

POESIA COMPLETA DE LUIZ DELFINO

Tomo I e II

A Academia Catarinense de Letras vê coroados seus esforços e presta um grande serviço à literatura com a presente edição das obras completas do catarinense Luiz Delfino, reconhecidamente uma das grandes expressões da poesia brasileira.

Aqui estão, para os leitores e estudiosos, *Cadáver de Virgem, Capricho de Sardanápalo, Mulher Triste, In Her Book, A Primeira Lágrima, Ubi Natus Sum, O Testamento, Jesus no Colo de Madalena*, que são verdadeiras pérolas, além dos belos sonetos *O Anjo da Fé, Sós, Laetitia, Leito de Noiva, Febre, O Acompanhamento, A Apanhadora de Conchas, Ouvindo-a, Entrada da Floresta, Pelas Praias, As Naus, Gaivotas* (um dos mais célebres) e *Saudade* (do torrão natal) e mais os 19 sonetos em que canta ardentemente o corpo da mulher amada.

Estão, também, a força e a beleza dos poemas longos. *As Três Irmãs*, verdadeira obra-prima, é atual e sempre declamada nos saraus literários.

Em *Posse Absoluta*, com 2.128 versos, vê-se um Luiz Delfino triste, desiludido e ressentido. *Solemnia Verba* é o texto heróico, viril, dedicado à Espanha. *A Epopéia Americana* é indianista e *O Cristo e a Adúltera*, um dos poemas mais apreciados do festejado e consagrado poeta, cuja obra não podia ficar esquecida.

Manoel Bandeira registrou, na sua *Antologia dos Poetas Brasileiros*, que Luiz Delfino constitui um caso singular em nossa Poesia: ao seu rico fundo romântico incorporou o brio parnasiano e mais tarde alguma coisa do nosso simbolismo - há um pouco de tudo isso nos seus belos sonetos.

Foi na fase parnasiana que o poeta teve o melhor momento, com métrica rica, musical, e harmoniosa, rima encantadora e opulência de vocabulário, o que deu aos versos som, forma, movimento, cor e vida na altura de outros poetas como Alberto de Oliveira, Olavo Bilac e Raimundo Corrêa.

Não se poderia aceitar que os poemas de Luiz Delfino, glória da poesia brasileira, coroado *Príncipe dos Poetas Brasileiros*, continuassem desconhecidos.

Por isto, a Academia Catarinense de Letras concentrou as suas forças e aceitou o desafio de reeditar a *POESIA COMPLETA* de Luiz Delfino, com todos os seus títulos reunidos, e foi buscar no Professor e Acadêmico Lauro Junkes a autoridade com o necessário conhecimento para apresentar e mostrar a verdadeira dimensão deste nosso extraordinário poeta.

Paschoal Apóstolo Pítsica
Presidente da Academia Catarinense de Letras

Possível relação entre ensino de inglês como língua estrangeira e semântica argumentativa*

Sílvia Costa Kurtz dos Santos**

Introdução

Iniciado na década de 1970, com os trabalhos de Jean-Claude Anscombre e Oswald Ducrot, o projeto de descrição semântica lingüística difundido pelo princípio fundamental de que "a argumentação está na língua", tem passado, desde então, por importantes processos de avaliação e ajuste, liderados por seus próprios proponentes e também por outros estudiosos que se filiaram ao campo de pesquisa da semântica argumentativa. Dentre as contribuições mais recentes ao projeto geral dessa semântica lingüística destacam-se as propostas por Marion Carel, que, desde meados da década de 1990, têm sido divulgadas como parte da Teoria dos Blocos Semânticos. Carel (1995) sugere uma revisão da teoria standard da argumentação, numa abordagem que permanece argumentativa e possível de ser integrada ao projeto geral da Teoria da Argumentação na Língua.

