidade é uma constante, como na famosa frase: *“The book is on the table”*, pronunciada e repetida pelos alunos diante da cena reproduzida pelo professor ou desenhada no quadro. A sugestão para a quebra da artificialidade desse tipo de frase é feita, segundo princípios comunicativos, através do seu vínculo a uma determinada função. Certamente, esse é um tipo de solução inadmissível no interior de um estudo semântico lingüístico, que não pode apelar para a observação de situações exteriores ao universo do discurso para determinar o sentido de um enunciado, uma vez que *“The book is on the table”* poderia ser associado a toda e qualquer função, sendo justificado por uma infinidade de contextos de uso, sem qualquer pertinência ou vínculo lingüístico. Numa situação de ensino, seria possível que o mesmo enunciado fosse utilizado, por exemplo, com função descritiva, para suscitar associação ao questionamento *“Where’s the book?”* ou em resposta a ele, mesmo que todas essas alternativas tivessem uma dimensão comunicativa duvidosa. O procedimento da referência à realidade também cria problemas para o professor que desenha uma fruta, uma árvore, mas teria problemas em desenhar, por exemplo, advérbios como *still* (ainda) e *already* (já), que, inevitavelmente, acabam sendo traduzidos. Em termos gramaticais, é comum que se chame atenção para o uso desses advérbios em situações de conclusão de uma ação, antes ou após um determinado horário, ignorando-se a possibilidade de um tratamento

argumentativo de interpretação, como poderia ser o caso na comparação de enunciados como:

(1) *The year is 2002. Brazil already has many problems.*

(2) *The year is 2002. Brazil still has many problems.*

Nesse caso, *still* e *already* seriam percebidos como entidades lexicais argumentativas, associadas a segmentos implícitos conclusivos como: “houve um período sem problemas no Brasil, que durou pouco”, no caso de (1), e “o Brasil não deixou de ter problemas”, no caso de (2).

**2. (P)** A TBS descreve argumentações, entendidas como encadeamentos de dois segmentos de discurso, estabelecendo relações de tipo normativo (em *donc*) ou transgressivo (em *pourtant*)<sup>3</sup>, que correspondem a valores/aspectos que a argumentação pode assumir. É somente na relação um com o outro que os segmentos constituem seu sentido, passando a ser considerado como enunciado/discurso (Ducrot, 2001).

**3. (P)** A noção de que argumentar consiste em justificar o conteúdo de uma conclusão, característica da visão dicotômica de argumento/conclusão não é pertinente semanticamente (Carel, 1997).

**(pp)** Retomando os encadeamentos argumentativos (1) e (2) apresentados anteriormente, observamos as seguintes argumentações: (1) 2002 DC already problems; (2) 2002 PT still problems. É interessante notar que, em ambos os encadeamentos argumentativos, houve uma construção de sentido para o ano 2002, ou mesmo para o início do século XXI: havia esperança de prosperidade para o país na virada de século. Nota-se que o argumento e a conclusão apresentam-se semanticamente encadeados, cujo sentido é formado com base na relação recíproca dos segmentos argumentativos que constituem o discurso.

Ao encerrarmos esta seção, é importante salientarmos que as percepções e perspectivas aqui apresentadas em associação com alguns princípios da semântica argumentativa na forma da Teoria dos Blocos Semânticos são apenas ilustrações do

<sup>3</sup> Possíveis traduções para o português: *donc* = portanto; *pourtant* = no entanto.

potencial das idéias e insights gerados pela semântica argumentativa para a reflexão e ação do professor de inglês como língua estrangeira.

### 3.4 A DIMENSÃO RETÓRICA DOS DISCURSOS INTRALINGÜÍSTICOS

O título desta seção relaciona-se à proposta que passa a ser efetivamente desenvolvida a partir do próximo capítulo deste trabalho, através da análise de textos escritos em inglês como língua estrangeira. Assim sendo, cabe estabelecer o que no contexto deste trabalho entendemos por dimensão retórica dos discursos intralingüísticos.

Conforme vimos ao longo do capítulo dedicado ao percurso evolutivo dos estudos em semântica argumentativa, o projeto de descrição semântica lingüística desenvolvido por Ducrot e Carel se opõe à concepção retórica de ato de argumentação, em que um argumento A tem por função declarada “fazer admitir” determinada conclusão C. Mais especificamente na seção 2.3 do segundo capítulo, vimos que essa oposição à concepção tradicional de argumentação é o que fundamenta a teoria da argumentação na língua, que passa a tratar da argumentatividade como manifestação intrínseca à língua, numa época em que Anscombe e Ducrot (1994a) sugerem a noção de *retórica integrada*. Essa noção, proposta numa fase em que o estudo da argumentatividade baseava-se no uso de determinadas expressões da língua, como, por exemplo, de operadores como *pouco* e *um pouco* e do modificador quantitativo *quase*, tinha como motivação “a constatação de que qualquer expressão não pode utilizar-se em favor de qualquer conclusão” (Anscombe e Ducrot, 1994a, p. 34).

Atualmente, os estudos desenvolvidos por Ducrot e Carel enfatizam o aspecto de que a argumentação no discurso não realiza uma demonstração, pois os segmentos correspondentes ao argumento e à conclusão são interdependentes, o que torna o encadeamento argumentativo uma entidade semântica única, e que, além disso, o conector *donc* (expressão lingüística da argumentação retórica) não é a única forma de expressar uma argumentação, sendo igualmente possível fazê-lo através do conector *pourtant*. Certamente, não é nossa intenção contrariar a tese de

Carel (1997) de que argumentar não é justificar o conteúdo de uma conclusão, e sim evocar discursos, já que essa noção de argumentação nos interessa justamente pela sua pertinência lingüística. Também reconhecemos que a dimensão dos efeitos de sentido constatados de fato é ainda um horizonte distante para os estudos semânticos, e que são princípios estruturalistas que orientam as descrições semânticas desenvolvidas no âmbito da Teoria da Argumentação na Língua. No entanto, compartilhando a visão de Widdowson (2000), sob a perspectiva mediadora do lingüista aplicado, interessa-nos tornar relevantes os atuais princípios e noções da pesquisa semântica lingüística em relação ao nosso “problema do mundo real”. Considerando que, no âmbito deste estudo, esse problema do mundo real é o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira e que é importante atentar para a capacidade argumentativa dos aprendizes, tradicionalmente sempre tão envolvidos em atividades de narração e descrição, parece-nos pertinente sugerir que as argumentações constituídas pelos encadeamentos ou pelos discursos evocados no âmbito intralingüístico dos enunciados sejam consideradas e avaliadas como possíveis argumentos para a defesa ou justificativa de um ponto de vista ou conclusão pretendida.

Tal proposta de aproximar a dimensão da argumentação lingüisticamente construída de uma potencial argumentação de língua em uso é aqui considerada em relação à perspectiva do lingüista aplicado, cujo compromisso não é com a atividade de descrição semântica lingüística em si, e sim com a forma através da qual é possível torná-la relevante no âmbito da formação e prática do professor de inglês como língua estrangeira. Além disso, propor que um aprendiz de língua estrangeira desempenhe uma atividade que dê a ele a chance de tentar defender ou justificar um ponto de vista pode ser uma forma de colocar em prática um compromisso docente de dimensão social, geralmente ausente das aulas de inglês como língua estrangeira.

Tendo em vista a proposta que acabamos de esboçar e que passa a ser efetivamente desenvolvida a partir do próximo capítulo, não poderíamos deixar de trazer aqui as visões de Ducrot e Carel a respeito da dimensão retórica em relação ao trabalho que vem sendo recentemente desenvolvido por eles.

Ao defender a tese de que há enunciados predicativos cujos sentidos contêm uma argumentação construída sobre a argumentatividade do sujeito gramatical, Carel (1998) enfatiza que se trata de uma tese semântica, e não retórica. A autora reconhece que um enunciado como *“Meu amigo, o grande ator X, queria comprar um apartamento em Londres não é certamente inocente do ponto de vista retórico”* (Carel, 1998, p. 16), considerando que o locutor desse enunciado estivesse procurando dar uma boa imagem de si para fazer admitir o que diria na continuação do seu discurso, mas insiste: o que chama de argumentação “é apenas acidentalmente um caso de persuasão”.

Ao rejeitar a hipótese de ver nos encadeamentos argumentativos uma intenção de “fazer admitir”, conformes à noção de ato de argumentação, Ducrot (1999, p. 7) observa: “deixo de lado a questão de saber se essa noção retórica pode, entretanto, servir para *descrever* a atividade lingüística, ou se ela representa somente uma norma para *avaliá-la*”. Vê-se esboçada nessa observação a possibilidade da intenção de “fazer admitir” poder representar uma norma para avaliar a atividade lingüística, e essa nos parece uma possibilidade interessante de estudo futuro que integraria as dimensões da descrição lingüística e da persuasão retórica.

Ao tratar das argumentações internas (AI) dos enunciados, Carel (2000) observa que, conforme se manifestem como do tipo normativo ou transgressivo, as AI evocam determinados conjuntos de discursos que argumentam de modo a persuadir numa ou noutra direção em relação às predicções clássicas referenciais, já que a AI de uma predicção considerada referencial se identifica com a de seu predicado. É o caso, por exemplo, da AI de *“Pedro será prudente”*, que evoca o aspecto *“há perigo DC toma precauções”*, o mesmo encadeamento que “prudente” evoca. Entendemos que, nesse caso, Carel está se referindo a uma espécie de “persuasão lingüística”, construída no universo do discurso, cujos efeitos no mundo extralingüístico poderiam também ser especulados na mesma direção persuasiva. Nesse sentido, e uma vez que nos interessa essa espécie de “dimensão retórica” dos discursos intralingüísticos, nada nos parece mais apropriado para encerrarmos este capítulo do que citar Carel:

O que fazem os encadeamentos argumentativos – sejam em *donc* ou em *pourtant* – é simplesmente desenvolver, sob diversos aspectos, as

formas de representação já cristalizadas nas palavras, e que *não podem* não aparecer em conformidade com a natureza das coisas, já que elas servem justamente para caracterizar e para pensar as coisas. Fazendo isso, os encadeamentos argumentativos comunicam ao discurso a espécie de evidência que as palavras contêm nelas, e fornecem-lhe assim uma espécie de legitimidade. A habilidade retórica consistirá, depois, em explorar essa legitimidade que o discurso deve às palavras, e em transformá-la numa aparente racionalidade: a argumentação poderá então ser percebida como uma quase-demonstração, e dar crédito à idéia de que a linguagem é capaz, não somente de persuadir, mas também de convencer (Carel, 1997, p. 39).

## 4 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

### 4.1 PROCEDIMENTO DE COLETA E CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS

Os textos aqui analisados e apresentados na íntegra foram produzidos por alunos do Curso de Licenciatura em Letras habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A coleta dos dados foi realizada dentro do período correspondente ao segundo semestre letivo de 2001 na UFPel, em duas sessões extra-classe, a primeira no dia 01.02.2002, para a qual solicitamos a participação de apenas dois alunos de cada semestre em curso, ou seja, alunos do segundo, quarto, sexto e oitavo semestres, já que o Curso de Letras em questão tem somente um ingresso anual, e a segunda no dia 08.02.2002, aberta a todos os demais alunos. De um universo de 46 alunos que então freqüentavam os diferentes semestres do curso, contamos com um total de 28 participantes para o desempenho da atividade proposta. A seguir, apresentamos o modelo do convite que enviamos aos alunos por intermédio de seus professores de língua inglesa.

#### CONVITE AOS ALUNOS DOS CURSOS DE LETRAS/INGLÊS

Participe de uma atividade envolvendo a exibição do documentário *Life and Debt*, produzido por brasileiros para a série *Developing Stories (BBC Television)*, seguida de uma produção escrita em língua inglesa. Seu texto (não identificado) poderá contribuir para a pesquisa de doutorado da Profa. Sílvia Costa Kurtz dos Santos.

DIA: 08.02.2002 (sexta-feira)

HORÁRIO: 16:30 às 18:00

LOCAL: sala 20

O documentário *Life and Debt* (1992), cujo papel neste estudo se atém a constituir um instrumento de motivação prévia à produção textual, foi dirigido e produzido por Octávio Bezerra Cavalcanti, em parceria com a *BBC Television*, tem duração de cerca de cinqüenta minutos e foi exibido como parte de uma série de documentários intitulada *Developing Stories*, em Londres/Inglaterra, no canal BBC 2, em maio de 1992, quando tivemos a oportunidade de assisti-lo e gravá-lo em vídeo. Uma vez produzido no Brasil para exibição internacional, o documentário é composto ora por textos orais em língua inglesa, ora por textos orais em língua portuguesa com legendas em inglês. Os textos e as imagens do documentário argumentam no sentido de relacionar a dívida externa e a crise econômica do país à nossa dívida interna, traduzida em problemas sociais e ambientais, na intenção de fazer a comunidade internacional admitir sua grande parcela de culpa pelos problemas brasileiros.

