

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS

CHRISTIÊ LINHARES CASANOVA

**A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS NO DISCURSO: OS PRINCÍPIOS DA  
TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA NO ENSINO DA LEITURA EM  
LÍNGUA MATERNA**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. CARMEM LUCI DA COSTA SILVA

PORTO ALEGRE  
2017

CHRISTIÊ LINHARES CASANOVA

**A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS NO DISCURSO: OS PRINCÍPIOS DA  
TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA NO ENSINO DA LEITURA EM  
LÍNGUA MATERNA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. CARMEM LUCI DA COSTA SILVA

PORTO ALEGRE  
2017

#### CIP - Catalogação na Publicação

Linhares , Christiê  
A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS NO DISCURSO: OS  
PRINCÍPIOS DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA NO  
ENSINO DA LEITURA EM LÍNGUA MATERNA / Christiê  
Linhares . -- 2017.  
154 f.

Orientadora: Carmem Luci da Costa Silva.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-  
Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Teoria da Argumentação na Língua. 2. Ensino de  
Leitura. 3. Pesquisa-ação. 4. Professor-pesquisador.  
5. Transposição Didática. I. Silva, Carmem Luci da  
Costa, orient. II. Título.

*Dedico este trabalho àqueles que tornam meus dias cheios de aprendizagens e me fazem lutar por uma docência mais humana: meus alunos.*

## AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar meus agradecimentos sem lembrar as palavras de Paulo Freire (2000, p.155) quando afirmou que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. E a caminhada em busca deste sonho só foi possível graças ao auxílio, às palavras e à compreensão de muitas pessoas, pois sem elas nada disso teria sido possível.

Em primeiro, agradeço a Deus por me dar saúde, coragem e força para buscar minhas aspirações.

Ao Gabriel, parceiro de todas as horas, que foi muito mais que um amigo, um amor, mas, com sua compreensão e determinação, atuou como um co-orientador, cobrando, questionando, auxiliando e sendo compreensivo em meus momentos de ausência.

À minha família, em especial aos meus pais, Téka e Bebeco, que me ensinaram os verdadeiros valores da vida, fazendo com que, em diversos momentos, eu me lembrasse das “brincas” que me fizeram ser uma pessoa melhor.

À minha irmã, Carla, por me ajudar a “abraçar” os problemas familiares e às minhas sobrinhas, Júlia e Luíza, por tornarem esta caminhada mais doce.

À professora Carmem Luci da Costa Silva, meu profundo agradecimento, não apenas por me orientar, mas também por servir de exemplo como profissional, como professora-pesquisadora, e por sempre me dar o espaço necessário para constituir minha enunciação. Minha gratidão pelos ensinamentos, paciência e auxílio ultrapassam as barreiras da Linguagem e me fazem crer em pessoas e profissionais mais humanos. Minha admiração é enorme.

Às professoras Glória Di Fanti, Lilian Cristine Hübner, Lucia Rottava, Luiza Milano, Maria Tereza Amodeo, Marisa Smith, Regina Lamprecht e Simone Sarmiento, pelos ensinamentos e exemplos que me foram dados em diversos momentos, desde a graduação até o doutorado.

À professora Leci Borges Barbisan, por ter sido muito mais que uma professora e orientadora de mestrado, mas uma amiga e, perdoe o exagero, uma

mãe em diversos momentos da minha vida. Minha gratidão pela confiança e pelo carinho depositados em mim será eterna, bem como minha admiração.

Aos colegas, hoje renomados professores, do Núcleo de Estudos do Discurso da PUCRS, com os quais muito aprendi: Alessandra Bez, Cláudio Delanoy, Cristiane Dall Cortivo, Cristina Rorig, Érica Nunes, João Trash, Joseline Both, Noemi dos Santos e Paula Ortmann.

Aos colegas que conviveram e viveram comigo estes anos de doutorado: Alexandre Ferreira Martins, Aline Juchem, André Bernhard, Carolina Knack, Diego Titello, Giovane Fernandes, Luciane Sippert, Marcelo Maciel, Mônica Klen, Raiany Tomazzi, Raquel Veit, Rosane Dalenogare e Simone Barros.

Ao querido e competente colega, Giovane Fernandes, que aceitou fazer a última leitura deste trabalho antes da banca.

Ao PAG, onde aprendi e reaprendi a ser professora, e às ex-monitoras e hoje colegas Isadora Cabral, Júlia Barros, Mariana Kapp e Raphaela Monteiro.

À UFRGS, pela acolhida.