O objetivo do presente trabalho é, com base nas relações entre os domínios da lingüística e da lingüística aplicada voltada para o ensino de línguas estrangeiras, bem como nos princípios da Teoria dos Blocos Semânticos, que utilizamos como motivadores do conjunto de reflexões apresentadas, analisar alguns encadeamentos argumentativos tomados como unidades de sentido na composição de textos produzidos em inglês como língua estrangeira, a partir de motivação argumentativa retórica.

* Uma forma resumida deste artigo foi apresentada no Congresso Internacional La Argumentación, Universidad de Buenos Aires, em 12.07.2002.

** Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e doutoranda em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

1 Ensino de línguas estrangeiras: como vem acontecendo?

Na condição de professora lingüística aplicada e de inglês como língua estrangeira em curso superior de licenciatura, que visa a formação de professores desse idioma para atuação nos ensinos de níveis fundamental e médio, sentimos necessidade de situarmos nossas primeiras reflexões no território onde surgiram.

Uma vez que nos interessa a relação entre os domínios da lingüística e da lingüística aplicada no ensino de línguas estrangeiras e pretendemos sugerir a semântica argumentativa como elemento de interface entre esses domínios, é importante fazermos uma avaliação do panorama histórico sobre metodologias de ensino de línguas estrangeiras, levantando crenças e princípios teóricos subjacentes aos diversos métodos-abordagens-metodologias do último século. De forma resumida, podemos dizer que esse percurso histórico nos mostra que a questão metodológica sempre foi tratada de maneira prescritiva e excludente, havendo uma constante alternância entre os seguintes aspectos:

- ênfase da gramática e tradução de textos, muitas vezes utilizados apenas como fonte de sentenças-padrão manipuladas isoladamente; memorização de listas de vocabulário; primazia do texto escrito; influência da tradicional análise lingüística gramatical, baseada em procedimentos de descrição do latim (método clássico ou método de gramática e tradução);
- ênfase nas habilidades orais e na aprendizagem direta e conceitual segundo princípios naturalísticos (método direto);
- ênfase no ensino da leitura como objetivo mais adequado a ser perseguido no contexto escolar associada a uma espécie de retorno ao ensino da gramática e tradução (método da leitura);
- ênfase no desenvolvimento de habilidades orais, visando ultrapassar as barreiras da sala de aula, que surge durante a II Guerra Mundial, nos cursos intensivos do programa especializado de treinamento do exército americano, diante da necessidade premente de falantes de línguas estrangeiras (método áudio-lingual).

Tido como científico porque adota princípios baseados em trabalhos lingüísticos (descrição lingüística de Bloomfield) e em pesquisa de psicologia (behaviorismo de Skinner), o método áudio-lingual adquire grande autoridade na comunidade de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Trata-se de um modelo estímulo-resposta-reforço de aprendizagem, com ênfase recaindo

sobre estruturas gramaticais e sobre o princípio behaviorista de formação de hábito. Apesar de considerado uma verdadeira revolução, o método áudio-lingual acaba em descrédito, especialmente porque o então jovem lingüista americano Noam Chomsky, na publicação de 1959, "Review of Verbal Behavior", faz duras críticas à obra de Skinner, publicada no mesmo ano e intitulada "Verbal Behavior", pois os trabalhos do lingüista questionam a natureza do sistema lingüístico, baseando-se no conjunto de regras internalizadas pelos falantes, que correspondem à língua em questão. O prestígio de Chomsky e seu ataque a Skinner reforçam as críticas ao método áudio-lingual, já que os posicionamentos do lingüista favorecem uma visão mentalista ou cognitivista, não behaviorista, da aprendizagem de línguas.