*Life and Debt* foi exibido numa época em que a Anistia Internacional, através de manifestações na imprensa mundial, condenava o Brasil pelo assassinato de meninos de rua, e em que a ECO 92, encontro de líderes mundiais para a discussão de problemas e acordos na área ambiental, estava prestes a acontecer no Rio de Janeiro. Passada uma década da exibição do documentário na televisão britânica, foram os seguintes fatores que nos levaram a considerá-lo adequado como instrumento de motivação para as produções escritas que neste estudo constituem dados de análise: o caráter argumentativo do documentário, o fato de que muitos dos problemas brasileiros e questões discutidas acerca da nossa realidade permanecem bastante atuais e, finalmente, o fato de que, na época em que exibimos o vídeo, a imprensa ainda fazia muitas referências ao Fórum Social Mundial 2002, onde o tema da exclusão havia sido tratado num sentido amplo, envolvendo, por exemplo, aspectos econômicos, sociais e ambientais. Nosso maior interesse constituía-se em motivar os alunos a produzirem em linguagem escrita com o propósito específico de defenderem ou justificarem um ponto de vista.

Após assistirem ao documentário, os alunos receberam uma folha com instruções, conforme reproduzimos na página seguinte.

## PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA INGLESA

A argumentação do documentário *Life and Debt* pode ser resumida da seguinte forma:

Causa/Razão/Argumento	Conseqüência/Conclusão
Dívida externa / crise econômica brasileira (resultado da história de 500 anos de domínio e exploração européia, norte-americana e, mais recentemente, japonesa).	Dívida interna/trágica situação social (como o assassinato de crianças de rua) e ecológica (como a destruição da floresta amazônica).

O documentário foi exibido para motivá-lo a pensar sobre os problemas sociais e ambientais brasileiros e escrever um texto argumentativo. Para tanto, escolha apenas uma das posições apresentadas abaixo e, a partir dela, escreva um texto em língua inglesa, argumentando no sentido de defendê-la. Faça uso dos recursos lingüísticos de que dispõe, sem qualquer tipo de consulta.

- 1- Causas dos problemas de ordem interna: As causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram dentro do Brasil.
- 2- Causas dos problemas de ordem externa: As causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram fora do Brasil.
- 3 - Causas dos problemas de ordem interna e externa: As causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram tanto dentro como fora do Brasil.

Como se vê, as instruções recebidas pelos alunos para a produção do texto argumentativo não incluem qualquer menção a uma possível etapa prévia de planejamento ou a um determinado padrão em relação à sua estrutura. Através da exibição do documentário, limitamo-nos a apelar para a motivação argumentativa dos alunos, de quem não esperávamos qualquer preocupação em relação à organização de idéias e ao formato do texto, e sim o propósito da expressão de idéias, com o principal objetivo de apresentar argumentos em defesa ou justificativa da posição que tivessem escolhido. Uma vez que a produção do documentário *Life and Debt* foi desenvolvida e direcionada para a comunidade internacional, o que é evidenciado no vídeo pelas palavras finais do sociólogo Herbert de Souza<sup>1</sup>, ficou claro para os alunos que a proposta de produção de texto tinha o mesmo destinatário e que, ao definirem a “posição a defender”, os alunos estariam definindo uma conclusão em direção à qual deveriam construir seus argumentos. As escolhas feitas pelos 28 participantes da atividade foram as seguintes: 1 aluno do 2º semestre escolheu a primeira posição; 3 alunos do 2º semestre escolheram a segunda posição e 24 alunos escolheram a terceira posição (7 do 2º semestre, 4 do 4º, 9 do 6º e 4 do 8º).

Não foi dado limite de tempo para que os alunos escrevessem seus textos, no entanto, observamos a utilização média do tempo feita pelos alunos dos diferentes semestres do curso: 23 minutos, alunos do 2º semestre; 27 minutos, alunos do 4º semestre; 34 minutos, alunos do 6º semestre e 36 minutos, alunos do 8º semestre.

## 4.2 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Após uma primeira etapa de digitação dos textos, em que tivemos o cuidado de reproduzi-los com absoluta fidelidade à linguagem utilizada pelos alunos, procedemos à leitura dos textos, dirigindo a cada um deles o olhar avaliativo tradicional, de forma a sugerir possíveis correções lingüísticas para aspectos que, de maneira mais evidente, apresentavam incorreções. Certamente, a grande maioria

---

<sup>1</sup> Olhando para a câmera e falando em língua inglesa, o sociólogo Betinho diz: “seu silêncio, sua cumplicidade, sua ignorância do que está acontecendo em nosso país é algo que não é inocente”.

das possíveis correções que sugerimos são irrelevantes sob a perspectiva da análise argumentativa lingüística, no entanto, algumas delas são pertinentes em relação à construção de encadeamentos argumentativos, cujos segmentos por vezes se esclarecem a partir de tais correções.

A seguir, os textos foram separados de acordo com a posição escolhida ou ponto de vista que os alunos optaram por defender. A partir de então, com base nos princípios e conceitos da semântica argumentativa apresentados no segundo capítulo deste trabalho, mais especificamente naqueles que remetem à Teoria da Argumentação na Língua na forma da Teoria dos Blocos Semânticos, passamos a analisar os textos sob a perspectiva da argumentação lingüisticamente construída, também avaliando a pertinência das argumentações constituídas pelos encadeamentos ou pelos discursos evocados no âmbito intralingüístico dos enunciados como possíveis argumentos para a defesa ou justificativa do ponto de vista ou conclusão pretendida.

As análises dos textos variam de acordo com as peculiaridades de cada um, no entanto, são as seguintes as principais dimensões de análise:

1. o princípio que orienta a atividade de análise é de que “toda palavra, todo enunciado, todo discurso é analisável em termos de encadeamentos normativos ou transgressivos” (Carel, 2000, p. 56);
2. os encadeamentos são analisados como discursos argumentativos que manifestam a interdependência semântica de seus constituintes já inscrita na língua ou construída pelo discurso;
3. as relações interenunciados são consideradas na formação de encadeamentos argumentativos;
4. a perspectiva textual da análise trata exclusivamente das relações argumentativas interenunciados, ou seja, da forma como interagem na construção de discursos ampliados como parte de uma trama

argumentativa;

5. levando-se em conta o contexto de produção e o conjunto argumentativo do texto, avalia-se a pertinência das argumentações lingüisticamente construídas como possíveis argumentos para a defesa ou justificativa do ponto de vista ou conclusão pretendida. Nesse sentido, as argumentações são consideradas pertinentes, parcialmente pertinentes ou não pertinentes, com base no seguinte critério de caráter geral: a observância de adequações discursivas nos processos de construção do sentido no nível intraenunciado ou nas relações interenunciados, bem como de coerência ou compatibilidade das argumentações em relação à suposta conclusão pretendida.

#### 4.3 LÍNGUA ESTRANGEIRA: A ARGUMENTAÇÃO COMO META

Nesta seção, apresentamos uma proposta de possível articulação entre semântica argumentativa e ensino de inglês como língua estrangeira na análise de oito textos, aqui transcritos na íntegra e com absoluta fidelidade à linguagem utilizada pelos alunos e classificados de acordo com a posição que seus autores optaram por defender ou justificar. No título desta seção expressamos o objetivo subjacente à proposta de produção e de avaliação de textos que aqui apresentamos, ou seja, a meta da argumentação, que em níveis supostamente distintos de defesa ou justificativa de um ponto de vista e de construção do sentido na dimensão intralingüística muito se aproximam.

Primeiramente, apresentamos as análises dos quatro textos cujos autores sentiram-se motivados a argumentar em defesa das posições 1 e 2, para, então, apresentarmos mais quatro análises de textos cujos autores, um de cada semestre do curso de Letras, optaram por defender a terceira posição. Cabe observar que essa última categoria concentrou a grande maioria dos textos, em geral com estruturas e conteúdos bastante semelhantes, apresentando trechos

predominantemente informativos, narrativos ou descritivos sobre colonização, exploração da natureza, dívida externa, questões políticas e problemas sociais brasileiros, por vezes também recontando o que havia sido mostrado no documentário. Considerando que essas características não favorecem a análise da construção argumentativa do sentido, questão fundamental neste trabalho, limitamos a analisar quatro desses textos, cujos trechos que apresentamos sombreados indicam que, a princípio, não se constituem em alvo de análise. Nos casos em que esses trechos forem considerados relevantes para a formação de encadeamentos argumentativos, é a partir do resumo da sua argumentação que formamos os respectivos segmentos.

#### 4.3.1 POSIÇÃO 1: CAUSAS DOS PROBLEMAS SOCIAIS E AMBIENTAIS BRASILEIROS DENTRO DO BRASIL

O texto analisado nesta seção é o único cujo autor sentiu-se motivado a argumentar em defesa da primeira posição.

TEXTO 1.1 (produzido por aluno de 2º semestre):

The biggest problem of Brazil is the politicians. The politicians in our country are the sick, a virus. The most of problems<sup>\*1</sup> in Brazil are caused for<sup>\*2</sup> these mans<sup>\*3</sup>.

Possíveis correções: <sup>\*1</sup>Most of the problems, <sup>\*2</sup>by, <sup>\*3</sup>men

Considerando primeiramente a argumentação que se desenrola no interior do primeiro enunciado do texto, tem-se um encadeamento que pertence ao aspecto argumentativo normativo abreviado pela fórmula “*politicians DC the biggest problem*”, no interior do qual a interdependência semântica entre seus segmentos

resulta no objeto do discurso *“politicians-who-are-the-biggest-problem-of-Brazil”*. Antes de analisarmos a ligação entre as partes constituintes do encadeamento argumentativo em questão, vamos considerar o potencial argumentativo do sintagma *“biggest problem”* marcado pela associação da forma superlativa do adjetivo *“big”* à palavra *“problem”*, que atua como um operador do tipo internalizador normativo e cumpre simultaneamente duas funções argumentativas no discurso: a de colocar em relevo a argumentação externa (AE) normativa do termo “problema” - “problema DC questão de difícil solução” - e a de argumentar no sentido de que o Brasil tem outro(s) problema(s) e que, comparativamente, os políticos são o maior deles. O que reforça ainda mais essa argumentação normativa, inclusive eliminando o aspecto transgressivo converso “problema PT neg-questão de difícil solução”, como é característico dos internalizadores normativos, é a forma superlativa do adjetivo que se associa ao substantivo *“problem”*, formando o sintagma que na relação argumentativa com o termo *“politicians”* condensa argumentações pressupostas, implicitamente evocadas numa espécie de escala gradual crescente do seguinte tipo: *“politicians DC problem”*, *“politicians DC big problem”* e, finalmente, *“politicians DC the biggest problem”*.

A ligação entre os segmentos do encadeamento argumentativo *“politicians DC the biggest problem”* resulta numa relação de interdependência semântica construída pelo discurso, mas que tem sua argumentatividade também apoiada no aspecto transgressivo da AE estrutural do termo “político”. Considerando a significação do termo “político” “aquele que se ocupa da política” e como significação do termo “política” “a arte de bem governar os povos”, temos dois discursos elementares inscritos pela língua no termo *“politicians”*: “políticos DC ocupados com o bem governar” (aspecto normativo) e o converso do mesmo bloco semântico “políticos PT neg-ocupados com o bem governar” (aspecto transgressivo). Uma vez que o encadeamento *“politicians DC the biggest problem”* é parafraseável por “apesar de serem políticos, são o maior problema do Brasil”, um discurso que se opõe à AE normativa estrutural do termo “políticos”, que apontamos como “políticos DC ocupados com o bem governar”, é possível afirmar que o autor desse enunciado evoca e explora no discurso que constrói a argumentatividade do aspecto

transgressivo do bloco semântico da palavra “políticos”.

