
A CONSTRUÇÃO DA SIGNIFICAÇÃO E DO SENTIDO EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

CONSTRUCTION OF SIGNIFICANCE AND SENSE IN PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

Gabrielle Perotto de Souza da Rosa¹

Resumo: *O trabalho a seguir visa analisar se certos livros didáticos utilizados para o ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (PLE) preveem a construção do sentido dos discursos por parte do aluno. A seguinte análise se faz necessária, pois provém da constatação de que é importante, para um aprendiz de português como L2, que o ensino da língua seja muito mais do que vocabular e gramatical, mas que esse aprendiz compreenda o sentido da língua, o que está intrínseco no discurso. Apoiada na Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot, Marion Carel e outros colaboradores, pretende-se utilizar sua terceira fase de desenvolvimento, a Teoria dos Blocos Semânticos, para realizar a pesquisa. Essa teoria semântica se distingue de outras teorias semânticas porque considera que a significação está na língua e é perceptível pela frase, já o sentido está no discurso e é perceptível pelo enunciado. Os textos dos livros de Língua Portuguesa para estrangeiros analisados são bastante utilizados em cursos de PLE no Brasil e disponíveis no mercado. A aplicação da análise pela Teoria dos Blocos Semânticos irá mostrar se os textos e as interpretações colaboram de forma eficaz para o desenvolvimento do domínio da língua portuguesa como segunda língua.*

Palavras-chave: *Argumentação na Língua; Blocos Semânticos; Português Língua Estrangeira.*

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

Keywords: *Argumentation in Language; The Semantic Blocks; Portuguese as a Foreign Language.*

Introdução

A Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot, Marion Carel e outros colaboradores, é uma teoria de caráter semântico que articula o sistema linguístico com o discurso, explicando como o sentido é construído a partir do discurso na relação entre as entidades linguísticas. Relaciona os conceitos de língua e fala de Saussure e propõe que uma análise semântica não pode desconsiderar a enunciação, ou seja, o surgimento de um

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente das redes públicas Estadual e Municipal. Porto Alegre/ Brasil, e-mail: gabiperotto@gmail.com

enunciado. É esse caráter enunciativo e semântico da TBS que nos faz afirmar que ela também considera o *uso* da linguagem, embora seu foco seja a língua.

A TBS defende que o sentido nem sempre decorre do que está explícito no enunciado. O sentido também depende do que não foi dito, pois pode se originar em algo implícito no enunciado, desde que haja comunicação entre os interlocutores, desde que esse sentido seja compreendido. A TBS é, também, uma teoria que se distingue de outras teorias semânticas porque considera que a significação está na língua, e que esse sentido é argumentativo. Argumentar, para Ducrot (2005), é ilustrar significações (de frases) e sentidos (de enunciados e seus discursos). Assim, quando um locutor produz um discurso, ele está argumentando. A escolha da TBS para embasar esta pesquisa justifica-se pela perspectiva de que ela possibilita encontrar argumentação no enunciado, que irá explicar o sentido do discurso por meio de blocos semânticos, conceito introduzido pela Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), fase última da TBS.

O trabalho a ser desenvolvido neste artigo, que é um recorte da dissertação de mestrado da autora, pretende analisar uma lição de um livro didático de língua portuguesa para estrangeiros. Visa verificar se a atividade de interpretação e construção do sentido está prevista nos discursos dos livros utilizados nesse ensino. Ou se, ao estudar, o aluno consegue fazer relações que constituam sentido nos textos trabalhados. Também, far-se-á uma análise das atividades de interpretação de textos propostas nos livros didáticos pesquisados e serão dadas propostas de interpretação textual segundo a TBS.

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

Baseando-se na Teoria da Argumentação na Língua, busca-se uma análise para verificar se o ensino de língua portuguesa para estrangeiros prevê o envolvimento da semântica dos enunciados nesse processo de ensino-aprendizagem do estudante. Como metodologia para essa pesquisa, será feita uma exploração dos conceitos da TBS, e também dos parâmetros nacionais de ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (PLE). Com a fundamentação teórica embasando o trabalho, partir-se-á para a análise do discurso. Depois de feita a fundamentação e a análise, seguir-se-ão a discussão dos resultados obtidos e as considerações finais.

