

Ensino de Compreensão Leitora

uma proposta
pela semântica
argumentativa

Carina Maria Melchiors Niederauer



Ensino de Compreensão Leitora

uma proposta
pela semântica
argumentativa

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:

Dom José Gislou

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro — Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Gelson Leonardo Rech

Guilherme Brambatti Guzzo

Karen Mello de Mattos Margutti

Márcio Miranda Alves

Simone Côrte Real Barbieri — Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse

Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez

Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão

Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique

*Escuela Interdisciplinar de Derechos
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/
Peru*

Juan Emmerich

*Universidad Nacional de La Plata/
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes

Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró

*Universidad Nacional del Centro/
Argentina*

Nathália Cristine Vieceli

Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan

University of London/Inglaterra



Ensino de Compreensão Leitora

uma proposta
pela semântica
argumentativa

Carina Maria Melchiors Niederauer



© da autora
1ª edição: 2025
Preparação de texto: Giovana Letícia Reolon
Leitura de prova: Helena Vitória Klein
Editoração: Ana Carolina Marques Ramos
Capa: Ana Carolina Marques Ramos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

N666e Niederauer, Carina Maria Melchiors
Ensino de compreensão leitora [recurso eletrônico] : uma proposta
pela semântica argumentativa / Carina Maria Melchiors Niederauer.
Caxias do Sul, RS : Educs, 2025.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Modo de acesso: World Wide Web.
ISBN 978-65-5807-493-9

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Compreensão na leitura. 3. Semântica.
I. Título.

CDU 2. ed.: 028.6

Índice para o catálogo sistemático:

1. Leitura – Estudo e ensino	028.6
2. Compreensão na leitura	028.1
3. Semântica	81'37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500.

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias
do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO | 6

APRESENTAÇÃO | 10

ENSINO DA LEITURA: UM PONTO DE PARTIDA | 12

1. LEITURA: UM OLHAR ENUNCIATIVO | 17

- 1.1. O professor ensina; o aluno aprende?! | 21
- 1.2. A compreensão leitora do ponto de vista enunciativo | 23
- 1.3. Benveniste: possíveis contribuições da Teoria Enunciativa à leitura | 25
- 1.4. Leitura e enunciação: *eu, tu, ele, aqui e agora* | 30
- 1.5. A leitura por outras lentes teóricas | 31

2. TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA | 35

- 2.1. Base linguístico-filosófica da TAL | 35
 - 2.1.1 Platão em Saussure | 36
 - 2.1.2. Saussure na Teoria da Argumentação na Língua | 38
- 2.2. A Semântica Argumentativa em oposição à argumentação retórica e à concepção tradicional de argumentação | 45
- 2.3. A evolução da Teoria da Argumentação na Língua | 50
 - 2.3.1. Versão *Standard* | 50
 - 2.3.2. Teoria dos *Topoi* | 62
 - 2.3.3. Teoria dos Blocos Semânticos | 65
- 2.4. Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso (MDSAD) | 75

3. COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA DE ENSINO | 88

- 3.1. Paradigmas epistemológicos | 88
 - 3.1.1. Racionalismo (apriorismo) | 89
 - 3.1.2. Empirismo | 90
 - 3.1.3. Construtivismo (Interacionismo) | 92
- 3.2. Transposição didática | 107
- 3.3. Transformação didática: pensando o ensino de língua | 113
- 3.4. Proposta de princípios para transposição didática do MDSAD | 116

REFERÊNCIAS | 128

PREFÁCIO

Vivemos tempos em que a linguagem, em sua potência plena, é disputada em múltiplos espaços: sociais, políticos, educacionais, digitais. Em meio a esse cenário, o ensino da leitura ganha novos contornos e desafios.

A compreensão leitora é, indiscutivelmente, uma das habilidades centrais para o pleno exercício da cidadania, do pensamento crítico e da participação ativa na sociedade contemporânea. No entanto, apesar de sua relevância incontestável, ainda se observa uma defasagem significativa no desenvolvimento dessa habilidade em diversos contextos educacionais e em todos os níveis de ensino – fundamental, médio e, mesmo, superior.

A proposta deste livro é ousada e profundamente necessária. Ao lançar mão da *Semântica Argumentativa*, a autora traz à tona uma concepção de linguagem que rompe com modelos unicamente normativos/prescritivos de ensino da leitura. O *Ensino de compreensão leitora: uma proposta pela Semântica Argumentativa*, surge, portanto, como uma contribuição teórica e metodológica de grande valia para docentes, pesquisadores e profissionais da linguagem comprometidos com o aprimoramento das práticas de leitura em sala de aula.

A originalidade desta obra reside justamente na escolha de seu eixo teórico: a *Semântica Argumentativa*, abordagem que rompe com visões puramente informativas ou descritivas da linguagem e propõe um olhar para o discurso como um espaço de interconexões argumentativas que constituirão essa unidade complexa de sentido. Essa perspectiva enriquece a noção de leitura, deslocando o foco da simples decodificação ou identificação de informações explícitas para a produção ativa de sentidos, na qual o leitor é chamado a interagir com os mecanismos argumentativos que atravessam os enunciados. Assim, dizer “a reforma foi ousada” não é o mesmo que dizer “a reforma foi arriscada”, embora ambos os

enunciados possam referir-se ao mesmo evento. A diferença está na orientação argumentativa dos termos, nos valores que cada um e suas interconexões ativam, nas conclusões a que convidam o leitor. Essa mudança de foco é especialmente urgente num mundo em que a circulação de discursos, muitas vezes enviesados, ocorre de maneira veloz e com impactos profundos na vida social, política e afetiva dos sujeitos.

A obra é, portanto, uma resposta consciente e crítica aos limites de modelos conservadores de ensino da leitura, que insistem em tratar o discurso como um depósito de informações e o leitor como um “decifrador” passivo.

O livro propõe uma tese que parte do princípio de que compreender um discurso escrito é, antes de tudo, compreender seus efeitos de sentido, seus pressupostos, suas conexões e articulações argumentativas, bem como suas escolhas léxico-semânticas. Ao trazer à tona os conceitos-chave da Teoria da Argumentação na Língua – como o princípio da orientação discursiva das palavras, os blocos semânticos, os efeitos de sentido produzidos pela escolha lexical e a noção de polifonia –, a autora oferece um instrumental sólido para desenvolver processos leitores mais críticos, conscientes e proveitosos.

Outro mérito importante da obra está em sua abordagem dialógica entre teoria e prática. A autora não se limita à exposição conceitual, mas a articula com exemplos didáticos, análises semântico-discursivas e propostas pedagógicas concretas, que podem ser facilmente adaptadas a diversos níveis de ensino. Essa integração evidencia o compromisso com a aplicabilidade da teoria em contextos reais de sala de aula e reafirma a crença de que a teoria linguística, quando bem compreendida e trabalhada, pode transformar profundamente a prática docente.

A proposta de ensino aqui delineada parte do pressuposto de que o sentido não está dado no discurso, mas é construído na relação entre o que é *dito* e o próprio *dizer*, entre os significados possíveis e as escolhas feitas pelo locutor. Ao compreender esse jogo de forças semânticas, ensinar a ler com profundidade, com

criticidade e com atenção às nuances argumentativas não é apenas um desafio pedagógico, mas uma urgência civilizatória.

Num contexto social em que a desinformação, as *fake news* e os discursos de ódio se disseminam com rapidez, formar leitores capazes de analisar e compreender o sentido (posto e pressuposto) assim como as estratégias argumentativas do discurso é um desafio urgente e indispensável. Este livro atende a esse desafio ao propor uma abordagem que respeita a complexidade do ato de ler, sem reduzi-lo a um exercício mecânico ou meramente técnico.

Além disso, ao fundamentar-se na tradição da semântica argumentativa – notadamente nos trabalhos de Oswald Ducrot, Marion Carel e colaboradores –, a obra insere-se em um campo teórico robusto, ainda pouco explorado em práticas escolares no Brasil. O esforço da autora em traduzir essa complexidade para o cotidiano do professor e do aluno é louvável, pois torna acessível um saber muitas vezes restrito ao meio acadêmico.

Por fim, é importante destacar que este livro também é um convite: um convite à escuta atenta das palavras, ao questionamento dos sentidos naturalizados e à valorização da linguagem como espaço de disputa simbólica. Ao adotar a Semântica Argumentativa como guia para o ensino da leitura, a autora não apenas propõe um método inovador, mas também convida o leitor a repensar a própria função da escola, do ensino da língua e da formação cidadã.

Com esta obra, o leitor encontrará um caminho possível – e necessário – para aprimorar a prática pedagógica da leitura, formar leitores mais críticos e reflexivos e fortalecer o compromisso ético com o ensino de qualidade. Trata-se, sem dúvida, de uma contribuição significativa para o campo da Linguística (e, mais especificamente, da Linguística Aplicada,) e para todos que se dedicam à formação de sujeitos leitores, capazes de compreender o mundo e, com isso, transformá-lo.

Trata-se, em última instância, de uma proposta ética: formar sujeitos leitores capazes de compreender e intervir criticamente nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Como leitora e prefaciadora desta obra, reconheço nela não apenas um exercício acadêmico rigoroso, mas um gesto de

esperança. Esperança na potência transformadora da linguagem. Esperança no compromisso dos educadores. Esperança na formação de leitores mais atentos, mais sensíveis, mais críticos. Esperança, enfim, na construção de um mundo em que o ato de ler seja também um ato de resistência e de reinvenção do sentido.

Recomendo, portanto, a leitura atenta desta obra. Que ela inspire novas práticas, suscite novos questionamentos, fortaleça o trabalho docente e contribua, de maneira concreta, para que a leitura deixe de ser um obstáculo e passe a ser, como deve ser, uma travessia: entre sujeitos, entre sentidos, entre mundos.

Tânia Maris de Azevedo

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto da tese de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, no âmbito da linha de pesquisa Leitura e Processos Culturais, intitulada *Compreensão leitora e formação docente: princípios de transposição didática de um Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso*. A pesquisa aqui apresentada propõe reflexões e encaminhamentos didáticos que visam aproximar o ensino da leitura das contribuições da Teoria da Argumentação na Língua.

O ponto de partida do estudo é o reconhecimento das dificuldades existentes no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora entre estudantes tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, evidenciadas, por exemplo, pelas avaliações do PISA. Diante desse cenário, proponho a continuidade da formação docente por meio da apropriação de um modelo teórico-metodológico específico — o Modelo para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso, desenvolvido por Tânia Maris de Azevedo —, que se apoia nas contribuições de Ducrot, Carel e Anscombre.

A partir desse referencial, o livro propõe princípios de transposição didática do Modelo voltados para professores de língua materna, articulando conceitos como os de bloco semântico, polifonia e argumentação com estratégias de ensino voltadas ao trabalho com o discurso. O objetivo é oferecer subsídios que qualifiquem o trabalho docente com a leitura, de modo a ir além da decodificação e permitir a análise crítica, compreensiva e discursiva de diferentes textos.

Esta versão para publicação passou por ajustes de linguagem e estrutura, com vistas a facilitar o diálogo com aqueles que se interessam pela didática da leitura e pela formação crítica de professores. Sem perder o rigor teórico, a obra procura construir

pontes entre o campo da pesquisa acadêmica e a prática pedagógica cotidiana.

Que esta leitura possa contribuir para a formação continuada de docentes, auxiliando-os a promover o ensino da leitura como ato de compressão e argumentação, valorizando o texto como espaço de múltiplos sentidos e construção de conhecimento.

Boa leitura!

ENSINO DA LEITURA: UM PONTO DE PARTIDA

A leitura como prática social tem uma longa tradição nas mais diferentes culturas, considerando que, dentre outras razões, é essencial para a aprendizagem, a formação e a inserção social do indivíduo.

Como professora de disciplina de língua materna, pertencente ao Núcleo Comum de todos os currículos dos cursos de Graduação na instituição universitária em que atuo, e como orientadora de estágio do curso de Licenciatura em Letras, tenho observado a dificuldade de muitos estudantes em ler e compreender discursos dos mais variados gêneros, sendo que, muitas vezes, não avançam além da decodificação. Eis aí a razão que me levou a empreender um estudo voltado à compreensão leitora.

Mas, poderíamos nos perguntar, por que esses alunos chegam com essa dificuldade ao Ensino Superior? Acredito, e talvez alguns de vocês, leitores deste estudo, concordem comigo, ser resultado do processo de aprendizagem, no âmbito da Educação Básica, em que a preocupação principal na disciplina de Língua Portuguesa ainda é o ensino da gramática normativa dissociada do uso que se faz da língua.

O resultado desse tipo de ensino revela-se, por exemplo, em avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Em 2022, o Brasil ficou na 53ª posição em leitura, entre os 81 países avaliados.

Partindo desse contexto e pretendendo contribuir com os estudos sobre leitura, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades pressupostas pela compreensão leitora dos alunos, esta investigação objetiva propor alguns princípios de transposição didática, para o professor, do *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso* (MDSAD), de Tânia Marís de Azevedo, uma vez que este se constitui numa proposta de expansão da Teoria da Argumentação na Língua (TAL)

para a descrição semântica das entidades pertencentes ao nível complexo da realização linguística, o *texto* e o *discurso*.

Acredito que a TAL e o MDSAD tenham potencial para colaborar com a compreensão leitora, já que põem à mostra a organização semântica do discurso por meio da explicitação dos encadeamentos argumentativos, isto é, dos conceitos semanticamente interconectados que constituem o sentido de um discurso.

Ao pensar o ensino, seria necessário pensar em como organizar o conhecimento científico a ser transposto para os estudantes, de forma a torná-lo adequado à sua compreensão em cada estágio da aprendizagem.

Pensando assim, segundo Azevedo (2015), no que tange ao desenvolvimento da compreensão leitora, o processo de transposição passa, na verdade, a ser um processo de transformação, visto que, para uma habilidade como essa ser desenvolvida, não basta teorizar sobre ela, é preciso munir o sujeito de instrumentos que, numa situação de leitura, de constituição de sentido, o auxiliem nesse processo de *saber-fazer*.

Considero importante, para a compreensão do que me proponho a fazer neste livro, ressaltar que se trata de um estudo essencialmente teórico, que, portanto, não prevê, neste momento, testagens ou aplicações.

Em vista disso, proponho alguns princípios para fundamentar iniciativas docentes de transposição (transformação) didática do Modelo (MDSAD), com objetivo de qualificar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora de estudantes tanto da Educação Básica como do Ensino Superior.

Mas, antes de avançar, eu gostaria de explicitar o que entendo por *princípio*, já que esse conceito constitui a questão central deste estudo.

De acordo com o Dicionário de Filosofia (Abbagnano, 1999, p. 792), Aristóteles foi o primeiro a enumerar completamente os significados de *princípio*. Dentre eles, dois significados parecem esclarecer o que proponho, são eles: “o melhor ponto de partida, como p. ex., o que facilita aprender uma coisa; [...] aquilo de que

parte um processo de conhecimento, como p. ex. as premissas de uma demonstração”. Essa, portanto, é minha concepção de *princípio*, isto é, o que se constitui requisito essencial para a apropriação/aplicação de uma teoria neste caso, de um modelo teórico capaz de colaborar para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora.

Vários são os aspectos que envolvem a leitura, e várias são as teorias que, de diferentes pontos de vista, abordam esse processo. Aqui, a teoria de base é a Teoria da Argumentação na Língua (TAL). Por esse viés, aplicando à leitura o que propõe a TAL, o leitor deveria recorrer à argumentação constitutiva do sistema linguístico para poder compreender o sentido dos discursos de uma determinada língua.

Considerando a hipótese de base da TAL de que a argumentação está inscrita no sistema linguístico, é possível propor que, por essa teoria, compreender um discurso é perceber (no sentido de identificar e entender) os encadeamentos argumentativos que constituem os enunciados, os encadeamentos que inter-relacionam enunciados e, finalmente, o encadeamento que constitui o sentido do discurso como unidade semântica.

Além das teorias que fundamentam este estudo, são abordadas também a questão da transposição didática proposta por Chevallard e Álvarez bem como a proposição de transformação didática feita por Azevedo.

Para a TAL, a argumentação compõe a significação das entidades abstratas (frases e textos) de um sistema linguístico. Portanto, o sentido das entidades concretas do mesmo sistema (enunciados e discursos) decorre dessa argumentação já prevista em nível de significação, ou seja, inscrita na língua.

É oportuno considerar que a Teoria da Argumentação na Língua tem como objetivo maior descrever e explicar semanticamente entidades linguísticas do nível *elementar* da realização linguística, a *palavra*, a *frase* e o *enunciado*. Sendo assim, e reconhecendo que o que é lido, na busca de constituir sentido, é o *discurso*, entidade pertencente ao nível *complexo* da realização linguística, tomo como base para fundamentar e descrever o processo de com-

preensão do sentido do *discurso* (e isso é o que entendo por *leitura*) o que propõe Azevedo (2006).

A autora, ao formular o *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso* (MDSAD), teve por objetivo expandir o que propõe a TAL, buscando colaborar para a “descrição das unidades linguísticas de nível complexo”, isto é, o *texto* e o *discurso* (Azevedo, 2006, p. 15).

Feita essa explanação, passo a descrever como este livro está organizado.

O primeiro capítulo explicita o modo como pretendo abordar a questão da compreensão leitora; em vista disso, expõe algumas das possíveis contribuições da Teoria Enunciativa benvenistiana. O capítulo faz ainda um retrato da leitura no Brasil, em especial os resultados referentes à avaliação do conhecimento e da habilidade de leitura entre alunos da Educação Básica, na faixa etária de 15 anos, divulgados pelo PISA/2022, e, por fim, traz o olhar de algumas outras linhas teóricas sobre a leitura.

No segundo capítulo, é apresentada a base linguístico-filosófica que influencia diretamente a teoria-núcleo deste estudo: Platão, em especial sua noção de alteridade, e Ferdinand de Saussure. Nesse capítulo é descrito o modelo teórico-metodológico que norteia este trabalho e que tem como base a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, mais especificamente sua versão atual, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), de Oswald Ducrot e Marion Carel, a Teoria da Polifonia de Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, e o *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso* (MDSAD), de Tânia Maris de Azevedo.

No terceiro capítulo, retomo alguns paradigmas epistemológicos, a fim de recuperar como esses paradigmas tratam da aprendizagem, para então abordar a questão da transposição didática, por meio de Chevallard e Álvarez, e a noção de *transformação didática*, proposta por Azevedo. Finalmente, proponho princípios para a transformação didática do MDSAD, objetivo deste livro.

Uma investigação como esta tenciona auxiliar professores afetos à área da linguística, ao menos num primeiro momento, a

aplicar os princípios aqui propostos, de maneira que possam elaborar uma transposição/transformação didática capaz de propiciar aos estudantes o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora e, possivelmente também, a qualificação de suas produções escritas.

Acredito que, ao expor como penso a leitura e a compreensão leitora em alguns de seus processos e de suas relações, fundamentada na Teoria da Argumentação na Língua, possa colaborar efetivamente com o fazer dos professores e, conseqüentemente, com o *saber-fazer* dos aprendizes.

1. LEITURA: UM OLHAR ENUNCIATIVO

A leitura tem sido objeto de estudo das mais variadas vertentes teóricas, possivelmente, pelo seu caráter multifacetado. Tendo isso em mente, não vejo como definir leitura sob apenas um viés; não vejo como excluir a colaboração de cada uma das diferentes linhas teóricas à questão. Assim sendo, trago aqui apenas mais uma proposta de contribuição, que tem por base o ponto de vista enunciativo.

Conforme referi na Introdução, meu interesse pela questão da leitura parte de minha experiência como professora da disciplina de língua materna, pertencente ao Núcleo Comum de todos os currículos dos cursos de Graduação na instituição universitária em que atuo, e como orientadora de estágio do curso de Licenciatura Plena em Letras, o que me tem possibilitado constatar a dificuldade dos estudantes em compreender discursos escritos, independentemente do tipo/gênero ou do nível de linguagem utilizado.

Talvez, essa dificuldade tenha como uma de suas causas a forma como a leitura é “trabalhada” na Educação Básica, em que as habilidades pressupostas pelos níveis de leitura (decodificação, compreensão e interpretação) não são suficientemente desenvolvidas, restringindo-se, não raras vezes, àquelas correspondentes ao nível da decodificação ou da localização pontual de informações contidas no texto. Com relação a esses diferentes níveis, acredito ser necessário esclarecer o que é entendido por *compreensão* e por *interpretação* neste livro. *Compreensão* aqui corresponde ao nível linguístico, isto é, às relações feitas pelo leitor sobre o que está posto no discurso com o intuito de reconstituir seu sentido, já *interpretação* diz respeito ao extralinguístico, etapa posterior à compreensão.

Para tornar mais clara essa distinção, trago o que Azevedo (2015) propõe a esse respeito. Segundo ela, o ato de ler demanda que sejam cumpridas três etapas (níveis), a fim de que o leitor constitua o sentido de um discurso, são elas:

(1) *decodificação*, a decifração do código escrito, o reconhecimento e a combinação de letras em palavras e enunciados; (2) *compreensão*, a constituição, de modo analítico e sintético, do sentido das inter-relações das unidades de composição do discurso e do discurso como uma totalidade semântico-enunciativa; (3) *interpretação*, o estabelecimento de relações entre o conteúdo temático do discurso e os contextos de produção e de recepção desse discurso (Azevedo, 2015).

A autora, ao tratar do segundo nível, o da compreensão leitora, o subdivide ainda em outros dois: (a) a compreensão analítica, aquela em que o leitor analisa as partes que compõem o discurso (como, por exemplo, as palavras, os enunciados), buscando as relações entre elas; e (b) a compreensão sintética, responsável pela reconstituição do discurso como um todo, por meio da reorganização das relações semânticas feitas na etapa de compreensão analítica.

De acordo com Colomer e Camps (2002), apesar de ler constituir a base de todas as atividades realizadas na escola, e a concepção de leitura, como ato compreensivo, ser unânime entre todos os professores, a maior parte das pesquisas realizadas sobre atividades de leitura revela que essas atividades não ensinam, de fato, a entender os textos.

A aplicação no Brasil da prova do PISA, que ocorreu em 2022, de forma digital, envolveu 81 países. No Brasil, participaram 10.798 estudantes de 599 escolas das redes pública e privada.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2023), o perfil dos estudantes que participaram da prova é o que segue: 73,1% dos estudantes da rede estadual; 81,9% dos matriculados no Ensino Médio; 96,5% das escolas em área urbana; e 76,4% das escolas localizadas no interior.

Ainda segundo o Inep, os resultados indicaram que as médias brasileiras de 2022 foram praticamente as mesmas de 2018 em matemática, leitura e ciências. Nessa edição da prova, apesar de a média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ser a menor de toda a série histórica (desde 2000), os estudantes do Brasil obtiveram pontuação inferior a ela nas três disciplinas.

Com relação à definição de capacidade (competência¹) leitora, a OCDE/PISA, em documento oficial, estabelece: “A capacidade leitora consiste na compreensão, (sic) o emprego e a reflexão pessoal a partir de textos escritos com o fim de alcançar metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e de participar na sociedade” (Bozza, 2013, n.p.).

Esses dados de avaliação são altamente relevantes, pois são indicadores que, caso não permitam prever desempenhos em atividades de leitura em níveis de formação mais avançados, no mínimo, alertam-nos para possíveis problemas de aprendizagem que influenciarão diretamente na formação profissional e na inserção social dos estudantes. Portanto, lembrando que o objetivo é colaborar para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes, esses dados orientam, numa dimensão diagnóstica, para um conjunto de “carências” no plano das habilidades de compreensão. Limito este estudo à compreensão leitora, uma vez que o leitor, para compreender um discurso, precisa entender as interconexões que constituem esse discurso — considerando que o nível da interpretação avança para o extralinguístico. Além disso, fazendo esse recorte, mantenho-me coerente com a Teoria que fundamenta esta tese.

Além disso, basta analisar rapidamente as atividades propostas por alguns livros didáticos para perceber que pouco ou quase nada colaboram para o desenvolvimento de tais habilidades, especificamente as de compreensão leitora.

Nesse sentido, o estudo “A compreensão do sentido em livros didáticos para o ensino médio”, de autoria de Christiê Duarte Linhares e Kellen Fabiane Chaves Ferreira (2009, p. 313), integrantes do Núcleo de Estudos do Discurso da PUCRS, é um, entre tantos outros feitos, que tem por objetivo provar a ineficácia de alguns livros didáticos para o desenvolvimento da compreensão em leitura. A referência a essa pesquisa em especial deve-se ao fato de ter seus fundamentos na Teoria eleita para o desenvolvimento deste estudo. As autoras analisam as perguntas formuladas em livros didáticos destinados ao Ensino Médio, com base na Teoria

¹ Não distinguirei, aqui, competência e habilidade, pois tal distinção não interfere significativamente no objeto de estudo desta pesquisa.

da Argumentação na Língua, e concluem que esses livros “não levam o aluno a compreender o sentido construído pela linguagem e também não fazem com que o aluno busque no texto as pistas linguísticas necessárias para chegar à compreensão” dos discursos lidos; ademais, as questões não promovem o estabelecimento de relações entre o temático e o linguístico, o que provoca “a falta de reflexão sobre o texto, induzindo o aluno a uma resposta padrão” (Linhares; Ferreira, 2009, p. 313).

Levando em consideração o exposto, acredito que, apesar dos inúmeros trabalhos investigativos voltados à leitura, há, ainda, muito a ser pensado e proposto a respeito desse processo.

De acordo com Kleiman (2010), os professores reconhecem as dificuldades de seus estudantes no que tange à leitura; no entanto, em geral, não sabem como criar situações em sala de aula para colaborar no desenvolvimento do sujeito leitor. As concepções de leitura dos professores são, muitas vezes, empíricas, pois, segundo a autora, não tiveram ao menos uma aula teórica sobre a natureza da leitura.

Vê-se aí que a questão da compreensão leitora demanda não apenas ações voltadas aos educandos, mas outro ponto, anterior a esse, ao qual devemos estar atentos: o da formação docente. Esta requer aprimoramento contínuo, no sentido de prover conhecimentos teóricos e aplicados para que sua atuação em atividades de leitura opere, no contexto da sala de aula e de atividades extracurriculares, para o desenvolvimento de habilidades e estratégias que compreendem o ato de ler em suas diferentes modalidades e níveis.

Ao me propor a elaborar alguns princípios para uma transposição didática de caráter teórico para professores, o faço justamente buscando atuar no plano de sua formação continuada e instrumentalizá-los com recursos que tenham o potencial de auxiliá-los na tarefa diária de ensinar leitura.

Chamo atenção para o fato de que meu objetivo não é o de transpor o modelo teórico *ipsis litteris*, como o professor faz quando ensina tal Modelo, por exemplo, no âmbito de uma formação pós-graduada. Trata-se de elaborar princípios que visam a organizar tal conhecimento teórico para fins de aplicação a um contexto de

ensino da compreensão leitora, de modo a qualificar o planejamento do professor quando da proposição de atividades de leitura naqueles aspectos de que o modelo teórico se propõe a tratar.

Por fim, ficam ainda algumas questões em aberto das quais tratarei na sequência: existe, de fato, um movimento do professor para ensinar e do estudante para aprender? *Ensinar e aprender* são processos que podem ser pensados isoladamente? Como se dá a relação entre *leitura e aprendizagem*?

1.1. O PROFESSOR ENSINA; O ALUNO APRENDE?!

Se há uma unanimidade entre os professores, em todos os níveis de ensino, é a de que a leitura compreensiva é imprescindível para a aprendizagem dos estudantes nos diversos componentes do currículo escolar. Ler para aprender, mas será que é isso mesmo que acontece? Qual o lugar da compreensão leitora nos planos de aula dos professores? E aqui não falo apenas em relação aos professores de língua materna, mas também aos professores dos diversos componentes curriculares.

Segundo Colomer e Camps (2002), em geral, o que se vê é que os conceitos de compreensão leitora formulados pelos professores e as atividades de leitura por eles propostas não abarcam a compreensão como um dos níveis a serem cumpridos como forma de aprender a ler, de fato. Isso revela que muitos deles ainda veem a leitura por meio dos modelos de processamento ascendente, em que a correta oralização do texto garante a compreensão.

Para que seja possível entender melhor como funciona esse modelo de processamento, trago a explicação dada pelas autoras, tendo em vista que, se observarmos atentamente, veremos que muitas vezes é isso que acontece no trabalho com a leitura nas escolas. De acordo com elas:

Tal modelo supõe que o leitor começará por fixar-se nos *níveis inferiores* do texto (os sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Para seguir esse processo, o leitor deve decifrar os signos, oralizá-los mesmo que seja de forma subvocálica, ouvir-se pronunciando-os, receber o significado de cada unidade (palavras, frases, parágrafos etc.) e uni-los uns aos outros para que sua soma lhe ofereça o significado global (Colomer; Camps, 2002, p. 30, grifos da autora).

É exatamente a esse modo de “ensinar” a ler que me contraponho. Como já referi, a leitura tem sido tema de inúmeras pesquisas, no entanto, na prática, o que se observa no ensino de leitura em sala de aula é, quase sempre, o predomínio desse tipo de ensino. Como orientadora de estágio do Curso de Licenciatura em Letras, no Ensino Fundamental e Médio, percebo que a dificuldade em trabalhar a leitura é uma realidade. O que vejo, durante o processo de orientação que antecede a prática dos estagiários em sala de aula, é uma grande resistência em se desprender desse modelo de ensino. As atividades que elaboram, via de regra, convidam os estudantes a ler determinado discurso, ou de maneira silenciosa ou oralmente, sem sequer terem sido orientados com relação a que tipo de ações devem empreender para compreendê-lo; e, algumas vezes, apesar de a leitura oral ser bastante difícil, tornando o que está sendo lido incompreensível, os estagiários seguem com seu plano de aula, partindo em seguida para questões que consideram de compreensão e de interpretação, mas que, no mais das vezes, são de mera repetição do conteúdo informacional do discurso lido. Não se pode esquecer, ainda, a falta de clareza entre esses dois níveis de leitura ao propor atividades nesse sentido.

Com relação aos professores que já estão em sala de aula, algumas vezes, esse fato é ainda mais presente, associado ao “hábito” de recorrerem constantemente ao livro didático, em especial na Educação Básica, sem sequer questionar o que está sendo por ele proposto.

Em alguns desses livros é possível perceber que não é feita uma distinção clara entre questões de compreensão e questões de interpretação. A língua, conforme propõe Saussure (2012), não pode ser trabalhada com termos isolados, uma vez que estes só adquirem sentido em uma relação de oposição aos demais termos do sistema linguístico do qual fazem parte.

Ao referir a forma como alguns livros didáticos abordam a questão da leitura, desejo mostrar que o ensino da leitura na Educação Básica traz reflexos também no Ensino Superior. Pensando que nessa etapa estão sendo formados futuros profissionais, preocupa que muitos dos estudantes não consigam ler criticamente, estando

ainda preocupados em apenas localizar informações, na maioria das vezes sem ao menos compreendê-las efetivamente.

Além disso, o professor, muitas vezes, acaba por se tornar o detentor da interpretação “correta”, isto é, o estudante aguarda que o professor concorde com sua resposta aos questionamentos feitos, e o professor, em alguns casos, acredita que a resposta a que o aluno deve chegar é aquela proposta pelo manual didático.