Com relação ao segundo enunciado do texto, observa-se que a argumentatividade dos encadeamentos nele condensados, ou seja, “*politicians DC the sick*” e “*politicians DC a virus*”, provém da própria significação das entidades lingüísticas “*the sick*” e “*virus*”, mais especificamente dos aspectos normativos de suas argumentações externas. Tanto a AE normativa da expressão “pessoas doentes” - “pessoas doentes DC neg-eficiência” -, como a AE normativa de “vírus” - “vírus DC causa doença” -, discursos evocados na ligação metafórica dessas entidades lingüísticas ao termo “políticos”, reforçam o sentido negativo do aspecto transgressivo do bloco semântico desse termo, ao mesmo tempo que corroboraram a noção de que eles são um problema para o país. Na avaliação da relação argumentativa entre esse segundo enunciado e o precedente, é certamente um aspecto positivo, especialmente na produção escrita em língua estrangeira, o fato do segundo enunciado exibir coerência argumentativa em relação ao primeiro através da escolha e do emprego do léxico, ao mesmo tempo que reforça a argumentação do discurso precedente. Entretanto, com vistas a avaliar a relação interenunciados no âmbito do discurso ampliado, vamos considerar também um outro critério, que se apóia na noção de objeto do discurso como algo que é construído pelo discurso e também como algo do sujeito do qual se vai fazer em seguida um discurso (Carel, 1998). Assim, lembrando que o primeiro enunciado havia construído o objeto do discurso “políticos-que-são-o-maior-problema-do-Brasil”, devemos considerar que, teoricamente, ao dizer que o primeiro enunciado construiu um objeto do discurso, diz-se também que esse enunciado chama uma continuação, podendo se apresentar inscrito num discurso mais longo. Dessa forma, o objeto do discurso construído pelo primeiro encadeamento poderia vir a ser um segmento de um novo encadeamento argumentativo, construindo novos sentidos na inter-relação semântica com outro segmento do texto, assim ampliando a argumentatividade do discurso. Nesse sentido, não se vê a relação do segundo enunciado com o primeiro como capaz de contribuir efetivamente para a progressão argumentativa do texto, já que o papel que cumpre é de reforçar, por meio do léxico utilizado, o argumento já condensado no objeto do discurso, não evocando novos discursos ou constituindo-se em argumento a mais para a defesa do ponto de vista escolhido. Na proposta de

análise que aqui desenvolvemos, na hipótese do texto prosseguir associando o termo “políticos” a adjetivos como corruptos, egoístas, mal-intencionados, etc, sem que efetivamente se observe progressão argumentativa ou construção de discursos ampliados, isso é avaliado como uma estratégia lingüística de reforço para a argumentação “*políticos DC problema*”.

Quanto ao último enunciado, observa-se que a construção sintática na forma passiva coloca os políticos, aos quais a expressão “*these men*” faz referência anafórica, como causadores da maioria dos problemas, enquanto nos dois primeiros enunciados eles são apresentados mais como os problemas em si, a não ser na argumentação “*politicians DC a virus*”, já que o termo “vírus” tem como AE estrutural “vírus DC causa doença”. Nesse enunciado, assim como no primeiro, também se associa ao termo “problema” uma forma superlativa, representada pelo determinante “*most*”, que na composição do sintagma pretendido “*most of the problems*” ratifica a argumentação do primeiro encadeamento argumentativo, ou seja, a de que o Brasil tem outros problemas que não apenas os políticos, ao mesmo tempo que argumenta no sentido de que essas pessoas, já consideradas o maior dos problemas, são, além disso, os que causam a maioria dos outros problemas do país. Vê-se que, assim como os outros dois enunciados do texto, esse último cria um objeto do discurso “políticos-que-causam-a-maioria-dos-problemas-do-Brasil”, que também permanece atrofiado no contexto discursivo, não intervindo na progressão argumentativa ou na construção de discursos ampliados.

Concluimos esta primeira análise considerando pertinentes as argumentações lingüisticamente construídas como possíveis argumentos para a defesa ou justificativa do ponto de vista de que as causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram dentro do Brasil.

### 4.3.2 POSIÇÃO 2: CAUSAS DOS PROBLEMAS SOCIAIS E AMBIENTAIS BRASILEIROS FORA DO BRASIL

Nesta seção são analisados os três textos cujos autores sentiram-se motivados a argumentar em defesa da segunda posição.

TEXTO 2.1 (produzido por aluno de 2º semestre):

The real problem is that there are in the world a lot of indifference<sup>\*1</sup>; the Brazilian's<sup>\*2</sup> debt it's<sup>\*3</sup> a world responsibility<sup>\*4</sup>, because we are the other side of the situation: we can't to debt<sup>\*5</sup> something to someone without cause; we lost in this business since begining<sup>\*6</sup> and nobody think<sup>\*7</sup> about that in the rest of the world.

Possíveis correções: <sup>\*1</sup>there is a lot of indifference in the world, <sup>\*2</sup>Brazilian, <sup>\*3</sup>is, <sup>\*4</sup>responsibility, <sup>\*5</sup>can't owe, <sup>\*6</sup>the beginning, <sup>\*7</sup>thinks

Dando início à análise deste segundo texto, bastante diferente do anterior porque aparenta a construção de um discurso mais ampliado pelas relações inter-enunciados, partimos do primeiro encadeamento argumentativo construído ou discurso evocado: *“indifference in the world DC the real problem”*. Numa estratégia argumentativa semelhante àquela utilizada pelo autor do primeiro texto, o sintagma *“the real problem”* argumenta no sentido de que há outros problemas - nesse caso de ordem externa, já que é essa a conclusão pretendida pelo autor do texto - concorrendo como causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros, mas que o verdadeiro problema é a indiferença mundial. Além disso, observa-se que o adjetivo *“real”* opera sobre o substantivo *“problem”* como um internalizador normativo, pois, considerando como argumentação externa (AE) estrutural normativa de “problema” “problema DC questão de difícil solução”, um “verdadeiro problema” eliminaria a argumentação conversa “problema PT neg-questão de difícil solução”. Também cabe observar que o emprego do sintagma *“real problem”* no contexto

discursivo em questão evoca outras argumentações como “verdadeiro problema DC problema sério” e “verdadeiro problema DC não deve ser ignorado”, que integram o feixe argumentativo estrutural do sintagma, conforme se vê em Oxford (2000, p. 1054): “a *real problem, danger, etc. is one that actually exists, is serious, and should not be ignored*”. Uma vez construído o objeto do discurso “indiferença-mundial-que-é-um-problema-sério”, cria-se a expectativa da sua inscrição no discurso ampliado.

Na seqüência do texto, tem-se a construção discursiva da relação argumentativa entre “*Brazilian debt*” e “*world responsibility*”, que consideramos apoiada numa argumentação transgressiva possível de ser traduzida pela paráfrase “A dívida é brasileira, no entanto a responsabilidade é mundial”, que se opõe ao aspecto normativo da AE estrutural do sintagma “dívida brasileira”, que evoca o discurso “dívida brasileira DC responsabilidade brasileira”. É interessante perceber que a relação entre os segmentos do encadeamento argumentativo em questão possibilita a manifestação polissêmica do termo “responsabilidade”. Como parte da AE do sintagma “dívida brasileira” a utilização do termo evoca o discurso normativo estrutural “responsabilidade DC dever responder por algo”, que, neste caso, consideradas as condições de produção textual, seria liquidar a dívida interna (social e ambiental). Por outro lado, como parte da AE do sintagma “responsabilidade mundial”, o termo “responsabilidade” evoca também outro discurso normativo estrutural “responsabilidade DC ter culpa por algo”. Essas duas possibilidades são contempladas em Oxford (2000, p. 1088), onde se encontra a seguinte acepção para o termo “*responsibility*”: “*a duty to deal with or take care of sb/sth [somebody/something] so that you may be blamed if sth [something] goes wrong*”.

O encadeamento argumentativo apresentado em seqüência ao primeiro - “*Brazilian debt DC world responsibility*” - cria um outro objeto do discurso “dívida-brasileira-pela-qual-o-mundo-é-culpado”, que é colocado em relação argumentativa com o segmento “*because we are the other side of the situation*”, cujo sentido se constrói na inter-relação com esse novo objeto do discurso, funcionando, assim, como um reforço para a argumentação anterior, além de construir uma nova argumentação. Explicamos: a construção do sentido da entidade lingüística “o outro lado da situação” apóia-se na interpretação feita anteriormente de que o mundo é

culpado pela dívida brasileira, já que é esse o lado da situação construído pelo discurso ao qual entendemos que “o outro lado” se opõe. Se aquele é o lado do culpado, este outro lado, que se refere a “nós” (brasileiros) e que se opõe àquele, é o lado dos inocentes. Essa possibilidade de interpretação é aberta pela própria significação dos termos “culpado” e “inocente”, que a língua apresenta em oposição semântica, além de claramente reforçada pela seqüência argumentativa “*we can't owe something to someone without cause*”. Trata-se de uma justificativa no contexto discursivo que, em termos polifônicos, é vista como se o seu locutor estivesse se opondo a uma enunciação virtual do tipo “você não têm motivo para a dívida”, de forma que a sua argumentatividade se traduz em “dívida PT neg-culpa”.

Considerando as construções de sentido no texto, nosso olhar de leitor-analista que busca a construção argumentativa dos sentidos em língua estrangeira, mas que é também um olhar pedagógico, leva-nos a sugerir uma intervenção na construção do texto, de forma que a argumentação “dívida PT neg-culpa” seja considerada o primeiro segmento de um encadeamento argumentativo a ser formado na relação com a seqüência apresentada mais adiante “*and nobody thinks about that in the rest of the world*”. Isso implica no deslocamento do segmento “*we lost in this business since the beginning*” para o final do texto, onde se mostra passível de encontrar seu papel argumentativo no âmbito intralingüístico, sem prejuízo à trama argumentativa que vem sendo construída no texto. Essa intervenção é fundamental para tornar possível a explicitação do objeto do discurso “indiferença-mundial-que-é-um-problema-sério”, criado no primeiro encadeamento argumentativo do texto e que, até então, permanecia “atrofiado”. O que observamos é que o discurso normativo “indiferença DC neg-interesse”, inscrito no termo “indiferença”, é certamente o aspecto argumentativo posto em ação pelo segmento “*and nobody thinks about that in the rest of the world*”, de forma que é através da relação argumentativa desse segmento com o segmento “dívida PT neg-culpa” que o objeto do discurso “indiferença-mundial-que-é-um-problema-sério” se explicita, ou seja, a indiferença mundial é em relação ao fato de que o Brasil tem uma dívida pela qual não tem culpa. Mas lembramos que a construção argumentativa do sentido no texto não apenas inocenta o Brasil da culpa em relação à dívida, como também atribui essa culpa ao mundo, de forma que a indiferença mundial em questão também pode ser

interpretada em relação a esses dois aspectos. Considerando o segmento “indiferença mundial” implícito na relação com a seqüência “*we lost in this business since the beginning*”, que sugerimos ser deslocada para o final do texto, tem-se uma conclusão que evoca o discurso normativo “indiferença mundial DC negócio perdido”.

Concluimos esta análise considerando pertinentes as argumentações lingüisticamente construídas como possíveis argumentos para a defesa ou justificativa do ponto de vista de que as causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram fora do Brasil.

TEXTO 2.2 (produzido por aluno de 2º semestre):

This consequence<sup>\*1</sup> is because<sup>\*2</sup> the internacional<sup>\*3</sup> politic<sup>\*4</sup> of the First World countryes<sup>\*5</sup>. The governants<sup>\*6</sup> of the rich countryes<sup>\*5</sup> have the controlation<sup>\*7</sup> of the other countryes<sup>\*5</sup>, the poor countryes<sup>\*5</sup>. So the poor countryes<sup>\*5</sup> governants<sup>\*6</sup> are under the rich contryes<sup>\*5</sup> governants<sup>\*6</sup> and don't may be that they want<sup>\*8</sup>. They must be what the rich countryes<sup>\*5</sup> want, because alone they are nothing.

Possíveis correções: <sup>\*1</sup>consequence, <sup>\*2</sup>because of, <sup>\*3</sup>international, <sup>\*4</sup>politics, <sup>\*5</sup>countries, <sup>\*6</sup>governments, <sup>\*7</sup>control, <sup>\*8</sup>can't be what they want

Assim como no caso do texto anterior, a proposta a ser desenvolvida pelo terceiro texto que passamos a analisar é no sentido de defender a posição de que as causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram fora do Brasil. Ao iniciarmos a análise, será preciso levar em conta as condições de produção do texto para que se torne possível perceber que a ancoragem para “*this consequence*” se encontra no quadro-resumo relativo à argumentação do documentário *Life and Debt*, que consta da folha de instruções distribuída aos alunos. Assim, assumindo que “*this consequence*” remete à “dívida interna/trágica situação social (como o

assassinato de crianças de rua) e ecológica (como a destruição da floresta amazônica)”, a sua associação com *“the international politics of the First World”* permite-nos considerar a formação de um encadeamento argumentativo normativo que se resume pela seguinte fórmula: “política internacional dos países de primeiro mundo DC dívida interna brasileira”. Esse primeiro encadeamento relaciona-se na seqüência discursiva com a argumentação normativa “países ricos DC controle dos países pobres”, o que explicita o tipo de política internacional que age negativamente sobre o Brasil. A partir daí, consideramos que o texto não apresenta progressão argumentativa, pois ao invés de encadeamentos que evocam novos discursos e constroem novos sentidos, tem-se como continuação da argumentação “países ricos DC controle dos países pobres” um conjunto de tautologias discursivas: “países pobres DC controlados pelos países ricos”, “ser controlado DC não poder ser como se quer”, “ser controlado DC dever ser como quer o que controla”.