1 Fundamentação teórica

1.1 Parâmetros para o ensino de português como língua estrangeira

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

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

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

Como o aprendizado de uma língua não é somente um desenvolvimento cognitivo, mas também é afetivo, relacional e intersocial, deve-se levar em conta a boa relação entre professores e aprendizes para o sucesso da aprendizagem. Segundo Savignon (2001, p. 17-18), “três competências são primordiais nesse ensino-aprendizagem: a competência gramatical, a discursiva e a sociocultural”. A primeira competência refere-se às formas gramaticais da língua e, mais importante, saber usá-las para interpretar e formar sentenças para a comunicação. A segunda diz respeito à capacidade que o indivíduo tem de fazer a interconexão entre as formas gramaticais e o sentido e saber usá-lo de forma significativa. E a terceira competência está além das formas linguísticas, pois se refere ao entendimento que o aprendiz tem do contexto social, dos participantes e de seus papéis.

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

Para Viana (1997, p. 29), “as vantagens do planejamento realizado sobre bases

explícitas convertem-se em um instrumento que se apresenta útil para a otimização do processo de ensino-aprendizagem”. Nas duas vertentes existentes no ensino de língua (base gramatical e base comunicativa), o planejamento consistia em focalizar o domínio da gramática e conhecimento de bons autores, com trechos de obras consagradas, explicações gramaticais e exercícios de gramática e tradução, ou em focalizar na educação como instrumento de mudança social.

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

Como o *corpus* analisado neste trabalho é um texto de certo livro didático destinados ao ensino de português como língua estrangeira, ver-se-á o que diz uma teórica do assunto, Sternfeld, sobre esse material:

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

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

Segundo Sternfeld:

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

Como vimos no comentário acima, o grande problema de muitos livros didáticos é a o conteúdo descontextualizado. Hoje se prevê o deslocamento da gramática como subsidiária

sistematização do ensino. O ensino de gramática é importante, mas não deve ser o centro das aulas de língua estrangeira.

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

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

1.2 Processos de construção de sentido

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

Rottava ressalta que:

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

Geralmente, as relações que o ensino de leitura e escrita estabelecem são voltadas para os aspectos linguísticos gramaticais. Nessa perspectiva, o leitor tem um papel passivo e o escritor é um reproduzidor de formas. Porém, Rottava (2003, p. 23) afirma que algumas linhas teóricas atuais² “deslocam-se de um enfoque que privilegia o *produto* para um que leva em conta o *processo* de construção de sentidos”. Dessa forma, “a leitura deixa de ser uma mera

² Para a TBS, o produto seria a *significação* e o processo seria o *sentido*.

atividade de decodificação e passa a considerar o processo interativo de construção de sentidos, que inclui, além dos componentes linguísticos do texto, o papel ativo que o leitor tem nesse processo”. (ROTTAVA, 2003, p. 24)

A leitura e a escrita possuem uma característica dialógica na construção de sentidos na medida em que há um diálogo entre autor/escritor e leitor, mediado pelo texto. Em relação ao uso, as duas habilidades estão inseridas em práticas sociais, e a construção do sentido enquanto prática compartilhada entre os participantes faz com que o aprendiz experimente as maneiras pelas quais os recursos ligados à construção de sentidos são usados. No ponto de vista de Rottava (2003), os sentidos não residiriam nos recursos linguísticos em si, mas no uso que deles é feito.

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

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

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

Para isso, é importante que os textos selecionados pelos livros didáticos tenham esse conteúdo instigador, um conteúdo de texto que dialoga com o leitor, que vai persuadi-lo, vai apresentar uma organização sequencial e, acima de tudo, ajudar o leitor a construir o sentido nesse discurso. Esse embasamento teórico servirá para a escolha dos textos que serão utilizados para análise. Buscar-se-ão textos nos livros didáticos que tenham um conteúdo instigador, que dialoguem com o leitor e que o ajudem a construir o sentido no discurso da

língua.