A CAPES, pelo auxílio.

Aos professores que aceitaram o convite para compor a banca examinadora deste trabalho: Cláudio Primo Delanoy (PUCRS), Leci Borges Barbisan (PUCRS), Luiza Milano (UFRGS) e Marlete Diedrich (UPF).

A todos os coordenadores, colegas e instituições de ensino pelas quais passei: Cursos Azambuja, Colégio La Salle Dores, Colégio Marista Assunção e Colégio Marista Rosário.

Enfim, a todos aqueles que são ou já foram meus alunos e, de alguma forma, auxiliaram na produção desta tese.

A todos que, de alguma maneira, ampararam-me e me encorajaram nesta “trama do ensino”, o meu MUITO OBRIGADA.

*Assim são as coisas: a linguagem tem a possibilidade de fazer curtos-circuitos em sistemas orgânicos intactos, produzindo úlceras, impotência ou frigidez. Porque são as palavras que carregam consigo as proibições, as exigências e expectativas. E é por isto que o homem não é um organismo, mas este complexo linguístico a que se dá o nome de personalidade.*  
(RUBEM ALVES, 2000, p. 76)

## RESUMO

Esta tese, por meio da pesquisa-ação, tem como objetivo geral aplicar princípios enunciativo-argumentativos no ensino de leitura em sala de aula, em nível Médio, a partir do constructo da Teoria da Argumentação na Língua (ANL). Tal objetivo permite estabelecer uma relação entre a Universidade e a Educação Básica, com a transposição de um saber teórico em um saber a ser aplicado em sala de aula para o tratamento da leitura de textos. Para tanto, buscam-se, nos fundamentos da Teoria da Argumentação da Língua, de Oswald Ducrot, noções que, transpostas didaticamente na forma de princípios, possam contribuir para o ensino da leitura. Considerando que, para a ANL, a função primeira da linguagem é a de argumentar, é proposta uma reflexão linguística que encaminha o aluno a perceber o discurso como uma trama de sentidos, a partir da transposição das noções da ANL na forma de princípios para a leitura em sala de aula. Ancorada em teóricos como Saussure, Benveniste e Bally, a ANL apresenta fundamentos teóricos suficientes para a proposição de possíveis metodologias de leitura na Educação Básica, visando à compreensão leitora por meio da exploração, pelo leitor, de pistas linguísticas orientadas pelo locutor no discurso. A fim de desvelar o potencial da ANL no ensino de leitura, após a teorização e a apresentação de princípios derivados das bases teóricas, aplica-se um Roteiro de Leitura com a exploração dos sentidos constituídos em uma crônica de Luis Fernando Verissimo, em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, com a escolha de quatro exemplares desse Roteiro para a análise. O estudo, também embasado em Chevallard, possibilitou o deslocamento da teoria para aplicação em sala de aula, e, por isso, a transposição didática, desenvolvida por esse autor, coloca-se como mais uma ferramenta à disposição do professor-pesquisador para contribuir com o ensino de leitura em sala de aula, a partir de um “saber fazer” que encaminhe o professor à reflexão e à constituição de processos que auxiliem na compreensão dos sentidos no discurso através de princípios advindos da Teoria da Argumentação na Língua. Por fim, são feitas reflexões acerca da proposta de leitura aplicada em sala de aula a partir das noções da ANL e apresentadas as possíveis contribuições deste trabalho para o ensino de leitura em língua materna no Ensino Médio. Logo, esta tese, ao propor uma pesquisa-ação com a transposição de noções da Teoria da Argumentação na Língua para a sala de aula, permite preencher as lacunas existentes entre a teoria e a prática no tratamento da leitura com ênfase no funcionamento linguístico-argumentativo de textos.

**Palavras-chave:** Teoria da Argumentação na Língua. Ensino. Leitura. Pesquisa-ação. Professor-pesquisador. Transposição Didática.