Na década de 1960, a principal preocupação no ensino de línguas continua voltada para os métodos, cujo caráter prescritivo torna-se incontestável diante de um possível embasamento em estudos teóricos, dando-lhes um caráter científico. Contudo, a lingüística chomskiana voltada para a gramática gerativa transformacional não tem um impacto direto no ensino de línguas numa escala mais ampla (Finocchiaro & Brumfit, 1983); mesmo assim, de maneira inclusive contraditória diante dos posicionamentos publicamente defendidos por Chomsky, seus argumentos contra o behaviorismo são associados a um método alternativo, de 1966, denominado código cognitivo por John Carroll: uma interpretação e aplicação errônea da gramática transformacional ao ensino de língua, uma vez que a análise da língua novamente é priorizada, em detrimento do seu uso, sendo que as "regras" a que Chomsky fazia referências eram um reflexo da competência do falante nativo, ao invés de explicações pedagógicas que pudessem auxiliar na competência lingüística do aprendiz de segunda língua ou de língua estrangeira. Buscam-se princípios teóricos, mas, segundo observado em Lennon (1988), a lingüística e a psicologia, aparentemente não têm contribuições a fazer, especialmente se consideradas as declarações feitas por Chomsky numa conferência sobre o ensino de línguas estrangeiras, em 1966:

"[...] estou participando nesta conferência não como um experto em qualquer aspecto do ensino de línguas, mas como alguém cuja principal preocupação é com as estruturas da língua e, de maneira mais geral, com a natureza dos processos cognitivos. Além disso, 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." (Tradução minha de Noam Chomsky, citado em Lennon, 1988.)

Entretanto, é importante notar que essa declaração, normalmente usada de forma mal-intencionada por aqueles que defendem a posição de que a lingüística não tem qualquer relevância para o ensino de línguas, é retirada de um contexto mais amplo. Widdowson (1990, p. 9-10), por exemplo, apresenta essa mesma declaração em seu contexto ampliado, discutindo o que entende como seu verdadeiro significado, ou seja, de que 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 ele próprio coloca, "abordar os problemas do ensino de línguas a partir de um ponto de vista baseado em princípios". O que Chomsky na verdade questiona, segundo a visão que compartilho com a que expressa Widdowson, é a capacidade dessas disciplinas sustentarem uma "tecnologia de ensino de língua", que deveria ser vista de forma cuidadosa. No final da década de 1960, a necessidade de caminhar em direção a uma visão de língua como meio de comunicação, e não somente como um conjunto de estruturas, parece evidente. Segundo Brown (1994), a década de 1970 é bastante profícua, especialmente porque 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. Uma vez que os estudos em psicologia começam a discutir a aprendizagem como de natureza afetiva e interpessoal, muitos psicólogos e educadores passam a ter seus nomes e idéias associados a uma série de métodos de ensino de línguas estrangeiras, conhecidos como humanísticos. Princípios como 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 estrangeira. Apesar de muitas vezes controversos, transformados em negócios lucrativos e merecedores das críticas que recebem, esses métodos desempenharam um papel importante sobre as reflexões acerca do ensino e aprendizagem em língua estrangeira.

Também na década de 1970, começam a ser estabelecidas, na Europa, e em particular na Grã-Bretanha, as bases de um amplo movimento que resulta na abordagem comunicativa, cujo enfoque é dado à língua como meio de comunicação. Muitos nomes são associados ao conjunto de idéias subjacentes a esse movimento: Henry Widdowson, David Wilkins, Van Ek, Dell Hymes, Halliday, por exemplo. Segundo observam Finocchiaro & Brumfit, 1983, as origens do movimento comunicativo está nos trabalhos do Conselho da Europa, em seqüência a um seminário realizado em 1971 na Suíça, que trata das necessidades de adultos europeus em aprendizagem de inglês e francês como línguas estrangeiras. Trabalhos adicionais dos pesquisadores do Conselho da Europa resultam numa abordagem funcional-nocional de classificação da língua a ser ensinada, baseada naquilo que as pessoas querem fazer (funções como, por exemplo, cumprimentar, desculpar-se, elogiar etc.) ou sentidos que querem expressar (noções como, por exemplo, de espaço, tempo, quantidade, qualidade etc.).