O objetivo de estudo desta pesquisa será analisar o sentido construído pelas relações entre entidades linguísticas dentro do discurso, então, para entender a teoria aqui relatada, haverá a seguir uma seção específica sobre a TBS.

1.3 Teoria dos Blocos Semânticos

Nesta seção, serão abordados os conceitos fundamentais da TBS, pois são esses conceitos que fundamentam as análises desenvolvidas neste estudo.

Iniciou-se a partir de 1992, com os linguistas Oswald Ducrot e Marion Carel, a TBS - Teoria dos Blocos Semânticos. Essa, a TBS, considera que a unidade mínima de argumentação é uma relação entre dois segmentos e um conector. Pode-se constatar a afirmação pela citação a seguir: “A ideia central da teoria é que o sentido mesmo de uma expressão é dado pelos discursos argumentativos que podem encadear-se a partir dessa expressão. ” (DUCROT, 2005, p.13, tradução nossa)³. Para a nova concepção de sentido proposta pela TBS, há uma interdependência entre os segmentos de um encadeamento argumentativo, que produz sentido. A interdependência semântica significa que os segmentos de um encadeamento só têm sentido se estiverem em relação um com o outro, e não possuem sentido completo se estiverem isolados. Assim, o sentido é constituído por discursos que a entidade linguística evoca, denominados *encadeamentos argumentativos*. O que vai relacionar os *segmentos* são os conectores. Esses indicam se a relação entre os segmentos A e B é uma relação normativa, ou uma relação transgressiva. Na formação dos encadeamentos, os segmentos são ligados por conectores do tipo DC (*donc* em francês, que significa *portanto* em português), formando um *encadeamento normativo*; e PT (*pourtant* em francês, que significa *no entanto* em português), constituindo um *encadeamento transgressivo* (DUCROT, 2005, p.14). Os conectores DC e PT são metalinguísticos, podendo representar outras expressões além de *portanto* e *no entanto*. Como normativos, pode-se ter ainda *então*, *logo*, *pois*, *por conseguinte*, *assim*, etc, e como transgressivos, pode-se ter *mas*, *porém*, *contudo*, *entretanto*, *todavia*, etc. Acrescenta-se ainda que os encadeamentos em PT, além de negarem o aspecto normativo, expressam o reconhecimento da existência de exceções à norma estabelecida por DC, e por isso a *transgridem*. Ressalta-se que, nesta teoria, norma e transgressão são pertinentes ao discursivo, isto é, são inerentes ao próprio discurso. A TBS ainda defende que

³ La ideacentral de la teoría es que el sentido mismo de una expresión está dado por los discursos argumentativos que pueden encadenarse a partir de esa expresión. (DUCROT, 2005, p.13)

ninguém fala por enunciados isolados, estes são sempre encadeados uns aos outros. Então, a partir do uso dos conectores, podem-se criar infinitas possibilidades compatíveis entre si, bastando, para isso, utilizar o conector adequado para o que se pretende dizer.

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

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

Outros exemplos, agora com encadeamento em no entanto:

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

Os encadeamentos têm uma propriedade totalmente discursiva, ou seja, independem do mundo real, são exclusivos do discurso. Porém, há encadeamentos de nível estrutural e encadeamentos de nível contextual. A unidade mínima de sentido, na visão da TBS, é uma relação entre dois segmentos e um conector, ou seja, um encadeamento argumentativo ou argumentação. “Para nós, as relações entre signos que estão na base de toda significação, e que são como átomos da significação, são o que chamamos ‘encadeamentos argumentativos’ ou ainda ‘argumentações’.” (CAREL; DUCROT, 2008, p.9). Uma argumentação, então, é formada por uma sequência X CON Y, em que X é o segmento suporte (o antecedente) e Y é o segmento aporte (o posterior). Esses segmentos denominados suporte e aporte não são determinados simplesmente pela posição que ocupam no enunciado, mas pela função exercida em relação ao outro segmento (CAREL; DUCROT, 2008, p. 9). Portanto, o segmento Ela não gosta de dançar será suporte em Ela não gosta de dançar, portanto ficará em casa sábado à noite, ou em Ela ficará em casa sábado à noite, pois [ela] não gosta de dançar. Ao inverter os segmentos, substitui-se o conector por outro, mas o fato de ela não gostar de dançar continua sendo o direcionador do enunciado.