Não podemos esquecer que a atividade de leitura deve ser assumida pelos estudantes também, desafiando possíveis dificuldades de compreensão; contudo, sem que lhes sejam apresentados mecanismos capazes de auxiliá-los, não há como esperar grandes mudanças nesse sentido.

No Ensino Superior, em disciplinas instrumentais de língua portuguesa, percebe-se, por parte de alguns professores, uma preocupação muito maior com a forma (aspectos relacionados a normas e formatação) do que com o conteúdo temático, por exemplo, ao solicitarem atividades como resenhas ou artigos acadêmicos. A preocupação, vez ou outra, fica centrada na estrutura desses discursos, quando, na verdade, o foco deveria ser o sentido do discurso lido, o que poderia ser observado mediante a síntese das leituras realizadas, nas quais os alunos deveriam evidenciar terem compreendido o sentido do que foi lido. Essa fragilidade na habilidade de compreensão repercute no desempenho escolar, ainda mais quando os estudantes são colocados diante de leituras relacionadas a suas áreas de formação, uma vez que, diferentemente da Educação Básica, seu futuro profissional depende de sua capacidade não só de ler o que lhe é oferecido, mas de buscar outras leituras de forma autônoma.

Mas apontar possíveis falhas na relação entre o ensino e a aprendizagem não resolve a questão. Sendo assim, vamos ao que acredito ser uma possibilidade de abordar a compreensão leitora.

1.2. A COMPREENSÃO LEITORA DO PONTO DE VISTA ENUNCIATIVO

O interesse em pesquisar a compreensão leitora sob o viés enunciativo, além das razões citadas no início deste capítulo, de-

ve-se ao fato de que os constructos teóricos propostos pela Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre e Marion Carel, que é tratada no segundo capítulo, podem, a meu ver, contribuir para otimizar o desempenho do leitor no que concerne à compreensão leitora, capacitando-o a entender as relações intra, inter e transenunciados.

Para essa teoria, a argumentação está na língua, o sentido se constitui no discurso, e, para ser compreendido, é preciso entender os segmentos encadeados argumentativamente, pois há uma inter-relação necessária entre eles; ou seja, para que seja possível compreender um discurso, é necessário que seja entendida a forma como os argumentos estão organizados e se vinculam. Além disso, há de se considerar o que é proposto por Azevedo (2006) ao transferir para o discurso a noção de *encadeamento argumentativo*. Nesse caso, a pesquisadora propõe uma relação interenunciados, à qual nomeia subencadeamentos. Essa inter-relação de enunciados, segundo a autora, ocorre além das fronteiras de um enunciado, podendo agrupar vários enunciados, até que seja possível formar semanticamente os dois segmentos de um encadeamento. Sendo assim, supondo que o leitor consiga compreender as relações intra e interenunciados, possivelmente terá condições de entender o encadeamento argumentativo global, ou seja, compreender o sentido global do discurso lido.

Ao propor essa discussão, alicerçada na Semântica Argumentativa² (SA), vi a necessidade de buscar estudos ligados à leitura pela ótica enunciativa, contudo deparei-me com uma grande carência de estudos nessa perspectiva. A maioria dos trabalhos referentes à leitura tem sido feita pelo viés da psicolinguística, das teorias cognitivas, da linguística textual, entre outras, mas pouco ou quase nada à luz das teorias da enunciação. Diante dessa dificuldade, busquei fundamentos nos estudos de Émile Benveniste, e é o que passo a apresentar a seguir.

Embora Ducrot e Benveniste difiram quanto ao conceito de *enunciação*, meu interesse por este teórico reside no fato de que vejo nele a possibilidade de trabalhar a leitura pelo viés do uso

² Outra denominação da *Teoria da Argumentação na Língua*, que pode ainda ser referida como Semântica Linguística.

da língua numa dada situação discursiva. Além disso, Benveniste, assim como Ducrot, tem em Saussure, de acordo com Flores (2013), o ponto de partida de sua teoria.

1.3. BENVENISTE: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA ENUNCIATIVA À LEITURA

Os estudos benvenistianos não fazem referência direta e explicitamente à leitura, mas podem fundamentar consistentemente investigações nesse campo, como veremos a seguir.

Em “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, Benveniste (1989, p. 93) trata das relações entre língua e sociedade, considerando que é só por meio da linguagem que o homem consegue “atingir o outro homem”; a interação discursiva é concretizada unicamente na e pela linguagem, e, no dizer do próprio autor, “a linguagem exige e pressupõe o outro”.

Para Benveniste (1989, p. 103), a língua

[...] pode ser encarada no interior da sociedade como um sistema produtivo: ela produz sentido, graças à sua composição que é inteiramente uma composição de significação e graças ao código que condiciona este arranjo. Ela produz também indefinidamente enunciações graças a certas regras de transformação e de expansão formais; ela cria, portanto, formas, esquemas de formação; ela cria objetos linguísticos que são introduzidos no circuito da comunicação. A “comunicação” deveria ser entendida na expressão literal de colocação em comum e de trajeto circulatório.

Um princípio proposto por Benveniste (1988) pode colaborar para explicar por que busco propor a compreensão leitora pelo viés enunciativo. Para ele, o homem se constitui como *sujeito* pelo uso que faz da linguagem, isto é, a linguagem faz parte da natureza do homem. O leitor, nessa perspectiva, reconhece-se e reconhece o outro, institui-se como sujeito ao instituir o outro.

Benveniste chama de “subjetividade” essa capacidade do homem de se constituir como sujeito ao dizer *eu*. Pelo fato de ser *eu* quem diz *eu* é que se manifesta essa característica essencial da linguagem, a *subjetividade*, isto é: “Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será, na minha alocação um *tu*” (Benveniste, 1988, p. 286, grifos do autor). Essa “condição de diálogo”

pressupõe reciprocidade, sendo, assim, constitutiva da “pessoa”: emprega-se *eu* dirigindo-se a um *tu*, até que o *tu* se torne *eu*.

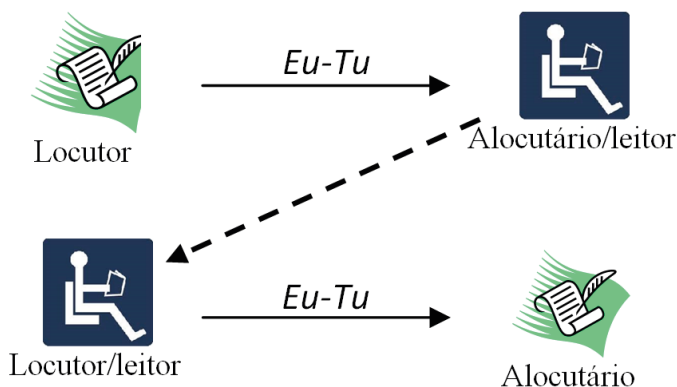
No caso específico deste estudo, o produtor do discurso seria o *eu* que escreve para um *tu*. Pensando enunciativamente na leitura, o leitor se torna sujeito, o *tu* se torna *eu*, numa relação *aqui, agora* diante de um discurso escrito. Ao formular questionamentos e respondê-los, o leitor passa a ser sujeito da enunciação, num processo de interação/interlocução leitor-discurso ou leitor-locutor: trata-se de uma relação intersubjetiva. O *aqui* e o *agora* definem a posição do locutor e do alocutário, definem quando o leitor é alocutário e quando se torna locutor, numa inversão de papéis.

Para Benveniste (1988), esse *eu* é unicamente linguístico, é o próprio locutor. Segundo esse teórico, termos como *eu, tu, aqui* atuam como formas linguísticas que servem para indicar a “pessoa”. Ao ler, o leitor só tem acesso ao que foi enunciado pelo locutor e não, direta e objetivamente, ao que foi pretendido pelo produtor (autor empírico) do discurso em questão.

Apesar de, como dito anteriormente, Benveniste não trata diretamente a questão da leitura em seus estudos, há uma passagem da obra *Problemas de linguística geral II* (PLG II) que permite fazer essa transposição. Diz ele: “Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior, de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (Benveniste, 1989, p. 90).

Na produção de um discurso, o locutor, o *eu*, dirige-se a um alocutário, um *tu*. Contudo, no momento da leitura, as funções discursivas invertem-se: o alocutário, leitor do discurso produzido, passa a ser o locutor, no processo de interação com o discurso, e, nessa interação, dirige-se ao alocutário, que é o locutor do discurso escrito. Pensando assim, estaríamos diante de um *locutor-leitor*. Consoante Benveniste (1988), identificar o *eu* e o *tu*, em uma instância de discurso, num dado *aqui/agora*, permite que o locutor se enuncie como sujeito. Dessa forma, teríamos, na leitura, uma relação de inversão de funções discursivas, como representado a seguir.

Figura 1 — Funções discursivas do locutor e do alocutário na leitura



Fonte: elaboração da autora.

Benveniste (1988) admite que a linguagem possibilita, em vista de sua organização, que o locutor se aproprie da língua toda, constituindo-se como *eu* do/no discurso. Se é assim, no caso da leitura poder-se-ia atribuir ao leitor o mesmo *status* de *eu*, originariamente pertencente ao produtor do discurso, pois, ao ler, apropria-se da língua e, ao apropriar-se, no momento da leitura, também se institui como *eu*.

O *eu* a que se refere Benveniste (1988, p. 288) diz respeito “ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor”. Sua identificação, portanto, está atrelada à instância de discurso “que só tem referência atual”, isto é, *aqui*, como o espaço do locutor, e *agora*, como o tempo do locutor.

Uma língua, consoante Benveniste (1989), de uma forma ou de outra, diferencia tempos e espaços: o passado e o futuro se instituem em relação ao presente, marca temporal interior ao discurso; o *ali* e o *lá* se instituem em relação ao *aqui*, marca espacial também interior ao discurso.

Trazendo a questão tempo/espaço para a leitura, o *agora* e o *aqui* se manifestam em duas situações distintas: (a) por ocasião da produção do discurso, sendo determinados pelo locutor; e (b)

no momento da leitura, quando passam a ser *agora* e *aqui* para o leitor. Ou seja, dado que a enunciação é sempre irrepetível, porque situada espaçotemporalmente, o leitor atribui sentido ao que é lido no exato instante em que lê (no seu *agora*, no seu *aqui*).

O leitor, quando diante de um discurso, se vê diante da enunciação de um *tu* e se institui como o *eu* que, *aqui/agora*, busca constituir um sentido a partir do que foi “dito” por aquele *tu*. A leitura não é uma atividade passiva, o leitor que busca sentido no que lê não se coloca diante do discurso como mero receptor de informações. De fato, acredito ser impossível que, no ato da leitura, o sujeito não interaja com o discurso para constituir sentido. Dessa forma, mesmo que o sentido construído pelo leitor não corresponda ao que é “dito” no discurso, ele se coloca como locutor, como o *eu* da enunciação.

Corroborando o que apresento, afirma Benveniste (1988, p. 286, grifos do autor) que a “linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso”.

No artigo “A forma e o sentido da linguagem” (1989), Benveniste apresenta a base de sua teoria ao afirmar que o sentido da frase se constitui por meio da ideia que expressa, tal sentido se realiza pela escolha das palavras e sua organização sintática (de acordo com o valor dos signos), ou seja, pela dinâmica criada na relação de umas com as outras. Outro ponto destacado pelo autor é o de que toda forma verbal está ligada a um momento presente, ou seja, a um cenário cada vez único.

Benveniste introduz um termo importante para sua teoria, que é “referência”, pois, mesmo que se conheça o sentido das palavras isoladamente, quando colocadas em relação nem sempre é possível compreender o sentido resultante, sendo necessário, então, recorrer à noção de referência. Considerando que,

[...] se o “sentido” da frase é a ideia que ela exprime, a “referência” da frase é o estado de coisas que a provoca [a enunciação], a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever ou fixar [...]. A frase é então cada vez um acontecimento diferente; ela não existe senão no instante em que é proferida e se apaga neste instante; é um acontecimento que desaparece (Benveniste, 1989, p. 231).

Sendo assim, segundo o linguista, o sentido de uma palavra depende de sua capacidade de ajustar-se a um sintagma particular e de cumprir uma função proposicional. Diante disso, deve-se considerar que de uma mesma entidade lexical surgem diferentes estatutos, dos quais resultam duas consequências. A primeira delas é a multiplicidade de expressões para enunciar uma “mesma ideia”. A outra é “uma mistura sutil de liberdade no enunciado da ideia e de restrição na forma deste enunciado, que é a condição de toda a atualização da linguagem” (Benveniste, 1989, p. 232). Assim, as palavras passam a apresentar valores que não possuíam, podendo, inclusive, apresentar valores contrários aos existentes em outros lugares.

Nesse caso, conceitos contrários podem se unir e, inclusive, se fortalecer a partir dessa união, como, por exemplo, os verbos “ter” e “perder” em “eu tenho perdido”; entre “ir” e “vir” em “ele vai vir”; entre “dever” e “receber” em “ele deve receber”. Em suma,

[...] o sentido da frase está na totalidade da ideia percebida por uma compreensão global; a “forma” se obtém pela dissociação analítica do enunciado processada até as unidades semânticas, as palavras. Além disso, as unidades não podem mais ser dissociadas sem que deixem de preencher sua função. Esta é a articulação semântica (Benveniste, 1989, p. 232).

O sentido que se quer dar a uma mensagem, afirma o linguista, constitui-se por meio do arranjo feito entre as palavras, já o sentido das palavras é definido com base no “contexto de situação” (Benveniste, 1989, p. 233).

Como se vê, a riqueza do que é proposto por Benveniste permite pensar no emprego de sua teoria da enunciação à leitura.

Ler por esse viés requer que o leitor perceba que as palavras escolhidas e sua organização sintática não são ao acaso; o autor as seleciona e as organiza em determinado tempo e lugar, visando a um dado sentido, e o papel do leitor seria o de compreender o que é dito a partir dessas marcas, numa relação *eu/tu*. Mas aspectos como de tempo e lugar não ficam restritos à produção do discurso, o leitor precisa ter presente que o momento de sua leitura acontece em outro tempo e lugar; e, a cada novo tempo e lugar em que esse leitor estiver diante do mesmo discurso, sua leitura também será

diferente, não porque o sentido do discurso lido tenha mudado, mas porque seus interesses, objetivos e “buscas” no discurso poderão ser diferentes a cada momento.

Na verdade, o que tento mostrar é que os mecanismos enunciativos poderiam colaborar para a compreensão leitora, pois fazem com que o ato de ler não seja passivo, meramente receptivo, ao contrário, passa a ser um processo de interlocução do leitor com o discurso, no qual o leitor é o sujeito, assumindo a posição do *eu* em relação ao discurso e ao seu locutor, que, nesse caso, passa a ser o *tu*.

1.4. LEITURA E ENUNCIÇÃO: EU, TU, ELE, AQUI E AGORA

Pensando a enunciação como teoria capaz de colaborar com a compreensão leitora, acredito ter demonstrado, de forma sintética, de que maneira seria possível imaginar o processo de leitura por essa via.

Eu, tu, ele, aqui e agora são os elementos que compõem o *aparelho formal da enunciação*, conforme propõe Benveniste; na verdade, tratam-se de categorias vazias que só existem quando postas em oposição umas às outras e que são marcas que devem ser reconhecidas por quem deseja ler.

De acordo com Flores e Teixeira (2012, p. 8), “a leitura é também um fenômeno enunciativo”, o fato de o leitor “interpretar” um enunciado pode levá-lo a reconstruir tanto o seu sentido, com base nas indicações que se fazem presentes, como um enunciado de forma diferente do entendimento do enunciador; significa dizer que a leitura será sempre uma relação intersubjetiva nova, única.

Teixeira (2005, p. 200) afirma que entender a leitura como fenômeno enunciativo é entendê-la “como um ato do sujeito-leitor, mediante o qual ele estabelece uma relação com o texto para produzir sentido no momento da leitura”, dado que o sentido é produzido pelo leitor, num determinado tempo e lugar, ou seja, é um ato único e irrepetível.

A autora acrescenta, ainda, que a subjetividade presente no ato de ler não autoriza o leitor a produzir qualquer sentido que não

seja o que está previsto no enunciado ou no discurso, isso se deve ao fato de que o gênero e o que prevê o sistema linguístico, entre outras coisas, servem como orientação da direção a ser seguida pelo leitor. O leitor tem presente a estrutura da língua, o repetível, ao mesmo tempo em que está diante do irrepetível, o que é próprio da enunciação.

Consoante Teixeira e Di Fanti (2006), partindo das marcas linguísticas, o leitor será capaz de encontrar respostas aos seus questionamentos, enquanto sujeito-leitor.

De fato, ler enunciativamente é interagir com o discurso, constituindo o sentido do que é lido no momento e no espaço em que está sendo lido.

Considero oportuno, após propor um estudo da compreensão leitora pela perspectiva da enunciação benvenistiana, apresentar, mesmo que de forma sintética, outras teorias que tratam a questão da leitura, passemos a elas.

1.5. A LEITURA POR OUTRAS LENTES TEÓRICAS

Autores que estudam a questão da leitura sob outras perspectivas também atribuem à compreensão e à interpretação papéis de destaque no processo de leitura, compreensão entendida não apenas como decodificação e localização de informações no texto, mas como construção de sentido. Vejamos alguns desses pontos de vista.

Smith (1991) entende a leitura como um pensamento estimulado e guiado pela linguagem escrita. Para ele, a compreensão leitora acontece quando o sujeito é capaz de, ao ler, propor questionamentos e respondê-los. Compreender um texto, segundo esse autor, não significa assimilar tudo o que é informado no texto³, mas envolve a capacidade de extrair algum sentido do texto lido. A compreensão ocorre a partir das perguntas que o leitor faz, o que não significa que sejam as mesmas que outro leitor do mesmo

³ Embora a teoria que fundamenta este estudo utilize o termo *discurso* (nível concreto) para a realização linguística do *texto* (nível abstrato), ao abordar outras linhas teóricas, respeitarei a terminologia utilizada pelos autores que referem *texto* àquilo que entendo como *discurso*.

texto faria, há de se considerar nesse processo as intenções de cada leitor.

Já Allende e Condemarín (2005) acreditam que o propósito principal da leitura é a compreensão da linguagem escrita, o que demanda uma série de diferentes processamentos que envolvem leitor, texto e contexto⁴. Segundo eles, esses processamentos procuram relacionar o conhecimento novo ao conhecimento prévio do leitor, por meio de inferências⁵, comparações e formulação de perguntas.

Para Allende e Condemarín (2005, p. V), “a leitura é, fundamentalmente, o processo de compreender o significado da linguagem escrita”. A palavra *código*, asseguram os autores, pode ser entendida em vários sentidos. O código linguístico, usualmente, equivale à *língua*, tal como a distinção feita por Saussure entre *língua* e *fala*; sendo assim, nessa distinção, as mensagens seriam *fala* ou atos de *fala*.

De acordo com Colomer e Camps (2002), o significado de um texto não se encontra na soma dos significados das palavras que o compõem, tampouco coincide com o *significado literal*⁶ do texto, pois os significados são construídos uns em relação aos outros. Dizem ainda que “a aceitação do significado de cada palavra depende da frase em que aparece, a estrutura da frase também comporta significado, um parágrafo pode conter a ideia central de um texto ou constituir um simples exemplo segundo sua articulação no discurso” (Colomer; Camps, 2002, p. 31).

Segundo as autoras, o código linguístico é o código fundamental para o leitor, nele se inserem todos os demais, e o domínio do código linguístico é decisivo para a compreensão. Para elas, a relação entre o texto e o leitor é dialética, pois, com base em seus

⁴ Mesmo que para a Semântica Argumentativa, teoria de base desta tese, o contexto fuja ao que é seu objeto de estudo, uma vez que entende que a argumentação está inscrita no sistema linguístico, o que reforça a base saussuriana da teoria e seu caráter imanentista, respeitarei a terminologia utilizada por Allende e Condemarín. Isso não significa que a TAL não reconheça a existência do contexto, mas essa questão não é seu objeto de investigação, visto que é por meio da língua que busca chegar ao sentido dos enunciados/discursos.

⁵ Da mesma forma, para a TAL, as inferências são ocorrências extralinguísticas, então não são consideradas no recorte feito pela teoria.

⁶ A TAL, teoria que fundamenta esta tese, em sua versão mais recente, se opõe à noção de sentido literal, conforme apresentado no segundo capítulo, aqui apenas reproduzo e respeito o entendimento do autor com relação ao *significado literal*.

conhecimentos para compreender o texto, o leitor extrai um significado capaz de auxiliá-lo a criar, modificar e até mesmo elaborar novos conhecimentos em seus esquemas mentais. O mecanismo de controle da compreensão, para Colomer e Camps (2002), exige que o leitor esteja em estado de alerta, como forma de detectar o erro tanto do processamento das hipóteses e verificações como de sua integração em uma compreensão global do que lê.

Trata-se, como asseguram as autoras,

[...] de uma atividade metacognitiva, de autoavaliação constante do leitor sobre seu processo de construção de sentido, que lhe permite aceitar como válida a informação recebida e, portanto, continuar a leitura ou, caso contrário adotar alguma estratégia que lhe permita refazer o processo para reconstruir o significado (Colomer; Camps, 2002, p. 46).

No que se refere à intenção de leitura, dizem que, em geral, a leitura de um adulto tem uma finalidade estabelecida, com as mais diferentes intenções, e é essa intenção que determinará a forma como o leitor tratará o escrito e o nível de compreensão exigido para que considere uma leitura como sendo boa.

Para a compreensão acontecer, de fato, Colomer e Camps (2002) defendem que o leitor deve possuir conhecimentos variados. A compreensão do texto é determinada pela capacidade do leitor de ativar e escolher todos os esquemas de conhecimento relacionados a um texto concreto.

Além disso, as autoras referem a necessidade, para o leitor poder atribuir significação ao que lê, de identificar as relações sintáticas entre as unidades linguísticas, e consideram que “esse parece ser o caminho mais utilizado para alcançar a significação por parte dos bons leitores, que captam o escrito a partir de sua organização e divisão em unidades sintáticas” (Colomer; Camps, 2002, p. 51).

Parece-me que, nesse caso, as autoras assumem a ideia de que, como propõe Saussure, a significação se dá, entre outras coisas, pelas relações sintagmáticas, ou seja, o enunciado adquire sentido quando as palavras que o compõem são postas em relação de combinação.

Jouve (2002, p. 61), ao tratar a leitura sob a perspectiva da estética da recepção, ou seja, com um olhar teórico diferente do que norteia esta investigação, também entende que há inter-relação texto/leitor, para ele: “A leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário”.

Feito esse percurso por outros olhares teóricos, passo a descrever como entendo a contribuição da Teoria da Polifonia, da TBS e do MDSAD para a constituição do sentido do discurso na leitura.

2. TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Este capítulo tem por objetivo situar o leitor quanto aos pressupostos de base da Teoria da Argumentação na Língua (TAL)⁷, que funda a Semântica Argumentativa (SA). Nele são apresentados, ainda, a noção de *alteridade*, em Platão, e os conceitos saussurianos que foram determinantes para a elaboração dessa teoria linguística, bem como para sua evolução. Além disso, é detalhado o *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso* (MDSAD), de Azevedo (2006), que surge como uma proposta de ampliação da TAL ao nível das entidades complexas (o texto e o discurso).

Primeiramente, são abordadas as bases linguístico-filosóficas da TAL (Platão e Saussure), em seguida, as três versões da teoria: a forma Standard e a Teoria dos *Topoi*, ambas elaboradas por Jean-Claude Anscombre e Oswald Ducrot; e a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), elaborada por Oswald Ducrot e Marion Carel. Finalizando o capítulo, é apresentado o *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso* (MDSAD), de Azevedo (2006).

2.1. BASE LINGUÍSTICO-FILOSÓFICA DA TAL

Para que se possa compreender uma teoria, é necessário que conheçamos as bases teóricas que colaboraram para sua elaboração. Pensando assim, e considerando o que propõe a Teoria da Argumentação da Língua — que, ao assumir uma teoria, assume-se também suas hipóteses externas —, início esta revisão teórica exatamente pelos teóricos que a fundamentam: Ferdinand de Saussure e, por conseguinte, Platão, em especial sua noção de *alteridade*.

Vejamos, primeiramente, como Platão atua na teoria saussuriana.

⁷ Teoria da Argumentação na Língua (TAL), Semântica Argumentativa (SA) e Semântica Linguística (SL) são denominações da mesma teoria.

2.1.1 PLATÃO EM SAUSSURE

Conforme assinala Barbisan (2013), para Ducrot, a Semântica Argumentativa (SA) apresenta-se como estruturalista, pois tem como ponto de partida os pressupostos saussurianos. Segundo a pesquisadora, a SA tem sua origem na leitura que Ducrot fez do *Curso de linguística geral* (CLG), de Ferdinand de Saussure, em especial do capítulo que trata do *valor linguístico*. Além desse, outros conceitos saussurianos estão na base da SA, tais como os de *relação* e de *língua* e *fala*⁸, essenciais para a formulação da teoria.

Em vista disso, para compreender a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), é necessário voltar o olhar para seus fundamentos teóricos, em especial sua base saussuriana e, por sua vez, a possível influência de Platão na obra de Saussure, principalmente no que diz respeito ao conceito de *valor*.

Ducrot, no prefácio da obra *O intervalo semântico*, de Carlos Vogt (2009), atesta que Platão, no *Sofista*⁹, instaura as categorias fundamentais da realidade — o Movimento, o Repouso, o Mesmo, o Ser — e, a essas, acrescenta uma quinta categoria, o Outro, sendo essa última considerada por Ducrot “o gênero dos gêneros”, aquela que serve de alicerce às demais categorias.

Ducrot (2009) acredita que, no *Curso de linguística geral*, no capítulo sobre o *valor*, Saussure transpõe para as palavras o que Platão propôs a respeito das Ideias. Fazendo isso, atesta Ducrot, Saussure demonstra entender a oposição como o cerne do signo, da mesma maneira que a alteridade para Platão constitui o mundo das ideias. Em suma, para Saussure, o valor de um signo define-se na oposição deste aos outros signos de um mesmo sistema linguístico, assim como as categorias instituídas por Platão se definem pela diferença entre elas.

Saussure, no CLG¹⁰, ao tratar a questão do valor, faz a seguinte observação que, a meu ver, parece ter como fundamento as reflexões feitas por Platão, no *Sofista*; diz o linguista que os valores são

⁸ Os conceitos saussurianos abordados neste subitem serão retomados no subitem 2.1.2, quando serão relacionados à Semântica Argumentativa.

⁹ Embora existam divergências na grafia do título desse diálogo (*O Sofista* e *Sofista*), mantenho neste trabalho a grafia constante na obra lida.

¹⁰ Usarei, como o fazem vários estudiosos, a sigla CLG para me referir ao *Curso de Linguística Geral* e ELG para a obra *Escritos de Linguística Geral*.

sempre constituídos “1º) por uma coisa *dessemelhante*, suscetível de ser *trocada* por outra cujo valor resta determinar; e 2º) por coisas *semelhantes* que se podem *comparar* com aquela cujo valor está em causa” (Saussure, 2012, p. 162, grifos do autor).

Penso que Saussure, ao dizer que os valores são estabelecidos por algo *dessemelhante*, passível de ser trocado por algo distinto, baseia-se no Outro, de Platão, enquanto a referência feita a coisas *semelhantes* estaria relacionada ao Ser platoniano.

Ferdinand de Saussure, no ELG (2004, p. 30, grifos do autor), afirma que o termo *valor* exprime “a essência da língua, a saber, que uma forma não *significa*, mas *vale*: esse é o ponto cardeal. Ela *vale*, por conseguinte, ela implica a existência de outros *valores*”. Para exemplificar o conceito de *valor*, o linguista compara as palavras às peças do jogo de xadrez, ou seja, assim como as peças que fazem parte do jogo de xadrez adquirem seu valor quando dispostas em um tabuleiro, pois, fora dele, podem assumir outros valores, os signos adquirem valor quando colocados em oposição uns aos outros; dito de outra forma, um signo só se define na relação negativa que estabelece com os outros signos de um sistema linguístico.

Buscando associar o pensamento de Platão à formulação do conceito de *relação* proposto por Saussure, vale reproduzir o que diz o Estrangeiro, no *Sofista*: “Dissociar totalmente cada coisa de tudo o mais acarreta a cabal e final obliteração de todo o discurso, já que para nós a possibilidade do discurso é oriunda do entrelaçamento recíproco das *formas*” (Platão, 2007, p. 231).

Ao parafrasear Platão, Ducrot (2009) esclarece que, se há diferença entre as categorias da realidade, isso não se dá pelas características positivas de cada uma delas, observadas isoladamente, na verdade, uma categoria difere da outra considerando o que ela é e, por isso, apresenta-se diferente de todas as demais categorias, tornando-se outra.

No CLG, essa oposição se faz presente, por exemplo, na seguinte passagem: “Quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica

mais exata *é ser o que os outros não são*” (Saussure, 2012, p. 164, grifo meu).

Até aqui, procurei referir alguns dos conceitos basilares da linguística proposta por Saussure, com o intuito de estabelecer uma possível influência de Platão, vista por Ducrot, na elaboração da teoria saussuriana. A partir de agora, sigo apresentando alguns outros conceitos saussurianos que repercutiram na elaboração da Teoria da Argumentação na Língua.

2.1.2. SAUSSURE NA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Como referi no início deste capítulo, a Semântica Argumentativa — teoria proposta inicialmente por Ducrot e Anscombe e atualmente desenvolvida por Ducrot e Carel — tem como sua principal influência a obra saussuriana. Sendo assim, não há como estudá-la sem compreender de que forma alguns dos conceitos formulados por Saussure tornam-se alicerce na SA.

Segundo Ducrot (1987), a Semântica Linguística demonstra-se essencialmente estruturalista. Estruturalismo linguístico entendido como o reconhecimento de uma originalidade enraizada na língua, a ideia de que seus elementos não podem ser definidos em termos extralinguísticos, existindo (à semelhança do *primado da percepção*, proposto por Merleau-Ponty) um *primado da língua*, sendo esta irredutível àquilo que ela não é. Assim, o valor de um enunciado deve ser definido em relação ao ato de utilizá-lo.

Trata-se, acrescenta Ducrot (1987, p. 62), de “introduzir a ideia de um estruturalismo semântico, menos fundamentado sobre os conteúdos comunicados do que sobre as relações intersubjetivas ligadas à sua comunicação, um estruturalismo do jogo linguístico”.

Em *O dizer e o dito* (1987, p. 63), Ducrot refere que a “descrição semântica de uma língua, considerada como conjunto de frases ou de enunciados, não só não pode ser acabada, como não pode ser empreendida de forma sistemática, se não mencionar, desde o início, certos aspectos da atividade linguística realizada graças a essa língua”.