Quanto ao enunciado final do texto, *“They must be what the rich countries want, because alone they are nothing”*, considerando que seria assim parafraseado: “já que os países pobres sozinhos não são nada, devem ser o que os países ricos querem”, só podemos considerá-lo incoerente dentro do contexto discursivo em questão, porque o sentido que se constrói nesse encadeamento é de parceria, de união positiva de forças. No entanto, nosso olhar pedagógico nos leva a levantar a hipótese de que essa incoerência discursiva seja o reflexo de limitações lingüísticas que impediram a elaboração de uma frase que pudesse ter correspondência na seguinte paráfrase: “os países pobres devem ser como querem os países ricos porque não têm autonomia para ser o que querem”, o que resultaria em encadeamento coerente, mas igualmente tautológico no contexto discursivo.

Um aspecto que nos chama atenção em relação a este terceiro texto é a possibilidade de considerarmos o progressivo esvaziamento argumentativo como uma conseqüência da limitação lingüística lexical exibida no texto. Vemos essa limitação manifestar-se pela excessiva repetição de termos e expressões sinônimas, como é o caso de *“govenants”* (“governments”, na forma corrigida), utilizado três vezes; *“first world countries”*, que corresponde a *“rich countries”*, utilizado quatro

vezes; e “*other countries*”, que corresponde a “*poor countries*”, utilizado três vezes.

O argumento de estarmos subjugados pela política internacional dos países ricos, que prevê o seu controle sobre países pobres como o nosso, é, certamente, de potencial relevância na defesa ou justificativa do ponto de vista de que as causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram fora do Brasil. No entanto, tendo em vista a inadequação discursiva do último enunciado, que apontamos como incoerente no conjunto do texto, consideramos parcialmente pertinentes as argumentações lingüisticamente construídas como possíveis argumentos para a defesa ou justificativa do ponto de vista em questão.

TEXTO 2.3 (produzido por aluno de 2º semestre):

The cause of problems in Brazil are<sup>\*1</sup> outside our country.

Many years in colonial situation caused a delay in our society. Our colonizers<sup>\*2</sup> “took care” of what we have of best in our country: NATURE.

Nowadays we don't have colonizers<sup>\*2</sup> in our country anymore. But we have FMI<sup>\*3</sup>, that is worse.

The countries which form FMI conquered<sup>\*4</sup> (dominaram) our country. Just the same way as our BIG FARMERS (os coronéis) does<sup>\*5</sup> with poor people who live in the country (bóias-frias). We became more and more dependent on FMI<sup>\*3</sup>.

Possíveis correções: <sup>\*1</sup>is, <sup>\*2</sup>colonizers, <sup>\*3</sup>IMF (International Monetary Fund), <sup>\*4</sup>have control over, <sup>\*5</sup>do

Dando início à análise do texto, que apresenta sombreado o primeiro parágrafo referente à posição escolhida pelo autor, pois não é objeto de análise, temos no segundo parágrafo o primeiro encadeamento argumentativo “*colonial situation DC*

*delay in our society*”, cuja argumentatividade nos leva a refletir acerca da intervenção da cultura na constituição dos discursos e considerar a visão de Ducrot (2002a). Perguntado sobre a influência das diferenças culturais na interpretação do sentido, Ducrot responde ser inegável que a cultura intervém para constituir certos tipos de discurso, dando como exemplo o encadeamento normativo “Faz calor DC X está feliz”, mais apropriado no continente europeu do que no Brasil, já que o calor em francês não é equivalente ao calor em português do Brasil. Ele diz não haver dúvida de que a cultura faz com que certas palavras evoquem discursos diferentes, dependendo da língua ou por vezes até na mesma língua, como seria o caso do termo “calor” no português do Brasil ou de Portugal.

Assim, o que nos parece interessante observar em relação ao encadeamento “*colonial situation DC delay in our society*” é que a ligação normativa entre os seus segmentos confere ao mesmo um status lingüístico doxal na perspectiva cultural do colonizado, enquanto na perspectiva do colonizador, uma argumentação normativa entre “situação colonial” e “atraso de uma sociedade” muito provavelmente seria de outra ordem, a não ser no caso do encadeamento lingüístico ter um status paradoxal. Vejamos como isso se explicaria na Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), lembrando que um aspecto de tipo X CON Y é paradoxal no caso da entidade X ou da entidade Y possuírem em sua argumentação externa (AE) estrutural um aspecto antitético em relação a X CON Y. Considerando que “situação colonial” corresponde à entidade X e que “atraso de uma sociedade” corresponde à entidade Y, num enunciado X DC Y o aspecto doxal ou paradoxal dessa argumentação seria determinado pela argumentação externa (AE) estrutural de X, ou seja, dependeria da expressão “situação colonial” ser associada ao aspecto X DC Y ou ao aspecto X DC neg-Y. Isso porque, de acordo com a TBS, conforme vimos no segundo capítulo, esses aspectos pertencem a blocos antitéticos, ou seja, o sentido de “situação colonial” no bloco constituído pelo aspecto “situação colonial DC atraso” e seu converso “situação colonial PT neg-atraso” está em oposição ao sentido construído no bloco que contém o aspecto “situação colonial DC neg-atraso” e seu converso “situação colonial PT atraso”. Dessa forma, o sentido construído em relação à “situação colonial” no primeiro bloco tem como argumentação normativa o atraso, enquanto no segundo bloco a argumentação normativa constrói o sentido do não

atraso ou do progresso. Assim, podemos dizer que é provável que na cultura do colonizador a argumentação “situação colonial DC atraso de uma sociedade” fosse considerada lingüisticamente paradoxal (LP), cujo sentido, conforme observam Carel e Ducrot (1999a) pode constituir-se numa forma de contestação, numa forma de enfraquecer as palavras da “tribo”, ou seja, da própria comunidade lingüística. Há também a possibilidade de considerar esse encadeamento argumentativo como parte do discurso de um europeu anticolonialista e, nesse caso, seria uma argumentação pseudo-LP, já que não haveria paradoxo se o encadeamento fosse incluído num contexto visando mostrar sua visão anticolonialista.

Essa discussão nos parece bastante pertinente, especialmente se considerada a relação entre o encadeamento “*colonial situation DC delay in our society*” e o enunciado seguinte do texto. Uma vez construída a argumentação baseada na interdependência semântica entre situação colonial e atraso da nossa sociedade, passamos a analisar a argumentatividade da afirmação de que os colonizadores “cuidaram” da nossa natureza. Vamos abordar essa questão tentando conciliar a discussão anterior sobre a diferença entre os discursos do colonizado e do colonizador, que situamos no âmbito da TBS, algumas considerações de Authier-Revuz (1980) quanto ao uso das aspas e também a visão polifônica de Ducrot (1988b). Isso nos parece possível porque o que se busca justificar é a estratégia argumentativa de trazer para o discurso uma voz outra que não a do próprio locutor que, conforme vimos anteriormente, associa a situação colonial ao atraso de nossa sociedade, e que, portanto, não seria seu o argumento de que os colonizadores “cuidaram” da nossa natureza.

Considerando, inicialmente, a discussão prévia sobre as diferentes argumentações que a língua, dependendo da cultura, associa pelos aspectos normativo e transgressivo à expressão “situação colonial”, sugerimos que a argumentatividade do enunciado se apóia na ironia que se manifesta pela inserção do outro ou da voz do outro no discurso. No enunciado em questão, esse outro discurso é o que atribuímos ao colonizador ou ao colonialista, cuja visão é de que a colonização traz benefícios ao colonizado, uma visão que o locutor, autor do texto, reconhece existir e ao mesmo tempo contesta. É como se a colocação da expressão

“*took care*” entre aspas permitisse evocar o discurso do outro, “colonizador DC cuidado com a natureza”, e ao mesmo tempo contestar a escolha do aspecto normativo, deixando implícita a argumentação transgressiva “colonizador PT negligado com a natureza”. Segundo Authier-Revuz (1980), a marca das aspas é uma forma explícita da heterogeneidade do discurso, ou seja, da inscrição do outro no discurso, permitindo ao locutor fazer uso da palavra ao mesmo tempo que se distancia dela. Na visão da autora, o distanciamento das aspas requer um comentário local e implícito, supondo que uma atitude metalingüística de desdobramento do locutor ocorra na fala que se duplica por um comentário crítico inserido no próprio curso de sua produção, assim colocando o locutor numa posição de juiz, capaz de emitir um julgamento sobre as palavras no momento em que as utiliza. Esse comentário crítico implícito, esse julgamento do locutor em relação à expressão entre aspas “*took care*” torna-se claro no contexto ampliado do discurso, uma vez que a posição do autor do texto é de crítica às diferentes manifestações de colonialismo, de forma que fica marcado no discurso não apenas o discurso do outro, mas também a crítica a ele. Também é possível, numa visão baseada em Ducrot (1988b), interpretar o mesmo enunciado como polifônico, em que diferentes vozes podem ser ouvidas, pois o enunciado coloca em cena um enunciador, ou seja, um ponto de vista, com o qual o locutor não se identifica. Observamos que o enunciado em questão cumpre as condições que Ducrot sugere em relação aos enunciados que chama irônicos. Isso porque o enunciado em questão representa um ponto de vista obviamente absurdo, insustentável no contexto e que não é atribuído ao locutor e sim a um personagem determinado, que se quer ridicularizar (o uso das aspas permite o cumprimento dessa condição, além do que o “personagem” seria o discurso do colonizador ou do colonialista) e, finalmente, não expressa nenhum ponto de vista oposto ao ponto de vista absurdo (no caso em questão, um outro enunciador não retifica o ponto de vista absurdo apresentando um outro como, por exemplo, de que os colonizadores na verdade não cuidaram, e sim devastaram a nossa natureza).

Uma vez construído o sentido de que a situação colonial trouxe atraso e prejuízos à natureza, vê-se que o parágrafo seguinte do texto estabelece uma relação com os enunciados do parágrafo anterior, ampliando a trama argumentativa

através da comparação estabelecida entre uma situação desfavorável do passado e uma situação ainda mais desfavorável do presente. Vejamos o segmento do texto: *“Nowadays we don’t have colonizers in our country anymore. But we have IMF, that is worse”*. A presença da palavra instrumental *“but”* nesse segmento nos remete à categoria dos articuladores, cuja função é de comparar as diferentes argumentações evocadas pelos segmentos. Trata-se do que Carel (2000) chama de um discurso complexo, pois ao invés de construirmos um encadeamento argumentativo elementar com um conector do tipo *“donc”* ou *“pourtant”*, no qual se estabelece uma relação semântica recíproca entre os segmentos, percebe-se que cada um dos segmentos é um enunciado, e que, portanto, associa-se separadamente com um aspecto argumentativo. Dessa forma, considerando os sentidos construídos no contexto discursivo em questão, *“Nowadays we don’t have colonizers in our country anymore”* se associa, de maneira implícita, ao discurso “não temos colonizadores DC melhor situação”, enquanto *“But we have IMF, that is worse”* ao invés de confirmar a conclusão sugerida pelo encadeamento anterior, se opõe a ela, já que a argumentatividade de “FMI DC pior situação” se apóia numa argumentação transgressiva implícita traduzida pela paráfrase: “apesar de não termos mais colonizadores, a situação é pior com o FMI”. Cabe notar que o uso de *“worse”*, aqui utilizado como forma comparativa do adjetivo “bad” na comparação entre o FMI e os colonizadores, se aplica também, implicitamente, aos sentidos construídos anteriormente de atraso na nossa sociedade resultante da situação colonial e de devastação da nossa natureza por parte dos colonizadores.

O parágrafo seguinte traz a utilização de palavras em língua portuguesa, colocadas entre parênteses ao lado de palavras em língua inglesa, certamente uma estratégia argumentativa que precisa ser considerada em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Vê-se que o locutor escritor de certa forma dialoga com o interlocutor leitor, respectivamente aprendiz e professor de língua estrangeira, de forma a esclarecer sentidos pretendidos através do recurso ao léxico da sua primeira língua.