Neste início de século, em que teoricamente vivemos a terceira década de ensino comunicativo, muito se pesquisou nas áreas de aquisição de segunda língua (Lightbown, 2000) e de lingüística aplicada, que se firmou como área multidisciplinar de direito próprio, com publicações sempre plenas de discussões envolvendo noções e conceitos em constante evolução. Também houve críticas à chamada abordagem comunicativa, com direito à resposta de seus defensores, como se vê em Rossner & Bolitho, 1990, por exemplo. As críticas certamente não invalidam os princípios do ensino comunicativo, devendo ser descartados como se fez tantas vezes com os métodos, apenas significam que temos direito a voz e que temos espaço nas discussões que, quando envolvem reflexão bem informada, são uma prática desejável. Felizmente, a pergunta de Prabhu (1990), já foi respondida, mas, conforme observa Almeida Filho (2001), ainda há muito a ser feito dentro de um paradigma comunicativo de ensino de línguas estrangeiras, especialmente no Brasil. Uma de suas constatações, por exemplo, é de que "muitos professores de línguas enfrentam questões ainda anteriores à da abordagem e metodologia. É o caso da urgente demanda por uma competência lingüístico-comunicativa que força uma prática calcada no estudo de pontos gramaticais" (id, p. 28).

2 Relação lingüística/lingüística aplicada

Através do panorama apresentado na seção anterior, é possível notar que a vinculação de estudos lingüísticos ao ensino de línguas estrangeiras esteve geralmente associada a concepções como gramática prescritiva, estruturas-modelo, padrões estruturais etc., sempre ligados a valores negativos. A partir desse tipo de visão, tem-se a clara impressão de que os trabalhos envolvendo os aspectos da língua como sistema em nada auxiliam, ou até prejudicam, a aprendizagem, que, portanto, se torna mecânica e desvinculada de seu uso natural. O sentido negativo associado ao estudo dos aspectos lingüísticos foi, e ainda é, mesmo que equivocadamente, associado ao ensino de línguas estrangeiras num paradigma comunicativo.

Nesta seção continuaremos abordando a questão das relações entre lingüística e ensino de línguas estrangeiras, pois, dentro do objetivo mais amplo do nosso trabalho, queremos chamar atenção para a possibilidade de investigar relações entre lingüística e lingüística aplicada na formação e desenvolvimento do professor de língua estrangeira, especialmente porque entendemos como pertinente a abertura de espaço em cursos de licenciatura em letras para a avaliação de estudos em domínio lingüístico e suas possíveis contribuições para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Essa seria uma forma importante de contribuir para que os graduandos viessem a 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.

Ao defender a formação teórico-crítica para os professores de línguas no Brasil, Moita Lopes (1996, p.179) observa que os cursos de formação "não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o por que ensinar que sejam informadas teoricamente". O mesmo autor observa que uma das características da pesquisa em lingüística aplicada é a sua natureza mediadora entre conhecimento teórico e o problema de uso da linguagem que se pretende investigar (id., p. 31).

Certamente não há mais espaço para uma visão reducionista e equivocada de lingüística aplicada como uma atividade de aplicação de resultados de estudos teóricos na disciplina lingüística, visão tão propriamente combatida no início dos anos 1990 no Brasil, quando havia a preocupação legítima em consolidar a lingüística aplicada como área de direito próprio. Nessa época,