A Teoria dos Blocos Semânticos pretendeu radicalizar as ideias fundamentais da TBS, segundo Ducrot (2005). Para tal, a TBS desenvolveu o conceito de blocos semânticos, objeto que deu nome à teoria. Bloco semântico é o sentido resultante da interdependência semântica entre os segmentos A e B. Os blocos semânticos, representados por encadeamentos argumentativos, como visto no exemplo acima *Marcos é inteligente, portanto passou no concurso*, são formalizados por meio da expressão A CON B. A e B são os segmentos constitutivos do encadeamento (que podem estar acompanhados de uma negação ou não) e CON é o conector (DC ou PT). Os segmentos A e B podem formar oito possibilidades de combinação, encadeados pelo conector e também com a utilização da negação. Os oito aspectos são divididos em dois blocos de quatro aspectos, chamados Blocos Semânticos,

representados pelo quadrado argumentativo, que será demonstrado a seguir. Primeiramente, ver-se-á somente o BS1:

(1) A DC B

(3) Neg-A PT B

(2) A PT Neg-B

(4) Neg-A DC Neg-B

Aplicando o exemplo utilizado, tem-se:

(1) *Marcos estudou, portanto passou no concurso.*

(2) *Marcos estudou, no entanto não passou no concurso.*

(3) *Marcos não estudou, no entanto passou no concurso.*

(4) *Marcos não estudou, portanto não passou no concurso.*

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

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

Já a argumentação interna (AI) é relativa aos encadeamentos que a própria AI está parafraseando (DUCROT, 2002), ou seja, os segmentos não são constitutivos da AI, pois não se pode explicar um segmento utilizando-se da própria palavra. E nem utilizando aspectos

recíprocos, porque se se analisar o segmento *perigo DC precaução*, este é AI de *prudente*, mas se se analisar *neg-perigo DC neg-precaução*, não é mais *prudente*, pois se não há perigo, não há por que haver precaução. As argumentações externa e interna podem ser aplicadas a palavras, expressões ou enunciados.

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

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

Já as Argumentações Internas seriam apresentadas assim:

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

A seguir, será apresentado o BS2, que é controverso do bloco anterior:

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

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

Esses blocos supracitados podem ser representados através de uma figura, que formaliza os estudos idealizados por Ducrot e Carel (2005), sendo o da esquerda BS1, e da direita BS2:

figura 1

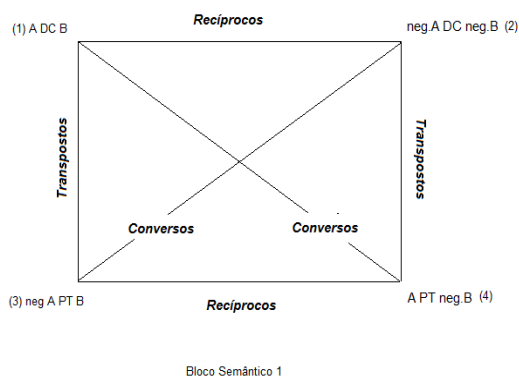
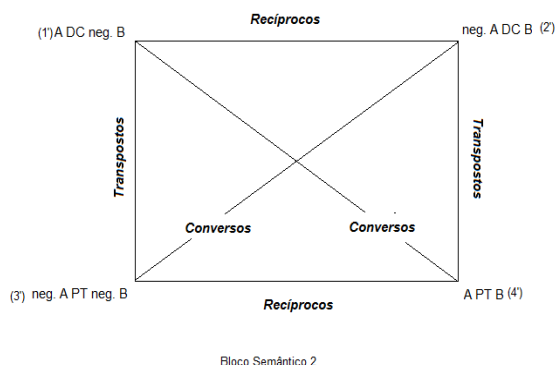


figura 2



Fonte: Ducrot e Carel (2005)

Desse modo, no BS1, são conversos os aspectos:

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

São recíprocos:

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

Por último, são transpostos:

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

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

Conversos:

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

Recíprocos:

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

Transpostos:

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

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

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

Utilizando esses aspectos, é possível compreender os encadeamentos dos discursos utilizados na língua. Os blocos semânticos gerados a partir de um enunciado de um discurso mostram o modo como a argumentação do discurso é feita.