Seguindo a trama argumentativa, o enunciado *“The countries which form IMF conquered (dominaram) our country”*, relaciona-se com o precedente no sentido de

ampliar o sentido negativo do discurso construído em relação ao FMI, mas a argumentatividade do encadeamento “países do FMI DC domínio do nosso país” se apóia na relação com o enunciado seguinte, *“Just the same way as our BIG FARMERS (os coronéis) do with poor people who live in the country (bóias-frias)”*, de aspecto normativo “coronéis DC domínio dos bóias-frias”. Uma vez que é feita uma comparação entre as duas formas de domínio, o sentido argumentativo se constrói na relação dos enunciados, numa analogia que se apóia na AE estrutural ao léxico utilizado nos segmentos dos encadeamentos argumentativos em questão, ou seja, “FMI DC domínio financeiro” e “coronéis DC domínio financeiro”. Na finalização do texto, o enunciado *“We became more and more dependent on IMF”* pode ser considerado como um segmento na relação argumentativa com o sentido construído no enunciado precedente, de forma a evocar o discurso “domínio financeiro do FMI DC maior dependência do FMI”.

Antes de concluirmos, parece-nos pertinente sugerir o uso do pronome pessoal “we” e do respectivo adjetivo possessivo “our”, especialmente na repetida expressão *“our country”* como uma espécie de recurso argumentativo, certamente de natureza diferente daquela que estamos considerando neste estudo, mas que vale registrar. No contexto discursivo em questão, a referência a “nosso país” difere argumentativamente da referência a “Brasil”, trata-se de um recurso lingüístico que põe em relevo o aspecto de que todos os problemas associados ao país também são nossos, das pessoas, configurando-se, assim, em apelo à emoção.

Ao concluirmos esta análise, apontamos os argumentos relativos às conseqüências da colonização e à dependência financeira do FMI como de potencial relevância na defesa do ponto de vista de que as causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram fora do Brasil. No entanto, tendo em vista que a argumentação “coronéis DC domínio dos bóias-frias”, usada em comparação ao domínio do FMI sobre o Brasil, traz para o contexto discursivo um problema social de ordem interna, consideramos parcialmente pertinentes as argumentações lingüisticamente construídas como possíveis argumentos para a defesa ou justificativa do ponto de vista em questão.

### 4.3.3 POSIÇÃO 3: CAUSAS DOS PROBLEMAS SOCIAIS E AMBIENTAIS BRASILEIROS DENTRO E FORA DO BRASIL

Nesta seção procedemos à análise de quatro textos em que os autores, um de cada semestre do curso, optaram por defender a terceira posição.

TEXTO 3.1 (produzido por aluno de 2º semestre):

The exploration<sup>\*1</sup> of the North Countries<sup>\*2</sup> and the brazilian<sup>\*3</sup> society are the causes of brazilian<sup>\*3</sup> problems.

The people are poor because doesn't have<sup>\*4</sup> jobs for all, don't have<sup>\*5</sup> education for all. The brazilian<sup>\*3</sup> people are stupid like a dunkey<sup>\*6</sup> that we see in the movie. The international organizations say that we pay<sup>\*7</sup> and we pay the debt. But if we pay don't have<sup>\*5</sup> money for education, etc.

Possíveis correções: <sup>\*1</sup>exploitation, <sup>\*2</sup>the North, <sup>\*3</sup>Brazilian, <sup>\*4</sup>there aren't, <sup>\*5</sup>there isn't, <sup>\*6</sup>donkey, <sup>\*7</sup>tell us to pay

Damos início à análise do texto chamando atenção para a substituição do termo “*exploration*” por “*exploitation*”. Essa intervenção se faz necessária, pois “*exploration*” é um falso cognato da palavra “exploração”, sendo usado em língua inglesa no sentido de pesquisa ou investigação, sem a conotação negativa de exploração como forma de tirar proveito que também é atribuída ao termo em língua portuguesa, sentido para o qual o termo em inglês é “*exploitation*”. A partir daí, vemos condensados no primeiro parágrafo do texto os seguintes encadeamentos argumentativos: “*exploitation of the North DC Brazilian problems*” e “*Brazilian society DC Brazilian problems*”, de forma que cada um deles se relaciona com a posição escolhida pelo autor do texto de que as causas dos problemas sociais e ambientais

brasileiros se encontram tanto dentro como fora do Brasil.

O caráter normativo da argumentatividade que liga o segmento *“exploitation of the North”* ao segmento *“Brazilian problems”* apóia-se na própria significação do termo “exploração”, cuja argumentação externa evoca o aspecto “exploração DC situação injusta”. Uma situação injusta não pode ser vista como ocasionando outra coisa que não sejam problemas, ainda mais se considerarmos a fonte dessa exploração *“the North”*. Vejamos o significado dessa expressão em língua inglesa: *“the richer and more developed countries of the world, especially in Europe and N [North] America”* (Oxford, 2000, p. 864). O que nos parece interessante observar é que o fato da própria expressão ser caracterizada por formas comparativas de superioridade - “os mais ricos e mais desenvolvidos países do mundo” – tem o efeito de tornar ainda mais injusta a situação de exploração a que esses países submetem o Brasil, evocando um discurso transgressivo como, por exemplo, “apesar de serem os países mais ricos e mais desenvolvidos do mundo, exploram o Brasil”.

Na argumentação construída pelo discurso no encadeamento *“exploitation of the North DC Brazilian problems”* constatamos que o sentido também se apóia na argumentação inscrita nos termos da língua. No entanto, o mesmo não ocorre em relação à argumentação *“Brazilian society DC Brazilian problems”*, que cria o objeto do discurso “problemas-brasileiros-causados-pela-sociedade-brasileira”, bastante dependente da seqüência discursiva para ampliar seu sentido argumentativo no texto. Mas o que a continuação do discurso apresenta é a formação de outro encadeamento argumentativo - *“no jobs, no education DC poor people”* - cuja relação com as argumentações anteriores é difícil de estabelecer, uma vez que a partir dele se cria outro objeto do discurso “pessoas-pobres-que-não-têm-trabalho-e-educação”, a expressão de um problema brasileiro que o discurso não relaciona nem com os países do norte, nem com a sociedade brasileira.

Mesmo já tendo dois objetos do discurso não inscritos na continuação do texto, cria-se outro objeto do discurso “brasileiros-que-são-estúpidos”. A parte sombreada não é considerada na análise por tratar-se de comparação baseada em referência extratextual, no caso uma imagem do vídeo que mostra um burro caminhando em

direção a um punhado de alfafa, que está preso à sua própria cabeça e balança com os seus movimentos, assim criando a ilusão de que o animal possa vir a cumprir o objetivo de alcançar e comer o alimento. Quanto à inscrição do objeto do discurso “brasileiros-que-são-estúpidos” no discurso ampliado, de forma a fazer parte da trama argumentativa, observamos essa possibilidade na sua inter-relação com os dois enunciados finais, “*The international organizations say that we pay and we pay the debt*” e “*But if we pay there isn’t money for education, etc*”, pois entendemos que é justamente no objeto do discurso “brasileiros-que-são-estúpidos” que a argumentatividade desses encadeamentos se apóia. Explicamos: considerando o conjunto da trama argumentativa, a argumentação interna contextual do objeto do discurso em questão corresponde ao encadeamento normativo “organizações internacionais dizem para pagar DC pagamos” (*X DC Y*), que, segundo a teoria, não pode conter o seu aspecto converso “organizações internacionais dizem para pagar PT não pagamos”, já que esse aspecto relaciona-se à negação da entidade lingüística, ou seja, corresponderia a um outro objeto do discurso, “brasileiros-que-não-são-estúpidos”. Entretanto, considerando que o sentido construído pelo discurso é de crítica, podemos dizer que é em relação a esse aspecto converso, ou seja, o aspecto que a língua associa à não estupidez, que a argumentação se apóia, pois o aspecto converso está de certa forma presente, como um pano de fundo indicando o que nos livraria da estupidez. Seguindo essa linha argumentativa, o encadeamento “pagar dívida DC não há dinheiro para questões internas” (*X DC Y*) reforça o sentido crítico que o discurso constrói em relação ao pagamento da dívida, sendo que, nesse caso o pano de fundo da argumentatividade seria o aspecto recíproco “não pagar dívida DC há dinheiro para questões internas” (*neg-X DC neg-Y*).

Ao concluirmos a análise do texto em questão, passamos a considerá-lo como um conjunto que, levando em consideração o ponto de vista que pretende defender ou justificar, supostamente deveria apresentar argumentos que apoiassem a idéia de que as causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram tanto dentro como fora do Brasil. Nesse sentido, consideramos as argumentações parcialmente pertinente, já que nas dimensões intra e interenunciados são postas em relevo apenas causas externas. Essa interpretação apóia-se no fato de que o encadeamento “*Brazilian society DC Brazilian problems*” não tem seu sentido

argumentativo ampliado pelo discurso de forma a permitir a atribuição de qualquer culpa à sociedade brasileira pelos seus problemas. Além disso, a questão da educação é efetivamente colocada em relação à questão do pagamento da dívida no último enunciado. Assim, pode-se dizer que o conjunto do texto argumenta numa única direção, de forma a apresentar o Brasil sempre vitimado pelos fatores externos que o discurso associa à exploração e à dívida.

TEXTO 3.2 (produzido por aluno de 4º semestre):

I think the source of Brazil's problems – social or other problems, which are many – are both inside and outside of Brazil.

The problem of the external debt is very serious and its roots can be founded in ancient times. Brazil was in debt with several countries, for example, England. In 1824 Brazil was already in debt with England. This enormous debt avoids that<sup>\*1</sup> people inside Brazil have<sup>\*2</sup> the possibility of wait<sup>\*3</sup> for best<sup>\*4</sup> times, they have no job and no hope.

The situation inside Brazil is very sad, is terrible: crimes, unemployment, hunger, violence, and so on. If we wanted to talk about problems, all of them we faced in Brazil, we would write for a long time. It's specially sad when children are living without a family, a home, food, school, love or hope.

But the politicians and people in general are also responsible for the serious problems that we face in Brazil. In my opinion, part of the problem is the personality of Brazilian people: they are more interested in their own businesses, in their personal lives than in to help<sup>\*5</sup> others<sup>\*6</sup>, in to find<sup>\*7</sup> a solution for the serious situation in Brazil.

The problems above referred have their sources in the kind of beginning that Brazil had, its history and in the fact that Portugal discovered Brazil. If England had discovered it, the history would be another one, very different.

Possíveis correções (exceto da parte sombreada): \*<sup>1</sup>prevents, \*<sup>2</sup>from having, \*<sup>3</sup> waiting, \*<sup>4</sup> better, \*<sup>5</sup> helping, \*<sup>6</sup> the others, \*<sup>7</sup> finding,

Não consideradas na análise as partes sombreadas do texto, vê-se que, a partir dos trechos não sombreados do segundo parágrafo do texto, é possível construir o encadeamento argumentativo “dívida externa DC impossibilidade de tempos melhores”. Esses tempos melhores seriam em relação a toda uma situação posteriormente descrita no terceiro parágrafo e que, considerando o sentido construído no primeiro encadeamento do texto, está relacionada à dívida externa.

Observa-se que o primeiro encadeamento argumentativo é potencialmente pertinente para justificar o ponto de vista de que as causas dos problemas brasileiros são de ordem externa, enquanto o quarto parágrafo apresenta é potencialmente pertinente no sentido oposto. Seu primeiro enunciado condensa duas argumentações “políticos DC responsáveis pelos problemas brasileiros” e “pessoas em geral DC responsáveis pelos problemas brasileiros”. No entanto, com base na seqüência do texto, vemos que a primeira argumentação se mostra atrofiada, não possibilitando a construção de discursos ampliados a partir da utilização do termo “políticos”, que não é explorado argumentativamente e acaba absorvido pela segunda argumentação em relação às pessoas em geral. Na seqüência, o discurso põe em relevo o individualismo dessas pessoas, de forma que o enunciado apresenta um conjunto do que se pode considerar segmentos de encadeamentos argumentativos normativos passíveis de constituírem argumentações externas do sintagma “pessoas individualistas”, como se vê nos encadeamentos seguintes: “pessoas individualistas DC interessadas nas próprias vidas”; “pessoas individualistas DC interessadas nas suas vidas pessoais”; “pessoas individualistas DC não interessadas em ajudar os outros; “pessoas individualistas DC não interessadas em encontrar solução para os problemas brasileiros”. Dessa forma, percebe-se um movimento de restrição do potencial argumentativo do primeiro enunciado do parágrafo em questão, inicialmente apresentando duas argumentações condensadas, depois resumidas numa só e que, finalmente, se resume à argumentação do encadeamento “pessoas individualistas DC

responsáveis pelos problemas brasileiros”.