conforme observa Moita Lopes (1996), a comunidade brasileira da área sentia necessidade de sua organização política, "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". O posicionamento a ser defendido, como se vê claramente nos textos de Celani (1992) e Kleiman (1992), era de que a lingüística aplicada estava centrada na linguagem, mas aberta ao relacionamento com outras disciplinas que não apenas a lingüística. Apesar de Celani (1992) chamar atenção para o fato de que as atividades inerentes às áreas de lingüística e de lingüística aplicada não se colocam em uma relação de polaridade, sendo importante "considerar 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", há uma predominância de discursos em que a lingüística aparece como ocupando um lugar de desvantagem em relação a outras ciências. Assim, pelo menos no Brasil em que a área de lingüística aplicada é ainda bastante jovem, esse tipo de discurso pode ter contribuído para a criação do "fantasma da lingüística" na lingüística aplicada, da mesma forma que havíamos criado o "fantasma da estrutura" no ensino de línguas estrangeiras. A partir de observação empírica, constata-se que as relações com outras ciências como filosofia, psicologia, sociologia, antropologia e educação, por exemplo, têm merecido maior atenção nas disciplinas voltadas para a formação de professores de línguas estrangeiras do que a relação com a lingüística, com exceção do que ocorre em fonologia, cujas contribuições para os estudos sobre aquisição e também ensino de línguas em geral são bastante importantes e visíveis também na literatura em lingüística aplicada.

Ao chamar atenção para a relevância da teoria lingüística na prática pedagógica, Widdowson (1990, p. 77-78) 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 podem ser adaptadas para uso em sala de aula".

3 Relação lingüística aplicada/ensino de língua inglesa/semântica argumentativa

Discutir a possível relevância e aplicabilidade de uma teoria semântica lingüística, caso da Teoria da Argumentação na Língua, no ensino comunicativo de uma língua estrangeira, pode, a princípio, ser entendido como uma contradição. Sabe-se que, por questão de coerência teórica, os propósitos comunicativos associados ao uso da linguagem e determinados pelo contexto social não podem ser contemplados por uma semântica que, conforme discutido em Ducrot (1999), se identifica com postulados estruturalistas saussurianos. Parece-nos pertinente lembrar que o princípio de que a "descrição semântica" de uma língua natural deva ser capaz de contemplar as circunstâncias de produção dos enunciados em contextos determinados dependeria de um conjunto de conhecimentos "extremamente heterogêneo, heteróclito mesmo" (Ducrot, 1987, p. 15). Isso porque tal conjunto abrigaria, além de conhecimentos lingüísticos, informações provindas de muitas outras ciências, como a psicologia, a lógica, a sociologia, etc., pois "uma frase qualquer pode ser levada a veicular não importa qual significação".

A escolha da semântica argumentativa como ponto de articulação entre lingüística teórica e lingüística aplicada não implica em comportamento divergente de quem atua no ensino de línguas em consonância com princípios comunicativos mas sugere um retorno à gramática tradicional.¹ No entanto, trata-se, primordialmente, de decisão semelhante àquela tomada por Ducrot ao definir os rumos da pesquisa teórica em semântica argumentativa, agora tomada por quem tem questionamentos de caráter aplicado. O fato das questões relativas ao ensino e aprendizagem de línguas pertencerem a um vasto conjunto heteróclito de conhecimentos abrigado pela lingüística aplicada, não deve implicar, como vem acontecendo, na exclusão da lingüística desse conjunto, especialmente quando a lingüística para a qual queremos chamar atenção é a que se ocupa da descrição semântica. É importante reconhecer que o "estruturalismo semântico", além de ter uma importante dimensão lingüística a acrescentar aos estudos da linguagem, também se mostra bastante pertinente quando considerado em contextos de formação, desenvolvimento e ação de profissionais de ensino de inglês como língua estrangeira no contexto educacional brasileiro.

¹ Da mesma forma, Anscombe e Ducrot (1994) observam que ao proporem um conceito mais restritivo de argumentação não pensam em voltar à gramática tradicional.