## RÉSUMÉ

Cette thèse, à travers la recherche-action, a pour but général d'appliquer des principes énonciatifs-argumentatifs dans l'enseignement de la lecture en classe, au lycée, à partir de l'apport théorique de l'Argumentation dans la Langue (ANL). Cet objectif permet d'établir un rapport entre l'Université et l'Éducation Basique, en transposant un savoir théorique dans un savoir à être appliqué en classe pour le traitement de la lecture de textes. Pour y parvenir, on cherche, dans les fondements de l'Argumentation dans la Langue, d'Oswald Ducrot, des notions qui, transposées didactiquement sous la forme de principes, puissent contribuer à l'enseignement de la lecture. Prenant en compte que, pour l'ANL, la fonction première du langage est celle d'argumenter, on propose une réflexion linguistique qui conduit l'apprenant à percevoir le discours comme une trame de sens, à partir de la transposition des notions de l'ANL sous la forme de principes pour la lecture en classe. Basée dans des théoriciens comme Saussure, Benveniste et Bally, l'ANL présente des fondements théoriques suffisants pour la proposition de méthodologies possibles de lecture dans l'Éducation Basique, visant à la compréhension à la lecture à travers l'exploration, par le lecteur, de pistes linguistiques orientées par le locuteur dans le discours. Afin de dévoiler le potentiel de la théorie dans l'enseignement de la lecture, après la théorisation et la présentation de principes dérivés des bases théoriques, on applique un Itinéraire de Lecture avec l'exploration des sens constitués dans une chronique de Luis Fernando Verissimo, dans deux groupes de la dernière année du lycée, avec le choix de quatre exemplaires de cet Itinéraire pour l'analyse. L'étude, fondée aussi sur le travail de Chevallard, a rendu possible la transposition de la théorie pour l'application en classe, de façon que la transposition didactique, développée par cet auteur, se présente comme un outil de plus mis à la disposition de l'enseignant-chercheur pour contribuer à l'enseignement de lecture en classe, à partir d'un « savoir-faire » qui conduit l'enseignant à la réflexion et à la constitution de processus qui aident dans la compréhension des sens dans le discours à travers des principes venus de la l'Argumentation dans la Langue. Finalement, on fait des réflexions sur le travail de lecture appliqué en classe à partir des notions de l'ANL et on présente les contributions possibles de cette étude à l'enseignement de lecture en langue maternelle au lycée. Ainsi, cette thèse, en proposant une recherche-action avec la transposition de notions de l'Argumentation dans la Langue à la salle de classe, permet de remplir les lacunes existantes entre la théorie et la pratique dans le traitement de la lecture basé sur le fonctionnement linguistico-argumentatif de textes.

**Mots-clés :** Argumentation dans la Langue. Enseignement. Lecture. Recherche-action. Enseignant-chercheur. Transposition didactique.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1: Diagrama representativo das quatro fases do ciclo investigação-ação, desenvolvido por Tripp (2005).....	26
Figura 2: Sistematização frase-enunciado/texto-discurso.....	61
Quadro 1: Blocos semânticos.....	72
Figura 3: Quadrado argumentativo.....	73
Figura 4: Quadrado argumentativo ilustrado com exemplo.....	74
Quadro 2: Categorias teóricas da Teoria da Argumentação na Língua transpostas para o tratamento da leitura em sala de aula.....	99
Quadro 3: Crônica “O lixo”.....	100
Quadro 4: Roteiro de Leitura com objetivos especificados.....	102
Quadro 5: Roteiro de Leitura aplicado.....	112

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A PESQUISA EM AÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	21
1.1 O professor-pesquisador em sala de aula.....	21
1.2 A pesquisa em ação em sala de aula.....	23
1.3 O professor-pesquisador e as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa.....	28
1.4 Por uma teoria subsidiária da pesquisa em ação em sala de aula.....	34
2 QUE LINGUÍSTICA FUNDAMENTA A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA?.....	37
2.1 As bases saussurianas da Teoria da Argumentação na Língua.....	38
2.2 As bases enunciativas da Teoria da Argumentação na Língua.....	47
2.3 Das bases linguísticas da ANL: pontos transversais.....	53
3 OS FUNDAMENTOS DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: BASES TEÓRICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DA LEITURA EM SALA DE AULA.....	58
3.1 Da significação ao sentido: o papel da instrução para orientação argumentativa no discurso.....	59
3.2 A diversidade de sentidos no discurso: a polifonia.....	62
3.3 Os sentidos inter-relacionados no discurso: as relações de interdependência semântica.....	67
3.4 Os sentidos na relação entre entidades lexicais e gramaticais no discurso: articuladores, modificadores e operadores.....	81
3.5 Das bases aos fundamentos da Teoria da Argumentação na Língua: sintetizando o percurso e derivando princípios para a leitura em sala de aula.....	84
4 METODOLOGIA: DESLOCAMENTOS DE SABERES TEÓRICOS DA ANL PARA A PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	88
4.1 Do saber teórico ao saber a ser ensinado na pesquisa-ação: questões e reflexões sobre a transposição da ANL para a sala de aula.....	88
4.2. Os saberes teóricos da ANL transpostos para o ensino de leitura: da teoria à prática de análise de texto em Língua Portuguesa.....	97
4.3 As atividades de leitura de texto: movimentos de transposição.....	102
4.4 Etapas de realização das atividades de leitura transpostas .....	105
5 MOVIMENTOS DE COMPREENSÃO LEITORA: OS SENTIDOS ARGUMENTATIVOS EM SALA DE AULA.....	107
5.1 Movimentos de compreensão: os sentidos argumentativos orientados pelo professor no trabalho de leitura em sala de aula.....	107
5.2 Os fatos argumentativos de linguagem: os sentidos argumentativos atribuídos pelos alunos na leitura do texto.....	111
5.2.1 O princípio de depreensão de um sentido global do texto: o encadeamento-síntese na leitura.....	124
5.2.2 O princípio de orientação argumentativa inscrita no texto e a leitura.....	125
5.2.3 O princípio da interdependência semântica e a leitura.....	127
5.2.4 O princípio do valor argumentativo das palavras no texto e a leitura.....	128