Ao dizer isso, o autor retoma a oposição *língua-fala* de Saussure, que tem, conforme o semanticista, como uma de suas funções

a metodológica, isto é, a distinção entre *língua*, como o objeto de pesquisa, e *fala*, como o dado a ser explicado. Desse modo, a *frase* e o *texto* apresentam-se como construções teóricas, não observáveis, mas que, a partir de suas ocorrências (os enunciados e os discursos produzidos), permitem explicar fatos de linguagem do cotidiano. Para a Semântica Argumentativa é a atividade de fala, os acontecimentos históricos, que permitem construir o objeto teórico, a *língua*. A tese defendida é a de que “a língua (como objeto teórico) deve conter uma referência àquilo que, para Saussure, constitui a *fala* [...] a distinção metodológica deve ser projetada sobre o dado segundo um traçado diferente daquele proposto por Saussure” (Ducrot, 1987, p. 64-65).

Saussure, no ELG (2004, p. 250, grifos do autor), afirma que “a língua, como os outros tipos de signos, é, antes de tudo, um sistema de valores, e é isso que estabelece seu lugar no fenômeno. [...] É a coletividade que cria o valor, o que significa que ele não existe *antes e fora* dela, nem em seus elementos decompostos e nem nos indivíduos”. Ao referir a coletividade, Saussure (2004, p. 258) reforça a ideia de que “a língua é social ou então não existe. [...] É consagrada socialmente e não depende do indivíduo”.

Sendo assim, o linguista, no CLG, ao propor sua teoria, diferencia *língua* de *fala*, atribuindo à primeira o caráter social e à segunda o caráter individual, e, nesse sentido, diz: “A fala é, ao contrário [da língua], um ato individual de vontade e inteligência”, em que se deve diferenciar o aparato psicofísico das combinações feitas pelo falante, por meio das quais realiza o código da língua, buscando expressar seu pensamento (Saussure, 2012, p. 45).

Se pensarmos em como opera a TAL, a oposição *frase-enunciado* estaria fundamentada metodologicamente nessa distinção feita por Saussure entre *língua* e *fala*. Nesse caso, a *frase* equivaleria à *língua* de Saussure, e o *enunciado* seria a realização da *frase*, assim como a *fala* é a realização da *língua* para Saussure.

Associada a isso, uma questão determinante para os estudos linguísticos, apresentada por Saussure (2012, p. 122) no CLG, é a de que “a língua constitui um sistema de valores puros que nada determina fora do estado momentâneo de seus termos”. Ferdinand

de Saussure, ao conceituar *língua*, afirma ser essa a parte essencial da linguagem, produto social da faculdade da linguagem, além de ser um conjunto de convenções indispensáveis para sua prática. Enquanto a linguagem “nos é dada pela Natureza” (Saussure, 2012, p. 41), a língua, como sistema de signos, é adquirida, aprendida. Segundo o genebrino, *língua* “é um sistema de signos que exprimem ideias” (Saussure, 2012, p. 47). Acrescenta ainda que se trata de

[...] um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (Saussure, 2012, p. 45).

Em oposição à *língua*, Saussure (2012, p. 45) define *fala* como “um ato individual de vontade e inteligência”, a concretização da *língua*, o uso que os falantes de uma mesma comunidade linguística fazem do sistema de signos de que se apropriaram. A *fala* é necessária para o estudo da *língua*, uma vez que o ato da fala a antecede e faz com que ela evolua.

Ducrot, consoante o que afirma em *O dizer e o dito* (1987), incorpora à teoria a oposição metodológica e material *língua/fala* feita por Saussure¹¹. Metodologicamente, na TAL, a oposição *língua/fala* dá origem às oposições *frase/enunciado*, *texto/discurso* e *significação/sentido*, isto é, a oposição criada entre o constructo teórico (*língua*, *frase*, *texto*, *significação*) e o dado observável (*fala*, *enunciado*, *discurso*, *sentido*). A oposição *material* entre *língua* e *fala*, para Ducrot (1987, p. 64), é o que lhe autoriza a propor que, para a descrição semântica de uma dada língua, o linguista deva partir dos “fatos de fala”, dos “acontecimentos históricos que são os diversos atos de comunicação efetivamente realizados” — *enunciado* e *discurso* —, para, por dedução, chegar às relações que constituem o sistema linguístico — *frase* e *texto* —, objeto de descrição/explicação. Dito de outro modo, para que o semanticista descreva e explique a *significação* das frases e dos textos de uma determinada língua, precisa analisar o *sentido* dos enunciados e discursos dessa mesma língua.

¹¹ Como já referido anteriormente, segundo Barbisan (2013), Ducrot baseou seus estudos na leitura que fez do *Curso de linguística geral*, de Saussure.

Outro princípio saussuriano que parece fundamentar a SA é o de *relação*. Digo isso, pois Ducrot (2005), ao admitir desenvolver uma teoria radicalmente estruturalista, reforça que, sob essa perspectiva, os objetos de estudo devem ser definidos uns em relação aos outros, desconsiderando sua natureza individual, ou seja, é a relação que os constitui; em si mesmos, nada são. Aqui aparece, de acordo com Ducrot (2009), a noção de *alteridade* platoniana, em especial no que diz respeito à quinta categoria fundamental da realidade, o *Outro*¹².

Barbisan (2013), buscando responder o que é a Semântica Argumentativa, volta a alguns conceitos significativos da teoria saussuriana nos quais a SA se fundamenta. Segundo a pesquisadora, para Saussure, a significação de um signo é estabelecida com base no sistema do qual ele faz parte, na relação com os outros signos que compõem esse sistema; sendo assim, o valor linguístico de um signo é produto das relações associativas e sintagmáticas deste com os outros signos de um sistema linguístico. Em vista disso, “da noção de *relação*, decorre a noção de *valor*” (Barbisan, 2013, p. 20).

Considerando, como afirmam Ducrot e Carel (2005), que para Saussure a significação de um signo se dá na relação com outros signos, analogamente, a TAL entende que a significação de uma palavra, de uma expressão e/ou de uma frase é constituída pelas relações argumentativas em “portanto” e “no entanto” que mantêm, com outras palavras, expressões e/ou frases do mesmo sistema linguístico.

Saussure, no ELG, deixa claro que o sentido de uma palavra não está representado no que já está dicionarizado, como se ela existisse fora do indivíduo, tornando seu sentido um atributo, pois esta poderá adquirir novo sentido de acordo com as palavras que lhe sejam postas em relação a cada situação de uso, seja nos enunciados ou nos discursos produzidos.

Neste momento, direcionando nosso olhar para a TAL, poderíamos nos perguntar de que maneira a noção de *relação* atua

¹² Os aspectos inerentes a essa e às demais categorias formuladas por Platão foram detalhados no subitem 2.1.1.

na teoria. Uma possível resposta seria a de que o discurso, sob esse ponto de vista, sendo um todo composto de encadeamentos argumentativos que se inter-relacionam na constituição do sentido dessa totalidade, pode ser um exemplo, uma das aplicações que Ducrot faz da noção saussuriana de *relação*. Para a Teoria da Argumentação na Língua, o sentido de um enunciado está na interdependência dos segmentos *suporte* e *aporte* do encadeamento argumentativo que o constitui, resultado de sua organização no sistema do qual fazem parte.

Outro conceito saussuriano de base para a TAL é a noção de *valor*, a relação de oposição que define o que um signo é no interior de um sistema linguístico. Como referido anteriormente, para Saussure (2012, p. 163), o valor de um signo linguístico é o de ser o que os outros não são e, portanto, só pode ser definido pelas relações desse signo com os outros, no sistema que integra; “o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia”. Sendo assim, a noção de *valor* aplicada à Teoria da Argumentação na Língua, afirma Barbisan (2013), mostra os níveis de relação entre os enunciados, entre os discursos e entre o locutor e o alocutário, tanto é que, por exemplo, na obra “Argumentação e ‘topoi’ argumentativos”, Ducrot (1989) chama a *significação de valor semântico da frase*, e o *sentido de valor semântico do enunciado*.

Considerando essa ideia de *valor*, o linguista genebrino, no CLG, sustenta que é impossível começar pelos termos para construir o sistema, ou seja, não é a soma dos termos que o constitui, mas a totalidade solidária desses termos que possibilita chegar aos elementos contidos nele. É a noção de *valor* que determinará outros conceitos de sua teoria, como, por exemplo, os de *oposição*, de *relação* e de *sistema*.

Todas essas questões, cabe lembrar, são fundamentais para a elaboração da Teoria proposta por Ducrot, conforme venho tentando demonstrar no decorrer deste subitem. Um exemplo disso é a noção de *valor* saussuriana, atuando no conceito de *valor argumentativo*¹³ da TAL. Esse conceito é aplicado por Ducrot, dentre

¹³ O *Dicionário de linguística da enunciação* define *valor argumentativo* como “conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que o emprego de uma palavra determina, decorrente da unificação dos aspectos subjetivo e intersubjetivo da linguagem” (Flores et al., 2009, p. 235).

outros casos, na própria noção de *encadeamento argumentativo*, visto que cada segmento que o compõe (*segmento suporte e segmento aporte*) só adquirirá sentido, isto é, terá seu valor definido, com base na relação de interdependência entre eles. Por exemplo, sejamos enunciados:

(1) *Maria estudou, portanto foi aprovada.*

(2) *Maria estudou, no entanto foi reprovada.*

Em (1) e (2), o segmento suporte, *Maria estudou*, terá um valor argumentativo diferente para cada um dos enunciados, pois só se define na inter-relação dos segmentos suporte e aporte que compõe cada um dos encadeamentos. Em (1), dizer que Maria estudou se justifica porque há um segmento que refere sua aprovação como consequência do seu empenho em estudar. Já em (2), dizer que Maria estudou tem um sentido totalmente diferente, pois, apesar de ter estudado, não obteve aprovação. Como se vê, não há como afirmar que um segmento possa ter seu sentido atribuído se analisado de forma isolada.

Voltando a Saussure (2012), este propõe que há dois eixos de relação que constituem o valor linguístico: o *eixo sintagmático* (ou eixo das combinações) e o *eixo associativo* (ou eixo das associações).

No *eixo sintagmático*, de acordo com o linguista, as relações estabelecidas entre os termos de um discurso têm seu fundamento na linearidade da língua, o que impede, por exemplo, que dois elementos sejam pronunciados simultaneamente. Nessas relações, um termo adquire valor por oposição ao que o precede, ou ao que o sucede, ou aos dois; são as chamadas relações combinatórias, lineares, *in praesentia*.

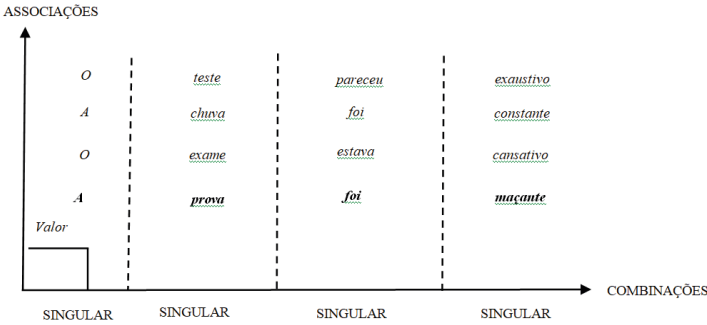
Num segundo tipo de relações constitutivas do valor, as ditas *associativas*, os signos são relacionados no eixo das possibilidades, *in absentia*; nele, uma “palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra” (Saussure, 2012, p. 175).

Com vistas à concretização do conceito saussuriano de *valor linguístico* como confluência dos eixos *associativo* e *sintagmático*, vejamos o enunciado a seguir e a representação da constituição

do valor linguístico desse enunciado. A título de exemplo, consideremos que, após ser feita uma avaliação em sala de aula, alguns alunos dissessem:

(3) *A prova foi maçante.*

Figura 3: Representação da constituição do valor linguístico (3) *A prova foi maçante*



Fonte: elaboração da autora.

De acordo com o que a figura acima apresenta, um mesmo enunciado pode ser realizado mediante diferentes possibilidades de escolhas no eixo das associações, o artigo, o substantivo e o verbo, por exemplo, podem mudar, contudo, no eixo sintagmático, as relações sintáticas (sujeito, verbo, predicado), por exemplo, as combinações, são mantidas, e o valor linguístico será definido com base nessas duas relações.

De acordo com Saussure (2012), boa parte das unidades da língua depende tanto do que as envolve na cadeia falada quanto das partes sucessivas das quais se constituem. Para demonstrar o que diz, apresenta como exemplo a formação da palavra *desejoso*, que se decompõe em duas subunidades (*desej-oso*). Com esse exemplo, o linguista procura mostrar que não se trata de duas partes independentes, apenas ligadas uma à outra (*desej+oso*); é, de fato, uma combinação de dois elementos solidários, que adquirem valor apenas pela reciprocidade de seu funcionamento. Acrescenta, ainda, que o “todo vale pelas suas partes, as partes valem também em virtude de seu lugar no todo, e eis por que a relação sintagmáti-

ca da parte com o todo é tão importante quanto a das partes entre si” (Saussure, 2012, p. 177).

Minha proposta inicial neste subitem foi a de demonstrar de que forma Saussure colaborou na elaboração da TAL, e, como se pôde ver, os conceitos de *língua, fala, valor e relação* estão marcados na construção dessa Teoria, mas, além deles, há também o conceito de *signo*, que, por ter uma significação, orienta para outro, constituindo, assim, um encadeamento argumentativo.

Feita esta revisão dos princípios saussurianos fundantes da Semântica Argumentativa, passo a explanar em que a SA se diferencia da argumentação chamada retórica.

2.2. A SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA EM OPOSIÇÃO À ARGUMENTAÇÃO RETÓRICA E À CONCEPÇÃO TRADICIONAL DE ARGUMENTAÇÃO

Assim como me propus a apresentar as teorias de base da SA, considero oportuno recuperar alguns elementos da retórica clássica, tendo em vista que, em geral, ao referirmos o termo *argumentação*, muitos o relacionam de imediato à retórica, o que foge ao que é proposto pela SA. Acredito ainda que, ao resgatar como a argumentação é tratada via retórica, possibilito àqueles que buscam compreender a Teoria da Argumentação na Língua perceber como essa questão é abordada.

A Semântica Argumentativa é referida por seus autores, mais especificamente por Ducrot (1989), como uma teoria da argumentação que nega os princípios da retórica, isto é, que rejeita a concepção tradicional de argumentação. Para que se possa entender melhor esse posicionamento de Ducrot e Anscombre, primeiramente, retomo alguns aspectos da retórica e, em seguida, apresento o porquê dessa negação.

No que diz respeito à retórica, entre as várias obras que tratam do assunto, trago a definição dada a ela por Reboul (2000, p. XIV): “retórica é a arte de persuadir pelo discurso”. Partindo do que diz o autor, a retórica está a serviço de discursos persuasivos, não sendo, dessa forma, aplicável a todos os tipos de discurso. Mas poderíamos nos perguntar: o que é um discurso persuasivo? Para

o filósofo, um discurso persuasivo é aquele capaz de levar alguém a acreditar no que está sendo dito sem que necessariamente o leve a fazer algo em virtude dessa crença.

Eis aqui uma das razões para a Teoria da Argumentação na Língua negar a retórica, pois, pensando que a argumentação está na língua, como haveria discursos para os quais a retórica serviria e para outros não? Haveria discursos que não fossem argumentativos?

Considerando, como dizem Ducrot e Todorov (2001), que a retórica tem um caráter pragmático, aquele que possui a técnica da retórica deve, em tese, diante de uma situação discursiva, alcançar seu objetivo, mas, para que isso aconteça, deve conhecer as propriedades do discurso. Mas quais seriam esses discursos?

Segundo os autores, a retórica antiga tem como objeto de estudo três tipos de discurso, ou seja, considera como discursos persuasivos: o *deliberativo*, equivalente, na atualidade, ao discurso político, que busca tanto aconselhar como dissuadir; o *judiciário*, em que o papel do orador é o de acusar ou defender; e, por fim, o *epidíctico*, que é voltado ao elogio ou à censura. De acordo com Meyer (2007), esses três grandes gêneros foram diferenciados por Aristóteles.

Como afirmam Ducrot e Todorov (2001), com o passar do tempo, a retórica sofre alterações significativas, como, por exemplo, deixar de ser pragmática, direcionando seu olhar não mais para o ensino da persuasão, mas para o ensino da produção de belos discursos, e, ao se preocupar com o belo, seu objeto de interesse passa a ser a literatura, restringindo-se à arte do estilo e abandonando cada vez mais os gêneros deliberativo e judiciário.

Diante dessa mudança, a retórica, ao assumir um novo discurso de interesse, passa a desconsiderar aqueles que anteriormente lhes eram caros. De fato, a “retórica renasce sempre que um modelo dominante de pensamento empalidece e que aquele que o sucederá se faz esperar” (Meyer, 2007, p. 31).

Consoante o filósofo, a lei fundamental da retórica é a de que o orador nunca está sozinho, manifesta-se sempre em conformidade ou em oposição a outros oradores, ou seja, sempre em função de outros discursos. Pensando dessa forma, para ser persuasivo, o

orador deve perceber a força retórica dos outros oradores, compreendê-los, ficando atento, ainda, aos seus pontos fracos.

Reboul (2000) destaca que, segundo Isócrates, para ser orador, três condições devem ser atendidas: ter aptidões naturais, prática constante e ensino sistemático.

Com base em Ducrot (1989), nenhuma dessas condições está vinculada à questão da língua, o que justifica a negação da retórica pela Semântica Argumentativa. A língua, na retórica, aparece sempre como assessória, servindo apenas como instrumento ao orador. A força do argumento está muito mais nas aptidões e habilidades do orador em apresentar os fatos do que na língua. São os fatos, não as escolhas linguísticas, que determinam a qualidade e a veracidade do argumento.

Complementando o que diz Reboul (2000) em relação à retórica, considero oportuno trazer o que Meyer (2007) fala a respeito. Este sintetiza três formas de definição de *retórica*: (a) como “manipulação do auditório”, segundo Platão; (b) como a “arte do bem falar”, a *ars bene dicendi*, de Quintiliano; e (c) como a “exposição de argumentos ou de discursos que devem ou visam persuadir”, conforme Aristóteles. À primeira definição estão relacionadas as concepções de retórica focadas na emoção, no interlocutor, em suas relações. A segunda corresponde ao orador, à expressão, à intenção e ao que o orador quer dizer. Já a terceira diz respeito às relações entre o explícito e o implícito, o literal e o figurado.

Voltando a Reboul (2000), na perspectiva aristotélica, a parte argumentativa da retórica é a dialética. A retórica utiliza a dialética como instrumento intelectual, mas não dispensa os instrumentos afetivos. Em suma, “a retórica é uma ‘aplicação’ da dialética” (Reboul, 2000, p. 37).

A única referência à língua na retórica, atesta Reboul, foi feita por Aristóteles, ao reabilitá-la integrando-a numa visão sistêmica do mundo. Tal referência à língua é feita pelo filósofo grego ao transformar a retórica em um sistema composto por quatro partes: a invenção (*heurésis*), a disposição (*taxis*), a elocução (*lexis*) e, por fim, a ação (*hypocrisis*). É na elocução que aparece uma menção à língua, principalmente no que diz respeito à correção linguística.

Convém lembrar que o uso erudito da língua, em determinadas culturas, nas quais o ensino era pouco desenvolvido, era visto como instrumento essencial para quem quisesse ser entendido por todos.

Creio ter conseguido reproduzir, mesmo que brevemente, os principais aspectos da retórica capazes de justificar o fato de Ducrot atribuir à sua teoria o caráter *não retórico*. Quanto ao porquê da negação da Semântica Argumentativa à concepção tradicional de argumentação, retomo alguns de seus aspectos essenciais.

Consoante Ducrot (1989), para a *concepção tradicional de argumentação*, o sujeito falante produz o enunciado *A* (argumento) que justifica o enunciado *C* (conclusão¹⁴). Dessa forma, a sequência que se realiza é do tipo “*A* logo *C*” ou “*C* já que *A*”. *A* desempenha uma função argumentativa, pois, nessa concepção, o movimento argumentativo supõe que *A* e *C* sejam independentes.

Além disso, *A* indica um fato *F*, em que *A* possui um valor de verdade, sendo necessariamente de tipo assertivo. Outrossim, *A* poderá ser julgado tanto verdadeiro como falso, válido ou não, independentemente de *C*. Nesse caso, o valor do argumento independe da língua, já que está atrelado ao valor de verdade de *F*; pensar assim seria pensar que a língua desempenha um papel secundário na argumentação.

Ducrot (1990) se mostra contrário a esse preceito da concepção tradicional que implica a ideia geral de que o argumento adquire seu valor independentemente da conclusão. Como já referido, para a teoria, à época, as palavras só adquiririam sentido a partir das conclusões que podem ser deduzidas delas.

A oposição à concepção tradicional de argumentação aparece também na definição dada por Ducrot (1990, p. 75, tradução minha) a *enunciado*, que, posteriormente, na TBS, será modificada: “quando um discurso contém dois segmentos, dos quais um é o argumento e outro a conclusão, os dois segmentos constituem um

¹⁴ A partir da TBS, última versão da *Teoria da Argumentação na Língua*, o sentido não mais se constitui na relação do argumento com a conclusão, mas na interdependência dos segmentos, agora chamados *suporte* e *aporte*.

só enunciado, e isso porque o argumento somente tem sentido a partir da conclusão”¹⁵.

De acordo com o linguista (1989), na concepção tradicional, a língua opera unicamente para fornecer os conectivos que irão estabelecer a relação argumentativa entre o argumento *A* e a conclusão *C*, e para intervir na passagem do fato *F* para *C*; isso se dá devido à frase realizada por *A* e pela situação de discurso em que *A* foi produzido. É possível perceber, portanto, que, assim concebida, a relação argumento-conclusão é extralinguística.

Ducrot (1989) recusa a ideia de que um argumento via fato extralinguístico possa levar a uma conclusão. Ademais, acredita que a maior parte das línguas possua pares de frases com a propriedade de indicar um mesmo fato *F* enunciado, tanto por uma como por outra frase, sendo que ambos os enunciados, produzidos em uma mesma situação de discurso, não permitem a mesma argumentação. Vejamos o exemplo a seguir, supondo que haja um processo impetrado, buscando reparação por dano moral:

- a. *a concessão de indenização por dano moral à pessoa jurídica é um processo **pouco** lento;*
- b. *a concessão de indenização por dano moral à pessoa jurídica é um processo **um pouco** lento.*

Aplicando o que Ducrot (1989) propõe, em uma mesma enunciação, tanto (a) como (b) poderão ser consideradas verdadeiras, no entanto o propósito argumentativo de uma ou de outra é completamente diferente: (a) orienta no sentido de que, nesses casos, o processo tramita de forma mais rápida; e (b) tem por objetivo alertar que, em processos dessa natureza, a tramitação, em geral, é mais morosa. Dizendo de outra forma, (a) e (b) não levam à mesma conclusão: (a) aponta para uma conclusão referente à “rapidez do processo”, e (b) conduz a uma conclusão voltada à “lentidão do processo”. Com base nisso, assinala Ducrot (1989, p. 18), “dir-se-á

¹⁵ No original: “cuando un discurso contiene dos segmentos de los cuales uno es el argumento y el otro la conclusión, los dos segmentos constituyen un solo enunciado y esto porque el argumento solamente tiene sentido a partir de la conclusión”.

que a argumentação está ‘na língua’, que as próprias frases¹⁶ são argumentativas”.

A hipótese central de Ducrot e Anscombre (1989, p. 18), nessa versão da TAL, era a de que “certas frases de uma língua possuem nela uma força ou valor argumentativo. [...] A significação de certas frases contém instruções que determinam a intenção argumentativa a ser atribuída a seus enunciados: a frase indica como se pode, e como não se pode argumentar a partir de seus enunciados”.

Como se vê no exemplo dado, a intenção argumentativa, conforme propõe a teoria, é determinada pelas instruções dadas pelas frases, ou seja, por sua significação.

Concluída esta incursão pelas bases teóricas da TAL, passo, a seguir, a apresentar sua evolução, da versão *Standard* até a Teoria dos Blocos Semânticos.

2.3. A EVOLUÇÃO DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Nesta seção, apresento o desenvolvimento da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), descrevendo o percurso feito pelos autores nesse processo contínuo de revisão e atualização. Isso se faz necessário para que se possa compreender a Teoria dos Blocos Semânticos, estágio atual da teoria.

Início pela caracterização da versão *Standard*, passando pela segunda versão, a Teoria dos *Topoi*, até chegar à fase atual, a Teoria dos Blocos Semânticos.

2.3.1. VERSÃO STANDARD

A teoria proposta por Ducrot e Anscombre tem tomado diferentes formas ao longo do tempo. Em *O dizer e o dito* (1987), Ducrot defende que, dependendo do tipo de enunciado, é possível analisá-lo por meio do que está *subentendido* ou *pressuposto*. Um dos critérios classificatórios advém do comportamento dos pressupostos veiculados em um enunciado que, quando submetido a alterações sintáticas como a negação e a interrogação, por exem-

¹⁶ Ducrot define *frase* como “entidade linguística abstrata suscetível de infinidade de realizações particulares” (Flores *et al.*, 2009, p. 127) e *enunciado* como “manifestação particular de uma frase (Flores *et al.*, 2009, p. 105).

plo, continuam sendo afirmados. Observemos um exemplo disso, supondo a existência de um processo por danos morais, o qual, em sua sentença, no que diz respeito ao réu, apresente o seguinte enunciado:

(4) *Os valores cobrados foram legalmente constituídos.*

(5) *Os valores cobrados foram legalmente constituídos?*

(6) *Os valores cobrados não foram legalmente constituídos.*

(7) *Os valores cobrados foram legalmente constituídos, embora isso seja contestado.*

Como se vê, mesmo com as mudanças sintáticas impelidas ao enunciado, o pressuposto permanece: *a existência de uma legislação que rege a cobrança de determinados valores*. Ou seja, a afirmação, a negação, o questionamento e a oposição recaem sobre o conteúdo do *posto*, do *dito*, a legalidade da cobrança dos valores em questão, não sobre o pressuposto, a existência da respectiva legislação.

De acordo com Ducrot (1987), é possível diferenciarmos um pressuposto (fato de língua) de um subentendido (fato de fala), bastando, para isso, submetê-los às modificações sintáticas mencionadas. Os pressupostos se mantêm, já os subentendidos não admitem tal mudança.

Ducrot (1987, p. 20), comparando posto, subentendido e pressuposto, diz o que segue:

Se o posto é o que afirmo, enquanto locutor, se o subentendido é o que deixo meu ouvinte concluir, pressuposto é o que apresento como pertencendo ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes do ato de comunicação.

Por outras palavras, o posto é do domínio do *eu*, o subentendido vincula-se ao *tu*, e o pressuposto pertence ao que se supõe ser partilhado por ambos.

Enfim, assinala Ducrot (1987, p. 30) que,

[...] se o pressuposto, diferentemente do subentendido, não é um fato da retórica ligado à enunciação, mas inscreve-se na própria língua, é preciso concluir que a língua, independentemente das utilizações que dela podem ser feitas, apresenta-se, fundamentalmente, como o lugar do debate e da confrontação das subjetividades.

De acordo com o autor, um enunciado que contenha subentendidos contém também um “sentido literal”¹⁷, do qual os subentendidos estão excluídos. Por exemplo, ao dizer *Os valores cobrados foram legalmente constituídos*, eu poderia ser acusada de calúnia pelo fato de o meu alocutário concluir que eu estivesse afirmando ser o autor do processo um mau pagador. Contudo, posso isentar-me de tal acusação, replicando que minha afirmação recai somente sobre a legalidade dos valores cobrados, sem qualquer juízo de valor sobre o caráter do autor. Com essa atitude, passo para o interlocutor a responsabilidade da interpretação que fez do enunciado por mim proferido. Para Ducrot (1987, p. 19), “o subentendido permite acrescentar alguma coisa ‘sem dizê-la, ao mesmo tempo em que ela é dita”.

Ducrot, tempos depois, propõe-se a reexaminar o que havia defendido a respeito dos *pressupostos* e dos *subentendidos*. A tese que está sendo reexaminada é a de que “a oposição pressuposto-subentendido reproduziria a distinção dos dois níveis semânticos, o da significação (frase) e o do sentido (enunciado); pressuposto e subentendido se opõem pelo fato de não terem sua origem no mesmo momento de interpretação” (Ducrot, 1987, p. 33).

Dessa forma, o pressuposto pertenceria à frase, já o subentendido seria da ordem do enunciado, ou seja, o pressuposto estaria no nível das entidades abstratas assim como são a *língua* para Saussure e a *frase* para Ducrot, enquanto o subentendido corresponderia às entidades concretas, da mesma forma que a *fala* para Saussure e o *enunciado* para Ducrot.

Na sequência de seus estudos, ao tratar da questão da descrição semântica em linguística, Ducrot (1987) afirma que o sentido de uma palavra não é nada mais do que o meio de previsão do efeito de sentido. Pensando assim, o sentido de um enunciado não pode ser considerado apenas como a soma das significações das diferentes palavras que o compõem. *Efeito de sentido*, na perspectiva adotada pelo autor, é a mudança ocasionada, num dado contexto,

¹⁷ No capítulo V de *O dizer e o dito*, Ducrot esclarece o uso que faz do conceito de *sentido literal*. Para ele, o sentido literal refere-se unicamente aos questionamentos que podem ser feitos ao locutor, tais como *por que algo é dito* ou *por que o locutor disse o que disse*. Vale esclarecer que a essa noção de *sentido literal* Ducrot vai se opor radicalmente nas versões mais recentes de sua teoria.

pela inserção de uma palavra capaz de modificar o sentido do enunciado.

O que fundamenta essa concepção é a ideia de que a descrição de uma palavra, por ela mesma, inviabiliza que se compreenda sua contribuição ao valor global dos enunciados dos quais faz parte; ou melhor, não há como reconstruir o sentido de um enunciado a partir da significação de cada uma das palavras que o compõe.

Nesse momento da Teoria, Ducrot (1987) esclarece a questão do método empregado em semântica linguística. De fato, esse método, diz ele, é uma adaptação do procedimento de simulação empregado em quase toda a pesquisa das ciências sociais, capaz de permitir ao linguista a descrição semântica de uma língua. Com isso, propõe que a investigação linguística deva ser organizada em duas etapas sucessivas.

Na primeira, chamada etapa empírica, deve-se isolar e observar determinados fenômenos produzidos na natureza, independentemente do observador. A segunda etapa consiste em construir ou imaginar uma “máquina” (material ou abstrata) suscetível de reproduzir esses fenômenos.

Pensando essa “máquina” como a maneira de o observador reproduzir de forma artificial os mecanismos da natureza, Ducrot (1987) distingue dois tipos de hipótese: as “externas” e as “internas”. As externas dizem respeito à fase empírica de observação, pois, nesse caso, leva-se em consideração que elas partem de conceitos preexistentes à construção da “máquina”, determinando o objeto a ser “imitado” por ela.

A hipótese externa, de acordo com a qual a teoria trabalha, é a de que os sujeitos falantes de uma língua são capazes de conferir sentido aos enunciados produzidos a partir dessa língua, “é a maneira pela qual os enunciados são interpretados nas situações particulares em que são empregados” (Ducrot, 1987, p. 52).