2 Metodologia e análise

2.1 Metodologia

Esse artigo, como mencionado, é resultado de um recorte de minha dissertação de mestrado. Portanto, a proposta inicial da pesquisa foi analisar alguns discursos de livros didáticos destinados ao ensino de língua portuguesa para estrangeiros. E foram adotados alguns critérios para a escolha dos discursos utilizados. Mas nesta pesquisa, contém somente um discurso. Com a finalidade de alcançar os objetivos para os quais esse trabalho se propõe, o embasamento das análises foi realizado pela TBS, de Ducrot e Carrel (2005).

O discurso foi retirado de um livro destinado a principiantes em Língua Portuguesa, Falar... ler... escrever... Português: um curso para estrangeiros . Este foi o primeiro critério de escolha do corpus. O segundo critério de escolha foi buscar um discurso que tivesse um tema interessante aos alunos, alguma curiosidade, que supostamente pudesse ser mais atrativo. O texto sem elementos interessantes é um texto sem expressão. Por isso, buscou-se um discurso em que aparecia alguma informação relevante e interessante para os leitores.

Outro critério de escolha foi de um texto que apresentasse questões de

interpretação, pois essas também foram objeto de análise. Para tal, o texto selecionado foi Usos e costumes – Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul, que consta no livro Falar... ler... escrever... Português: um curso para estrangeiros.

A análise dos enunciados foi realizada mediante o seguinte roteiro, sob o enfoque da TBS:

- 1) Levantar encadeamentos argumentativos que expressem o sentido dos enunciados;
- 2) Segmentar o discurso em enunciados;
- 3) Relacionar os encadeamentos argumentativos verificando se traduzem o(s) sentido(s) do discurso como um todo.
- 4) Levantar as argumentações internas ao léxico;
- 5) Levantar as argumentações internas e externas aos enunciados;
- 6) Identificar a importância dos conectores nos enunciados;
- 7) Comparar os discursos por meio das análises realizadas;
- 8) Analisar as questões de interpretação dos discursos a fim de verificar se elas ajudam na compreensão do sentido do discurso.

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

Após as análises, foram feitas propostas de interpretação textual, segundo a teoria da argumentação na língua (ANL), objetivo ao qual este trabalho também se propõe. Seguir-se-á, então, a análise do discurso na próxima seção.

2.2 Análise do discurso textual

Texto Narrativo

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

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

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

A música tem razão. A Bahia é um dos estados mais interessantes do Brasil. Seus habitantes guardam ainda tradições de religião, comidas e costumes da época da escravidão negra. A capital, Salvador, tem 365 igrejas (segundo a tradição popular). Seus

habitantes misturam o culto católico com cultos africanos, como o candomblé. A festa de Iemanjá, rainha do mar, atrai milhares de pessoas e é um lindo espetáculo. A comida também é bem característica: acarajé, vatapá, cuscuz, tudo feito com azeite de dendê. E os doces? A famosa cocada e os deliciosos quindins, muito famosos, são feitos com coco.

Ao norte da Bahia fica o Ceará.

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

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

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

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

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

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

A. Responda a estas perguntas:

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

10. *Qual a comida típica do gaúcho?*

A análise do discurso foi feita a partir das perguntas de interpretação apresentadas no livro didático, após o texto. Porém, antes de iniciar a análise das questões, apesar de este não ser o foco da pesquisa, é relevante destacar que anteriormente ao texto, há uma classificação deste como texto narrativo, e a classificação quanto à tipologia textual está equivocada. Trata-se de um texto descritivo.