Ao sugerir que o contexto ou "universo de discurso" (Ducrot, 1997) deva ser considerado na construção do sentido de uma palavra e que apenas a situação permite especificar atos de fala, a semântica argumentativa parte do princípio de que buscas pragmáticas necessárias para a compreensão de enunciados só podem ser feitas a partir de instruções dadas por elementos lingüísticos. E é na medida em que torna indissociáveis as dimensões do analista do discurso e do lingüista² que esse princípio da semântica argumentativa pode contribuir significativamente para a reflexão sobre práticas pedagógicas em inglês como língua estrangeira, especialmente quando consideramos as que se baseiam numa concepção comunicativa que, mesmo de maneira equivocada, supervaloriza aspectos pragmáticos que têm lugar na exterioridade lingüística e negligencia os aspectos lingüísticos. Não nos parece interessante que a busca de sentidos seja uma questão a ser abordada de maneira tão reducionista, ou seja, exclusivamente com base na realidade, pois, assim como é um equívoco dissociar o ensino de línguas da realidade, é também um equívoco ignorar aspectos relativos à semântica lingüística da língua que se ensina-aprende.

É nesse sentido que propomos a semântica argumentativa como elemento de interface na articulação dos domínios da lingüística teórica e da lingüística aplicada. Há muito o que pensar e desenvolver nesse sentido. Talvez seja natural que os primeiros passos sejam mais teóricos do que práticos, assim, recorreremos aos trabalhos mais recentes de Oswald Ducrot e Marion Carel, difundidos através da Teoria dos Blocos Semânticos, como princípios motivadores das reflexões e discussões a seguir apresentadas. Além disso, recorreremos também às noções de lingüística aplicada (*Applied Linguistics*) e aplicação da lingüística (*Linguistics Applied*), propostas em Widdowson (2000, p. 5). Segundo o autor, ambos os domínios estão envolvidos com intervenção, com o 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

² Conforme visão de Ducrot (1997), segundo a qual o analista do discurso descreve enunciações "reais", enquanto o lingüista, procurando descrever palavras, descobre nelas indicações relativas a sua "possível" enunciação.

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.

Assumida a posição de mediação da lingüística aplicada, passamos a fazer referência ao nosso *problema do mundo real*, que vinculamos ao ensino da língua inglesa no contexto educacional brasileiro.

Problema do Mundo: Num país em desenvolvimento como o Brasil, em que a LDB³ e os PCN⁴ sugerem resgatar o papel formador que possibilita o amplo acesso ao conhecimento e ao pleno exercício da cidadania, sugerindo também a obrigatoriedade de inclusão de pelo menos uma língua estrangeira moderna nos currículos do ensino fundamental e médio, observa-se que, nem os antigos métodos de ensino de línguas estrangeiras, nem a ênfase comunicativa lidam adequadamente com a questão argumentativa, quer no sentido retórico de justificar pontos de vista, ou semântico, em termos lingüísticos, de forma a desenvolver consciência lingüística e ultrapassar os limites da descrição e da narração em atividades práticas de sala de aula.

Alguns princípios Teóricos (P), percepções e perspectivas (pp)

Passamos a refletir sobre possíveis pontos de articulação entre paradigmas totalmente independentes como o da descrição semântica lingüística, aqui vinculada à Teoria dos Blocos Semânticos, da qual apresentamos alguns princípios (P), e o ensino de línguas estrangeiras, referência a partir da qual apresentamos algumas percepções e perspectivas (pp).

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).

³ LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB, de 21.12.1995)

⁴ PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais decorrem do estabelecido na LDB e propõem orientações gerais para a elaboração de currículo. Os PCN encontram-se disponibilizados pelo Ministério da Educação, através do portal <http://www.mec.gov.br>

(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*⁵) ou transgressivo (em *pourtant*⁶), 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.