Sua hipótese interna considera que a “descrição semântica de uma língua” funciona como uma “máquina”, capaz de “fazer corresponder a cada enunciado [...] o sentido que os sujeitos falantes, de fato, atribuem-lhe”, mas, para chegar ao sentido produzido, é necessário considerar dois componentes distintos: (a) o linguísti-

co, que “faz corresponder ao enunciado uma significação”; e (b) o retórico, que “calcula, a partir da significação do enunciado e de sua descrição da situação, o sentido da enunciação”. Sendo assim, a teoria passa a atribuir a palavra “‘sentido’ para a enunciação e ‘significação’ para o enunciado” (Ducrot, 1987, p. 56-57).

Chega, então, o momento em que Ducrot (1987, p. 65) passa a sustentar a tese de que “a enunciação seja introduzida no interior do enunciado”. Dessa forma, para ele, cada ato de enunciação gera um acontecimento único (o enunciado, como é dito mais adiante), que necessita de um locutor. Já o enunciado (a frase, *idem*) mantém-se imutável, tendo em vista a quantidade de atos de enunciação dos quais pode ser objeto.

Para justificar a tese ora elaborada, o semantista formula duas proposições. A primeira afirma que a semântica linguística deve ser estrutural. A segunda diz ser preciso considerar a enunciação para fundamentar o estruturalismo no que diz respeito à significação.

Ducrot (1987, p. 67), ao definir o que é ser estruturalista, explicita a filiação saussuriana de sua teoria: “Ser estruturalista, no estudo de um domínio qualquer, é definir os objetos desse domínio uns em relação aos outros, ignorando voluntariamente aquilo que, na sua natureza individual se defina apenas em relação aos objetos de outro domínio”.

Segundo ele, para que se faça uma pesquisa estrutural em linguística, é preciso admitir um “primado da linguagem”, justificando que as unidades linguísticas sejam postas em relação umas às outras. Conclui que só existe semântica estrutural se houver uma recusa em buscar correspondentes externos à língua para as significações linguísticas.

Assegura ainda Ducrot (1987, p. 89) que é indispensável para a compreensão da Teoria da Argumentação na Língua que se faça distinção entre *frase* e *enunciado* e entre *significação* e *sentido*. Além disso, define também *enunciação* como sendo a ação de produzir um enunciado, ou seja, de “dar a uma frase uma realização concreta”.

Para ele, *enunciado*¹⁸ é uma das várias possibilidades de realização de uma *frase*. Sendo assim, é uma realidade empírica, uma entidade linguística de nível concreto, isto é, aquilo que é passível de ser observado quando escutamos/lemos alguém falar/escrever conosco/para nós. *Frase*, por oposição, é uma entidade teoricamente construída pelo linguista para explicar a multiplicidade de enunciados possíveis a partir dela; trata-se, portanto, de uma entidade linguística abstrata. Por exemplo, considerando o que propõe Ducrot, a cada vez que um juiz de direito sentencia *A ação é procedente*, enuncia uma realização diferente e única de uma mesma frase, porque resultam de ações diferentes, produzidas por locutores diferentes, em momentos diferentes, para alocutários diferentes, ou seja, a enunciação é cada vez única, logo, uma mesma frase dá origem a enunciados irrepetíveis. A *frase* não pode ser observada, uma vez que não ouvimos e não vemos frases, de fato, o que é possível de ser visto e ouvido é o *enunciado*.

Para descrever o sentido de um enunciado, refere Ducrot (1987), é necessário atribuir à *frase* uma *significação*. Levando isso em consideração, um *enunciado*, para ser interpretado, deveria passar por duas fases, a primeira que iria da frase à significação, e a segunda da significação ao *sentido* — nessa segunda etapa é que entrariam em jogo as circunstâncias de fala.

Ducrot (1990, p. 98, tradução minha) ressalta que a “ideia central da TAL é a de que as argumentações realizadas no discurso estão determinadas pelas frases da língua e que essa argumentação é independente, ao menos parcialmente, dos fatos expressos nos enunciados”¹⁹. Para a TAL, os segmentos de um discurso são considerados *enunciados*. Na forma *Standard* da Teoria, a argumentação é a conexão de dois segmentos do discurso, o segmento-argumento e o segmento-conclusão.

Diante dos estudos que Ducrot e Anscombe vinham fazendo, Ducrot (1990) declara terem reconhecido algumas incoerências na forma *Standard* da Teoria com relação aos propósitos da TAL.

¹⁸ Essa definição de enunciado permanece em todas as versões da TAL.

¹⁹ No original: “idea central de la teoría de la ADL plantea que las argumentaciones realizadas en el discurso están determinadas por las frases de la lengua y que esta argumentación es independiente, al menos parcialmente, de los hechos expresados en los enunciados”.

A primeira delas é a de que há uma incoerência nessa versão ao falar de segmentos de discurso, quando a Teoria fala de enunciados, por isso Ducrot assegura ser necessário fazer uma transformação mais radical na Teoria.

A segunda refere-se ao fato de a forma *Standard* descrever as frases por meio de limitações aplicadas ao conjunto de conclusões.

Em vista disso, Ducrot e Anscombe formulam a Teoria dos *Topoi*. Nela é introduzida uma nova noção, a de *topos*²⁰. Além disso, passam a não mais descrever a argumentação no nível dos enunciados, mas a descrevem no nível do que chamam de enunciadores apresentados no enunciado.

A forma *Standard* admite que a argumentação é necessariamente uma associação de dois segmentos de discurso, o argumento e a conclusão. Nessa fase da Teoria, de acordo com Ducrot (1990), o potencial argumentativo de um enunciado é definido em termos de conclusões, constituído por um conjunto de enunciados-conclusão possíveis a partir do *enunciado*, conjunto esse determinado pela frase.

Dessa forma, entendiam que um enunciado P e um enunciado P' tivessem diferentes potenciais argumentativos. Pensando assim, seria possível dar-lhes diferentes continuações discursivas, levando a enunciados-conclusão diferentes.

Segundo o linguista, nesse momento da Teoria, a expressão *potencial argumentativo*, como vinha sendo pensada, poderia ser útil para determinar quais seriam os encadeamentos argumentativos (EA) da língua estudada (Ducrot, 1990).

Assim, a fim de saber se duas expressões X e X' eram um EA, bastava encontrar frases P e P' para que fosse possível determinar diferentes conclusões a uma e a outra, de maneira que uma conclusão atribuída a P não pudesse ser atribuída a P'.

Mas como segmentar os enunciados? Como definir quais são os segmentos que compõem um enunciado? Respondendo a essas questões, Ducrot (1990) lembra que todo discurso é composto de encadeamentos de enunciados. A partir do exposto, Ducrot (1990,

²⁰ Princípio argumentativo que assegura a passagem de um argumento a uma conclusão (Flores *et al.*, 2009).

p. 53) lança um novo questionamento: como segmentar o discurso em enunciados? A regra seguida pelo autor, mesmo alertando não ser ela suficiente, seria a de verificar se em um discurso dois segmentos consecutivos S_1 e S_2 adquirem seu sentido isoladamente ou se S_1 tem sentido somente a partir de S_2 . Se S_1 somente tiver sentido a partir de S_2 , “a sequência $S_1 + S_2$ constitui um único enunciado”.

Imaginando que seja dito:

(8) *A Lei prevê a concessão de indenização por dano moral, portanto a causa receberá provimento.*

Os segmentos do que foi dito são:

S_1 : *a Lei prevê a concessão de indenização por dano moral;*

S_2 : *a causa receberá provimento.*

O segmento S_1 é argumento para S_2 . O que Ducrot procura mostrar num exemplo como esse é que se tem aí um só enunciado, portanto, uma só frase, visto que S_1 , argumentativamente, não comporta uma só informação. Para o autor, a informação contida em S_1 só se tornará compreensível caso se conheça S_2 . Dito de outra forma, é só quando se sabe que *a causa receberá provimento* que se pode entender a enunciação de *a Lei prevê a concessão de indenização por dano moral*. Não haveria razão para um locutor enunciar S_1 senão como argumento para conclusão S_2 .

Ducrot (1990, p. 56), depois de definir *frase* e *enunciado*, passa a definir *língua* como sendo “um conjunto de frases”.

Para ele, descrever semanticamente uma língua implica descrever as frases dessa língua, mas, para que essa descrição seja eficaz deve ser sistemática. A descrição sistemática calcula o valor semântico das frases complexas, partindo do valor semântico das frases simples. O valor semântico das frases (a *significação*) é composto por instruções capazes de levar à interpretação de um enunciado, ao valor semântico (o *sentido*) de um enunciado.

Outro conceito associado à TAL e que a acompanha ao longo de toda sua evolução é o conceito de *polifonia*. De acordo com Barbisan e Teixeira (2002), esse conceito aparece pela primeira vez na Teoria no primeiro capítulo de *Les mots du discours* [As palavras do discurso], obra de Danièle Bourcier e Oswald Ducrot, em 1980,

partindo da tese de que, ao descrever a enunciação constitutiva do sentido do enunciado, deveriam ser diferenciados: (a) o *locutor*, entendido como o autor das palavras; (b) os *enunciadores*, agentes dos atos ilocucionários; (c) o *alocutário*, aquele a quem é dirigida a enunciação do *locutor*; e (d) o *destinatário*, aquele a quem se dirigem os atos ilocucionários produzidos pelos enunciadores.

É, conforme Barbisan e Teixeira (2002), em *O dizer e o dito* (1987) que Ducrot formula de fato sua Teoria da Polifonia, atualizando o que havia dito em 1980 e questionando a existência de um único ser como autor do enunciado e responsável por ele. Mas quais seriam, então, as propriedades do sujeito?, questiona o autor.

Contrário ao axioma da *unicidade do sujeito falante*, predominante na linguística, o semantista propõe uma *teoria polifônica da enunciação*, “segundo a qual em um mesmo enunciado estão presentes vários sujeitos com *status* linguísticos diferentes”²¹ (Ducrot, 1990, p. 16, tradução minha).

Em primeiro lugar, consoante Ducrot (1987), o sujeito é provido de uma capacidade psicofisiológica essencial à produção do enunciado; em segundo lugar, é o autor dos atos ilocucionários por ocasião da produção do enunciado; e, por fim, o sujeito é caracterizado pelas marcas de primeira pessoa, por um verbo que tem como sujeito *eu*, por pronomes como *meu*, *este* e/ou por advérbios como *aquí*, *agora*.

Com base nisso, o linguista analisa a ideia de *sujeito falante*, a qual, para ele, remete a variadas e diferentes funções, que são: a de *sujeito empírico*, a de *locutor* e a de *enunciador*.

Vejam, então, as diferentes funções discursivas assinaladas pelo autor.

A primeira delas, a de *sujeito empírico* (SE), representa o autor/ produtor do enunciado. Ducrot, de imediato, anuncia que a questão de quem é o sujeito empírico não é algo que o interesse como linguista. Segundo ele, interessa ao linguista semantista o sentido do enunciado, interessa saber “o que está no enunciado e não as

²¹ No original: “según la cual en un mismo enunciado hay presentes varios sujetos con status lingüísticos diferentes”.

condições externas de sua produção”²² (Ducrot, 1990, p. 17, tradução minha).

A segunda função apresentada pelo autor é a de *locutor* (L), aquele a quem deve ser atribuída a responsabilidade pelo enunciado produzido. O pronome *eu* e as demais marcas de primeira pessoa referem-se à figura discursiva do *locutor*.

Um enunciado, afirma, sempre tem um SE, porém é possível que não tenha locutor, como no caso dos provérbios, cuja função de locutor não se faz presente. O enunciado *Em terra de cego, quem tem um olho é rei*, por exemplo, proferido em dada situação enunciativa, o será por um SE, porém, por ser um provérbio (um dito de origem popular sem autoria definida), esse SE o enuncia como uma máxima pela qual não se responsabiliza, pois se trata de um enunciado cujo conteúdo semântico não é assumido por nenhum locutor.

De acordo com Ducrot (1990), a linguística contemporânea, em especial a francesa, assume a ideia de que todo enunciado contém um determinado número de pontos de vista referentes às enunciações que lhes dão origem, os denominados, *enunciadores*.

Enunciadores, de acordo com a teoria, são aqueles seres discursivos que se expressam por meio da enunciação sem que para isso lhes sejam atribuídas palavras precisas. Na verdade, os enunciadores falam unicamente no sentido de que expressam seu ponto de vista.

Para Ducrot (1990), descrever o sentido de um enunciado é, primeiramente, identificar os diferentes pontos de vista apresentados pelos enunciadores; em segundo lugar, é verificar a posição do locutor L em relação a esses enunciadores.

No que diz respeito à posição do locutor L, Ducrot (1987) apresenta três possibilidades: (a) o locutor pode se identificar com um dos enunciadores, assumindo o que é dito por ele, como é o caso da asserção; (b) o locutor pode aprovar/aceitar o que é dito por um dos enunciadores, indicando sua concordância com esse enunciatador, mesmo que o enunciado não tenha por objetivo admitir tal ponto de vista; e (c) o locutor pode opor-se a um dos enunciadores, recusando seu ponto de vista.

²² No original: “lo que está en el enunciado y no las condiciones externas de su producción”.

Como forma de melhor compreender o que é dito, apresento um exemplo de descrição polifônica do sentido do enunciado (9):

(9) *Deve ser arbitrada indenização pelos danos morais causados.*

Enunciadores:

E₁: *houve danos morais;*

E₂: *danos morais são passíveis de indenização;*

E₃: *indenização por danos morais é objeto de arbitramento;*

E₄: *danos morais causados devem ser indenizados.*

Em (9), as diferentes posições do locutor L em relação aos enunciadores são: aprova/aceita E₁, E₂ e E₃ e identifica-se com E₄, assumindo-o, prescrevendo o que deve ser feito no caso específico ora julgado.

Em suma, para descrever o sentido de um enunciado, é necessário que se responda a algumas perguntas:

O enunciado contém a função locutor? A quem se atribui essa função? A quem se assimila [ou assemelha] o locutor? Quais são os diferentes pontos de vista expressos, quer dizer, quais são as diferentes funções de enunciador presentes no enunciado? A quem se atribuem eventualmente essas funções?²³ (Ducrot, 1990, p. 20, tradução minha).

Ducrot (1990, p. 14), nas conferências de Cali, sintetiza a ideia central da versão *standard* da teoria proposta por ele e Anscombre, ideia que se revela essencial para a compreensão de todo o restante da teoria: a língua fala do mundo sem que por isso o descreva. Para ele, “O sentido de um enunciado é tornar possível um discurso argumentativo: as coisas não aparecem nelas mesmas senão com o suporte ou a ocasião de nossas argumentações”²⁴.

Em sua primeira conferência, Ducrot apresenta o objetivo geral da sua Teoria da Argumentação, que é o de “opor-se à concepção tradicional do sentido” (Ducrot, 1990, p. 49, tradução minha)²⁵, conforme já detalhado no subitem 2.2.

²³ No original: “¿el enunciado contiene la función locutor? ¿a quién se le atribuye esta función? ¿a quién se asimila el locutor? ¿cuáles son los diferentes puntos de vista expresados, es decir cuáles son las diferentes funciones de enunciador presente en el enunciado? ¿a quién se atribuyen eventualmente estas funciones?”.

²⁴ No original: “El sentido de un enunciado es hacer posible un discurso argumentativo: las cosas no aparecen en él más que como el soporte o la ocasión de nuestras argumentaciones”.

²⁵ No original: “oponerse a la concepción tradicional del sentido”.

Segue dizendo que no sentido de um enunciado, em geral, é possível distinguir três tipos de indicações: as objetivas, que manifestam uma representação da realidade; as subjetivas, que mostram a atitude do locutor diante da realidade; e as intersubjetivas, que reportam às relações do locutor com as pessoas às quais se dirige.

A essa distinção entre indicações objetivas, subjetivas e intersubjetivas, Ducrot (1990) faz uma crítica. Segundo ele, normalmente, chama-se de *denotação* o aspecto objetivo (uma representação da realidade) e de *conotação* o aspecto subjetivo e intersubjetivo (a atitude do locutor diante da realidade, e as relações do locutor com as pessoas às quais se dirige, respectivamente). É a essa distinção que o autor vai se opor, buscando eliminar essa separação entre denotação e conotação.

Ducrot (1990) acredita que a linguagem cotidiana não tenha uma face objetiva nem que os enunciados da língua se refiram diretamente à realidade. Para o semanticista, “se a linguagem ordinária a descreve, o faz por meio dos aspectos subjetivo e intersubjetivo. A maneira como a linguagem ordinária descreve a realidade consiste em fazer dela o tema de um debate entre os indivíduos”²⁶ (Ducrot, 1990, p. 50, tradução minha). O autor, então, chama de *valor argumentativo* dos enunciados as indicações subjetivas e intersubjetivas.

O valor argumentativo de uma palavra é, para ele, a orientação dada por essa palavra ao discurso, ou seja, o uso de uma palavra viabiliza ou inviabiliza uma determinada continuação do discurso. Em suma, o valor argumentativo de uma palavra é a função exercida por ela no discurso. Para Ducrot (1990, p. 51, tradução minha), o valor argumentativo seria “o nível fundamental da descrição semântica”²⁷.

Segundo o semanticista, a palavra *sentido* tem pelo menos duas acepções: *significação* e *direção*. Dessa forma, a polissemia da palavra *sentido* nas línguas românicas é, para ele, muito expressiva, pois indica que o sentido de uma palavra é, simultaneamente, uma

²⁶ No original: “si el lenguaje ordinario la describe, lo hace por intermedio de los aspectos subjetivo e intersubjetivo. La manera como el lenguaje ordinario describe la realidad consiste en hacer de ella el tema de un debate entre los individuos”.

²⁷ No original: “el nivel fundamental de la descripción semántica”.

orientação no discurso, sendo essa a ideia que busca demonstrar com a noção de *valor argumentativo*. Com isso, Ducrot elimina o binômio denotação-conotação e, ao mesmo tempo, a oposição objetivo/subjetivo/intersubjetivo.

Mas por que os autores da TAL julgaram necessário “transformar radicalmente” (Ducrot, 1990, p. 99) a versão *Standard* e elaborar a versão denominada Teoria dos *Topoi*²⁸? A versão *Standard* da Teoria descrevia o *potencial argumentativo* de um enunciado como o conjunto de conclusões a que ele pudesse levar. Essa concepção de *potencial argumentativo* servia para demarcar as expressões argumentativas da língua objeto de descrição. No entanto, afirma Ducrot (1990, p. 91, tradução minha): “Para descrever a expressão argumentativa, tenho que encontrar um traço comum a todas as conclusões dos enunciados em que aparece”²⁹. Pois bem, a limitação da forma *Standard* se fez presente no momento em que se tornou impossível encontrar esse “traço comum”, o que impediu os autores de descrever tais expressões em termos de conclusões. Nas palavras de Ducrot (1990), foi preciso definir o potencial argumentativo pela inclusão na Teoria da noção aristotélica de *topos*, do grego *lugar comum argumentativo*.

2.3.2. TEORIA DOS TOPOI

A segunda versão da teoria é chamada por Ducrot e Anscombe (1990) de Teoria dos *Topoi*, na qual é incluída a noção de *topos*. Além disso, nessa versão, a argumentação já não é descrita em nível de enunciado, mas no que Ducrot (1990, p. 99, tradução minha, grifo do autor) chama de “*enunciadores* apresentados no enunciado”³⁰.

De acordo com Ducrot (1990, p. 99, tradução minha), “dizer que um enunciado contém um ato de argumentação equivale a dizer que o locutor do enunciado se identifica com um enunciador que argumenta, mas o enunciado pode ter um valor argumentativo

²⁸ Plural grego de *topos*.

²⁹ No original: “Para describir la expresión argumentativa tengo que encontrar un rasgo común a todas las conclusiones de los enunciados donde aparece”.

³⁰ No original: “*enunciadores* presentados en el enunciado”.

mesmo que o locutor não se identifique com um enunciador que argumenta.”³¹.

Ducrot (1990) retoma, então, sua Teoria da Polifonia, atualizando-a e buscando mostrar que o autor de um enunciado nunca se expressa diretamente, pois põe em cena, em um mesmo enunciado, diversos enunciadores. Pensando assim, o sentido de um enunciado surge da confrontação desses diferentes pontos de vista; em outras palavras, o sentido do enunciado é resultado das diferentes “vozes” que ali aparecem.

Nesse momento da teoria, torna-se fundamental o que é dito por Ducrot (1990, p. 99) com relação à expressão “o ponto de vista de um enunciador E é argumentativo”³².

Primeiramente, afirma o linguista, um ponto de vista E é argumentativo se satisfizer a duas condições: (a) se justificar uma determinada conclusão, a qual chama de *r*, sendo tal conclusão explícita ou implícita no enunciado, podendo ser assumida ou não pelo locutor; e (b) se fizer o trajeto de E até *r* mediante um princípio argumentativo, o *topos*.

Para Ducrot (1990, p. 102, tradução minha), um *topos* não é somente um aglomerado indeterminado de argumentos; na verdade, “é um princípio argumentativo” que garante a passagem do argumento para a conclusão.

A seu ver (Ducrot, 1989, 1990), o *topos* não é só isso, considerando que essa noção colabora para solucionar o problema geral da versão *standard* da teoria, uma vez que a argumentação não depende unicamente dos segmentos argumento (A) e conclusão (C), mas necessita de princípios argumentativos que garantam a passagem de A a C.

Um *topos* tem como características ser *universal*, *geral* e *gradual*. Ser *universal*, para Ducrot (1989), quer dizer que um *topos* é admitido por uma coletividade da qual participa, ao menos aquele que realiza o enunciado/discurso e aquele a quem este se dirige.

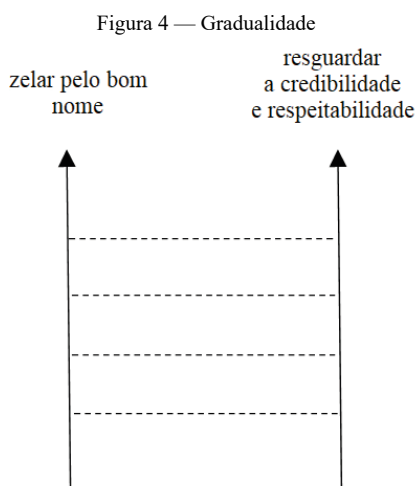
³¹ No original: “decir que un enunciado contiene un acto de argumentación equivale a decir que el locutor del enunciado se identifica con un enunciador que argumenta, pero el enunciado puede tener un valor argumentativo aun si el locutor no se identifica con un enunciador que argumenta”.

³² No original: “el punto de vista de un enunciador E es argumentativo”.

Com relação a ser um princípio *geral*, um *topos* não vale apenas na situação em que se fala, mas também numa infinidade de outras situações enunciativas semelhantes (Ducrot, 1990). No que tange ao caráter *gradual* dos *topoi*, Ducrot (1990, p. 106) afirma que um *topos* põe em relação duas propriedades graduais, duas escalas argumentativas. Diz o autor que “um *topos* T põe em relação uma escala anterior P com uma escala posterior Q, um antecedente P com um conseqüente Q”. Segundo ele, qualquer escala pode ser percorrida em duas direções: para cima e para baixo. O *topos* vincula tanto a direção do trajeto da escala antecedente como a da conseqüente.

Ducrot (1990, p. 108, tradução minha) conferiu à gradualidade duas características: “a) o antecedente e o conseqüente do *topos* são graduais; b) a relação entre o antecedente e o conseqüente é também gradual”³³.

Considerando, a título de exemplo, o seguinte enunciado: *a empresa deve zelar pelo seu bom nome comercial com o fito de resguardar a sua credibilidade e respeitabilidade*, o *topos* põe em relação a escala de *zelar pelo bom nome* com a escala de *resguardar a credibilidade e respeitabilidade*, que pode ser assim representada:



Fonte: elaboração da autora.

³³ No original: “a) el antecedente y el conseqüente del *topos* son graduales, b) la relación entre el antecedente y el conseqüente es también gradual”.

Nessa figura, é possível perceber que o *topos zelar pelo bom nome da empresa resguarda a credibilidade e respeitabilidade* faz com que, ao se percorrer a escala do *zelo* — gradual, porque há graus de *zelo* (mais zeloso-menos zeloso) —, percorra-se igualmente e na mesma direção a escala do *resguardo à credibilidade e respeitabilidade* — já que há também graus de *resguardo* (mais resguardo-menos resguardo). Ou seja, quanto maior o *zelo pelo bom nome*, maior será o *resguardo à credibilidade e respeitabilidade* da empresa.

Ducrot (1989) assegura que um *topos* é gradual se, quando aplicado a dois argumentos, conduz a entender um como mais forte que o outro, colocando tais gradações em equivalência.

Até então, a Teoria dos *Topoi* parecia dar conta de explicar como se dava a passagem do argumento para a conclusão, mas eis que então a Teoria se vê obrigada a passar por uma nova reformulação, decorrente dos estudos feitos por Marion Carel, que lançam alguns questionamentos ao que propõe a Teoria até esse momento. É isso que vamos ver na sequência.

2.3.3. TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS

A partir daqui, a TAL avança em suas investigações e assume o que Marion Carel propõe em 1992, na sua tese de Doutorado. Nela, a pesquisadora faz uma crítica à TAL, tendo em vista que, ao considerar a noção de *topoi*, a Teoria acreditava que as relações argumentativas estavam ancoradas em princípios que negavam o que era proposto por Saussure, isto é, consideravam fatores extralinguísticos, enquanto a teoria saussuriana postula que só é possível estudar a língua com base nela mesma. Ao fazer essa crítica, Carel possibilita que a Teoria se mantenha integralmente fiel ao que propõe desde sua primeira versão, que a argumentação é de ordem puramente linguística, que constitui o sistema linguístico.

Nessa nova fase da Teoria, Carel e Ducrot passam a trabalhar juntos e abandonam a Teoria dos *Topoi*, reformulando o que propunha a TAL de forma a manter a aplicação do estruturalismo saussuriano à semântica linguística.

Em sua primeira conferência em Buenos Aires, no ano de 2002, Ducrot (2005, p. 13, tradução minha) afirma que o ponto-

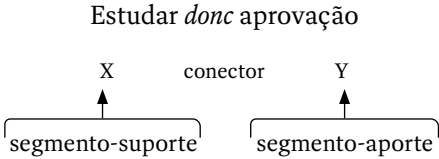
-chave dessa nova fase da teoria, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), é que “o sentido mesmo de uma expressão é dado pelos discursos argumentativos que podem se encadear a partir dessa expressão. A argumentação não se agrega ao sentido, visto que constitui o sentido”³⁴.

Para a Teoria, o sentido de uma entidade linguística é constituído pelos discursos que tal entidade possibilita que aconteçam, ao que denomina *encadeamento argumentativo*, lembrando que um encadeamento argumentativo é formado apenas por dois segmentos, cuja fórmula geral é: *X CONECTOR Y*.

Convém chamar atenção para o fato de que, para a TBS, existem somente dois tipos de encadeamento, que são: (a) o *normativo*, com conectores do tipo de *donc* (equivalente a *portanto, então, logo*, em português); e (b) o *transgressivo*, com conectores do tipo de *pourtant* (equivalente a *no entanto, contudo, entretanto*, em português). Vejamos dois exemplos:

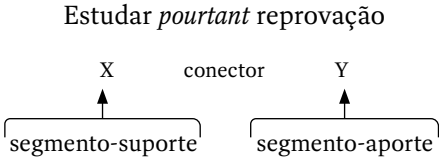
1. Encadeamento argumentativo do tipo de *donc*:

(10): *Ela estudou, portanto foi aprovada.*



2. Encadeamento argumentativo do tipo de *pourtant*:

(11): *Ela estudou, no entanto foi reprovada.*



Ducrot (2005) enfatiza o porquê do interesse por esses dois tipos de encadeamento, *normativo* e *transgressivo*: sob essa

³⁴ No original: “el sentido mismo de una expresión está dado por los discursos argumentativos que pueden encadenarse a partir de esa expresión, La argumentación no se agrega al sentido, sino que constituye el sentido”.

perspectiva, os dois segmentos que compõem um encadeamento argumentativo só adquirem sentido quando postos em inter-relação (segmento-argumento e segmento-conclusão)³⁵, e a esse fenômeno, Carel e Ducrot nomeiam *interdependência semântica*. Os teóricos chamam de *aspecto argumentativo* esses dois tipos de encadeamento.

Dito de outra forma, denominam *aspecto normativo*, *A donc B*, o conjunto de encadeamentos argumentativos *X donc Y*, em que *X* contém *A* e *Y* contém *B*; e de *aspecto transgressivo*, *C pourtant D*, o conjunto de encadeamentos argumentativos *X pourtant Y*, em que *X* contém *C* e *Y* contém *D*, sendo que aqui, em ambos os aspectos, nem *A* nem *B*, nem *C* nem *D* são alvo de negação.

Sem levar em conta a possibilidade de negação, de acordo com a Teoria, teríamos quatro encadeamentos viáveis, contudo, ao considerá-la, passaríamos a ter oito encadeamentos, que são:

<i>A DONC B</i>	<i>A DONC NEG-B</i>
<i>A POURTANT NEG-B</i>	<i>A POURTANT B</i>
<i>neg-A POURTANT B</i>	<i>neg-A DONC B</i>
<i>neg-A DONC NEG-B</i>	<i>neg-A POURTANT NEG-B</i>

Uma ressalva interessante é feita quanto à compatibilidade entre orações: segundo os teóricos, todas as orações podem ser compatíveis, desde que se escolha o conectivo adequado (*donc* ou *pourtant*). Para Ducrot (2005), é essa possibilidade de tornar quaisquer orações compatíveis que distingue a argumentação do discurso das chamadas ciências duras, ou seja, se for considerado o caráter informativo das orações, existirão incompatibilidades intransponíveis, porém, se for considerada a argumentação, tais incompatibilidades deixam de existir.

Para a Teoria, em um discurso não cabe que sejam feitas inferências nem deduções, tendo em vista que o primeiro segmento adquirirá sentido quando posto em inter-relação com o segundo segmento. Retomando o exemplo dado anteriormente, dizer *ela estudou* somente terá sentido quando inter-relacionado ao segmento

³⁵ Lembrando que a TBS, em suas publicações a partir de 2008, não mais trabalha com os termos *segmento-argumento* e *segmento-conclusão*. Atualmente, utilizam, em substituição, *segmento-suporte* e *segmento-aporte*, respectivamente.

seguinte, podendo levar a algo tanto positivo quanto negativo. Como se vê, o sentido do primeiro segmento não está previsto nem pode ser inferido, uma vez que depende do segmento que o sucede e vice-versa. Em vista disso, surge, então, o conceito de *bloco semântico*.