A primeira questão, Por que o Brasil tem muitos usos e costumes diferentes? Pode ser respondida através do encadeamento **país DC diferenças regionais**. Assim, a resposta contida no texto para essa questão seria porque o Brasil é um país, que seria compreender o que é ser um país, principalmente um país grande, com regiões e costumes diferentes. Qualquer outra informação, o leitor deve buscar fora do texto para responder.

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

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

As questões 4 (Se você já provou comida baiana, o que achou dela?) e 5 (Você gosta de pratos exóticos? Por quê?) são referentes à produção, opinião do aluno. Na aula, esse tipo de atividade tem finalidade de estimular a conversação, mas em nada acrescenta à interpretação do que foi lido no texto.

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

Na questão 8, a pergunta é Quem são os gaúchos? O que se sabe sobre eles?. Na leitura, pode-se depreender o aspecto **habitar no RS DC ser gaúcho**. Porém, o texto traz a

informação de que gaúcho é quem mora no RS, e não a pessoa que nasce nesse Estado. Essa é a informação que o leitor pode ter ao ler o texto.

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

Para finalizar, na questão 10, Qual a comida típica do gaúcho? Pode ser dada a resposta através do aspecto **comer churrasco o ano todo DC ser comida típica**.

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

- a) Na música sobre a Bahia, e na posterior concordância à colocação da música por parte do autor, há o aspecto **A Bahia é interessante DC deve-se ir (conhecer)**. A partir desse aspecto, surgem outros aspectos de Argumentação Externa à esquerda, como **Seus habitantes guardam ainda tradições de religião, comidas e costumes da época da escravidão negra DC é interessante conhecer; A capital, Salvador, tem 365 igrejas DC é interessante conhecer; Seus habitantes misturam o culto católico com cultos africanos, como o candomblé DC é interessante conhecer; etc.**
- b) Uma colocação importante a ressaltar é, no sétimo parágrafo, o enunciado Os habitantes do Ceará [...] têm um sotaque diferente dos brasileiros do Sul. Aqui, o autor faz dos brasileiros do Sul a referência para os sotaques, podendo depreender-se o seguinte aspecto: **falares dos brasileiros do sul DC neg-falares dos brasileiros do nordeste**, Porém, em que ele se baseia para essa referência, não é citado. E, quando diz que os sotaques são diferentes, mostra que há falares diferentes no país, mas não exemplifica para o leitor, exatamente, como são.

2.3 Proposta de interpretação pela TBS

Nesta seção apresentar-se-ão algumas propostas de atividades de interpretação textual baseadas na TBS, construídas pela autora.

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

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

Fonte: A autora (2016)

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

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

Os articuladores existentes no discurso são:

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

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

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

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

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

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

3 Discussão dos resultados

Durante a realização da análise, percebeu-se que o texto utilizado pelo livro didático é construído, servindo para atingir um determinado objetivo. Ou ainda, é um texto que foi criado para trazer informações sobre a realidade do país em que se aprende a língua.

Também se percebe que há outros problemas nas informações contidas no livro, como o desacordo com a tipologia textual, pois no texto dizia que era um texto narrativo, quando foi apresentado um texto informativo/descritivo. Mesmo sendo essa informação irrelevante para a análise realizada, é válido ressaltar a observação.

Sobre a interpretação, também objeto de análise, percebeu-se que o foco das perguntas era informativo, como em: Por que a Bahia tem influência africana em suas comidas e em sua religião? ou Qual a festa da tradição africana mais conhecida?. As respostas dessas perguntas poderiam ser somente retiradas do texto, não levando o aluno a compreendê-lo como um todo. As perguntas não levam à compreensão total do texto, pois focalizam ideias isoladas. Esse reconhecimento de ideias isoladas pode ser uma etapa da aprendizagem, sendo necessário fazer uma segunda etapa que é a da relação. Faltaram, portanto, questões que explorassem essa segunda etapa.