O discurso evocado no parágrafo final do texto, “descobrimento do Brasil por Portugal DC problemas brasileiros”, impõe uma espécie de rompimento com a linha argumentativa até então desenvolvida, segundo a qual os problemas brasileiros se apresentavam como de ordem externa (exploração e dívida) e interna (individualismo dos brasileiros). Esse rompimento, inclusive reforçado pelo último enunciado, através da argumentação “descobrimento do Brasil pela Inglaterra DC história diferente”, leva-nos a considerar parcialmente pertinentes os enunciados como possíveis argumentos para a defesa ou justificativa do ponto de vista de que as causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram tanto dentro como fora do Brasil.

TEXTO 3.3 (produzido por aluno de 6º semestre):

I think the social problems that we have inside Brazil are caused by brazilian people and foreign people. So, I agree with third paragraph.

The developed countries usually steal money from others<sup>\*1</sup>. They find a legal way to do that: through big companies that explore<sup>\*2</sup> people with low salary, they usually don't pay “impostos”<sup>\*3</sup>; these countries usually lend us money, and, after that, ask for high “juros”<sup>\*4</sup>. They creat<sup>\*5</sup> situations for<sup>\*6</sup> developed countries don't pay their bills or for they<sup>\*7</sup> have difficulties paying<sup>\*8</sup>.

In Brazil ... there are so many people that are riching<sup>\*8</sup> stealing other people's money! It's so sad! Many people get so much money and plenty<sup>\*9</sup> people get almost nothing. Inside Brazil, who works<sup>\*10</sup> a lot get a bit<sup>\*11</sup> money and who works<sup>\*10</sup> 1 or 2 times a week get a lot of money. It's so difficult to understand.

Possíveis correções (exceto da parte sombreada): <sup>\*1</sup>the others, <sup>\*2</sup>exploit, <sup>\*3</sup>taxes, <sup>\*4</sup>interest, <sup>\*5</sup>create, <sup>\*6</sup>so that, <sup>\*7</sup>for they, <sup>\*8</sup>in paying it, <sup>\*9</sup>getting rich, <sup>\*10</sup>plenty of, <sup>\*11</sup>the ones who work, <sup>\*12</sup>a little bit of

Damos início à análise do texto 3.3 observando a argumentação construída pelo discurso no segundo parágrafo do texto traduz-se no encadeamento normativo “países desenvolvidos DC roubam outros países”, que a seqüência discursiva prolonga de forma a explicitar um conjunto de argumentações normativas evocadas pelo objeto do discurso “roubo-de-outros-países-por-países-desenvolvidos”, que se torna o segmento implícito X dos seguintes encadeamentos argumentativos: “X DC pagamento de baixos salários pelas grandes companhias”, “X DC não pagamento de impostos” e “X DC empréstimos a juros altos”.

Fazemos um parêntese nesta análise para em referência à utilização das palavras da língua portuguesa “impostos” e “juros”, uma estratégia de comunicação na língua estrangeira (tema que tratamos em Kurtz dos Santos, 1992), que aqui consideramos uma estratégia argumentativa. Mesmo ciente de que o texto deveria ser escrito em língua inglesa, seu autor, que certamente desconhecia os termos equivalentes em língua inglesa, demonstra, através da utilização dos termos em português, o quanto os sentidos que visa construir se apóiam na significação dos vocábulos em questão. Assim, consideramos justificável a utilização desse recurso argumentativo, especialmente em termos pedagógicos, pois além de estabelecer uma espécie de diálogo entre aluno escritor e professor leitor do texto, permite dar prosseguimento ao desejável caráter argumentativo da produção escrita.

Voltando ao encadeamento “X DC empréstimos a juros altos”, observa-se que o segundo segmento desse encadeamento tem seu sentido prolongado na relação com a frase que conclui o segundo parágrafo, possibilitando a construção do encadeamento argumentativo “cobrança de juros altos DC problemas de pagamento”, cuja argumentatividade se apóia na argumentação externa que o contexto discursivo implicitamente associa à expressão “cobrança de juros altos”. Essa AE implícita corresponde ao encadeamento “cobrança de juros altos DC desvantagem”, um sentido construído por quem paga juros, e que se opõe ao sentido construído no encadeamento “cobrança de juros altos DC vantagem”, que pertencente ao bloco semântico antitético e corresponderia à argumentação de quem cobra juros.

Enquanto o segundo parágrafo do texto, através da argumentação “países desenvolvidos DC roubam outros países”, relaciona problemas brasileiros a causas de ordem externa, o terceiro e último parágrafo volta-se para as causas internas desses problemas. Inicialmente, o parágrafo apresenta uma argumentação semelhante à anterior, estabelecendo uma relação do tipo explorador e explorado, através do encadeamento normativo “roubar outras pessoas DC enriquecer”, cuja argumentação não é ampliada pela seqüência discursiva, e sim encerrada pelo comentário típico da linguagem oral “*It’s so sad!*”.

Na parte final do parágrafo, é interessante observar que a frase “*Many people get so much money and plenty of people get almost nothing*”, que se apresenta um tanto “solta” no contexto do discurso, não se relacionando argumentativamente ao encadeamento anterior, ao invés de evocar um discurso, evoca uma entidade lingüística. Dessa forma, a frase torna-se parte da argumentação externa dessa entidade lingüística evocada, conforme se vê no encadeamento “injustiça social DC muitas pessoas ganham muito dinheiro e muitas pessoas ganham quase nada”. Uma vez parte de um contexto discursivo relacionado à injustiça social brasileira, justificam-se como pseudo-LP (lingüisticamente paradoxais) as argumentações construídas pelo discurso no final do texto “trabalhar muito DC ganhar pouco” e “trabalhar pouco DC ganhar muito”, o que, conforme comentário final do texto, “é tão difícil de entender”.

Concluimos esta análise considerando pertinentes as argumentações lingüisticamente construídas como possíveis argumentos para a defesa ou justificativa do ponto de vista de que as causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram tanto dentro como fora do Brasil.

TEXTO 3.4 (produzido por aluno de 8º semestre):

Brazil is seen in the world cenary as a country with many problems. In fact we have many things to get worried and to solve.

I think our problems come from internal and external sources. Inside the country we have all sorts of political problems which lead our people to face several situations day by day. Our govern<sup>\*1</sup> does not put into practise<sup>\*2</sup> what they promisse<sup>\*3</sup> during the elections.

In order to finish with all these social and ecological problems we need effective plans and programs from our public men.

On the other hand the international situation has a strong implication in our country. Our debt with the FMI<sup>\*4</sup> imposes us bad circumstances<sup>\*5</sup> and no chances of development.

Possíveis correções (exceto da parte sombreada): <sup>\*1</sup>government, <sup>\*2</sup>practice, <sup>\*3</sup>promise, <sup>\*4</sup>IMF (International Monetary Fund), <sup>\*5</sup>imposes bad circumstances on us

Excluídas da análise as partes sombreadas, a argumentação evocada em relação aos problemas de ordem interna do Brasil é “políticos prometem PT não cumprem as promessas”. O parágrafo seguinte do texto faz referência, através da expressão *“all these social and ecological problems”*, aos problemas sociais e ecológicos apresentados no documentário, para então trazer a sugestão de que a solução para tais problemas estaria em planos e programas eficientes dos “homens públicos”, os políticos. Parece-nos que, nesse caso, se faz necessário um certo esforço para determinarmos a argumentatividade de um segmento do texto que, até pela sua disposição como novo parágrafo, não se apresenta relacionado com a argumentação anterior “políticos prometem PT não cumprem as promessas”. Uma vez que se atribui a planos e programas eficientes a solução dos nossos problemas, o discurso evocado é “ter planos e programas eficientes DC não ter problemas”, cujo

aspecto recíproco “não ter planos e programas eficientes DC ter problemas” está associado à situação problemática que se quer evitar.

O parágrafo final do texto apresenta duas argumentações condensadas estabelecidas pelo contexto discursivo, relacionadas ao FMI e que se associam aos problemas de ordem externa do Brasil: “FMI DC más circunstâncias” e “FMI DC sem chances de desenvolvimento”.

Concluimos esta análise considerando pertinentes as argumentações lingüisticamente construídas como possíveis argumentos para a defesa ou justificativa do ponto de vista de que as causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram tanto dentro como fora do Brasil.

#### 4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES

As análises dos textos que integram este trabalho foram desenvolvidas com base nos princípios e conceitos da semântica argumentativa, tendo sido orientadas pelo princípio geral proposto no âmbito da Teoria dos Blocos Semânticos de que “toda palavra, todo enunciado, todo discurso é analisável em termos de encadeamentos normativos ou transgressivos” (Carel, 2000, p. 56). Uma vez que nos interessa apontar esse tipo de análise como uma possibilidade de articulação entre semântica argumentativa e ensino de inglês como língua estrangeira, passamos a destacar alguns aspectos observados:

- a argumentação construída pelo discurso a partir da interdependência entre os segmentos de um encadeamento constrói uma entidade semântica ou objeto do discurso, que pode ter sua argumentatividade apoiada no aspecto ou discurso elementar normativo ou transgressivo, inscrito pela língua na argumentação externa (AE) de entidade lingüística que constitui um dos segmentos. Ex: no texto 1.1: “*politicians DC problem*”, cuja argumentatividade se apóia na AE transgressiva “políticos PT negociados com o bem governar”; no texto 3.1: “*exploitation of the North DC*”

*Brazilian problems*”, cuja argumentatividade se apóia na AE normativa “exploração DC situação injusta”;

- a argumentação construída pelo discurso através da interdependência dos segmentos de um encadeamento que não se apóia em aspecto inscrito pela língua na argumentação externa (AE) de qualquer das entidades lingüísticas que constituem seus segmentos depende ainda mais da seqüência discursiva para ampliar seu sentido argumentativo. Ex: caso de *“Brazilian society DC Brazilian problems”*, no texto 3.1;
- objetos do discurso chamam continuações ou inscrições em discursos mais longos, podendo ser segmentos de outros encadeamentos argumentativos e construir novos sentidos em inter-relações semânticas com outros segmentos do texto, assim ampliando a argumentatividade do discurso. Ex: caso do objeto do discurso “dívida-brasileira-pela-qual-o-mundo-é-culpado”, no texto 2.1;
- a construção de diferentes objetos do discurso que não têm seu sentido argumentativo ampliado pelo discurso nas relações interenunciados pode impedir o desenvolvimento de uma trama argumentativa, conforme vimos na análise do texto 3.1, ou restringir o potencial argumentativo dos enunciados e provocar uma espécie de rompimento com determinada linha argumentativa, conforme vimos no texto 3.2;
- objetos do discurso podem ser prolongados através de enunciados que explicitam a sua argumentação. Ex: caso do objeto do discurso “roubo-de-outros-países-por-países-desenvolvidos”, no texto 3.3;
- objetos do discurso podem ter sua argumentatividade reforçada pela estratégia lingüística de construção de novos encadeamentos argumentativos cuja argumentatividade se apóia na AE normativa de um dos seus termos. Ex: caso do objeto do discurso “políticos-que-são-o-maior-problema-do-Brasil”, no texto 1.1;

- formas superlativas condensam argumentações pressupostas e também podem atuar como operadores do tipo internalizador normativo na relação com determinados termos. Ex: caso de *“politicians DC the biggest problem”*, no texto 1.1;
- a limitação lingüística lexical, manifestada pela excessiva repetição de termos e expressões e pela utilização de seus sinônimos, pode resultar numa espécie de esvaziamento argumentativo que se traduz num conjunto de tautologias discursivas, conforme vimos na análise do texto 2.2;
- a cultura intervém na construção de certos tipos de discurso, conforme vimos no texto 2.3 em relação ao encadeamento argumentativo que relaciona os segmentos “situação colonial” e “atraso de uma sociedade”;
- tanto o encadeamento negativo como o que manifesta discurso irônico, conforme vimos, respectivamente, nas análises dos textos 2.1 e 2.3, põem em cena uma outra voz que não a do locutor e que evoca argumentação de bloco antitético em relação à argumentação do locutor.

A partir do conjunto de aspectos destacados em relação às análises dos textos que aqui desenvolvemos, percebe-se uma outra dimensão possível de ser integrada e explorada no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Essa dimensão possibilita ao professor avaliar processos de construção do sentido determinados no interior do universo do discurso, mesmo em amostras incipientes de produção textual na língua alvo, marcadas por visíveis incorreções lingüísticas e praticamente desprovidas de elementos de coesão.