Análise de encadeamentos argumentativos

A seguir, apresentamos encadeamentos argumentativos tomados como unidades de sentido na composição de textos em inglês como língua estrangeira, produzidos a partir de motivação argumentativa retórica por professores em formação. O que aqui entendemos como motivação argumentativa retórica parte do princípio de que questões mais amplas, de caráter político e social, inclusive, devam figurar na agenda do ensino de línguas estrangeiras, e que os aprendizes devem ser envolvidos em atividades que supunham tomadas de posições a serem defendidas. Dessa forma, visando o desenvolvimento da competência argumentativa, partimos da exibição de um documentário acerca de problemas sociais e ambientais brasileiros para gerar a motivação de produção de um texto em defesa de posicionamento previamente escolhido. Tal motivação é aqui considerada uma motivação argumentativa retórica no sentido de que, ao escolher um posicionamento, o produtor do texto define uma conclusão em direção à qual constrói argumentos que possam justificá-la. Esses argumentos são os

⁵ Possíveis traduções para o português: *donc* = portanto; *pourtant* = no entanto.

encadeamentos lingüísticos do texto, que funcionam como justificativas ou instrumentos de persuasão do leitor. Visando avaliar a pertinência lingüística da argumentação no discurso, os encadeamentos são analisados como unidades de sentido, consideradas passíveis de favorecer ou prejudicar a conclusão almejada.

1. **Posicionamento assumido, ponto de vista a defender:** Causas dos problemas de ordem interna: as causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram dentro do Brasil.

Texto:

The biggest problem of Brazil is the politicians. The politicians in our country are the sick, a virus. The most of problems⁷ in Brazil are caused for⁸ these mans⁹.

Possíveis correções: "Most of the problems, "by, "men.

Análise dos encadeamentos argumentativos:

Observamos que as três frases do texto permitem construir apenas um tipo de encadeamento argumentativo normativo A DC B (DC: *donc*): *Brazilian politicians DC problems*. Dirigindo nossa atenção para o léxico utilizado vemos que as argumentações são do tipo contextual, pois a entidade lingüística 'politician' não apresenta, preso a sua significação, relação com as entidades lingüísticas 'problem', 'sick' ou 'virus'. Podemos dizer que o encadeamento argumentativo construído é pertinente como unidade de sentido passível de favorecer o posicionamento assumido, ponto de vista a defender ou conclusão pretendida de que as causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram dentro do Brasil. No entanto, o fato de termos apenas um tipo de encadeamento argumentativo que é repetido ao longo do texto e não se apóia em outros para a construção de discursos ampliados, ou seja, de uma trama argumentativa, sugere uma limitada capacidade argumentativa lingüística por parte do produtor do texto. Note-se que o texto foi produzido por um aluno de segundo semestre do Curso de Letras, que, considerado o universo de oito semestres de estudo da língua durante o curso, encontra-se em estágio básico de desenvolvimento lingüístico.

2. **Posicionamento assumido, ponto de vista a defender:** Causas dos problemas de ordem externa: as causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram fora do Brasil.

Texto:

Many years in colonial situation¹ caused a delay in our society. Our colonizers² "took care" of what we have of best in our country: NATURE.