Há também algumas atividades que fogem às informações textuais, com a finalidade de o aluno relatar sua realidade e suas experiências individuais sobre o assunto tratado no capítulo, como as questões 4, 5, 6 e 8 da interpretação: 4) Se você já provou comida baiana, o que achou dela?; 5) Você gosta de pratos exóticos? Por quê?; 6) Quais são os tipos característicos do Ceará? O que sabe sobre eles?; 8) Quem são os gaúchos? O que sabe sobre eles?. Todas essas questões fazem parte da produção de outros discursos, que também faz parte de uma aula de língua estrangeira, e é importante para motivar a produção de discursos para a prática oral da língua em estudo. Mas deve-se observar a quantidade de questões relevantes para a oralidade, em comparação às de interpretação.

De forma alguma a intenção deste estudo foi invalidar o uso de tal livro analisado. Nele, há atividades bastante pertinentes em relação à gramática e vocabulário. O que se analisou aqui foram as questões textuais, relacionadas ao sentido do texto e à interpretação que envolve este.

Nas propostas apresentadas na seção 3.3, procurou-se criar questões que levem à compreensão do texto como um todo, focalizando a construção do sentido pela língua no discurso. Questões que envolvam o sentido dos articuladores, ou a proposta do autor em utilizar o articulador e as pontuações, também fazem o aprendiz pensar sobre o texto e por que se utilizam tais elementos na língua. O aprendiz, quando reconhece o sentido de um discurso, e faz relações com o que está atrelado a cada discurso, pode dizer que realmente compreendeu, apropriou-se dos conhecimentos referentes à língua estudada.

A presente pesquisa foi uma breve análise sobre um dos textos utilizados em livros didáticos de língua portuguesa para estrangeiros, com uma breve contribuição de atividades que possam fazer com que o aprendiz chegue à compreensão da língua. Porém, com certeza, muito ainda pode ser feito em relação a esse tema.

Considerações finais

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

Para isso, é importante que os textos selecionados pelos livros didáticos tenham um conteúdo instigador, um conteúdo discursivo, que dialoga com o leitor, que vai persuadi-lo, vai apresentar uma organização sequencial, e acima de tudo ajudar o leitor a construir o sentido discurso. Quanto às atividades apresentadas pelos livros didáticos para levar o aluno à compreensão do que foi lido, mostraram-se precárias e insuficientes para cumprir com seu objetivo. As propostas apresentadas não tiveram em hipótese alguma a pretensão de solucionar por definitivo o problema de atividades de interpretação contida nos livros didáticos, mas foram feitas de forma a comprovar que é possível fazer com que o aluno chegue a uma compreensão do sentido global existente no discurso, se esse discurso for bem explorado pelas atividades propostas. A TBS demonstrou ser uma teoria que consegue cumprir esse objetivo, já que é uma teoria semântica e lida com as relações de sentido contidas no discurso.

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

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, p. 06- 10, 1997.

CAREL, M.; DUCROT, O. **La Semántica Argumentativa**. Una Introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos. Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M.

Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2008.

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

DELL'ISOLA, R. L. P. A construção do sentido durante a leitura em português – LE. In: JÚDICE, N. (org.). **Português /Língua estrangeira. Leitura, produção e avaliação de textos**. Niterói: Intertexto, p. 37-42, 2000.

_____. Em busca da formação continuada de professores de português como Língua estrangeira: alguns parâmetros. In: JÚDICE, Norimar (org.). **Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros**. Niterói: Intertexto, p. 09-21, 2005.

DUCROT. Introducción. Conferencia 1. In: CAREL, M.; DUCROT, O. **La Semántica Argumentativa**. Una Introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos. Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, p. 11-60, 2005.

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

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

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

SAVIGNON, S. J. Communicative Language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 3 ed. Boston: Heinle & Heinle, p. 15-20, 2001.

STERNFELD, L. Materiais didáticos para o ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, p. 47-57, 1997.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percursos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, p. 27 – 35, 1997.

Data de recebimento: 15 de maio de 2016.

Data de aceite: 25 de setembro de 2016.