Ducrot (2005), ao abordar tal conceito, inicia por demonstrar que, de acordo com os aspectos argumentativos, os encadeamentos formam dois blocos distintos, pois em cada bloco haverá a mesma interdependência semântica dos segmentos *A* e *B*. Para que se compreenda melhor o que é dito, vejamos alguns exemplos:

(12): *O período de férias representa aumento de gastos para as famílias.*

Bloco 1

<i>A DONC B</i>	(1) férias <i>DONC</i> aumento de gastos
<i>A POURTANT neg-B</i>	(1') férias <i>POURTANT neg</i> -aumento de gastos
<i>neg-A POURTANT B</i>	(3) <i>neg</i> -férias <i>POURTANT</i> aumento de gastos
<i>neg-A DONC neg-B</i>	(3') <i>neg</i> -férias <i>DONC neg</i> -aumento de gastos

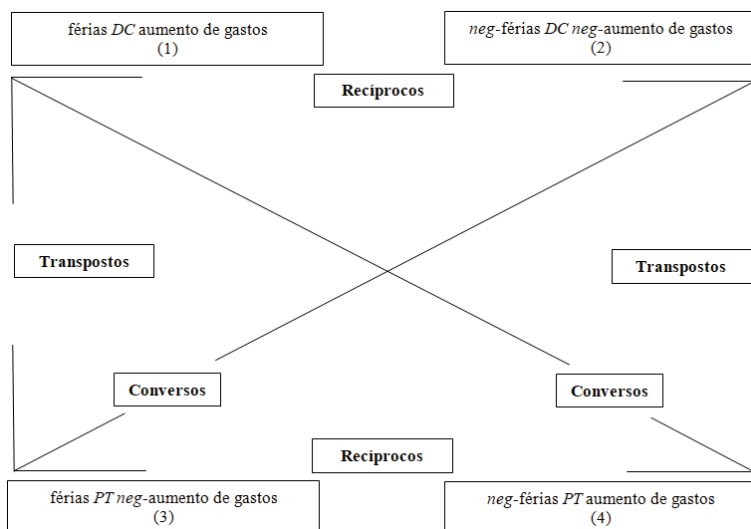
Bloco 2

<i>A DONC neg-B</i>	(1) (2) férias <i>DONC neg</i> -aumento de gastos
<i>A POURTANT B</i>	(2') férias <i>POURTANT</i> aumento de gastos
<i>neg-A DONC B</i>	(4) <i>neg</i> -férias <i>DONC</i> aumento de gastos
<i>neg-A POURTANT neg-B</i>	(4') <i>neg</i> -férias <i>POURTANT neg</i> -aumento de gastos

A análise do enunciado (12) nos põe diante de dois blocos que representam diferentes possibilidades, nos quais *período de férias* tanto pode representar *aumento de despesa* para a família como não.

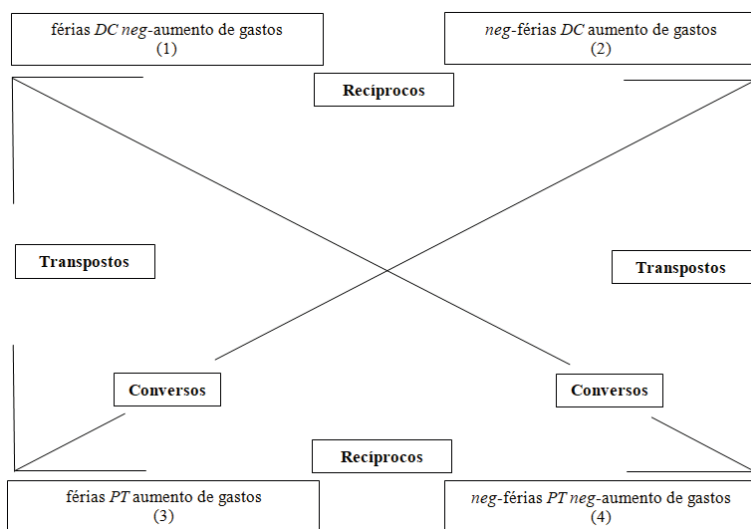
A fim de deixar mais claras as inter-relações possíveis entre os segmentos *A* e *B* do enunciado (12) e a influência de um segmento sobre o outro, faço a representação do quadrado semântico proposto pela TBS.

Figura 5 — Quadrado argumentativo I



Fonte: elaboração da autora.

Figura 6 — Quadrado argumentativo II



Fonte: elaboração da autora.

Além das anteriores, duas outras noções são capitais à Teoria: *argumentação interna* (AI) e *argumentação externa* (AE).

Carel (2009, p. 26), ao buscar definir o que é a análise argumentativa das palavras, faz quatro observações.

A primeira delas é a de que analisar argumentativamente uma palavra tem como fundamento unicamente associá-la a outras palavras. Diz ainda a pesquisadora: “De fato, falar consiste não em nomear, mas relacionar as palavras em frases, em parágrafos, em textos, de modo que a descrição de uma palavra permita a descrição dos enunciados em que está empregada”.

A segunda observação feita é a de que fazer a análise argumentativa de uma palavra requer associá-la a argumentações, visto que enunciados são produzidos de forma ordenada no interior de uma argumentação. Como exemplo, retomo o enunciado (1) *ela estudou, portanto foi aprovada*. Nesse caso, seria possível ao locutor associar outro enunciado, como *ela estudou, portanto obteve êxito*, cuja argumentação poderia ser: *ela precisava ser aprovada, portanto estudou com afinco*. Nesse caso, ter-se-ia a argumentação *estudar donc aprovação, estudar donc êxito*. Note-se que em ambos os casos a palavra *estudar* está presente, ou seja, diante da presença da palavra *estudar* nos encadeamentos, a argumentação se constitui na continuação do encadeamento e não no interior da palavra. Aqui estaria, de acordo com a TBS, a noção de *argumentação externa*.

Sua terceira observação é a de que as argumentações unidas a uma palavra podem ser realizadas em *donc* (portanto) ou em *pourtant* (no entanto). Voltando ao exemplo anterior, teríamos: *estudar donc aprovação* ou *estudar pourtant neg-aprovação*.

Por fim, a quarta observação feita: “os discursos argumentativos ligados a uma palavra podem, ou não, comportar a palavra estudada” (Carel, 2009, p. 27). Dessa forma, se quisermos analisar a palavra *estudar*, deveremos buscar um equivalente, como *ela buscou adquirir/aprofundar conhecimentos, portanto foi aprovada*. Nesse caso, a argumentação relacionada à palavra *estudar* não traz mais a palavra *estudar*, mas *adquirir/aprofundar conhecimento*. A essa paráfrase, Carel denomina *argumentação interna*, ou seja, a argumentação se constitui no interior da palavra.

Ducrot (2005), em sua terceira conferência, também aborda as noções de *argumentação externa* e *argumentação interna*. Segundo ele, a *argumentação externa* é aquela em que, a partir de uma entidade linguística, podem ser feitos encadeamentos ou que, a partir de outras entidades, possa-se chegar a ela. Nas palavras do autor, “a entidade linguística faz parte dos encadeamentos externos que a descrevem” (Ducrot, 2005, p. 63, tradução minha)³⁶.

Além disso, na argumentação externa, os aspectos de *A* e de *B* aparecem sempre em pares: se surgem com aspecto do tipo de *donc*, ocorrerá outro aspecto do tipo de *pourtant* e vice-versa.

O último ponto abordado pelo linguista com relação à *argumentação externa* refere que esta pode ser estrutural ou contextual. Será estrutural quando fizer parte da significação linguística de uma entidade, se estiver prevista pela língua; e contextual quando depender da situação discursiva. O mesmo ocorre com a *AI*.

Quanto à *argumentação interna*, Ducrot afirma ser ela a argumentação resultante de encadeamentos parafrásticos, a qual apresenta algumas propriedades que a distingue da *AE*. Uma delas é que, ao se querer parafrasear uma palavra, deve-se buscar uma expressão em que a palavra em questão não apareça. Por exemplo, a palavra *confiante* poderia ter sua *AI* descrita pelo seguinte encadeamento: *dificuldade PT otimismo*. Outra diferença diz respeito aos aspectos de *A* e de *B* encontrados, visto que estes não terão um encadeamento contrário que contenha os mesmos aspectos. Retomando o exemplo de *confiante*, para Ducrot, ter-se-ia *dificuldade PT otimismo*, mas não *dificuldade DC neg-otimismo*.

Ducrot (2005) explica, ainda, a introdução da noção de *internalizador* na TBS, que serve para que se comece a formular uma classificação semântica das palavras da língua.

Para tanto, inicialmente, o linguista esclarece a distinção feita pela Teoria entre *palavras plenas* e *palavras gramaticais/instrumentais*. Segundo ele, *palavras plenas* são aquelas que têm por característica possuir um conteúdo, e, além disso, a tais palavras, em geral, podem ser atribuídas uma *AI* e uma *AE*. Essas palavras podem convocar

³⁶ No original: “la entidad lingüística forma parte de los encadenamientos externos que la describen”.

discursos pertencentes aos encadeamentos constituintes de suas AI e AE. Com relação às *palavras gramaticais*, o autor explica que se trata de palavras que não assinalam nenhum elemento da realidade. São palavras com as quais ou não se quer ou não é possível agregar um determinado conjunto de aspectos e de discursos. Não se pode desconsiderar o valor semântico dessas palavras, tendo em vista que tal valor “se define na relação com os discursos que não estão diretamente associados a elas” (Ducrot, 2005, p. 166, tradução minha)³⁷.

É nas *palavras gramaticais*, afirma Ducrot (2005), que é possível diferenciar os *conectores* semelhantes a *portanto* e *no entanto* — os quais colaboram na constituição dos discursos doadores de sentido, discursos que são referidos pela Teoria como *encadeamentos argumentativos*. Para a TBS, os *articuladores* (do tipo *mas*) têm como função comparar argumentações constituintes do sentido dos segmentos que os antecedem ou os sucedem, isto é, os articuladores atuam *entre* enunciados, enquanto os conectores atuam *no interior* dos enunciados.

Feitas essas considerações, Ducrot (2005, p. 166, tradução minha) volta seu olhar para os *operadores*, em especial ao que considera subclasses: os *internalizadores* e os *modificadores*. A definição dada por ele a *operador* é “uma palavra *Y* que, aplicada a uma palavra *X*, produz um sintagma *XY* cujo sentido é constituído por aspectos que contêm as palavras plenas presentes na AI e na AE de *X*”³⁸, na verdade, os operadores articulam ou reestruturam os componentes semânticos de *X*. Destaca que nem sempre os operadores possuem AI e AE, como, por exemplo, os variados tipos de negação. Há também a possibilidade de algumas palavras, em dadas situações, possuírem AI e AE e representarem palavras plenas, mas, em outras situações de uso, agirem apenas como operadores.

Quanto aos *modificadores*, para a TBS: “Uma palavra gramatical *Y* é chamada de ‘modificador’ em relação a uma palavra *X* se a AI do sintagma *XY* for constituída unicamente pelas palavras plenas contidas na AI da palavra *X*” (Ducrot, 2005, p. 167, tradução

³⁷ No original: “se define en relación con discursos que no están diretamente asociados a ellas”.

³⁸ No original: “una palabra *X*, produce un sintagma *XY* cuyo sentido está constituído por aspectos que contienen las palabras plenas ya presentes en la AI y en la AE de *X*”.

minha)³⁹, dessa forma, Y reestrutura os aspectos da AI de X por meio de uma nova relação com os conectores e com a negação. Nesse caso, estaríamos diante do que o linguista denomina “modificadores desrealizantes inversores”, pois funcionam como atenuantes de uma negação, por exemplo:

(13): *Ela é uma aluna pouco assídua.*

Em (13), dizer *pouco assídua* é dizer que *não comparece*. Ao incluir esse modalizador, estou atribuindo a X uma argumentação inversa à AI de X; nesse caso, o sintagma, *pouco assídua*, tem a mesma AI de *ausente*.

Com relação aos internalizadores, Ducrot considera que pertencem à classe dos operadores; internalizador é por ele assim definido: “entidade lexical Y, que, relacionada a outra X, forma o sintagma XY, cuja argumentação interna se produz com a argumentação externa de X” (Flores *et al.*, 2009, p. 145).

Como forma de ilustrar os *internalizadores transgressivos*, Ducrot (2005) faz uso do encadeamento *procurar DC encontrar*, em que seria atribuída a quem procura algo a intenção de encontrar. Contudo, se a uma entidade X, nesse caso, *procurar*, fosse relacionada uma entidade lexical Y, como *em vão* (internalizador transgressivo), ter-se-ia o sintagma XY, *procurar em vão*, com a seguinte AE de X: *procurar PT neg-encontrar*.

Com os *internalizadores normativos* ocorre apenas uma diferença com relação aos *internalizadores transgressivos*, que é: a AE em DC é mantida. Isso ocorre porque os internalizadores normativos operam sobre os termos aos quais se juntam. Um dos exemplos apresentados pelo linguista é o caso do adjetivo *verdadeiro*. Se a uma entidade X, por exemplo, *joia*, aplicarmos o internalizador *verdadeira*, teremos como AE de X *joia DC verdadeira*. Poderíamos, diante disso, perguntar-nos: Qual é, então, o papel dos internalizadores? O papel dos internalizadores é o de estabelecer a inter-relação entre os segmentos de um enunciado.

³⁹ No original: “Una palabra herramienta Y es llamada “modificador” en relación con una palabra X si la AI del sintagma XY está constituida únicamente por las palabras plenas contenidas em la AI de la palabra X”.

Além disso, a escolha adequada dos conectores é muito importante para a TBS, pois, segundo Ducrot (2005), um encadeamento argumentativo de um discurso necessita de um conector apropriado para constituir sentido, uma vez que não se trata apenas de uma relação entre duas informações; além disso, possibilita que qualquer segmento de discurso seja posto em relação a outro. De acordo com o linguista, para a Teoria, o uso de conectores distintos não obrigatoriamente resultará em diferenças de interdependência semântica entre os segmentos *A* e *B*.

Aqui, acredito estar uma das contribuições da TBS ao objeto deste estudo, a compreensão leitora. Ler buscando entender as inter-relações estabelecidas pelo locutor entre os segmentos dos enunciados poderia, a meu ver, fazer com que o leitor não aceitasse passivamente o que lê nem, tampouco, atribuisse sentidos não autorizados pelo discurso, pois, como vimos, o sentido de um enunciado só se constitui a partir da interdependência dos segmentos suporte e aporte dos encadeamentos argumentativos. Parece-me que a proposta dessa teoria, de descrever a argumentação na e pela língua, faria com que o leitor mantivesse sua atenção ao que é efetivamente manifesto pelo discurso, ou seja, não o faria buscar fora da língua o sentido que é linguístico.

Feita a revisão das três fases da TAL, passo a descrever como opera o *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso* (MDSAD), de Azevedo.

Descrever o sentido do discurso por meio desse Modelo, creio, permitirá propor que a compreensão leitora seja tributária também da identificação do valor argumentativo das palavras e dos enunciados que compõem um discurso. E, sendo assim, poderei igualmente propor princípios para a transposição didática desse Modelo para docentes, com vistas à qualificação da compreensão leitora de seus estudantes.

2.4. MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A DESCRIÇÃO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO DISCURSO (MDSAD)

Azevedo (2006, p. 116, grifos da autora), em sua tese de doutoramento, buscou, como propõe a TAL, construir uma “máquina” capaz de “caracterizar semanticamente esta entidade linguística complexa que é o *texto*, para que a *posteriori* e a partir desse outro olhar, possam, quem sabe, ser vislumbradas estratégias mais eficazes para o aprendizado da leitura e da produção textual”. Por acreditar que a TAL dê conta de descrever semanticamente entidades de nível elementar (*frase/enunciado*), a pesquisadora propõe uma espécie de expansão da Teoria para entidades de nível complexo (*texto/discurso*).

A construção desse Modelo, de acordo com Azevedo (2006), visa a propiciar a simulação de como o sentido se constitui nos discursos de uma língua.

É necessário retomar aqui uma ressalva feita pela autora com relação à utilização dos termos *texto* e *discurso*. Segundo Azevedo (2006), ao utilizar os conceitos *texto/discurso*, é mantida a diferenciação feita por Ducrot entre *material linguístico* e *realização linguística*, que, na verdade, tem seu fundamento metodológico na oposição feita por Saussure entre *língua* e *fala*. Além disso, tal utilização respeita a concepção metodológica da SA.

A linguista, pautada pela Teoria que lhe serve de base, inicia a formulação do Modelo pela elaboração de suas hipóteses externas e internas. Lembrando, como refere Azevedo (2006), que para Ducrot as hipóteses externas são o conjunto das teorias que sustentam uma investigação, e as internas são a teoria criada pelo pesquisador para descrever e explicar um determinado fenômeno. Sendo assim, passo a apresentar, neste primeiro momento, as hipóteses externas (HE) que representam a escolha teórica que dá origem ao Modelo (Azevedo, 2006, p. 131, grifos da autora):

HE1: a argumentação está na língua.

HE2: o sentido de uma entidade linguística concreta pode ser descrito em termos de encadeamento argumentativo, este composto de um segmento-argumento e um segmento-conclusão, os quais mantêm entre si uma relação de interdependência semântica. A significação de uma entidade

linguística abstrata pode ser descrita pela relação entre dois conceitos, que formam o bloco semântico, unitário e indivisível.

HE3: o valor semântico de uma entidade linguística abstrata (sua significação) deverá ser descrito a partir do valor semântico (do sentido) de pelo menos uma das entidades linguísticas concretas que a realizam.

Azevedo (2006, p. 133, grifos da autora) vê na HE3 duas sub-hipóteses, que são:

HE3.1: a significação de uma entidade abstrata, seja ela de nível elementar ou complexo, corresponde às possibilidades de formação de blocos semânticos que essa entidade é capaz de gerar.

HE3.2: o sentido de uma entidade concreta, de nível elementar ou complexo, equivale aos encadeamentos argumentativos por ela realizados desde os blocos semânticos inscritos/prestos no sistema linguístico.

Definidas as hipóteses externas, Azevedo (2006, p. 134-151) passa a elaborar suas hipóteses internas (HI), as quais serão as responsáveis pela criação do Modelo que acredita poder ser capaz de simular a compreensão dos discursos formulados por “falantes de uma língua”, são elas:

HI1: a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) fornece mecanismos para a descrição de entidades linguísticas complexas como o texto e o discurso.

HI2: o valor semântico do texto, enquanto entidade abstrata subjacente aos discursos produzidos, pode ser descrito em termos de bloco, a partir do valor semântico dos discursos que realizam o texto, isto é, desde os encadeamentos argumentativos que atualizam os blocos semânticos previstos no sistema linguístico.

HI3: o texto é um bloco semântico — como tal, inscrito no sistema linguístico — realizado pelo encadeamento argumentativo complexo que é o discurso.

Com o propósito de facilitar a compreensão da HI3, a linguista a subdivide em hipóteses internas mais precisas que, ao serem reagrupadas, confirmam essa terceira hipótese, vamos a elas:

HI3.1: o discurso, como encadeamento argumentativo complexo, é composto de subencadeamentos, estes igualmente argumentativos, já que compreendidos como a inter-relação semântica de um segmento-argumento e um segmento-conclusão.

HI3.2: o encadeamento argumentativo que expressa o sentido global do discurso expressa igualmente o ponto de vista (o enunciador) assumido pelo locutor desse discurso.

HI4: a segmentação do discurso em subencadeamentos é feita com base na condição de que os subencadeamentos assim se configurem por contribuírem para a constituição e a consequente interconexão dos segmentos argumento e conclusão os quais formam o encadeamento argumentativo complexo que expressa o sentido global do discurso.

Feita a apresentação das hipóteses externas⁴⁰ e internas que fundamentam o Modelo, é momento de explicar um pouco mais detalhadamente como as HI operam.

A primeira hipótese interna (HI1) considera que, entre as “ferramentas” criadas pela TAL para a descrição do sentido de entidades de nível elementar e que seriam aplicáveis às entidades de nível complexo, estão o par de conceitos *encadeamento argumentativo/bloco semântico* bem como a integração à TBS da *concepção polifônica do sentido*.

Azevedo (2006, p. 137) crê que “o discurso realize linguisticamente um texto, entidade abstrata e que poderia ser traduzida em um bloco semântico”. Além disso, para a autora, pensar no sentido de um *discurso* assemelha-se a pensar no sentido de um *enunciado*; sendo assim, segundo ela, a concepção polifônica pode, de igual modo, revelar o enunciador com o qual o locutor do discurso se identifica e, por conseguinte, revelar o bloco semântico realizado pelo discurso.

Considerando como hipóteses externas deste estudo o que é proposto pela TAL e pelo MDSAD, nesse caso, admitindo a análise polifônica do discurso, isto é, aceitando que reconhecer os diferentes pontos de vista presentes em um enunciado/discurso é fundamental para a compreensão do que está sendo dito, o ato de ler exigiria a identificação dos enunciadores envolvidos e, principalmente, o reconhecimento de qual é a posição assumida pelo locutor diante das possibilidades apresentadas para, a partir disso, identificar o encadeamento feito por esse locutor entre os conceitos postos em evidência, bem como sob qual aspecto, se normativo ou transgressivo. Ler sob essa perspectiva exigiria do leitor compreender esses movimentos realizados pelo locutor, o que, por sua vez, colaboraria para que a compreensão do sentido do discurso lido fosse possível. Compreender, a meu ver, exige que seja lido o que está posto e o que está pressuposto, o dito, mas

⁴⁰ As HE não serão explicadas detalhadamente, tendo em vista que, como propõe Ducrot (1987), ao assumir uma teoria como base para o desenvolvimento de novas investigações, o pesquisador assume o custo teórico da escolha feita, ou seja, o de não negar as hipóteses internas sem pôr em questão as externas. Sendo assim, a apresentação das hipóteses externas assumidas pelo Modelo prescinde de detalhamento, visto que a pesquisa de que trata essa tese é igualmente fundamenta na TAL, que já foi apresentada neste mesmo capítulo.

também o não dito, exige que sejam compreendidas as instruções que são dadas pela frase e pelo texto, para que sejam efetivamente entendidos o enunciado e o discurso.

A HI2 do MDSAD é a de que, a partir da descrição do sentido global do discurso, é possível depreender a significação do texto, ou seja, do bloco semântico (entidade abstrata) que subjaz o encadeamento argumentativo global do discurso.

Com base nas HI já formuladas, a pesquisadora apresenta sua HI3, a qual “permite construir o valor semântico, a significação, da entidade linguística abstrata de nível complexo, o texto, a partir dos discursos que a realizam” (Azevedo, 2006, p. 144). Trata-se, segundo a autora, de aplicar a noção de *bloco semântico*, entendido como a relação de dois conceitos previstos pelo sistema linguístico, para a descrição do sentido dos discursos de uma determinada língua.

Ao assumir que os encadeamentos argumentativos fazem referência à argumentação realizada pelas palavras plenas e pelos enunciados de uma língua, conforme afirmam Carel e Ducrot, Azevedo (2006) transfere para o discurso (entidade de nível complexo) a noção de *encadeamento argumentativo*, nesse caso, entendendo tratar-se de um encadeamento argumentativo complexo, constituído pela relação semântica dos encadeamentos de nível elementar (os do nível do enunciado) que, ao serem encadeados, evidenciam o sentido do discurso em sua totalidade.

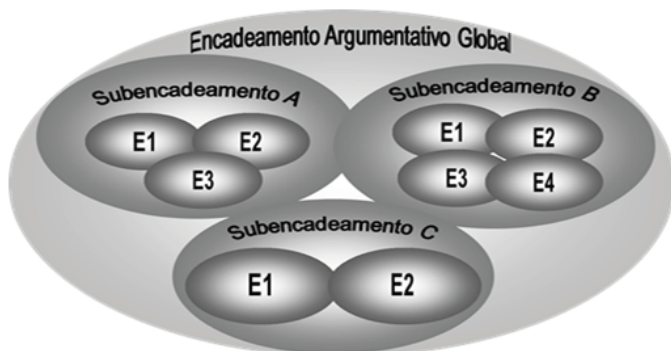
Mas como nomear esse tipo de encadeamento a partir da descrição da argumentação veiculada pelo discurso? A esse encadeamento, Azevedo passa a chamar de *subencadeamento*, e as razões para assim nomeá-lo são as seguintes: (a) um subencadeamento, no horizonte da descrição semântica do discurso, não necessariamente coincidirá com as fronteiras de um enunciado, podendo agregar múltiplos enunciados, até que formem os segmentos argumento ou conclusão⁴¹ do discurso; e (b) um discurso é uma totalidade de sentido constituída pela inter-relação das partes que o compõem: “O subencadeamento só é assim percebido por contribuir para a

⁴¹ A TBS procedeu a uma mudança terminológica, posterior à realização da pesquisa realizada por Azevedo, com relação ao *segmento-argumento* e ao *segmento-conclusão*, passando a nomeá-los, respectivamente, *segmento-suporte* e *segmento aporte*.

construção do encadeamento global que constitui o sentido do discurso” (Azevedo, 2006, p. 146).

Como forma de colaborar para a compreensão do que é proposto pela autora, reproduzo aqui o esquema gráfico que representa os subencadeamentos:

Figura 7 — Encadeamento Argumentativo Global I

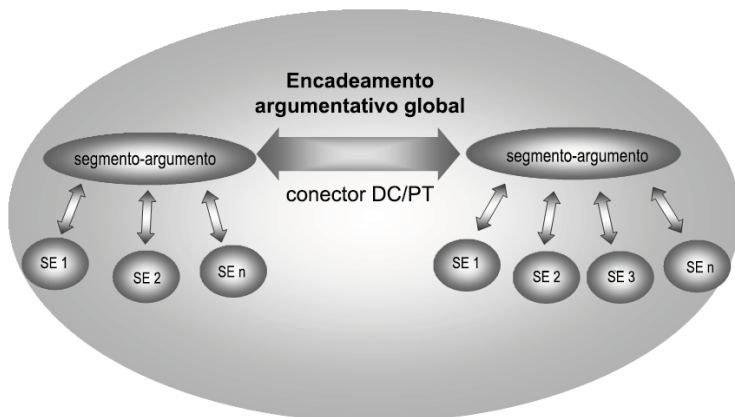


Fonte: Azevedo (2006, p. 146).

De acordo com a linguista, os subencadeamentos têm por base o princípio saussuriano da *relação*, dessa forma, um subencadeamento somente se definirá na relação com os outros, bem como com o encadeamento argumentativo global (EAG). Assim, sua HI4 prevê que “o subencadeamento só se define por oposição ao encadeamento global, só se constitui na medida em que é capaz de contribuir para a configuração dos segmentos argumento e/ou conclusão do encadeamento maior” (Azevedo, 2006, p. 150).

Nessa perspectiva, como forma de esclarecer melhor o que propõe, Azevedo elabora o seguinte gráfico:

Figura 8 — Encadeamento Argumentativo Global II



Fonte: Azevedo (2006, p. 151).

Vejamos, agora, como o Modelo opera, analisando um discurso retirado da revista *Veja* (2015, p. 30), seção *Leitor*. Trata-se de uma carta enviada por um leitor, que faz referência a matéria publicada na edição 2428, de 3 de junho de 2015, a qual trata da corrupção na FIFA.

(14): “A corrupção é um mal mundial. Para combatê-la são necessárias atitudes firmes de quem quer um mundo sem ‘espertos’ que fazem mau uso de verbas públicas e até mesmo particulares” (Villas Boas, 2015).

Respeitando o que propõe a **HI3.2**, inicio demonstrando a análise polifônica de cada um dos enunciados.

Enunciado (1): *A corrupção é um mal mundial*

Os enunciadores atualizados pelo locutor nesse enunciado são:

- E₁**: *a corrupção existe;*
- E₂**: *a corrupção é algo negativo;*
- E₃**: *a corrupção é um mal mundial.*

Quanto aos três enunciadores postos em cena no primeiro enunciado, o locutor aceita **E₁** e **E₂** e assume **E₃**. Sendo assim, para que o locutor afirme que *a corrupção é um mal mundial*, deve aceitar a existência da corrupção, bem como de que se trata de algo ne-

gativo e presente no mundo todo. Dessa forma, o encadeamento argumentativo resultante da posição do locutor frente aos enunciadores é:

EA₁: *corrupção DC mal mundial.*

Enunciado (2): *Para combater a corrupção são necessárias atitudes firmes*

Os enunciadores evidenciados pelo locutor são:

E₁: *a corrupção deve ser combatida;*

E₂: *para combater a corrupção são necessárias atitudes firmes.*

O segundo enunciado revela a presença de dois enunciadores, diante dos quais o locutor aceita **E₁** e assume **E₂**. Novamente, o locutor, ao assumir que *para combater a corrupção são necessárias atitudes firmes*, aceita a existência da corrupção e que esta deve ser combatida. A posição do locutor expressa o seguinte encadeamento argumentativo:

EA₂: *combate à corrupção DC atitudes firmes.*

Enunciado (3): *quem quer um mundo sem “espertos” tem atitudes firmes*

Os enunciadores postos em cena pelo locutor nesse enunciado são:

E₁: *existem pessoas “espertas”;*

E₂: *algumas pessoas rejeitam pessoas “espertas”;*

E₃: *algumas pessoas aceitam pessoas “espertas”;*

E₄: *quem quer um mundo sem “espertos” tem atitudes firmes.*

O locutor, no terceiro enunciado, põe à mostra quatro enunciadores. Sua posição em relação a eles é a de aceitar **E₁**, **E₂** e **E₃** e assumir **E₄**. Dessa forma, ao assumir que *quem quer um mundo sem “espertos” tem atitudes firmes*, aceita que existem pessoas “espertas” e que algumas pessoas as rejeitam, bem como que nem todas as pessoas tomam atitudes firmes diante dos considerados “espertos”. A partir do posicionamento do locutor frente aos enunciadores, o encadeamento argumentativo resultante é:

EA₃: *mundo sem “espertos” DC atitudes firmes.*

Enunciado (4): os “espertos” fazem mau uso de verbas públicas

Devido ao emprego da palavra “espertos” nesse enunciado, faz-se necessária uma retomada das noções de *argumentação externa* e de *argumentação interna*, para que seja possível pôr à mostra os enunciadores atualizados pelo locutor.

O dicionário Aurélio (2008) traz as seguintes acepções para a palavra “esperto”: “*adj.* **1.** Acordado, desperto. **2.** Inteligente, arguto. **3.** Velhaco, finório, espertalhão. **4.** Quase quente. [Cf. *experto*.]”. Dentre os significados apontados, o que se aplica ao enunciado em questão é o terceiro (velhaco, finório, espertalhão), tendo em vista que, nesse caso, a palavra “espertos” está associada a uma palavra de sentido negativo, “mau”. Apesar de gramaticalmente “esperto” ser um adjetivo, no enunciado a palavra é substantivada, e sintaticamente “espertos” é sujeito da oração.

Pois bem, voltemos agora para a análise da AE e da AI da palavra “espertos”. Na argumentação externa, retomando o que diz Carel (2009), a argumentação não se constitui no interior de uma palavra, mas sim na continuação do encadeamento ao qual pertence. Dessa forma, a AE de “espertos”, no enunciado (4), poderia ser assim representada: *os “espertos” fazem mau uso de verbas públicas*; nesse caso, o locutor poderia associar um enunciado como *peessoas espertas utilizam mal as verbas públicas*, cuja argumentação seria *peessoas espertas empregam indevidamente as verbas públicas*, nesse caso, ter-se-ia a argumentação *peessoas espertas donc mau uso de verbas públicas*, *peessoas espertas donc emprego indevido de verbas públicas*. Como se vê, há a presença da expressão *peessoas espertas* nos dois encadeamentos, sendo que a argumentação é constituída na continuação dos encadeamentos e não no interior da expressão. Afora isso, na argumentação externa, os aspectos de cada encadeamento aparecem sempre em pares: se há um encadeamento com aspecto do tipo de *donc*, haverá outro aspecto do tipo de *pourtant* e vice-versa.