Possíveis correções: ¹ under colonial power, ² colonizers

Neste segundo texto vemos que é possível construir dois encadeamentos argumentativos do mesmo tipo A DC B, mas com segmentos distintos: (1) *colonial situation DC delay* e (2) *colonizers DC care with nature*. O encadeamento (1) é normativo contextual, pois a significação de 'colonial' não prevê a relação com 'delay'. Quanto ao encadeamento (2) parece evidente, através do uso das aspas, a intenção do produtor de texto em inverter a significação de 'took care'. Assim, ao invés de 'took care' (cuidaram), o produtor do texto aponta para o sentido 'didn't take care', ou seja, não cuidaram e até exploraram a nossa natureza, o que fica claro na construção de um encadeamento argumentativo paradoxal segundo a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), se considerarmos que X CON neg-Y transforma-se em *colonizers DC no care with nature*. Assim, considera-se 'no care with nature' como parte da argumentação externa da entidade lingüística 'colonizer', depreendida a partir do item lexical 'colonialist', cuja significação é apresentada exclusivamente na forma do seguinte exemplo em Cambridge (1995): 'Colonialists have taken advantage of less advanced countries throughout the course of history'. Note-se que a mesma fonte apresenta 'take advantage' relacionada a significações como 'to benefit intentionally', 'to benefit selfishly (...) without giving anything in return'. Outro tipo de análise para o encadeamento (2) poderia ser o de considerá-lo uma argumentação transgressiva em *pourtant*, já considerando na construção do encadeamento a interpretação de "took care" como 'didn't take care', o que resultaria no encadeamento doxal *colonizers PT no care with nature*. Tanto a partir da primeira, como também a partir da segunda análise de sentido, observa-se que os encadeamentos argumentativos favorecem a conclusão pretendida de que as causas dos problemas sociais e ambientais brasileiros se encontram fora do Brasil. Trata-se, contudo, de um discurso argumentativo ampliado, correspondente a um nível mais avançado de competência lingüística se comparado à argumentação do primeiro texto, apesar de que em ambos os textos as frases podem ser consideradas 'soltas', sem vínculos lingüísticos expressos no texto. Esse segundo texto foi produzido por um aluno de quarto semestre do Curso de Letras.

Considerações finais

Concluir um trabalho que, na verdade, estamos apenas iniciando é sempre bastante difícil. Entendemos que a utilização da Teoria dos Blocos Semânticos na análise de encadeamentos argumentativos como partes de textos elaborados no intuito de defender um determinado ponto de vista possa ser uma forma interessante de avaliar conteúdo de um texto quanto ao seu potencial argumentativo. Ultrapassar os limites das descrições e narrações parece-nos possível já em estágios iniciais de ensino de uma língua estrangeira, mesmo quando a argumentação se dá através do que seria considerado um amontoado de frases soltas, geralmente avaliadas de forma negativa. Contudo, somente a análise de mais dados poderia ampliar o potencial que ora acreditamos ter vislumbrado na relação entre ensino de inglês como língua estrangeira e semântica argumentativa.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. 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; DUCROT, O. La Argumentación en la Lengua. In: ——. *La Argumentación en la Lengua*. Madrid: Gredos, p. 27-74, 1994.
- BROWN, D. H. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents, 1994.
- CAREL, M. Pourtant: Argumentation by Exception. *Journal of Pragmatics* 24, Elsevier, p. 167-188, 1995.
- . L'argumentation dans le discours: argumenter n'est pas justifier. *Langage et Société*, Paris, n. 70, p. 61-8, 1994. Republicado em *Letras de Hoje*, Porto Alegre: EDIPUCRS. v. 32, n. 107, p. 23-40, mar. 1997.
- CAREL, M; DUCROT, O. *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, UFSC, Florianópolis, 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.
- DUCROT, O. Pressupostos e Subentendidos: a Hipótese de uma Semântica Lingüística. In: ——. *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes, p. 13-30, 1987a. Tradução de Présupposés et Sous-entendus, *Langue Française*, n. 4, p. 30-44, 1969.
- . Os Topoi na Teoria da Argumentação na Língua. *Revista Brasileira de Letras*, Universidade Federal de São Carlos, v. 1, n. 1, p. 1-11, 1999.

———. Critères argumentatifs et analyse lexicale. *Langages*, Paris: Larousse, 142, p. 10-21, Jun. 2001.

———. La pragmatique et l'étude sémantique de la langue. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 32, n. 1, p. 9-21, mar. 1997.

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.

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

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

LIGHTBOWN, P. M. Classroom SLA research and second language teaching. *Applied linguistics*, v. 21/1, p. 431-462. Oxford University Press, 2000.

PRABHU, N. S. There is no best method - Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, Summer, 1990.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas/SP, Mercado de Letras, 1996.

ROSSNER, R.; R. BOLITHO (eds.). *Currents of change in english language teaching*. Oxford University Press, 1990.

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

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