Apesar das análises de textos terem demonstrado dificuldades na produção de textos argumentativos por aprendizes e futuros professores de inglês como língua estrangeira, é importante salientar que, uma vez sob a influência de princípios e conceitos da semântica argumentativa, o olhar do professor que avalia em busca da construção do sentido valoriza relações nas dimensões intra e interenunciados e enxerga algo mais do que aquilo que, na superfície, se apresenta como um conjunto

de frases soltas repletas de incorreções lingüísticas.

Uma vez constatada a necessidade de maior atenção no desenvolvimento da capacidade argumentativa do aprendiz de língua estrangeira, consideramos que os processos de ensino e aprendizagem nessa direção possam vir a ser otimizados através de propostas de atividades como a que apresentamos neste trabalho. Entendemos que observações provenientes das próprias análises de textos produzidos por aprendizes, como, por exemplo, as do tipo que apresentamos no início desta seção, podem servir para levar à consciência dos alunos uma importante dimensão lingüística, além de possibilitarem a orientação de práticas pedagógicas que atentem para a natureza argumentativa da linguagem, muito pouco explorada no ensino de inglês como língua estrangeira, especialmente em comparação à ênfase dada às dimensões informativa, descritiva e narrativa.

## CONCLUSÃO

O trabalho que aqui desenvolvemos partiu da motivação de determinar potencial relevância na pesquisa desenvolvida no domínio da Lingüística para o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, tendo em vista que, conforme se vê na literatura atual, as questões relativas a essa área têm sido tratadas pela Lingüística Aplicada em articulação com domínios como o da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Educação, entre outros, mas distanciada da Lingüística, o que também tende a se refletir no respectivo curso de formação de professores.

Não tendo sido nosso propósito sugerir que as teorias lingüísticas sejam mais adequadas que as de outras ciências com as quais a Lingüística Aplicada se avizinha para sustentar reflexões acerca da prática de ensino em inglês como língua estrangeira, consideramos de fundamental importância que o profissional dessa área que se quer autônomo, investigativo, crítico e reflexivo possa familiarizar-se com estudos lingüísticos e avaliá-los como potencialmente relevantes para a reflexão voltada para a prática pedagógica.

A revisão do panorama histórico do ensino de línguas no último século, conforme apresentado de maneira sucinta no primeiro capítulo deste trabalho, evidencia alguns equívocos, dentre os quais merecem destaque os exemplos da aplicação da Lingüística e da aplicação da Psicologia no chamado revolucionário método áudio-lingual, numa época em que o professor de língua era alvo de constantes prescrições metodológicas.

Não há dúvidas que professores têm um papel fundamental a desempenhar na busca de respostas para questões relativas ao ensino e aprendizagem de línguas, e que, nesse sentido, a Lingüística Aplicada é um domínio legítimo e autônomo em relação à Lingüística que lhes pode oferecer suporte para reflexões a respeito da prática pedagógica. No entanto, entendemos que a Lingüística Aplicada voltada para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras esteja incorrendo num equívoco ao manter-se distanciada da Lingüística. Esse distanciamento é explicado pelas críticas à aplicação direta e unilateral da Lingüística, pois a tarefa que cabe à Lingüística Aplicada é justamente de mediação, envolvendo o questionamento quanto à relevância de conhecimentos e teorias gerados em múltiplos domínios, que parte das questões para as quais dirige atenção. Nesse sentido, a Lingüística Aplicada também não aceita outros tipos de aplicações não mediadas, de forma que essa explicação não justifica o seu distanciamento da Lingüística.

É preciso considerar que processos de ensino e aprendizagem de línguas já são demasiadamente influenciados por concepções apresentadas em oposição, como, por exemplo, língua/fala e competência/desempenho, que a literatura lingüística, muitas vezes de maneira equivocada, tende a enfatizar como construtos dicotômicos antinômicos, e não dialógicos. Dessa forma, não nos parece interessante que também se estabeleça, quer através da literatura ou em cursos de formação de professores, o construto dicotômico não dialógico Lingüística/Lingüística Aplicada, especialmente em relação ao profissional de ensino de língua de quem se espera um comportamento autônomo e reflexivo na construção do próprio conhecimento pedagógico. Assim, entendemos que é papel dos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, já em nível de graduação, criar espaços e condições para estimular o questionamento acadêmico na busca de possíveis pontos de articulação entre a pesquisa em Lingüística e o ensino de línguas estrangeiras, especialmente se considerarmos que os cursos de pós-graduação são uma realidade bastante distante para a maioria dos profissionais de ensino.

Nesse sentido, na condição de professora de curso de graduação que visa a formação de professores de inglês como língua estrangeira, tomamos como desafio sugerir a articulação entre a Lingüística Aplicada voltada para o ensino de línguas estrangeiras e a Lingüística, que neste trabalho se fez representar pela pesquisa

desenvolvida em semântica argumentativa. O que nos levou a escolher a semântica argumentativa como exemplo de pesquisa desenvolvida no domínio da Lingüística é o fato de que seu objeto de estudo é a construção do sentido em linguagem natural, especialmente levando em consideração que um dos princípios mais difundidos do ensino comunicativo de línguas constitui-se em propor que se vá além do estudo de formas e de regras gramaticais, avançando em direção ao objetivo da construção de sentidos.

Uma vez que semântica argumentativa é sinônimo de Teoria da Argumentação na Língua, que não se constitui em teoria específica de acesso direto, mas abriga um conjunto de teorias que refletem movimentos de ajustes, reformulações, acréscimos e questionamentos de princípios e noções, o processo de familiarização com os conhecimentos gerados dentro do que mais propriamente se traduz num projeto de descrição semântica lingüística envolve a revisão de diferentes momentos de um longo percurso teórico, que teve origem na década de 1970. Dessa forma, a seleção de reflexões que apresentamos no segundo capítulo deste trabalho, bem como todas as referências relativas ao percurso teórico da semântica argumentativa, desde as primícias dos pressupostos e subentendidos até a Teoria dos Blocos Semânticos, considerada a versão atual da Teoria da Argumentação na Língua, têm o mérito de facilitar sobremaneira o acesso a um projeto de descrição semântica lingüística cujos princípios e noções consideramos importante difundir como pertinentes no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas em geral, mas que neste estudo dirigimos para a nossa área de atuação.

Após as primeiras reflexões de caráter geral em termos de aproximação entre semântica argumentativa e ensino de inglês como língua estrangeira, que constituem o terceiro capítulo deste trabalho, apresentamos uma proposta de produção e de análise de textos centrada na concepção de língua e no tratamento dado ao sentido pela semântica argumentativa. Da mesma forma que nas reflexões apresentadas no terceiro capítulo, as análises de textos que desenvolvemos no quarto capítulo também sugerem a pertinência de considerar a concepção de língua e o tratamento dado ao sentido pela semântica argumentativa dimensões a serem integradas a práticas pedagógicas que tenham como primazia a construção de sentidos em processos de ensino e aprendizagem de inglês como língua

estrangeira. Além disso, a consciência em relação a essas dimensões possibilita que professores e aprendizes ultrapassem os limites das atividades informativas, descritivas e narrativas e de todas aquelas que se apóiam exclusivamente na construção do sentido baseada na referência externa ou justificada pelo contexto de uso.

A proposta de produção e de análise de textos que desenvolvemos neste trabalho foi elaborada com vistas a aproximar duas concepções de argumentação: argumentação no sentido de defender ou justificar um ponto de vista e argumentação lingüisticamente construída no universo do discurso, entretanto, conforme pode ser visto pelas análises, é a segunda concepção de argumentação que recebe maior ênfase. Certamente a concepção de argumentação no sentido de defender ou justificar um ponto de vista poderia ter sido mais amplamente desenvolvida caso também tivéssemos incluído neste trabalho outras dimensões teóricas, como, por exemplo, as desenvolvidas no campo da retórica a respeito da argumentação como forma de persuasão. Reconhecendo que um acréscimo desse tipo poderia ter sido interessante sob a perspectiva da aproximação entre argumentação no sentido de defender ou justificar um ponto de vista e argumentação lingüisticamente construída, também é muito provável que a inclusão de uma série de outras dimensões não lingüísticas nas análises viesse a nos afastar da motivação e do propósito que estão nas bases deste trabalho. Assim, uma vez em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, nossa concepção de argumentação no sentido de defender ou justificar um ponto de vista é essencialmente de natureza motivadora do aprendiz, tornando-se verdadeiramente pertinente e relevante quando possibilita o seu envolvimento numa virtual experiência lingüística de dimensão social, não limitada às dimensões informativa, narrativa e descritiva da linguagem.

É importante considerar que o discurso cotidiano é pleno de descrições e narrações que criam objetos do discurso como, por exemplo, Brasil país das desigualdades, Brasil país da fome, Brasil país da degradação ambiental, Brasil que mata crianças, que certamente não têm um caráter puramente informativo, chamando uma continuação e geralmente inscrevendo-se em discursos mais longos. Contudo, as observações resultantes das análises dos textos que integram este

trabalho apontam dificuldades em relação à ampliação dos sentidos argumentativos de objetos do discurso que aparecem nos textos através das relações interenunciadas, o que acaba prejudicando o desenvolvimento de uma trama argumentativa potencialmente pertinente em relação a um ponto de vista que se tenha como propósito sustentar lingüisticamente.

A partir das considerações sobre as análises dos textos apresentadas na seção 4.4 do quarto capítulo vimos que é possível levantar um conjunto de dificuldades na produção dos textos argumentativos que analisamos neste trabalho, no entanto, percebe-se que as mesmas observações sobre as dificuldades podem ser utilizadas para orientar práticas pedagógicas em inglês como língua estrangeira que tenham como enfoque a natureza argumentativa da linguagem. Além disso, vale notar que a dimensão relativa à visão da linguagem que a semântica argumentativa tem a somar aos processos de ensino e aprendizagem de línguas também pode ser potencializada em termos de conscientização lingüística por parte de professores e aprendizes.

Ao considerarmos que na realidade brasileira dos cursos de Licenciatura em Letras os professores em formação são também aprendizes da língua estrangeira que estudam para ensinar, julgamos fundamental que aspectos relativos à conscientização lingüística nesse contexto específico de formação de professores mereça ainda mais atenção. A questão da conscientização lingüística do aprendiz de língua estrangeira há muito tem estado presente na literatura de ensino e aprendizagem de línguas, conforme se vê, por exemplo, em Widdowson (1990), que considera a possibilidade do conhecimento consciente de como a língua funciona e a submissão de suas experiências à análise terem conseqüências favoráveis para alguns aprendizes, aumentando a motivação e otimizando a aprendizagem, além de possibilitar comparações entre segunda e primeira língua, tornando mais rica a experiência em termos lingüísticos e educacionais. Conforme é possível depreender através das análises dos textos que desenvolvemos neste trabalho, o conhecimento gerado no âmbito da semântica argumentativa permite explorar a conscientização lingüística a partir dos processos de construção do sentido determinados no interior do universo do discurso, ou seja, na dimensão intralingüística.

Ao concluirmos este trabalho, lembrando que buscamos determinar potencial relevância para o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira na pesquisa em Lingüística, esperamos ter de alguma forma mostrado que o conhecimento gerado pela pesquisa desenvolvida em semântica argumentativa constitui-se em bom exemplo de que a pesquisa em Lingüística pode e deve ser avaliada no âmbito da Lingüística Aplicada quanto a possíveis contribuições para a formação e atuação do professor de língua. Vale salientar que através das análises de textos que desenvolvemos visamos tão somente apresentar uma possibilidade de articulação entre semântica argumentativa e ensino de inglês como língua estrangeira, nossa área de atuação, dessa forma também ilustrando a articulação entre os domínios da Lingüística e da Lingüística Aplicada. Naturalmente são necessários mais estudos nessa direção, não só ampliando possibilidades na relação entre semântica argumentativa e ensino de língua inglesa, mas ensino de línguas em geral, e também avaliando outras pesquisas desenvolvidas no domínio da Lingüística quanto a possíveis contribuições para a reflexão e prática docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (orgs), *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, p. 33-47, 2000.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista brasileira de lingüística aplicada*. v. 1, n.1. p. 15-29, 2001.

ANSCOMBRE, J-C. (ed.). De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoï . In: \_\_\_\_\_ (ed.). *Théorie des topoï* . Paris: Kimé, 1995.

ANSCOMBRE, J-C.; DUCROT, O. L'argumentation dans la langue. *Langages*. Paris: Larousse, 42, p. 5-27, 1976.

\_\_\_\_\_. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga, 1983.