Quanto à AI, como já explicitado na seção 2.3.3 deste capítulo, Ducrot afirma ser ela a argumentação resultante de encadeamentos parafrásticos, sendo que algumas de suas propriedades a distin-

quem da AE. Uma delas é que, ao parafrasear uma palavra, deve-se buscar uma expressão em que a palavra em questão não apareça. Dessa forma, nesse enunciado, a palavra “espertos” poderia ter sua AI descrita mediante o encadeamento a seguir: *corruptos DC desonestos*. Outra propriedade é que, nesse caso, não há a possibilidade de haver um encadeamento contrário que mantenha os mesmos aspectos, isto é, não haverá um encadeamento como *corruptos PT neg-desonestos*.

Em suma, teremos os seguintes encadeamentos:

AE de “espertos”: *espertos DC desonestos*;

AI de “espertos”: *corruptos DC desonestos*.

Feita a análise da argumentação externa e interna do enunciado (4), é possível, agora, apresentar os enunciadores atualizados pelo locutor, são eles:

E₁: *existem pessoas “espertas”*;

E₂: *existem pessoas honestas*;

E₃: *verbas públicas são mal utilizadas*;

E₄: *verbas públicas devem ser bem utilizadas*;

E₅: *pessoas honestas fazem bom uso de verbas públicas*;

E₆: *os “espertos” fazem mau uso de verbas públicas*.

No enunciado (4), o locutor atualiza seis enunciadores. No que diz respeito à posição do locutor em relação aos enunciados **E₁**, **E₂**, **E₃**, **E₄** e **E₅**, ele os aceita, contudo, assume **E₆**, isto é, para assumir que *os “espertos” fazem mau uso de verbas públicas*, é preciso que aceite que existem pessoas “espertas” e que também há pessoas honestas, sendo que estas fazem bom uso das verbas públicas, enquanto aquelas utilizam mal as verbas públicas.

Enunciado (5): *os “espertos” fazem mau uso até mesmo de verbas particulares*

Nesse enunciado, o locutor põe à mostra os seguintes enunciadores:

E₁: *existem pessoas “espertas”*;

E₂: *existem pessoas honestas*;

E₃: *verbas particulares são mal utilizadas*;

E₄: *verbas particulares deveriam ser bem utilizadas*;

E₅: *pessoas honestas fazem bom uso de verbas particulares*;

E₆: *os “espertos” fazem mau uso até mesmo de verbas particulares*;

E₇: *outras verbas também são mal utilizadas pelos “espertos”*.

No enunciado (5), o locutor atualiza sete enunciadores. Nesse caso, aceita os enunciados **E₁**, **E₂**, **E₃**, **E₄**, **E₅** e **E₇** e assume **E₆**. Dessa forma, para assumir que os “espertos” fazem mau uso até mesmo de verbas particulares, é preciso aceitar que existem pessoas “espertas”, mas que também há pessoas honestas, além disso, que aceite que verbas particulares são mal utilizadas, quando deveriam ser bem utilizadas. Aceita, ainda, que pessoas honestas fazem bom uso de verbas públicas, já os “espertos” as utilizam mal, bem como os demais tipos de verbas.

Concluída a análise polifônica e dando continuidade ao que propõe **HI2**, passo, a seguir, à análise dos cinco encadeamentos argumentativos que compõem o discurso em questão, que são:

- EA₁**: corrupção DC mal mundial;
- EA₂**: combate à corrupção DC atitudes firmes;
- EA₃**: mundo sem “espertos” DC atitudes firmes;
- EA₄**: pessoas “espertas” DC mau uso de verbas públicas;
- EA₅**: pessoas “espertas” DC mau uso de verbas particulares.

Em **EA₁**, os conceitos postos em relação são: *corrupção DC mal mundial*. Partindo desse encadeamento, ter-se-ia como bloco semântico a associação dos conceitos *corrupção e mal mundial* ou *corrupção-mal mundial*, que poderia ser assim representado na língua: *se a corrupção existe e é algo negativo presente no mundo todo, a corrupção é um mal mundial*, bloco realizado em seu aspecto normativo.

Também sob o aspecto normativo, em **EA₂**, os conceitos que se inter-relacionam são *combate à corrupção DC atitudes firmes*, o que resultaria no bloco semântico *combate à corrupção e atitudes firmes*, ou *combate à corrupção atitudes firmes*, que na língua poderia ser assim evidenciado: *o combate à corrupção exige atitudes firmes*.

EA₃ relaciona, sob o aspecto normativo, os conceitos *mundo sem “espertos” DC atitudes firmes*, o que resultaria no bloco semântico *mundo sem “espertos” e atitudes firmes*, ou *mundo sem “espertos”-atitudes firmes*, podendo ser realizado por um enunciado como *aqueles que querem um mundo sem “espertos” precisam ter atitudes firmes*, bloco produzido em seu aspecto normativo.

Em **EA₄**, poder-se-ia propor que o encadeamento é realizado com base nos seguintes conceitos: *pessoas “espertas” DC mau uso de verbas públicas*, o que resultaria no bloco semântico *pessoas “espertas”*

e mau uso de verbas públicas, ou pessoas “espertas”-mau uso de verbas públicas, que na língua poderia ser assim representado: *as pessoas consideradas “espertas” utilizam mal as verbas públicas*, bloco produzido em seu aspecto normativo.

Finalmente, **EA₅** põe em relação, sob o aspecto normativo, os conceitos: *peçoas “espertas” DC mau uso de verbas particulares*, o que resultaria no bloco semântico *peçoas “espertas” e mau uso de verbas particulares*, ou *peçoas “espertas”-mau uso de verbas particulares*, que na língua poderia ser assim evidenciado: *as peçoas consideradas “espertas” utilizam mal também as verbas particulares*.

Considerando o que propõe a **HI3.1**, deve-se ter presente que o discurso apresentado tem, como resultado dos encadeamentos argumentativos relativos a cada um dos cinco enunciados que o compõem, dois subencadeamentos, os quais colaboram para a composição do encadeamento argumentativo global. Dessa forma, faz-se necessário retomar os encadeamentos argumentativos já apresentados, a fim de formular os respectivos subencadeamentos. Vamos a eles.

Os três primeiros encadeamentos argumentativos são responsáveis pelo **SE₁**. A relação entre **EA₁** e **EA₂** se dá por meio do articulador *portanto*. Esse articulador põe em relação de conclusão a ideia de que a “corrupção” deve ser combatida e que, para que isso aconteça de fato, são necessárias atitudes firmes. Já **EA₃** restringe a quem devem ser dirigidas tais atitudes, os considerados “espertos”.

EA₁: *corrupção DC mal mundial;*

EA₂: *combate à corrupção DC atitudes firmes;*

EA₃: *mundo sem “espertos” DC atitudes firmes.*

O subencadeamento **SE₁** é constituído pelos conceitos *combate à corrupção* e *atitudes firmes* ou, ainda, pelo bloco semântico *combate à corrupção-atitudes firmes* sob o aspecto normativo, sendo expresso por:

SE₁: *combate à corrupção DC atitudes firmes COINCIDE COM EA₂.*

Convém chamar atenção para o fato de que o **SE₁**, nesse caso, coincide com **EA₂**, o que não significa que o modelo preveja

que deva haver coincidência entre o subencadeamento e um dos encadeamentos argumentativos que o compõem.

O segundo subencadeamento é constituído pelos dois encadeamentos argumentativos restantes, que são **EA**₄ e **EA**₅, sob o aspecto normativo, relacionando os conceitos *peçoas “espertas”, mau uso de verbas públicas e mau uso de verbas particulares*, sendo assim representado:

EA₄: *peçoas “espertas” DC mau uso de verbas públicas;*

EA₅: *peçoas “espertas” DC mau uso de verbas particulares;*

SE₂: *peçoas “espertas” DC mau uso de verbas.*

Pois bem, feita a análise polifônica, responsável pela posição do locutor frente aos diversos enunciadores presentes no discurso, explicitados os encadeamentos argumentativos resultantes, identificados os subencadeamentos responsáveis pela inter-relação entre os enunciados e considerando os conceitos postos em relação, que são: *corrupção, combate à corrupção, mundo sem espertos, peçoas espertas, mal mundial, atitudes firmes, mau uso de verbas públicas e mau uso de verbas particulares*, como estabelece **HI4**, acredito que um dos segmentos do encadeamento argumentativo global (EAG) possa ser expresso pelo conceito *combate à corrupção*, e o outro segmento representado pelo conceito *atitudes firmes*, ficando assim composto:

EAG: *combate à corrupção DC atitudes firmes COINCIDE COM SE1 E COM EA2*

Assim como explicitado anteriormente, em que **SE**₁ coincide com **EA**₂, nesta análise o **EAG** também coincide com **SE**₁ e com **EA**₂, lembrando que nada no modelo determine que haja coincidência entre os encadeamentos argumentativos, os subencadeamentos e o encadeamento argumentativo global.

Finalizando a proposição do MDSAD, a autora destaca que, ao aceitar uma das hipóteses internas assumidas na elaboração desse modelo, dever-se-á aceitar também as hipóteses externas que lhes são subjacentes. Esse é o caso que discutimos aqui, ao buscar no Modelo uma “ferramenta” capaz de colaborar com o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora. Em vista disso, ao me propor a formular princípios de transposição didática

do Modelo formulado por Azevedo, assumo o que propõe a Teoria da Argumentação da Língua, de Ducrot, Anscombre e Carel.

Creio ter demonstrado neste capítulo, por meio da revisão teórica apresentada, em especial da TBS e do MDSAD, por que busquei desenvolver uma proposta de transposição didática desse modelo.

No próximo capítulo, passo a apresentar alguns paradigmas epistemológicos, responsáveis por nortear os processos de ensino e de aprendizagem, para, em seguida, tratar as questões da transposição didática, por meio de Chevallard e Álvarez, e da transformação didática, por meio de Azevedo, o que colabora para chegar ao cerne do que me proponho, que é a proposição de princípios de transposição didática do MDSAD.

3. COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA DE ENSINO

Considerando que o professor, além de ser um estudioso da língua, é também seu usuário, a proposição de princípios de transposição didática do MDSAD deve possibilitar que esse professor desenvolva habilidades de compreensão leitora para, então, transformar esse conhecimento científico em “ferramenta” que potencialize o desenvolvimento dessas mesmas habilidades em seus estudantes. Eis aqui a razão de propor um estudo voltado a colaborar para a atividade desses professores no que diz respeito ao trabalho com a leitura em sala de aula.

Mas, antes de propor efetivamente tais princípios, vejo como necessário empreender um percurso por questões referentes a alguns paradigmas epistemológicos e, fundamentalmente, por estudos referentes à transposição didática. Vamos a eles.

3.1. PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS

A aprendizagem e o conhecimento foram e continuam sendo questões bastante controversas e debatidas. Como se aprende? O que é o conhecimento? Atrelado a essas questões, é possível pensar, ainda: como ensinar?

Várias são as teorias de aprendizagem que surgiram ao longo do tempo, e, acredito, cada uma delas revela facetas que se complementam, pois não podemos esquecer que a evolução do homem em sociedade fez evoluir também a visão dessas questões e cada uma, em seu momento, buscou esclarecer inquietações referentes à natureza humana.

Para pensar a aprendizagem e o modo como se constrói o conhecimento, é necessário compreender como esses conceitos foram sendo formulados nesse processo de evolução humana. Sendo assim, passo a seguir a retomar os três paradigmas episte-

mológicos mais significativos no que se refere à educação, isto é, à relação conhecimento/aprendizagem.

3.1.1. RACIONALISMO (APRIORISMO)

A primeira teoria de aprendizagem de que se tem conhecimento, segundo Pozo (2002), remonta a Platão, em especial na obra *A República*, que apresenta o mito da caverna. Segundo esse mito, nossos sentidos estariam presos a correntes que nos impediriam de ver os objetos diretamente, mas apenas por meio de sombras. Dessa forma, para Platão, o conhecimento refletiria ideias inatas, ou seja, nada de novo é aprendido; o que acontece quando se está diante de algo novo é nada mais do que uma reflexão que se faz por meio do uso da razão, o que leva à descoberta de conhecimentos inatos.

Diz ainda Pozo (2002, p. 42) que “o racionalismo platônico nega relevância à aprendizagem. São as Ideias Puras e não nossa experiência que nos proporcionam as categorias fundamentais do conhecimento”.

Essa ideia do inatismo, afirma Pozo, permanece nas posições racionalistas na contemporaneidade em psicologia, como no caso de Chomsky e Fodor, para quem a aprendizagem como processo psicológico é irrelevante.

Köche (2011, p. 46, grifos do autor), ao tratar a abordagem platoniana, relembra que, para Platão, “a forma, acessível aos sentidos, apenas nos mostra **como** as coisas são, mas não **o que** elas são”. Por esse viés, só é possível conhecer o que as coisas são via inteligência, via entendimento, o que nada mais é do que o conhecimento racional intuitivo, oriundo da dialética — “intuição dos princípios universais, análise e síntese —, concebido por Platão como um método científico racional” (Köche, 2011, p. 46). Consoante Köche, para Platão, é por meio das ideias que se entende a essência do mundo; o valor da experiência empírica como forma de conhecimento é anulado por Platão.

Na modernidade, o racionalismo tem como seu principal representante Descartes, o qual, de acordo com Aranha (2006), inicia sua filosofia pela teoria do conhecimento, buscando uma

verdade que não pudesse ser questionada. Ao converter a dúvida em método, o filósofo passa a duvidar das afirmações do senso comum e até mesmo de seu próprio corpo. A partir disso, se vê diante de uma verdade inquestionável, “a existência de um ser que duvida e que, se duvida, pensa: ‘penso, logo existo’ (*cogito, ergo sum*)” (Aranha, 2006, p. 161).

Ainda segundo Aranha, a filosofia de Descartes é referida como racionalista, pois, a partir de suas intuições, teria descoberto ideias gerais que já existiriam no espírito humano, logo, tais ideias não seriam produto da experiência. Sendo assim, por serem oriundas da razão, seriam verdadeiras e livres de erro, a partir do que seria possível conhecer todo o restante.

Consoante Aranha (2006, p. 161), considerando que para o filósofo a realidade está em primeiro lugar no espírito, na razão do sujeito, apresentando-se na forma de ideias, poder-se-ia dizer que se trata de um *idealismo* e um *subjetivismo*, que são, na verdade, conceitos que também indicam a teoria do conhecimento cartesiano, esta que, entre o sujeito e o objeto, prioriza o sujeito. Resumindo, sob essa perspectiva, o critério para sabermos se o que conhecemos é verdadeiro ou falso está no espírito do sujeito.

3.1.2. EMPIRISMO

A inquietação dos filósofos na busca pela verdadeira natureza do conhecimento não permite que o racionalismo seja assumido como algo definitivo, e, de acordo com Pozo (2002), é justamente com Aristóteles, discípulo de Platão, que surge um novo paradigma epistemológico, o empirismo.

Segundo Pozo (2002, p. 44), para Aristóteles, “a origem do conhecimento estava na experiência sensorial, que nos permite formar ideias a partir da associação entre as imagens proporcionadas pelos sentidos”; dessa forma, o homem, ao nascer, seria uma *tábula rasa*, na qual as experiências vividas gerariam impressões que, juntas, constituiriam as ideias, logo, o verdadeiro conhecimento.

Na perspectiva de Aristóteles, afirma Pozo (2002, p. 44), a aprendizagem ocorreria por meio das *leis da associação*, que são: “a contiguidade (o que acontece junto tende a produzir uma marca

comum na tabuinha), a similitude (o semelhante tende a se associar) e o contraste (o diferente também se associa)”. Tais leis, revela Pozo, foram sendo reformuladas ao longo do tempo, tanto pelos filósofos empiristas britânicos, tais como Loke e Hume, como também pelas teorias psicológicas da aprendizagem no século XX, principalmente, via comportamentalismo (behaviorismo), o que ainda hoje é entendido como um *associacionismo comportamental*.

Com relação ao que propõe Loke, Aranha (2006) chama atenção para o fato de que, embora o filósofo tenha sido influenciado pelo pensamento cartesiano, fez críticas às ideias inatas sustentadas por Descartes; enquanto este ressaltava o sujeito, aquele realçava o objeto. Contudo, isso não significa que esses pressupostos sejam excludentes, uma vez que o empirismo não recusa a razão, mas a considera uma etapa anterior à experiência, assim como o racionalismo não rejeita a experiência sensível do empirismo, mas a considera sujeita a equívocos, visto que entende a experiência como “ocasião do conhecimento”.

O empirismo, no que diz respeito à aprendizagem, tem por fundamento a *Teoria da Cópia*, de acordo com a qual “o conhecimento aprendido não é senão uma cópia da estrutura real do mundo, a marca que as sensações deixam nessa tabuinha de cera inicialmente imaculada” (Pozo, 2002, p. 44). Trazendo isso para a atualidade, é uma aprendizagem resultante das regularidades no meio ambiente, “aprendendo que coisas tendem a acontecer juntas e que consequências costumam seguir as nossas condutas” (Pozo, 2002, p. 44).

Pozo (2002) faz menção a dois princípios básicos das teorias da aprendizagem por associação: (a) o princípio da correspondência, segundo o qual tudo o que fazemos é reflexo da estrutura do ambiente, equivalendo, assim, exatamente à realidade; e (b) o princípio de equipotencialidade, em que os processos de aprendizagem são os mesmos para qualquer tarefa e comum a todas as pessoas e espécies.

Na linha comportamentalista, ressalta Aranha (2006, p. 162), há ainda o behaviorismo, que surgiu com Pavlov, mas que se desenvolveu com Skinner. Por esse viés, “a aprendizagem se faz quando

associamos dois estímulos, em que um deles funciona como reforçador (positivo ou aversivo) de determinada resposta”.

Skinner, conforme Aranha (2006, p. 162), aplicou à aprendizagem humana seus estudos com animais, e a essa aplicação denominou *instrução programada*, segundo a qual “o texto é composto de níveis crescentes de dificuldade, com uma série de espaços em branco, que devem ser preenchidos pelo aluno”.

De acordo com Lefrançois (2008), o behaviorismo proposto por Watson, Pavlov e Skinner, entre outros teóricos, é, ocasionalmente, designado como behaviorismo mecanicista. Sob esse prisma, o foco está na compreensão de aspectos prováveis do comportamento humano (características mecânicas).

As teorias por eles formuladas, afirma Lefrançois (2008, p. 196), compartilham algumas características. A primeira delas diz respeito à contrariedade às abordagens mentalísticas e, em vista disso, o behaviorismo busca ser extremamente objetivo. A segunda diz respeito às intenções do comportamento, em relação às quais pouco conjecturam, a não ser quando o comportamento está relacionado a algum ímpeto ou carência pontual, cuja falta possa ser medida. O behaviorismo tem seu olhar voltado “para as relações entre as consequências da resposta e o comportamento, ou busca compreender como a contiguidade de estímulos, as respostas e as consequências da resposta interferem para determinar o comportamento”.

3.1.3. CONSTRUTIVISMO (INTERACIONISMO)

Na contemporaneidade, o que é proposto tanto pelo racionalismo como pelo empirismo parece não mais responder de forma satisfatória à questão da aprendizagem, do conhecimento, e é nesse contexto que surge o construtivismo, que, como afirma Pozo (2002), passa a entender a aprendizagem como um processo de interação de uma nova informação com o conhecimento que o indivíduo já possui, a partir do qual há a construção de modelos capazes de colaborar para a interpretação do que é recebido.

Quanto às origens filosóficas do construtivismo, de acordo com o autor, em geral, são creditadas à teoria do conhecimento de

Kant, em especial aos conceitos *a priori*, integrantes das categorias de *tempo, espaço, causalidade* etc., imputadas à realidade.

Vejo como necessário, considerando a influência para a nova concepção de *aprendizagem*, fazer um esclarecimento com relação ao conceito *a priori* de Kant, antes referido. Para isso, trago o que diz Abbagnano (2012, p. 86):

[...] a originalidade da noção kantiana está na função atribuída a *a priori*, que não constitui um campo ou domínio de conhecimentos à parte, mas a condição de todo conhecimento objetivo. [...] O *a priori* é, para Kant, o elemento formal, isto é, ao mesmo tempo o que condiciona e fundamenta todos os graus do conhecimento; e não é só do conhecimento, visto que também no domínio da vontade e do sentimento subsistem elementos *a priori*.

Segundo Pozo (2002, p. 48), algumas das teorias psicológicas associadas ao construtivismo e que têm suas bases nos esquemas e categorias de Kant são: as leis da percepção e do pensamento (Gestalt), o desenvolvimento cognitivo como construção individual do conhecimento (Piaget), a construção social do conhecimento (Vygotsky) e a construção de domínios específicos de conhecimento (Psicologia da Instrução Atual).

Para o construtivismo, ressalta Pozo, a aprendizagem se dá na interação entre o conhecimento que o sujeito já possui e o novo conhecimento, a partir do que são elaborados modelos capazes de explicar a informação recebida. Juan Ignacio Pozo (2002, p. 48) ressalta que, na perspectiva construtivista, como Piaget a entende, é assumido

[...] o papel essencial da aprendizagem, como produto da experiência, na natureza humana. Nesse ponto o construtivismo se aproxima das posições empiristas, já que se aprende com a experiência, mas se distancia radicalmente delas ao defender que essa aprendizagem é sempre uma construção e não uma mera réplica da realidade.

Dessa forma, um modelo construtivista, no que diz respeito à aprendizagem, é influenciado pela natureza dos processos que modificam os novos conhecimentos e não pela existência de conhecimentos prévios. Em suma, o conhecimento, nas teorias cognitivas, não é resultado da substituição de conhecimentos, mas da reestruturação de conhecimentos já internalizados pela interação com os novos. O aprendiz, sob essa ótica, passa a ser

agente dessa mudança, pois deve se envolver ativamente nesse processo que requer ações de tomada de consciência e de reflexão (Pozo, 2002).

Dentre os teóricos mais significativos do construtivismo, Lefrançois (2008) destaca os estudos de Piaget, pois, para ele, a teoria piagetiana, além de ser uma teoria do desenvolvimento humano, é também uma teoria da aprendizagem. Nesse sentido, o autor retoma as seguintes afirmações relativas a Piaget:

- A aquisição do conhecimento é um processo desenvolvimentista gradual que se torna possível pela interação da criança com o ambiente.
- A sofisticação da representação do mundo pelas crianças é uma função do seu estágio de desenvolvimento. Esse estágio é definido pelas estruturas de pensamento que elas possuem na ocasião.
- Maturação, experiência ativa, equilíbrio e interação social são forças que moldam a aprendizagem (Lefrançois, 2008, p. 261).

Os estudos de Piaget, assim como de outros teóricos, destaca Lefrançois (2008), veem sob outro ângulo os procedimentos e as práticas utilizadas no currículo escolar, a partir do que surge a abordagem chamada *construtivista*. Nela, a criança é a protagonista da sua aprendizagem, uma vez que tem papel ativo na construção do conhecimento. Nessa esfera, o estudante deve atuar de forma crítica, enquanto o professor teria a função de agir como promotor da aprendizagem, não mais se vendo no papel de detentor e transmissor de novos saberes.

Mas a teoria piagetiana também enfrentou críticas, e um dos principais questionadores do trabalho de Piaget foi Vygotsky. Para ele, o desenvolvimento da consciência humana está atrelado à cultura e à interação social, enquanto, para Piaget, esse desenvolvimento teria relação com os sistemas lógicos (Lefrançois, 2008).

De acordo com Lefrançois (2008), a teoria de Vygotsky⁴² está pautada em três temas sobrepostos: a cultura, a linguagem e a relação educador/educando. Quanto à cultura, esta seria a responsável pelo desenvolvimento cognitivo, produto da interação social. Com relação à linguagem, seria ela a responsável pelo pensamento, resultado da interação verbal da criança com o adulto, a

⁴² Ao abordar os estudos de Vygotsky, não faço referência à formação de conceitos, tendo em vista que, para os fins desta tese, meu foco está no desenvolvimento de habilidades, cujas bases estão na interação, na mediação e na aprendizagem da língua.

partir do que a criança desenvolve a linguagem e, por conseguinte, o pensamento lógico.

Suponho que eu deva aprofundar um pouco mais a proposta vygotskyana, considerando a forma como entende o processo de aprendizagem e, por conseguinte, o ensino, muito embora o conceito *ensino* não seja explicitamente abordado em sua teoria. Entendo que aprendizagem e ensino andam de mãos dadas no processo de aquisição do conhecimento, por isso arrisco-me a fazer tal relação.

Uma das questões abordadas por Vygotsky (2000) é a relação pensamento/linguagem, e aqui deter-me-ei um pouco mais, considerando que a língua/linguagem é a matéria-prima deste estudo.

O teórico defende que no significado da palavra estaria a unidade do pensamento e da linguagem, e a isso acrescenta que a “palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (Vygotsky, 2000, p. 398). Seus estudos mostram que os significados das palavras “se desenvolvem” (Vygotsky, 2000, p. 399). Não há como defender que o significado de uma palavra seja apenas uma ligação associativa; tal significação pode ser enriquecida a partir do seu vínculo com outros objetos, pode ser reforçada ou enfraquecida.

Afirma também que o significado de uma palavra se modifica tanto no processo de desenvolvimento da criança como nas variadas maneiras de funcionamento do pensamento. Destaca que “a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (Vygotsky, 2000, p. 409). Sendo assim, defende que o pensamento tem sua realização na palavra.

O pensamento, para ele, estabelece uma relação entre coisas, uma vez que satisfaz alguma função, resolve alguma tarefa; trata-se de um movimento interno, planejado, como se fosse uma troca “do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento” (Vygotsky, 2000, p. 410).

Em seus estudos, propõe que a linguagem, entendida como complexa e heterogênea, seja pensada em dois planos, (a) o aspecto exterior (físico e sonoro) e (b) o aspecto semântico, lembrando que o desenvolvimento de ambos é processado em sentidos opostos. O

aspecto semântico se desenvolve do todo para a parte, da oração para a palavra, enquanto o aspecto externo avança da parte para o todo, da palavra para a oração. Segundo ele, é esse desenvolvimento oposto que constitui a unidade do pensamento.

Uma questão interessante levantada por Vygotsky (2000) é a de que Piaget já havia destacado que a criança domina primeiro a estrutura complexa da língua, a estrutura complexa de uma oração subordinada com conjunções do tipo “porque”, “apesar de”, “uma vez que”, “embora”, entre outras, e posteriormente as estruturas semânticas que correspondem às formas sintáticas, o que comprova que a criança, em seu desenvolvimento, tem a gramática à frente de sua lógica, pois, apesar de fazer uso de conjunções de forma adequada, não as emprega de forma arbitrária, já que ainda não desenvolveu o aspecto semântico de forma consciente.

Vygotsky (2000) ressalta que outros estudiosos, como, por exemplo, Vossler, também acreditam que interpretar o sentido de um fenômeno linguístico via interpretação gramatical é um equívoco, considerando a discrepância entre a articulação psicológica e a articulação gramatical do discurso, pois uma mesma frase pode ser pronunciada em diferentes momentos, com a mesma estrutura, contudo exprimindo sentidos diferentes.

Voltando o olhar, agora, para a orientação conservadora na prática educativa, Vygotsky (1988) entende que esta é resultado da concepção da disciplina formal, isto é, de disciplinas tidas como imprescindíveis para o desenvolvimento mental de modo geral. O docente, ao pensar assim, acredita na teoria de que há um conjunto de capacidades, tais como atenção, raciocínio, memória etc., e que o melhoramento de qualquer uma dessas capacidades redundará no melhoramento de todas as outras.

O fazer docente precisa contemplar muitas capacidades de pensar em diferentes áreas, não apenas em uma, ou, como diz, não deve “reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias”; assim, “a influência da aprendizagem nunca é específica” (Vygotsky, 1988, p. 108).

Consoante Pozo (1998), Vygotsky nega que a aprendizagem seja produto apenas de associações entre estímulos e respostas; para ele, há algo mais envolvido, há aspectos humanos a serem considerados, como, por exemplo, a consciência e a linguagem. Dessa forma, vê como necessário que sejam trabalhadas juntas as questões do psíquico e da conduta. Assim sendo, uma teoria da aprendizagem passaria a integrar tanto os processos de associação como os de reestruturação.

Juan Ignacio Pozo (1998, p. 193) segue dizendo que Vygotsky, ao assumir o conceito de *atividade*, “considera que o homem não se limita a responder aos estímulos, mas atua sobre eles, transformando-os”. Mas como esse processo se dá?, poderíamos nos perguntar. Para Vygotsky, ocorre pelo que chama de “mediação” de instrumentos, isto é, uma mediação entre o estímulo e a resposta.

Poderíamos, então, fazer um novo questionamento: o que seriam esses mediadores para Vygotsky? Na verdade, segundo Pozo (1998), seriam de dois tipos: as ferramentas, que teriam por função agir exatamente sobre os estímulos, provocando sua modificação; e os sinais, responsáveis por modificar o sujeito e, por meio dele, os estímulos. Os sinais atuam na relação da pessoa com o meio; precisam ser interiorizados e, para isso, transformados. Em suma, os mediadores transformam a realidade, e o seu papel é o de modificar as condições ambientais permanentemente.

Creio, assim como propõe a teoria vygotskyana, que no processo de aprendizagem cada indivíduo interioriza o conhecimento de forma particularizada, ou seja, a aquisição do conhecimento não é processada de maneira uniforme por todos. Ao pensar a aprendizagem dessa maneira, não há como ignorar a necessidade de repensarmos o ensino. Apesar de, em geral, os processos de *ensino* e *aprendizagem* andarem lado a lado, é necessário que reconheçamos haver um abismo considerável entre um e outro, quando pensamos o fazer dos professores em sala de aula. Será que de fato o professor, ao pensar como ensina, considera o modo como o aluno aprende? Ouso dizer que boa parte dos professores não é preparada para estabelecer essa relação e que, em vista disso, presenciamos, a cada

dia que passa, um distanciamento maior entre o que se ensina e o que o estudante de fato aprende.

Ao dizer isso, desejo retomar a relevância de empreender um estudo voltado à compreensão leitora, considerando que essa habilidade colabora em todas as demais atividades relacionadas à prática de estudar; e não somente isso, colabora também em todas as suas atividades como cidadão, proporcionando-lhe condições de inserção social.

Outro ponto interessante da teoria de Vygotsky que é levantado por Pozo (1998, p. 197) é que “não existe desenvolvimento sem aprendizagem, nem aprendizagem sem desenvolvimento prévio”; em outras palavras, para aprender é necessário interiorizar progressivamente os instrumentos mediadores, isto é, a aprendizagem inicia no exterior e, depois de um tempo, transmuta-se em um processo de desenvolvimento interno.

Vygotsky, destaca Pozo (1998), acredita na precedência temporal da aprendizagem em relação ao desenvolvimento e, com base nisso, trabalha com a ideia de dois níveis de desenvolvimento/conhecimento. O primeiro deles é o “desenvolvimento efetivo”, medido por meio de testes. Nesse nível é considerado que o sujeito consegue realizar tarefas que lhe são propostas de forma que independa de mediadores externos ou de pessoas — nesse caso os mediadores já estariam internalizados. O segundo é o “desenvolvimento potencial”, que, como o próprio nome diz, significa que os mediadores externos ainda não foram completamente internalizados pelo sujeito, tornando-se necessária a intervenção de outras pessoas ou instrumentos mediadores externos para o seu fazer.

Vygotsky (1994), a partir do momento em que passa a conceber as dimensões da aprendizagem escolar, formula um novo conceito, o *nível de desenvolvimento proximal*, pois, como diz, se o que se quer descobrir são as relações existentes entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado da criança, não é possível ficar restrito à determinação de níveis de desenvolvimento. Em vista disso, considera que devem ser estabelecidos pelo menos dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro, denominado *nível de desenvolvimento real*, corresponde aos avanços das funções mentais da criança, produto de determinados ciclos de desenvolvimento já concluídos.

O segundo, Vygotsky (1994, p. 112, grifos do autor) chama de *nível de desenvolvimento proximal*, que corresponde à “*distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*”.

De acordo com o estudioso, a *zona de desenvolvimento proximal* demarca as funções ainda não amadurecidas, mas que estão em evolução. Ele esclarece ainda que esse nível assinala retroativamente o desenvolvimento mental, enquanto o *nível de desenvolvimento real* evidencia-o prospectivamente.

Para Vygotsky (1994), a *zona de desenvolvimento proximal* oferece tanto aos psicólogos quanto aos educadores um mecanismo capaz de colaborar para a compreensão de como acontece o curso interno do desenvolvimento, uma vez que possibilita ir além dos processos de maturação já concluídos, lembrando que há vários outros em desenvolvimento. Dessa forma, aquilo que hoje é a *zona de desenvolvimento proximal* será, em breve, o *nível de desenvolvimento real*; isto é, aquilo que hoje uma criança é capaz de fazer quando assistida amanhã ela será capaz de realizar de forma autônoma.

Pensando no ensino, é interessante frisar que a prática docente deveria ser pautada pelo cuidado de não perder de vista que é ineficiente direcionar o aprendizado para os níveis de desenvolvimento já concluídos, e para isso Vygotsky (1994, p. 117) elabora a seguinte fórmula: “o bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Em síntese, para Vygotsky (1994), o aprendizado não pode ser entendido como desenvolvimento, contudo, quando bem organizado, colabora para o desenvolvimento mental, ativando diferentes processos. Outrossim, ressalta que os processos de aprendizagem e os de desenvolvimento não são concomitantes, uma vez que a aprendizagem ocorre de forma mais rápida em relação ao proces-

so de desenvolvimento, e é dessa relação que advêm as *zonas de desenvolvimento proximal*.

Para o estudioso, ver o processo educacional sob essa perspectiva é reconhecer que os novos conhecimentos, à medida que vão sendo aprendidos, servirão de base para o desenvolvimento posterior de processos bem mais complexos no pensamento das crianças.

Ainda com relação à aprendizagem, Pozo (1998, p. 209) salienta os estudos de Ausubel, cuja teoria tem origem na aprendizagem e no ensino. Para este, a aprendizagem, sob qualquer natureza, está organizada sob duas dimensões. Uma delas corresponde à maneira como o estudante aprende, referindo-se aos processos pelos quais “codifica, transforma e guarda a informação”, passando da aprendizagem meramente mnemônica para a aprendizagem significativa. A outra dimensão está relacionada ao professor, às estratégias empregadas para ensinar, que envolvem, de acordo com Ausubel, pensando no ambiente escolar, desde a aula mais clássica, passando pela leitura compreensiva de textos, até chegar ao ensino voltado ao descobrimento espontâneo por parte do estudante, que, nesse ambiente, tanto pode ocorrer por meio de pesquisas em laboratórios como mediante a solução de problemas.

O trabalho de Ausubel, segundo Pozo, tem como maior contribuição exatamente essa distinção entre como o estudante aprende e como o professor ensina, colocando essas duas dimensões numa relação de constância.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 12) postulam que o ato de ensinar “não se encerra em si mesmo, pois a finalidade do ensino é o aprendizado por parte do aluno; muito embora o insucesso na aprendizagem dos alunos não indique necessariamente a competência do professor, o produto da aprendizagem é ainda a única medida possível para se avaliar o mérito do ensino”.

Consoante os estudiosos, uma teoria da aprendizagem válida, embora não possa normatizar *como* ensinar, pode fornecer caminhos exequíveis que revelem princípios gerais do ensino, os quais podem ser elaborados tanto via processos psicológicos mediadores como via relações de causa e efeito. Isso não significa que basta

apenas ter uma teoria da aprendizagem como forma de aperfeiçoar o ensino, tendo em vista que uma teoria pode apenas indicar uma direção geral que leve à descoberta de princípios de ensino eficazes, o que não quer dizer que identifique tais princípios.

Teorias da aprendizagem e teorias de ensino são, consoante Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 14), interdependentes, isto é, as “teorias de ensino devem tomar como base as teorias da aprendizagem e ter um enfoque mais aplicado; ou seja, devem preocupar-se em ampla escala com problemas emergentes”.

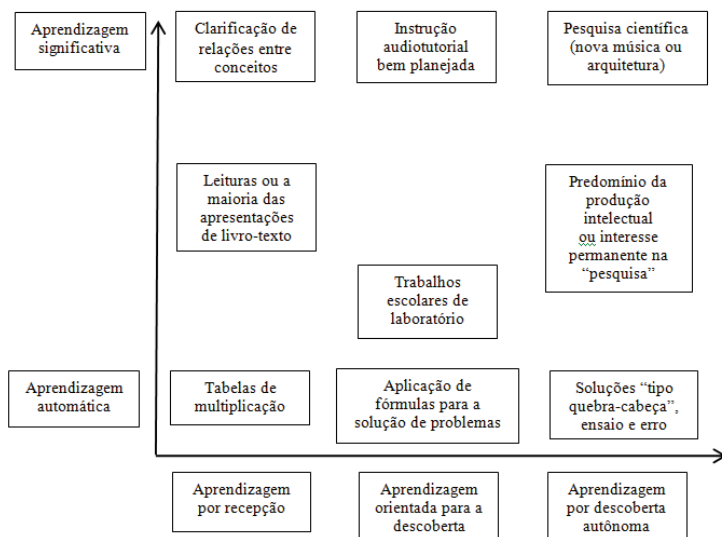
Pozo (1998) evidencia que, para Ausubel, ainda que aprendizagem e ensino interajam, são, de certa forma, independentes, pois nem sempre algumas maneiras de ensinar levam necessariamente a um tipo específico de aprendizagem. Desse modo, tanto no ensino expositivo como no ensino por descoberta podem ser aplicados aspectos das aprendizagens mnemônica e significativa.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) fazem uma comparação entre a aprendizagem receptiva automática e a aprendizagem receptiva significativa (aprendizagem por descoberta). Na primeira, o estudante apenas internaliza a tarefa ou o material que lhe é oferecido pelo professor. Já na segunda, a matéria ou tarefa com potencial significativo é compreendida durante o processo de internalização. Segundo eles, boa parte da aprendizagem acadêmica é adquirida via recepção, contudo os problemas do dia a dia demandam uma aprendizagem por descoberta.

Afirmam, ainda, que “*tanto a aprendizagem receptiva como a por descoberta podem ser automáticas ou significativas dependendo das condições sob as quais a aprendizagem ocorre*” (Ausubel, Novak; Hanesian, 1980, p. 23, grifos dos autores).

Por considerar elucidativo, reproduzo a seguir o gráfico elaborado pelos estudiosos, no qual essa relação fica bastante explícita:

Figura 9 — Classificação das situações de aprendizagem



Fonte: Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 21).

Na figura, Ausubel, Novak e Hanesian apresentam, no eixo vertical, a aprendizagem significativa e a por repetição (mnemônica). Concebem a primeira como sendo a aprendizagem em que o sujeito incorpora a seus conhecimentos um conhecimento novo, considerando que o sujeito envolvido tenha condições cognitivas para assimilar a nova informação e que a matéria a ser aprendida tenha um significado nela mesma, isto é, não seja arbitrária. Já a segunda forma de aprendizagem é aquela em que a relação entre os conteúdos se dá de forma arbitrária, logo, sem significado para aquele que deveria aprender (Pozo, 1998).

Pozo destaca, ainda, outra questão relevante quando se trata de aprendizagem: diz respeito à motivação proporcionada pela aprendizagem mnemônica e pela significativa e ao modo como os estudantes reagem diante de cada uma delas. O autor apresenta um quadro que reproduz a seguir, elaborado por Novak e Gowin, que representa bem as diferenças entre esses dois tipos de aprendizagem:

Quadro 2 — Diferenças fundamentais entre a aprendizagem significativa e a aprendizagem mnemônica

Aprendizagem significativa	<p>Incorporação substantiva, não arbitrária e não-verbal, de novos conhecimentos à estrutura cognitiva.</p> <p>Esforço deliberado para relacionar os novos conhecimentos com conceitos de nível superior, já existentes na estrutura cognitiva.</p> <p>Aprendizagem relacionada com experiências, fatos ou objetos.</p> <p>Envolvimento afetivo para relacionar os novos conhecimentos com aprendizagens anteriores.</p>
Aprendizagem mnemônica	<p>Incorporação não substantiva, arbitrária e verbal, de novos conhecimentos à estrutura cognitiva.</p> <p>Nenhum esforço para integrar os novos conhecimentos a conceitos já existentes na estrutura cognitiva.</p> <p>Aprendizagem não relacionada com experiências, fatos ou objetos.</p> <p>Nenhuma implicação efetivamente relacionando os novos conhecimentos às aprendizagens anteriores.</p>

Fonte: Pozo (1998, p. 211).

Para Novak, de acordo com Pozo (1998, p. 212), a aprendizagem significativa tende a ser mais eficaz do que a mnemônica, por “produzir uma retenção mais duradoura de informações, facilitar novas aprendizagens vinculadas e produzir mudanças profundas — ou significativas — que persistem além do esquecimento dos detalhes concretos”.

Ainda que a aprendizagem significativa pareça ser mais eficiente, Pozo ressalta que tanto a aprendizagem mnemônica como a significativa não são dicotômicas, visto que, algumas vezes, podem ser trabalhadas simultaneamente.

Pois bem, até aqui apresentei alguns aspectos da teoria proposta por Ausubel e demais estudiosos, contrapondo-a à aprendizagem mnemônica. Particularmente, dentre as teorias elencadas, vejo na aprendizagem significativa uma proposta bem mais eficiente, quando se pensa em como o estudante aprende e, por sua vez, como deveria ser o ensino. Mas de que maneira ocorre a aprendizagem significativa? O que é preciso para que ela aconteça?

De acordo com Pozo (1998), Ausubel responde a essas questões da seguinte maneira. Dentre as condições necessárias para que haja aprendizagem significativa está o material a ser utilizado,

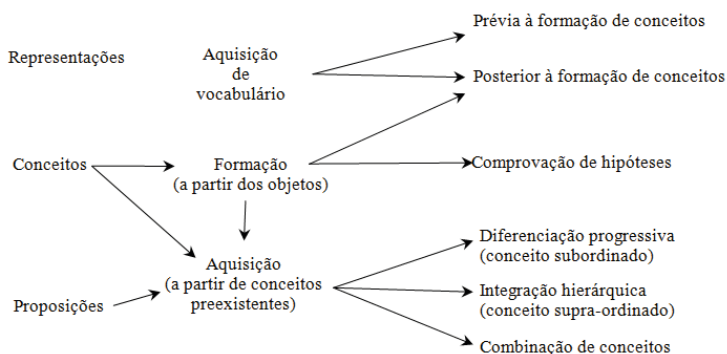
o qual deverá possuir significado em si mesmo e ter seus elementos organizados em uma estrutura capaz de possibilitar que as diferentes partes que o compõem estabeleçam entre si uma relação não arbitrária. Contudo, consoante Pozo (1998), não basta apenas utilizar material adequado, é condição também que o aprendiz esteja predisposto a aprender, isto é, faz-se necessária uma razão, a fim de que seja empreendido o esforço para aprender. Em suma, não haverá aprendizagem significativa se não houver motivação, caso contrário o máximo que poderá ser obtido será a repetição do conteúdo.

A motivação, como se sabe, é algo individual, e algumas vezes, embora o que esteja sendo ensinado busque instigar o interesse do estudante, o objetivo não é atingido. Para Ausubel, observa Pozo (1998), há duas situações responsáveis por isso. A primeira delas ocorre quando uma resposta é dada de forma consistente pelo aluno, mas que, como não corresponde literalmente ao que foi ensinado, é desconsiderada por alguns professores. Nesse momento, o aprendiz pode acreditar que a repetição do que lhe foi ensinado é a melhor forma de aprender e corresponder à expectativa do professor — logo, a única forma correta de responder. Outra situação seria a ansiedade sentida por alguns estudantes em momentos de avaliação, bem como os fracassos constantes em uma determinada matéria, sentimentos que acabam por levá-los a encontrar na repetição a única forma de “aprender”.

Conforme Ausubel (*apud* Pozo, 1998, p. 214), para que haja uma aprendizagem significativa, além das condições já referidas, é necessário também “que a estrutura cognitiva do aluno contenha ideias ‘inclusivas’, isto é, ideias com as quais possa ser relacionado o novo material”.

Como vejo nos estudos de Ausubel uma proposta muito próxima do que acredito no que diz respeito à relação entre ensino e aprendizagem, reproduzo a seguir outra figura bastante esclarecedora sobre os tipos de aprendizagem significativa.

Figura 10 — Tipos básicos de aprendizagem significativa na teoria de Ausubel



Fonte: Pozo (1998, p. 215).

De acordo com a figura, podemos ver como Ausubel (2000) organiza os tipos de aprendizagem. Para ele, a aprendizagem das representações resulta no reconhecimento de que as palavras evidenciam e expressam o mesmo que seus referentes, semelhante à aprendizagem por memorização.

Esse é o caso da aprendizagem do vocabulário, que, por sua vez, teria duas variantes: “a aprendizagem de representações prévias aos conceitos” e “posterior à formação de conceitos” (Pozo, 1998, p. 215). A aprendizagem de representações implica que haja certa proximidade com o repetitivo, pois aprender um vocabulário requer que sejam internalizadas relações arbitrárias, isto é, adquireis somente por repetição.

Outro tipo básico de aprendizagem apresentado por Ausubel (2000) diz respeito aos conceitos⁴³. Sua ideia é a de que haveria dois modos de aprendê-los. O primeiro refere-se ao processo de *formação de conceitos*, que geralmente ocorre nas crianças a partir de experiências práticas, concretas. Nesse processo estariam implicadas a diferenciação, a generalização, a formulação, a comprovação de hipóteses etc. O segundo modo proposto por Ausubel é a *assimilação* de conceitos, caso em que novos conceitos são relacionados a conceitos já internalizados. Nesse processo, o significado resulta

⁴³ Os conceitos são definidos por Ausubel (2000, p. 2) como: “objetos, acontecimentos, situações ou propriedades que possuem atributos específicos comuns e são designados pelo mesmo signo ou símbolo”.

da interação de estruturas conceituais já elaboradas com a nova informação, o que ocorre, geralmente, a partir da idade escolar, passando pela adolescência e idade adulta. Por fim, o terceiro tipo básico de aprendizagem significativa proposto por Ausubel diz respeito à aprendizagem de *proposições*, que consiste em compreender o significado de novas ideias que se expressam em uma frase ou oração que contenha dois ou mais conceitos.

Nesse ponto, encontro uma relação de convergência entre a teoria proposta por Ausubel e a teoria proposta por Ducrot e Carel. Digo isso, pois, relembrando o que foi explanado no segundo capítulo deste livro, para a TBS, os encadeamentos argumentativos correspondem à inter-relação dos conceitos do segmento suporte e do segmento aporte, o que colabora para a compreensão do sentido do enunciado/discurso e, talvez, possa ser também objeto de uma aprendizagem por proposições.

Voltando à questão da aprendizagem proposicional, Ausubel (2000, p. 3) esclarece que esta pode ser de três tipos: (a) subordinada (por subsunção); (b) subordinante; e (c) combinatória. A aprendizagem por subsunção é aquela em que o estudante, diante de uma proposição, a relaciona de forma significativa a proposições subordinantes específicas em sua estrutura cognitiva. Já a aprendizagem subordinante “ocorre quando uma nova proposição se pode relacionar ou com ideias subordinadas específicas da estrutura cognitiva existente, ou com um vasto conjunto de ideias antecedentes geralmente relevantes da estrutura cognitiva, que se podem subsumir de igual modo”. Por fim, a aprendizagem proposicional combinatória “refere-se a situações em que uma proposição potencialmente significativa não se pode relacionar com ideias específicas subordinantes ou subordinadas da estrutura cognitiva do aprendiz, mas pode relacionar-se a uma combinação de conteúdos geralmente relevantes, bem como a outros menos relevantes em tal estrutura”. Feito esse sobrevoo pelos paradigmas epistemológicos e por algumas das principais teorias da aprendizagem, creio poder avançar para outro conceito bastante discutido, quando se trata do ensino e da aprendizagem, o de *transposição didática*.

3.2. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Vimos na seção anterior o quanto o homem, ao longo do tempo, tem buscado compreender o que é o conhecimento e como se aprende. Para isso, desenvolveu e continua desenvolvendo uma série de pesquisas na tentativa de contribuir para esse processo via teorias de aprendizagem. Aprender, como já referi, demanda a ação de ensinar, e ensinar exige do professor habilidades *sine qua non* para transpor o conhecimento cientificamente produzido para o âmbito do conhecimento a ser ensinado. Refiro-me a isso como sendo uma habilidade indispensável, mas sei que não é algo tão simples assim de realizar. De qualquer modo, acredito que, como pesquisadora, deva me empenhar em buscar possíveis contribuições para o fazer pedagógico, e neste estudo busco exatamente colaborar para o fazer do professor via elaboração de princípios para a transposição didática do MDSAD, visando ao ensino e à aprendizagem da compreensão leitora. Reconheço não ser uma proposta fácil, pois exige que eu consiga mostrar para o professor como “transformar” didaticamente o conhecimento elaborado em Semântica Linguística, visando ao desenvolvimento, pelos alunos, das habilidades que a leitura compreensiva exige.

Vários estudiosos se preocuparam e ainda se preocupam com a questão da transposição didática, isto é, com o modo como o conhecimento científico deveria ser dado a conhecer aos estudantes no contexto do ensino regular. Dentre esses autores, destaco, neste estudo, dois deles, Yves Chevallard e Teodoro Álvarez. O primeiro pela inquestionável contribuição à questão da transposição didática, e o segundo tendo em vista a maneira acessível com que aborda essa questão.

Yves Chevallard (2005, p. 16) refere a transposição didática como a passagem do saber sábio ao saber ensinado, o que requer que se tenha em mente a distância obrigatória que os separa. Para ele, a didática é um mecanismo capaz de interrogar seu objeto de estudo, além de propiciar um distanciamento necessário que leva a questionar as evidências, as ideias simples; é um mecanismo de ruptura que lhe permite constituir-se em seu próprio domínio, fazendo com que o saber passe de potência a ato.

Mas como o docente entende esse processo? Segundo Chevallard, o professor vê as coisas de modo diferente. Este acredita que reconhecer a transposição didática é romper com sua participação regular no desempenho didático.

O sistema educacional entende que professor, estudantes e saber, ao ocuparem seus lugares, satisfazem determinados “*requisitos didáticos*” específicos. Associado a isso, para que o ensino de dado componente do saber torne-se viável, deverá ser transformado, tornando-se, assim, apto a ser ensinado. Em suma: “O saber-tal-como-é-ensinado, o saber ensinado, é necessariamente diferente do saber-inicialmente-designado-como-o-que-deve-ser-ensinado, o saber a ser ensinado” (Chevallard, 2005, p. 16-17, tradução minha).⁴⁴

O pesquisador ressalta que o sistema didático é um sistema aberto que deve ser compatível com seu meio, ou seja, deve responder às exigências desse meio.

O que é, então, a transposição didática?, questiona Chevallard (2005, p. 45, tradução minha). Para ele, é o “trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino”.⁴⁵ Sendo assim, um conteúdo de saber que tenha sido eleito como saber a ensinar, para tornar-se apto ao ensino, deve passar por transformações.

Chevallard (2005) indaga, ainda, se existe realmente a transposição didática. No seu entender, tal existência pode ser considerada em situações como a de criações didáticas de conhecimento, necessárias por atenderem exigências oriundas do funcionamento didático. O professor, a seu ver, deve estar permanentemente atento ao *princípio de vigilância epistemológica*. Significa dizer que, ao propor um conhecimento novo, deverá perguntar-se: qual é esse conhecimento de ensino? Que relações estabelece com o conhecimento implícito a que se refere? Não há modificação de conhecimento?

De acordo com o estudioso, é preciso ter presente que a transposição não é percebida de forma espontânea pelo professor:

⁴⁴ No original: “El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar”.

⁴⁵ No original: “El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza”.

O docente em sua classe, o que elabora os programas, o que faz os manuais, cada qual em seu âmbito, instituem uma norma didática que tende a constituir um objeto de ensino como distinto do objeto a que dá lugar. Desse modo, exercem sua normatividade, sem assumir a responsabilidade — epistemológica — deste poder criador de normas.

Se esperam, às vezes, a aprovação ou a rejeição do especialista, situam essa apreciação como algo exterior a seu projeto e alheio a sua lógica interna. Essa apreciação é considerada posteriormente ou pode acompanhar essa lógica, mas raramente se integra a ela, por impossibilidade de levá-la em conta em suas implicações epistemológicas. Possui valor estético ou moral, intervém na recepção social do projeto. Não informa disso à estrutura nem aos conteúdos, mas de uma forma mimética e em uma tentativa de dar-lhes credibilidade frente aos poderes institucionalmente investidos (Chevallard, 1978 *apud* Chevallard, 2005, p. 51-52, tradução minha).⁴⁶

Chevallard (2005) esclarece que, a partir do momento que um objeto de saber é inserido no sistema dos objetos a ensinarem ensinados e revela-se necessário à economia do sistema didático, passa a existir como tal na consciência dos agentes do sistema de ensino, mas a questão não está restrita a um objeto de saber ser designado como objeto a ensinar, uma vez que a transposição didática continua mesmo depois de o objeto de saber ser introduzido didaticamente. Pondera, ainda, existirem saberes que são aprendidos sem serem ensinados, isto é, saberes não escolarizados.

Após essa retomada das proposições de transposição didática feitas por Chevallard, passo agora a apresentar como Álvarez trata essa questão.

Álvarez (2005), ao abordar o tema da transposição didática, inicia por situar esse conceito, que provém da Sociologia, introduzido por Verret, em 1974, e desenvolvido mais tarde na Matemática, por Yves Chevallard.

⁴⁶ No original: "El docente en su clase, el que elabora los programas, el que hace los manuales, cada uno en su ámbito, instituyen una norma didáctica que tiende a constituir un objeto de enseñanza como distinto del objeto al que da lugar. De ese modo, ejercen su normatividad, sin asumir la responsabilidad — epistemológica — de este poder creador de normas. Si esperan, a veces, la aprobación o el rechazo del especialista, sitúan esa apreciación como algo exterior a su proyecto, y ajeno a su lógica interna. Esta apreciación es considerada posteriormente o puede acompañar a dicha lógica, pero raramente se integra en ella, por imposibilidad de tomarla en cuenta en sus implicaciones epistemológicas. Posee valor estético o moral, interviene en la recepción social del proyecto. No informa de ello a la estructura ni a los contenidos sino de una manera mimética y en un intento de acreditarlos frente a los poderes institucionalmente investidos".

Diferentemente de Chevallard, que aplica seus estudos à Matemática, Álvarez tem como objeto de seus estudos a produção de textos escritos.

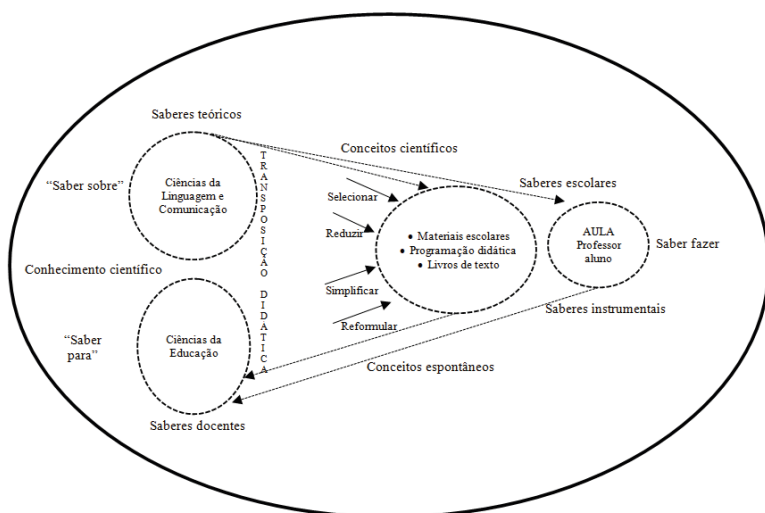
Com relação à transposição didática, explica que a “especificidade da ciência denominada Didática consiste em transformar a realidade do sistema didático em objeto de conhecimento” (Álvarez, 2005, p. 50, tradução minha)⁴⁷, tendo por base três enfoques: (a) epistemológico, em que o que é levado em consideração são os objetos de ensino ou os conteúdos; (b) psicológico, em que a reflexão está voltada às condições de aprendizagem; e (c) praxeológica, em que a ênfase está na intervenção didática.

Pois bem, Álvarez (2005) entende a transposição didática como sendo um conceito que colabora com os saberes escolares, por meio da intervenção das seguintes operações: (a) descontextualização dos saberes científicos ou de especialistas, lembrando que esses saberes são elaborados com outros fins que não o ensino e a aprendizagem; (b) despersonalização daquilo que será ensinado; (c) programação ou distribuição conceitual das noções que são ensinadas concomitantemente a outras noções; (d) publicidade, documentos oficiais em que os saberes a serem ensinados aparecem; e (e) controle ou avaliação do que foi ensinado como forma de comprovar a aquisição e utilização dos conhecimentos novos.

De acordo com ele, transpor didaticamente significa analisar e definir a passagem dos conhecimentos teóricos para os saberes a serem ensinados. Para demonstrar o que diz, reproduzo a figura (adaptada) na qual o estudioso demonstra esse mecanismo.

⁴⁷ No original: “La especificidad de la ciencia denominada Didáctica consiste en transformar la realidad del sistema didáctico en objeto de conocimiento”.

Figura 11 — Engrenagem dos saberes teóricos e dos saberes escolares no ensino e na aprendizagem da língua



Fonte: adaptado de Álvarez (2005, p. 51).

De acordo com Álvarez (2005, p. 52, tradução minha), a chave da transposição didática é: “passar ou transformar o conteúdo científico em conteúdo de ensino”⁴⁸, e é exatamente isso que demonstra a Figura 11. Partindo dos saberes teóricos, é possível perceber a diferença entre as formas de conhecimento; assim sendo, o professor precisa lembrar que transita entre duas formas de saber, o saber sobre e o saber para. O primeiro está ligado aos saberes teóricos/científicos, enquanto o segundo refere-se a como transpor esses saberes no ambiente de sala de aula. Dessa forma, o professor deverá, nos termos de Chevallard (*apud* Álvarez, 2005), promover “deformações” nos saberes teóricos, adequando-os aos conteúdos a serem ensinados no contexto escolar.

É preciso ter em mente que o processo de transposição didática sofre a intervenção de alguns agentes importantes, são eles: (a) os currículos oficiais, que apresentam de imediato os saberes teóricos nos quais se fundamentam, ao mesmo tempo em que pressupõem que os professores sejam conhecedores desses saberes, o que

⁴⁸ No original: “pasar o transformar el contenido científico en contenido de enseñanza”.

muitas vezes não acontece, uma vez que alguns professores em seu processo de formação não tiveram acesso a tais conhecimentos; (b) os livros didáticos, responsáveis pela elaboração dos conteúdos, os quais Álvarez chama de *intermediários*, por estarem situados entre os saberes teóricos e os saberes escolares, sem esquecer de que dependem necessariamente de documentos oficiais — dirigidos aos estudantes e prevendo a intermediação do docente, apresentam resumos exaustivos que remetem aos referenciais teóricos, propondo uma reflexão sobre eles —; (c) o professor, responsável por fazer a transposição didática em sala de aula, uma vez que cabe a ele desde sua programação até os saberes ensinados; e (d) os estudantes, que devem ser avaliados de forma a revelar os saberes aprendidos, a fim de que o professor promova modificações nas transposições didáticas, buscando qualificar os processos de ensino e de aprendizagem (Álvarez, 2005).

Ao retomar a maneira como estudiosos da transposição didática entendem esse processo, fica evidente sua complexidade, pois, como afirma Teodoro Álvarez (2005), é necessário manter certo cuidado epistemológico com relação às diferentes fases pelas quais os saberes passam, dos saberes teóricos até os escolares, lembrando que a principal missão das escolas é contribuir com a construção do saber e do saber fazer, pensando na inserção social de seus estudantes. Sendo assim, os conteúdos a serem ensinados devem contemplar tanto os saberes teóricos quanto os saberes de senso comum, pois só assim o ensino tornará legítima a aprendizagem de determinados saberes.

No que diz respeito à formação de professores de língua materna, na atualidade, Álvarez (2005) sustenta a necessidade de se ter presente a distância existente entre o que os currículos de formação prescrevem e a realidade das práticas de ensino; devido a isso, propõe levar em conta dois componentes. O primeiro deles refere-se aos *conteúdos da disciplina*. Nesse caso, esclarece que estamos diante de uma disciplina constituída de variados referenciais teóricos que não podem ser transpostos para o âmbito escolar com uma configuração científica exata. O segundo diz respeito aos *conteúdos didáticos*, responsáveis por capacitar o professor diante das dificuldades dos estudantes, bem como por diversificar suas

exigências em sala de aula. O professor deve lembrar que “uma disciplina escolar é um conjunto complexo de objetivos, de conteúdos de saberes e de métodos, de exercícios e de avaliação, determinados pelas finalidades culturais que os agentes do sistema atribuem à disciplina”⁴⁹ (Álvarez, 2005, p. 55-56, tradução minha). Por fim, assevera que a didática da língua tem sua origem nos conteúdos teóricos, os quais são transformados em conteúdos escolares.

Não raras vezes, ouvimos críticas duras quando se faz referência à transposição didática, embora seja isso, muitas vezes, que os professores fazem ao entrar numa sala de aula e interagir com seus estudantes. No entanto, possivelmente tal rejeição se deva à falta de clareza de como transpor os saberes científicos para o ambiente escolar. Acredito que aqui está uma das contribuições de Chevallard, ao afirmar que o saber sábio deve ser “transformado” em saber a ser ensinado. Dito de outra forma, a transposição didática requer um esforço de transformação dos saberes e não apenas a mera transmissão de informações.

De fato, se analisarmos com mais atenção, não é tarefa fácil transformar conhecimentos científicos, aqueles que aprendemos quando de nossa formação profissional, em conhecimentos a serem ensinados aos estudantes tanto da Educação Básica como do Ensino Superior. Além do que, ao transpormos didaticamente um conteúdo de língua, estamos ensinando língua por meio da língua, ou seja, nosso objeto de ensino é, ao mesmo tempo, nosso recurso para o ensino.