\_\_\_\_\_. Argumentativité et informativité. *De la Métaphysique à la rhétorique*. Bruxelles: M. Meyer, p. 79-94, 1986.

\_\_\_\_\_. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos, 1994.

\_\_\_\_\_. La argumentación en la lengua. In: \_\_\_\_\_. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos, p. 27-74, 1994a.

\_\_\_\_\_. Argumentatividad e informatividad. In: \_\_\_\_\_. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos, p. 193-215, 1994b.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. London: Oxford University Press, 1962.

AUTHIER-REVUZ, J. Paroles tenues à distance. In: CONEIN, B. et alii. *Materialités discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1980.

BARBISAN, L. B. A construção da argumentação no texto. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 37, n. 3, p. 135-147, set. 2002.

BOHN, H. I. Lingüística aplicada e contexto brasileiro: reflexões e boa prática. In: MENEZES, V.; DUTRA, D. P.; MELLO, H. (orgs.) *Anais do VI congresso brasileiro de lingüística aplicada*. CD-Rom. ALAB, 2002.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, n. 1, p. 1-47, 1980.

CAREL, M. *Vers une Formalisation de la Théorie de l'Argumentation dans la Langue*. Paris: Thèse de doctorat de l'EHESS, 1992.

\_\_\_\_\_. L'argumentation dans le discours: argumenter n'est pas justifier. *Langage et société*. Paris, n. 70, p. 61-8, 1994.

\_\_\_\_\_. Pourtant: argumentation by exception. *Journal of Pragmatics*. Elsevier, vol. 24, n. 1-2, p. 167-188, 1995.

\_\_\_\_\_. L'argumentation dans le discours: argumenter n'est pas justifier. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 32, n.107, p. 23-40, mar. 1997. Republicação de \_\_\_\_\_, 1994.

\_\_\_\_\_. Prédication et argumentation. *Fórum Lingüístico*. Florianópolis, n. 1 (1-17), p. 1-17, jul.-dez. 1998.

\_\_\_\_\_. Para un tratamiento argumentativo de la predicación. *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*. Barcelona: Editorial Gedisa, vol. 2, n. 4. p. 45-72, diciembre de 2000.

\_\_\_\_\_. Argumentation interne et argumentation externe au lexique: des propriétés différentes. *Langages*. Paris: Larousse, 142, p. 10-21, jun. 2001.

CAREL, M.; Ducrot, O. Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. *Langue Française*. Paris: Larousse, n. 123, p. 6-26, sept. 1999a.

\_\_\_\_\_. Les propriétés linguistiques du paradoxe: paradoxe et négation. *Langue Française*. Paris: Larousse, n. 123, p. 27-40, sept. 1999b.

\_\_\_\_\_. *Présentation générale de la théorie des blocs sémantiques*. Material do Minicurso *La sémantique argumentative à l'épreuve de la description lexicale*. Conferência sobre Polissemia e Indeterminação Semântica. Florianópolis: UFSC, agosto 2001.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é lingüística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (orgs.). *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC-PUCSP, 1992.

\_\_\_\_\_. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (orgs), *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, p. 17-32, 2000.

\_\_\_\_\_, Holmes, J; Ramos. R. G.; Scott, M. R. *The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo, EDUC, 1988.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. Direct approaches in L2 instruction: a turning point in communicative language teaching? *TESOL quarterly*. vol. 31, n.1, p. 141-152, Spring, 1997.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.

\_\_\_\_\_. Review of *verbal behaviour* by B. F. Skinner. *Language*. n. 35, p. 26-58, 1959.

\_\_\_\_\_. Linguistic theory. North East Conference on the Teaching of Foreign Languages. 1966.

CONTRERAS DOMINGO, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

DONAIRE, M. L. Polifonía y punto de vista. *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*. Barcelona: Editorial Gedisa, vol. 2, n. 4. p. 73-87, diciembre de 2000.

DUBIN, F.; OLSHTAIN, E. *Course design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

DUCROT, O. Présupposés et sous-entendus. *Langue Française*, n. 4, p. 30-44, 1969.

\_\_\_\_\_. *Dire et ne pas Dire*. Paris: Hermann, 1972.

\_\_\_\_\_. Présupposés et sous-entendus: réexamen. *Stratégies Discursives*. Presses Universitaires de l'Université de Lyon II, p. 33-48, 1978a.

\_\_\_\_\_. Structuralisme, énonciation et sémantique. *Poétique*, 33, p. 107-128, 1978b.

\_\_\_\_\_. Les lois de discours. *Langue française*, n. 42, p.21-33, 1979.

\_\_\_\_\_. Le dire et le dit. Paris: Minuit, 1984.

\_\_\_\_\_. *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes, 1987a.

\_\_\_\_\_. Argumentation et topoï argumentatifs. *Actes de la 8ème rencontre des professeurs de français de l'enseignement supérieur*. Helsinki, p. 27-57, 1987b.

\_\_\_\_\_. Pressupostos e Subentendidos: a Hipótese de uma Semântica Lingüística. In: \_\_\_\_\_. *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes, p. 13-30, 1987c.

\_\_\_\_\_. Pressupostos e subentendidos (reexame). In: \_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, p. 31-43, 1987d.

\_\_\_\_\_. A descrição semântica em lingüística. In: \_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, p. 45-62, 1987e.

\_\_\_\_\_. Estruturalismo, enunciação e semântica. In: \_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, p. 63-88, 1987f.

\_\_\_\_\_. As leis de discurso. In: \_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, p. 89-106, 1987g.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: \_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, p. 161-218. 1987h.

\_\_\_\_\_. Topoï et formes topiques. *Bulletin d'études de linguistique française de l'Université de Tokyo*, n. 22, p. 1-14, 1988a.

\_\_\_\_\_. La polifonía en lingüística. In: \_\_\_\_\_. *Polifonía y Argumentación*. Cali: Universidad del Valle, p. 15-30, 1988b.

\_\_\_\_\_. Teoría de la argumentación. In: \_\_\_\_\_. *Polifonía y Argumentación*. Cali: Universidad del Valle, p. 49-64, 1988c.

\_\_\_\_\_. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (org.) *História e Sentido na Linguagem*. Campinas: Pontes, p. 13-38, 1989.

\_\_\_\_\_. *Topoi y formas tópicos*. In: ANSCOMBRE, J-C; DUCROT, O. *La Argumentación en la Lengua*. Madrid: Gredos, p. 216-233, 1994a.

\_\_\_\_\_. Les topoi dans la théorie de l’argumentation dans la Langue. In: PLANTIN, C. *Lieux Communs, Topoi, Stéréotypes*, Kimé, Paris, p. 233-248, 1994b.

\_\_\_\_\_. Les modificateurs déréalisants. *Journal of Pragmatics*. Elsevier, vol. 24, n. 1-2, p. 145-165. 1995.

\_\_\_\_\_. La pragmatique et l’étude sémantique de la langue. In: REVEL, J.; WACHTEL, N. (eds). *Une école pour les sciences sociales*. CERF, Paris, p. 339-351, 1996.

\_\_\_\_\_. La pragmatique et l’étude sémantique de la langue. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 32, n.1, p. 9-21, mar. 1997. Republicação de Ducrot, 1996.

\_\_\_\_\_. Os topoi na teoria da argumentação na língua. *Revista Brasileira de Letras*. Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, n. 1, p. 1-11, 1999.

\_\_\_\_\_. La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica. *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*. Barcelona: Editorial Gedisa, vol. 2, n. 4. p. 23-44, diciembre 2000.

\_\_\_\_\_. Quelques raisons de distinguer “locuteurs” et “énonciateurs”. *Polyphonie – linguistique et littéraire*. Documents de travail. Les polyphonistes scandinaves. n. III, p. 19-41, mai 2001.

\_\_\_\_\_. Sentido e argumentação. Conferência proferida no *Congreso Internacional La Argumentación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, dia 10 de julho de 2002a.

\_\_\_\_\_. Os internalizadores. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 37, n. 3, p. 7-26, set. 2002b.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1985.

FINOCCHIARO, M.; BRUMFIT, C. The last century in language learning and teaching: a brief overview. In: \_\_\_\_\_. *The functional-notional approach: from theory to practice*. Oxford University Press, 1983.

FLORES, V. Princípios para a definição do objeto da lingüística da enunciação: uma introdução (primeira parte). *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS. v. 36, n. 4, p. 7-67, dez. 2001.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press, 1970.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. Longman, 1991.

HOLMES, J. What's my methodology? *The ESPecialist*. São Paulo: CEPRIL, vol. 21, n. 2, p. 127-146, 2000.

KHAN, Z. Intensive introductory training course in the teaching of languages with the communicative approach. London: Linguarama, 1992.

KLEIMAN, A. B. O ensino de línguas no Brasil, In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M.A.A.(orgs.). *Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC-PUCSP, 1992.

KOCH, I. G. V. Uma visão argumentativa da gramática: os operadores argumentativos. In: \_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, p. 105-110, 1987.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

\_\_\_\_\_. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

\_\_\_\_\_; TERRELL, T. D. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Pergamon Press, 1983.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, vol. 35, n. 4, p. 537-560, Winter, 2001.

KURTZ DOS SANTOS, S. C. Oral interactive discourse and communication strategies in the EFL Classroom. Dissertação de Mestrado (Master of Arts in Second Language Learning and Teaching), Londres: Birkbeck College, University of London, 1992.

\_\_\_\_\_. A construção do conhecimento na prática de ensino em inglês como língua estrangeira. *Linguagem & Ensino*. Pelotas: EDUCAT, v. 2, n. 2, p.11-27, 1999.

\_\_\_\_\_. A sala de aula de inglês como língua estrangeira: o ilimitável das limitações. In: HAMMES, W. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. (org.). *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: EDUCAT, p. 35-66, 2001.

\_\_\_\_\_. Possível relação entre ensino de inglês como língua estrangeira e semântica argumentativa. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 37, n. 3, p. 177-192, set. 2002a.

\_\_\_\_\_. Autonomia do professor: possíveis sentidos e contribuição da semântica argumentativa no ensino de línguas estrangeiras. *Anais do II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras*. CD-Rom. UCPel e UFPel, 2002b.

LEFFA, V. J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: MENEZES, V.; DUTRA, D. P.; MELLO, H. (orgs.). *Anais do VI congresso brasileiro de lingüística aplicada*. CD-Rom. ALAB, 2002.

LENNON, P. The linguist and the language teacher: love at first sight or the end of the honeymoon? *English Teaching Forum*. October, 1988.

LIFE AND DEBT. Developing stories, series 1: environment & development. ISBN: 1-56029-536-8. Oley, PA, USA: Bullfrog Films, 1992.

LIGHTBOWN, P. M. Classroom SLA research and second language teaching. *Applied linguistics*. 21/4: 431-462. Oxford University Press, 2000.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORRIS, C. W. *Foundations of the Theory of Signs*. In: NEURATH, O.; CARNAP, R.; MORRIS, C. (eds.). *International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago: University of Chicago Press, 1948.

OXFORD. *Advanced learner's dictionary*. Oxford University Press, 2000.

PCN. Conhecimentos de língua estrangeira moderna. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, p. 147-153, 2002.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

\_\_\_\_\_. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P e VOLLER, P. (eds.) *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, p. 35-53, 1997.

PRABHU, N. S. There is no best method - why? *TESOL quarterly*, vol. 24, n. 2, p. 161-176, Summer, 1990.

RACCAH, P-Y. La semántica de los puntos de vista: hacia una teoría científica y empírica de la construcción del sentido. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 37, n. 3, p. 45-71, set. 2002.

ROSSNER, R.; BOLITHO, R. *Currents of change in English language teaching*. Oxford University Press, 1990.

SEARLE, J. R. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SKINNER, B. *Verbal behaviour*. Appleton-Century-Crofts, 1957.

VAN EK, J. A.; ALEXANDER, L. G. *Threshold level English*. Pergamon Press, 1975.

VOGT, C.; DUCROT, O. De *magis a mas*: uma hipótese semântica. In: VOGT, C. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: HUCITEC, 1980.

WALLACE, M. J. Relating theory and practice: the reflective model. In: \_\_\_\_\_. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge University Press, 1991.

WIDDOWSON, H. G. *Aspects of language teaching*. Oxford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. Autonomous learner and authentic language. In: LEFFA, V. J. (ed.). *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: UFRGS, p. 381-394, 1994.

\_\_\_\_\_. On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*. Oxford University Press, vol. 21/1, p. 3-25, 2000.

WILLIAMS, J. Focus on form in communicative language teaching: research findings and the classroom teacher. *TESOL journal*, 4, p. 12-16, 1995.