Agora é preciso avançar um pouco mais nessa questão, e esse avanço a que me refiro diz respeito a uma outra forma de abordar a questão, que é a “transformação didática”, e é isso que passo a apresentar a seguir.

3.3. TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICA: PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA

Os estudos referentes à transposição didática, apresentados anteriormente, destacam a importância de o professor distinguir o

⁴⁹ No original: “una disciplina escolar es un conjunto complejo de objetivos, de contenidos de saberes y de métodos, de ejercicios y de evaluación, determinados por las finalidades culturales que los agentes del sistema atribuyen a la disciplina”.

saber sábio (saber científico) do saber a ser ensinado. Chevallard (2005) chega a referir que o saber científico deve ser “deformado” para então ser levado para a sala de aula.

Azevedo (2016), entretanto, apresenta uma nova forma de olhar o processo de transposição didática, a qual nomeia como “transformação didática”. Em seus estudos, ressalta a diferença entre pensar o ensino de língua e pensar o ensino dos demais componentes curriculares, pois vê no ensino de língua um diferencial: nesse caso, o que está em questão não é a formação de conceitos, como acontece com algumas disciplinas (por exemplo, História, Geografia, Biologia), mas sim o desenvolvimento de habilidades. Da maneira como entende o ensino de língua, para a autora, o usuário não será hábil em seu uso, seja ele oral ou escrito, porque formulou conceitos gramaticais; na verdade, tornar-se-á usuário proficiente da língua a partir do momento em que forem oportunizadas, entre outras, situações de recepção e de produção oral e escrita.

Outro ponto enfatizado por Azevedo (2016) é a diferença entre os contextos da pesquisa e do ensino, os quais devem ser considerados ao se pensar a transposição didática. Na pesquisa são formulados conhecimentos da esfera do que Chevallard nomeia *saber sábio*, ou seja, são conhecimentos de nível teórico que servem à formação de profissionais em uma determinada área; já na aprendizagem e, conseqüentemente, no ensino de língua é necessário desenvolver habilidades, e é nesse âmbito que a autora propõe não mais a *transposição didática*, mas sim a *transformação didática*, ou melhor, a transformação do saber científico, necessário à formação do professor, em um “recurso” potencializador do desenvolvimento de habilidades no âmbito escolar.

A formação do docente de língua, segundo Azevedo (2016), apresenta uma peculiaridade: o professor está se apropriando de determinado conhecimento, como profissional, e, ao mesmo tempo, tem como meta transpor esse conhecimento para a sala de aula, isto é, transpor o conhecimento científico como *saber a ser ensinado* para estudantes que precisam desenvolver habilidades linguísticas que os tornem capazes de fazer uso da língua de forma adequada,

de acordo com as diferentes situações enunciativas a que forem expostos, e não serem meros repetidores de teorias.

No ensino de língua, ressalta a autora, o objetivo não deveria ser fornecer conceitos da língua, mas transformar os conhecimentos científicos em “mecanismos” potencializadores do desenvolvimento de habilidades necessárias para o uso eficaz da língua em todos os seus aspectos.

A estudiosa pondera ainda que há outro ponto importante a ser considerado com relação ao docente de língua: ele não só é professor como também é usuário da língua, e, como tal, deverá ser proficiente nessa língua, pois como alguém pode ensinar algo do qual não tenha pleno conhecimento? Ou, como exemplifica Azevedo (2016): como alguém pode ensinar outra pessoa a dirigir um carro ou a cozinhar sem que seja um habilidoso motorista ou cozinheiro?

Finalizando, a pesquisadora defende que a transposição didática de teorias linguísticas precisa ser, de fato, um processo de *transformação didática*, quando o objetivo é o desenvolvimento de habilidades, o que seria algo como: o *saber sábio*, por um processo de adaptação e reconfiguração, transformando-se em *saber a ser ensinado*, este como mecanismo potencializador de aprendizagens que requeiram o desenvolvimento de habilidades.

Para a pesquisadora, transformar didaticamente é transformar qualquer teoria linguística em “ferramenta” para otimização do desenvolvimento de habilidades de uso de uma língua.

Creio que da maneira como a transposição didática é abordada por Chevallard e Álvarez e a transformação didática é tratada por Azevedo, posso, a partir daqui, propor efetivamente o que é o objetivo deste livro, que é a elaboração de princípios de transposição didática do MDSAD para professores, seja da Educação Básica, seja do Ensino Superior, com vistas à qualificação da compreensão leitora dos alunos, e é o que faço a partir de agora.

3.4. PROPOSTA DE PRINCÍPIOS PARA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO MDSAD

Os capítulos anteriores buscaram apresentar o quadro atual da leitura no Brasil, via resultados do PISA, bem como a maneira como algumas das diferentes vertentes teóricas abordam essa questão, além de tratar a leitura via Semântica Argumentativa. Esse percurso foi necessário para que eu pudesse propor princípios para transformação didática do *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso*, com o intuito de subsidiar professores na promoção do desenvolvimento, pelos estudantes, das habilidades pressupostas pela compreensão leitora.

Sendo assim, para propor tais princípios, parto do seguinte questionamento: o que o professor, especificamente o de língua, precisa saber/conhecer do modelo para oportunizar a qualificação da compreensão leitora de seus estudantes?

Para responder a essa questão, inicio aqui a proposição dos princípios que acredito serem essenciais para esse processo.

PRINCÍPIO I: <i>o professor deve conhecer as teorias de base do Modelo</i>

Relembrando o que foi dito no segundo capítulo, ao assumirmos uma determinada teoria para empreendermos um estudo, estamos assumindo também o custo teórico dessa teoria, isto é, assumimos os constructos que a constituem, bem como os demais pressupostos que a fundamentam. Sendo assim, creio que o primeiro princípio a ser pensado para a transposição didática do MDSAD para professores de língua é o de conhecer as hipóteses externas do modelo.

Como já descrito ao longo desta pesquisa, as teorias fundantes do MDSAD são a linguística saussuriana, a TBS e a Teoria da Polifonia, mas, a partir daqui, é preciso pensar de forma mais pontual sobre a que aspectos dessas teorias o professor, a quem se destina este estudo, deve estar mais atento.

Considerando a importância do *princípio da relação* para a Semântica Argumentativa e, conseqüentemente, para o MDSAD,

é importante para o professor que pretende trabalhar a compreensão leitora via Modelo recuperar esse princípio saussuriano. Digo isso, pois, ao trabalharmos a leitura por meio da compreensão das inter-relações existentes entre os segmentos de um enunciado e entre os enunciados de um discurso, tal princípio torna-se evidente.

Pensar as relações entre conceitos, conforme Carel (1997, p. 30) exige que o leitor empreenda um verdadeiro esforço de compreensão, pois, sob essa perspectiva, a leitura demandará um processo constante de ir e vir. Um exemplo disso poderia ser o seguinte: imaginando que alguém dissesse “*No almoço, a comida estava salgada, portanto é provável que eu sinta sede*”, o sentido desse discurso se estabelece pela utilização do conector *portanto*, pois não haveria por que o locutor proferir algo, como a probabilidade de sentir sede, se não houvesse um segmento inter-relacionado que justificasse essa suposição — nesse caso, a comida ter estado salgada —, ao mesmo tempo em que não haveria razão de ter sido dito que a comida estava salgada se não houvesse consequências — nesse caso, a probabilidade sentir sede.

Como parece ter ficado demonstrado, não há como compreender o sentido de um enunciado/discurso fora das relações que são estabelecidas neles/entre eles. Não há como compreender o sentido de um discurso, pensando as palavras de forma isolada ou como a soma de todas elas. As palavras isoladamente não constituem sentido, seu sentido somente pode ser estabelecido na inter-relação com as demais em um enunciado ou um discurso, logo, a leitura compreensiva exige que sejam entendidas as relações feitas pelo locutor para a constituição do sentido dos enunciados/discursos.

Uma vez que o professor tenha em mente, de forma clara, o *princípio da relação*, é preciso que se aproprie da tese da TAL (hipótese externa do Modelo): “a argumentação está na língua”. Por esse pressuposto teórico, o sentido de um enunciado se constitui na interdependência dos segmentos do encadeamento argumentativo do qual se origina, resultado de sua organização no sistema do qual faz parte, o que, como é possível ver, reforça a importância do *princípio da relação* no contexto da Teoria. Além disso, a relação entre

dois conceitos, isto é, os conceitos que fazem parte dos segmentos inter-relacionados no encadeamento, pode descrever a significação de uma entidade linguística abstrata, o bloco semântico, unitário e indivisível.

Compreendidas as hipóteses externas do modelo, apresento o próximo princípio.

PRINCÍPIO II: *o professor deve saber/conhecer as hipóteses internas do Modelo, responsáveis pela criação desta “ferramenta” de compreensão leitora*

Outra questão a ser pensada pelo professor, possível usuário didático-pedagógico do Modelo, é reconhecer e entender algumas de suas hipóteses internas, aquelas que constituem a elaboração dessa “ferramenta” que acredito ser capaz de potencializar a compreensão leitora dos estudantes. Retomemos, então, cada hipótese interna do Modelo, de Azevedo (2006).

HI1 — *a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) fornece mecanismos para a descrição de entidades linguísticas complexas como o texto e o discurso.*

A primeira hipótese interna afirma que a TAL pode descrever o discurso, seja pela inter-relação dos segmentos de um enunciado e dos enunciados de um discurso — hipótese já exemplificada no primeiro princípio proposto —, seja pela identificação das diferentes vozes nele atualizadas (*concepção polifônica do sentido*), o que será tratado no terceiro princípio.

Esta hipótese revela-se importante para o professor que pretende utilizar o Modelo em sua prática de sala de aula, pois esclarece o papel dos encadeamentos argumentativos na constituição do sentido do discurso, já que, nesse caso, o leitor deve, em primeiro lugar, identificar os conceitos postos em relação em cada um dos segmentos que compõem um determinado encadeamento para, em seguida, reconhecer o ponto de vista assumido pelo locutor, ou seja, reconhecer o enunciador que o locutor assume.

Essa hipótese reforça a necessidade de o professor, antes de adentrar no Modelo, ter conhecimento das teorias que o fundamentam.

Reconhecida a importância dessa hipótese para o desenvolvimento das demais, o professor deverá buscar apropriar-se da que segue.

HI2 — *o valor semântico do texto, enquanto entidade abstrata subjacente aos discursos produzidos, pode ser descrito em termos de bloco, a partir do valor semântico dos discursos que realizam o texto, isto é, desde os encadeamentos argumentativos que atualizam os blocos semânticos previstos no sistema linguístico.*

Para compreender esta hipótese interna, é necessário o professor ter presente que o sentido de um discurso não se estabelece pela descrição isolada dos encadeamentos argumentativos, além disso, é preciso observar a ordem em que aparecem os enunciados em um discurso, visto que tal organização não se dá ao acaso, pois, segundo Azevedo (2006), a ordem pela qual os enunciados compõem um discurso é também portadora de sentido.

Essa hipótese prevê ainda que um encadeamento pode relacionar vários enunciados, sendo possível, ainda, termos um discurso composto de apenas um encadeamento argumentativo. Mas não só isso, há de se ter em mente que a ordem dos enunciados em um discurso não é linear, pois um enunciado no interior de um discurso pode levar à reinterpretação dos enunciados anteriores. De igual forma, isso poderá acontecer também com relação aos subencadeamentos.

O docente precisa, além do mais, entender o que é *valor semântico* no contexto do modelo: “o valor semântico das entidades linguísticas concretas, o sentido do enunciado e do discurso, corresponde ao encadeamento argumentativo realizado de acordo com a posição do locutor responsável pela enunciação dessas entidades”, e, em sendo assim, “o valor semântico das entidades linguísticas abstratas, a significação da frase e do texto, corresponderia ao bloco semântico unitário e indivisível previsto na língua e atualizado pela enunciação do discurso” (Azevedo, 2006, p. 143-144).

Uma vez apreendido o que é proposto por HI2, o professor precisará compreender a hipótese seguinte do MDSAD.

HI3.1 — *o discurso, como encadeamento argumentativo complexo, é composto de subencadeamentos, estes igualmente argumentativos, já que*

compreendidos como a inter-relação semântica de um segmento-suporte e um segmento-aporte.⁵⁰

A partir dessa hipótese, o professor deverá ter claro que, para o Modelo, o discurso é um encadeamento argumentativo complexo que, por sua vez, é composto de encadeamentos mais elementares, tanto do nível do enunciado como do nível das palavras, os quais, ao serem encadeados, demonstram o sentido do discurso em sua totalidade.

É aqui que surge, a meu ver, o cerne do Modelo, a proposição, a partir desses encadeamentos elementares, de um novo conceito, o de *subencadeamento*. O docente, ao reconhecer um subencadeamento, deverá ter clareza de que este não necessariamente coincidirá com as fronteiras de um enunciado, podendo combinar vários deles, já que não se trata de uma análise sintática do discurso, mas de sua configuração semântica.

Outrossim, ao considerar um discurso como um sistema organicamente estruturado, essa hipótese sugere ser preciso reconhecer que o sentido do discurso manifesta um sistema organizado pelas inter-relações de suas partes e que, mesmo diante dessa interação, essas partes mantêm suas propriedades como unidades semânticas que são.

Retomando o enunciado que tem me servido de exemplo, acrescento a ele um novo enunciado, a fim de poder demonstrar como se constitui a inter-relação de enunciados.

Pensando em um discurso como (1),

(1) No almoço, a comida estava salgada, portanto é provável que eu sinta sede. Sendo assim, devo levar comigo uma garrafa de água

e recordando que a análise do encadeamento correspondente ao primeiro enunciado é *comida salgada, portanto, provavelmente, terei sede*, torna-se necessário que, como forma de exemplificar a proposta de subencadeamento, seja feita, agora, a análise do segundo enunciado.

⁵⁰ Como explicado no segundo capítulo, a partir dos textos publicados mais recentemente, a TBS passa a utilizar a seguinte nomenclatura em substituição a *segmento-argumento* e *segmento-conclusão*: *segmento-suporte* e *segmento-aporte*. Dessa forma, passo a adotar a nova nomenclatura também para o que propõe o MDSAD.

O sentido desse enunciado se constitui pelo conector *sendo assim* (do tipo de *portanto*), pois o locutor, ao dizer *devo levar comigo uma garrafa de água*, reconhece a possibilidade de sentir sede em virtude de a comida ter estado salgada.

A partir da análise dos dois enunciados, segundo propõe o Modelo, estes devem ser postos em relação, isto é, deve ser descrito o subencadeamento argumentativo daí resultante. Dessa forma, o leitor deveria chegar à seguinte relação, ou seja, ao subencadeamento SE₁: *é provável que eu sinta sede, portanto devo levar uma garrafa de água*.

Compreendido esse estágio do Modelo, o professor precisará compreender a aplicação da próxima hipótese interna.

HI3.2 — *o encadeamento argumentativo que expressa o sentido global do discurso expressa igualmente o ponto de vista (o enunciador) assumido pelo locutor desse discurso.*

Para compreender o conteúdo desta hipótese, é necessário ao professor distinguir as figuras de *locutor* e *enunciador* de um enunciado/discurso, tendo em vista o fato de a hipótese propor que o sentido global do discurso é expresso também pelo ponto de vista assumido pelo locutor.

Nesse momento, faz-se mister que o professor perceba a importância, para a compreensão do discurso lido, dos diferentes enunciadores nele manifestos. Ao fazer isso, o leitor (nesse caso, professor ou aluno) terá clareza quanto ao posicionamento do locutor frente aos pontos de vista (enunciadores) que mobiliza para a constituição do sentido dos enunciados que compõem o sentido do discurso lido.

Identificar a posição do locutor diante dos enunciadores possibilitará que o leitor chegue aos conceitos que estão inter-relacionados em um dado enunciado/discurso responsáveis pela argumentação, isto é, pelo sentido.

Retomando o discurso (1),

(1) *No almoço, a comida estava salgada, portanto é provável que eu sinta sede. Sendo assim, devo levar comigo uma garrafa de água*

o leitor poderá identificar, no primeiro enunciado, *No almoço, a comida estava salgada, portanto é provável que eu sinta sede*, um enunciador que afirma que *a comida estava salgada*, um segundo enunciador que sustenta que *comida salgada pode dar sede*, e um terceiro enunciador que diz que *comida salgada pode não dar sede*. Logo, para que o leitor compreenda esse enunciado deverá ter presente os três enunciadores mobilizados pelo locutor, mas deverá ter o cuidado de identificar a posição do locutor diante de cada um deles. Nesse primeiro enunciado, o locutor *aceita* que a comida estava salgada e, ao dizer que é *provável, aceita*, igualmente, que comida salgada pode tanto provocar sede quanto não, *assumindo* a probabilidade de ter sede. Já no segundo enunciado, *Sendo assim, devo levar comigo uma garrafa de água*, o locutor atualiza um enunciador que diz que, *se é provável que sinta sede, deve levar uma garrafa de água*, sendo que o ponto de vista assumido pelo locutor é algo como *devo levar uma garrafa de água caso tenha sede*.

As hipóteses até aqui referidas revelam, segundo Azevedo (2006, p. 149), que

[...] só se pode chegar à entidade semântica subjacente às realizações linguísticas — portanto, inscrita na língua —, por meio da análise das entidades concretas, os observáveis produzidos pelos falantes dessa língua. Em termos saussurianos, é possível descrever a *langue* apenas pela análise que se faz da *parole*, daquilo que é manifestado da *langue* por seus usuários.

Concluída esta etapa, o professor, para utilizar o MDSAD como recurso didático potencializador do desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora dos estudantes, precisará se apropriar de sua última hipótese interna.

HI4 — a segmentação do discurso em subencadeamentos é feita com base na condição de que os subencadeamentos assim se configurem por contribuírem para a constituição e a consequente interconexão dos segmentos aporte e suporte os quais formam o encadeamento argumentativo global do discurso.

Para a compreensão dessa hipótese, torna-se necessário o professor retomar o princípio saussuriano da *relação*, já apontado no primeiro princípio de transposição didática do Modelo aqui descrito, uma vez que um subencadeamento se define na relação com os demais subencadeamentos, bem como com o encadeamen-

to argumentativo global. Significa dizer que, consoante Azevedo (2006), só será possível reconhecer um subencadeamento quando este contribuir para a constituição de, ao menos, um dos segmentos do encadeamento global.

É preciso lembrar, como já apresentado na HI3.1, que é mutável a amplitude de um subencadeamento, e sua extensão, por não ser definida sintaticamente, é estabelecida com base no papel que cumpre na organização semântica do discurso, este também concebido como uma unidade de sentido, um encadeamento argumentativo de nível complexo.

Como explica Azevedo (2006, p. 150), “o subencadeamento só se define por oposição ao encadeamento global, só se constitui na medida em que é capaz de contribuir para a configuração dos segmentos argumento [suporte] e/ou conclusão [aporte] do encadeamento maior”.

Entendidas todas as etapas que constituem essa “ferramenta”, cumpre propor o terceiro e último princípio.

PRINCÍPIO III: *cabe ao professor orientar a compreensão leitora dos estudantes por meio de atividades que ponham em evidência o que está inter-relacionado e como se inter-relacionam os conceitos que constituem os blocos semânticos nos níveis intra, interenunciados e discursivo, isto é, transformar didaticamente o Modelo em mecanismo potencializador da compreensão leitora.*

Admitindo que os dois primeiros princípios tenham sido entendidos, é preciso, então, pensar em como transpor didaticamente o Modelo, a fim de que desempenhe seu papel no processo de desenvolvimento, pelos estudantes, das habilidades implicadas na compreensão leitora.

Como já atestado no decorrer deste estudo, é necessário que o docente difira seus papéis de estudioso da língua e de mediador da transformação didática do *saber científico* para o *saber a ser ensinado*, bem como tenha presente que o objetivo do ensino de língua não é o de que os estudantes formulem conceitos, mas sim que desenvol-

vam habilidades linguísticas capazes de serem utilizadas nas mais diferentes situações enunciativas do dia a dia.

Pensando assim, a proposição de atividades que exijam o desenvolvimento de determinadas habilidades por parte dos estudantes seria uma forma de torná-los usuários proficientes de uma língua.

Como o objeto aqui é a compreensão leitora, tentarei demonstrar como poderiam, em sala de aula, ser desenvolvidas algumas das habilidades pressupostas por essa macro habilidade que é a compreensão via Modelo.

Inicialmente, seria necessário orientar a leitura a ser feita pelos estudantes, propondo uma primeira leitura na qual buscassem identificar quais conceitos estão inter-relacionados em um determinado encadeamento argumentativo. Para isso, é preciso ressaltar, mais uma vez, que um encadeamento argumentativo não tem sua extensão determinada sintática, mas semanticamente. Assim sendo, os alunos deverão atentar para o aspecto argumentativo (normativo, em *portanto*, ou transgressivo, em *no entanto*) que inter-relaciona os conceitos. Nesse caso, retomando o discurso (1) *No almoço, a comida estava salgada, portanto é provável que eu sinta sede. Sendo assim, devo levar comigo uma garrafa de água*, o professor deverá chamar a atenção de seus estudantes para os conceitos que se inter-relacionam por meio do conector *portanto* estabelecendo o sentido do discurso. No discurso em questão, os conceitos a serem identificados no primeiro enunciado são *comida salgada* e *provável sede*, no segundo, *provável sede* e *levar uma garrafa de água*, o que resultaria nos seguintes encadeamentos: **EA**₁ *comida salgada DC provável sede* e **EA**₂ *provável sede DC levar uma garrafa de água*.

Ademais, será necessário destacar a importância do conector para a constituição do sentido, pois, como já explicado no primeiro princípio, não haveria razão para o locutor proferir algo, como a probabilidade de sentir sede, se não houvesse um segmento inter-relacionado que justificasse essa suposição — nesse caso, a comida ter estado salgada —; ao mesmo tempo, não haveria razão de ter sido dito que a comida estava salgada se não houvesse consequências — no caso, a possível sede. Do mesmo modo, referir

a necessidade de levar uma garrafa de água somente se legitima pela possibilidade de sentir sede em virtude de a comida ter estado salgada. Por fim, seria necessário, ainda, chamar a atenção dos estudantes para o fato de que não basta analisar de forma isolada cada um dos enunciados para compreender o sentido do discurso, é importante observar sua organização semântica, que não é aleatória.

Uma vez compreendida essa inter-relação de conceitos — logo, o encadeamento argumentativo —, um segundo passo seria orientar a leitura dos estudantes no sentido de identificar os enunciadores (pontos de vista) atualizados pelo locutor. No discurso *No almoço, a comida estava salgada, portanto é provável que eu sinta sede. Sendo assim, devo levar comigo uma garrafa de água*, os enunciadores postos à mostra no primeiro enunciado, *No almoço, a comida estava salgada, portanto é provável que eu sinta sede*, seriam **E₁**, que diz que *a comida estava salgada*, **E₂**, que sustenta que *comida salgada pode dar sede*, e **E₃**, que afirma que *comida salgada pode não dar sede*. Uma vez identificados os enunciadores evidenciados pelo locutor, os estudantes deveriam ser conduzidos a identificar a posição do locutor diante de cada um deles, que, nesse caso, é: o locutor assume **E₁**, que afirma que a comida estava salgada, e aceita **E₂** e **E₃**, que afirmam, respectivamente, que comida salgada pode tanto provocar sede como não, reconhecendo, assim, a probabilidade de ter sede. Já no segundo enunciado, *Sendo assim, devo levar comigo uma garrafa de água*, o locutor atualiza **E₂** e **E₃**, que referem a probabilidade de ter sede e, *portanto, deve levar uma garrafa de água*. Diante desses enunciadores, os alunos deveriam reconhecer a posição do locutor em relação aos enunciadores: assume **E₁**, que diz que *a comida estava salgada*, e aceita **E₂**, que afirma ser provável sentir sede e que, *portanto, deve levar consigo uma garrafa de água*.

Feito isso, o próximo passo a ser orientado é o de identificar os subencadeamentos resultantes da inter-relação dos encadeamentos do discurso. Para exemplificar como isso se daria, volto ao discurso (1):

(1) *No almoço, a comida estava salgada, portanto é provável que eu sinta sede. Sendo assim, devo levar comigo uma garrafa de água.*

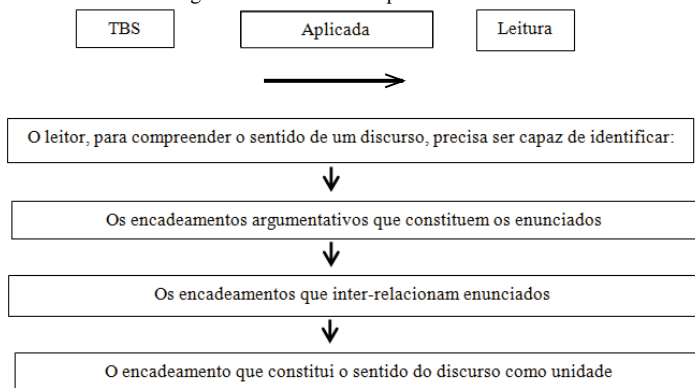
Considerando o **EA**₁, *comida salgada DC provável sede*, e o segundo encadeamento **EA**₂, *provável sede DC levar uma garrafa de água*, o subencadeamento **SE**₁ é constituído dos conceitos *comida salgada* e *provável sede* ou pelo bloco semântico *comida salgada-provável sede* sob o aspecto normativo, expresso por **SE**₁; *comida salgada DC levar uma garrafa de água*. Como já explicado no segundo capítulo, a hipótese que postula o subencadeamento não prevê que este seja um dos encadeamentos argumentativos envolvidos, podendo apenas haver coincidência com um deles.

Concluídas e compreendidas essas etapas do Modelo, caberia ao professor, agora, retomar os conceitos inter-relacionados, que são *comida salgada*, *provável sede* e *levar uma garrafa de água*, e evidenciar cada um dos segmentos responsáveis pelo encadeamento argumentativo global (**EAG**), **S**₁ *comida salgada* e **S**₂ *levar uma garrafa de água*, resultando no **EAG** *comida salgada DC levar uma garrafa de água*, que nesse discurso coincide com **SE**₁, lembrando que nada no Modelo determina que haja coincidência entre os encadeamentos argumentativos, os subencadeamentos e o encadeamento argumentativo global.

Creio, com base no que apresentei, ter conseguido descrever os princípios para a transposição do MDSAD para professores de todos os níveis de ensino, pensando de que maneira o Modelo colaboraria para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora dos estudantes. Trata-se, obviamente, de uma proposta que não se encerra aqui; na verdade, é o ponto de partida para que se possa pensar em como o professor faria a transformação didática desse Modelo para a sala de aula, mas isso é questão para ser desenvolvida em um futuro estudo.

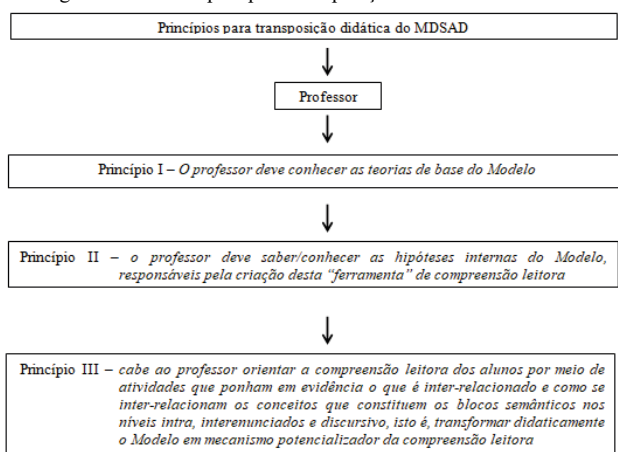
Parece-me que a TBS, a Teoria da Polifonia e o MDSAD, aplicados à leitura, se apresentam como uma possibilidade real de contribuir com o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Sendo assim, apresento a seguir o que considero uma síntese do que foi proposto.

Figura 12 — O modelo aplicado à leitura



Fonte: elaboração da autora.

Figura 13 — Princípios para transposição didática do MDSAD



Fonte: elaboração da autora.

A proposta aqui apresentada busca levar um pouco das teorias abordadas para os professores em sala de aula, para que não só contribua com o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora dos estudantes como também sirva como uma formação continuada, pois ser professor é estar permanentemente estudando para qualificar o seu fazer.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ÁLVAREZ, Teodoro. *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madri, España: Sínteses, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AUSUBEL, David p. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa, Portugal: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- AZEVEDO, Tânia Maris. *Em busca do sentido do discurso*. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.
- AZEVEDO, Tânia Maris. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino de leitura. *Letras de Hoje*. 2016, p. 73-81.
- BARBISAN, L. B. Semântica Argumentativa. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (org.). *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 19-30.
- BARBISAN, Leci B.; TEIXEIRA, Marlene. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. *Organon — Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 161-180, 2002.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1988.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- BOZZA, Adriana de Cássia Luck. Competência leitora: estratégias de leitura. *Leitura e vivências*, 15 jun. 2013. Disponível em: <http://leituraevivencia.blogspot.com.br/2013/06/competencia-leitora-estrategias-de.html>. Acesso em: 23 jun. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Divulgados os resultados do PISA 2022. GOV.BR, 05 dez. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2014.

CAREL, Marion. L'argumentacion dans le discours: argumenter n'est pas justifier. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, 1997.

CAREL, Marion. Argumentação retórica e argumentação linguística. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, jan./mar. 2009.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo. *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

DUCROT, Oswald. *Polifonía Y Argumentación*. Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1990.

DUCROT, Oswald. Prefácio. In: VOGT, Carlos. *O intervalo semântico: contribuição para uma teoria semântica argumentativa*. 2. ed., São Paulo: Ateliê Editorial/Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. *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, 2005.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2008.

- FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- JOUE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 13. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LEFRANÇOIS, Guy R. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- LINHARES, Christiê Duarte; FERREIRA, Kellen Fabiane Chaves. A compreensão do sentido em livros didáticos para o ensino médio. In: SEMANA DE LETRAS, 9., 2009, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: PUCRS, 2009. Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/online/IXsemanadeletras/lin/Christie_Duarte_Linhares.pdf. Acesso em: 30 jan. 2014.
- MEYER, Michel. *A retórica*. Tradução de Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.
- PLATÃO. *Diálogos I: Teeteto (ou do conhecimento), Sofista (ou do ser), Protágoras (ou sofistas)*. Bauru: EDIPRO, 2007.
- POZO, Juan Ignacio. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. 3. ed. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Escritos de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TEIXEIRA, Marlene. É possível a leitura? *Nonada: leitura em revista*, Porto Alegre, ano 8, n. 8, p. 195-204, nov. 2005.

TEIXEIRA, Marlene; DI FANTI, M. da G. O texto como objeto de ensino: um olhar enunciativo. In: GOMES, L. da S.; GOMES, N. M. T. (orgs.). *Aprendizagem de língua e literatura: gêneros e vivências de linguagem*. Porto Alegre: UniRitter, 2006, p. 95-146.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone — Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VILLAS BOAS, Uriel. Prisão de executivos da Fifa. *Veja*. São Paulo, 10 jun. 2015. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/acervo/home.aspx>. Acesso em: 20 jun. 2015.












VIYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

- 
-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
 -  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes às memórias das famílias e das instituições regionais;
 -  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
 -  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
 -  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
 -  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
 -  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
 -  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
 -  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
 -  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