5.2.5 O princípio da diversidade de pontos de vista (polifonia) presentes no texto e a leitura.....	129
5.2.6 O princípio da relação na leitura.....	130
5.2.7 O princípio da relação explicitado por elementos articuladores, modificadores e operadores presentes no texto e as pistas para a atribuição de sentidos na leitura.....	131
5.2.8 O princípio da orientação argumentativa na leitura como determinante da continuidade discursiva na escrita.....	133
6 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA PARA O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA MATERNA NO NÍVEL MÉDIO.....	136
6.1 Uma reflexão sobre os princípios transpostos e sua relação com a compreensão leitora dos alunos.....	136
6.2 Uma reflexão sobre a Teoria da Argumentação na Língua transposta para a leitura em sala de aula em uma pesquisa-ação.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
ANEXO.....	152

## INTRODUÇÃO

“Uma longa viagem começa com um único passo.”  
Lao-Tsé

O tema desta tese – a leitura em sala de aula com base na Teoria da Argumentação na Língua – tem sua origem em duas práticas: a prática docente e a prática de pesquisa no interior da Teoria da Argumentação na Língua, cujo diálogo temos estabelecido desde a graduação ao atuarmos como bolsista de iniciação científica no Núcleo de Estudos do Discurso (NED) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo continuidade com o Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação e com a Dissertação de Mestrado nessa Instituição. Por isso, para contextualizar a problemática proposta para esta tese, consideramos necessário pontuar questões e reflexões que foram produzidas em nossa trajetória de experiência na docência e na pesquisa.

Na prática docente, a constatação é a de que ainda é raro um trabalho fundamentado teoricamente que abarque a complexidade envolvida na língua em uso. Essa “falta” provoca consequências no tratamento de textos em sala de aula, caso da leitura de textos ancorada em bases que considerem a constituição de sentidos argumentativos inerentes ao discurso/texto, concebidos, no decorrer dessa introdução e no primeiro capítulo, como termos equivalentes. Desse modo, considerando o texto como produto e não como processo de interlocução, muitas vezes, a escola não tem refletido sobre a maneira como o aluno se relaciona com a língua em emprego. Com isso, deixa de lado o fato de que “a função linguística fundamental é admitir que a fala, por vocação natural, é fala para outrem, e que a própria língua não se realiza senão quando fornece um lugar de encontro para os indivíduos.” (DUCROT, 1972, p. 9). Então, o que observamos em sala de aula, principalmente na prática com alunos de segundos e terceiros anos do Ensino Médio, é uma leitura superficial do texto, em que os sentidos produzidos advêm da interpretação, oriunda de aspectos extralinguísticos, ou seja, o aluno não compreende o linguístico e, conseqüentemente, realiza inferências a partir de relações do texto com a realidade. Desse modo, ignora a função da escrita como interlocução de sentidos entre produtor e leitor por meio da exploração dos elementos linguísticos presentes no discurso/texto.

A partir disso, observamos uma falha no ensino no que diz respeito à compreensão do texto pelo texto, visto considerarmos que, antes de fazer qualquer tipo de julgamento, o leitor deve explorar as marcas linguísticas que o locutor traz em sua argumentação para compreender esse texto como uma defesa de determinado ponto de vista. Outra constatação derivada do trabalho de leitura que realizamos em sala de aula é a de que os alunos tendem a fazer compreensões de um mesmo texto de modo contextual, pois não conseguem relacionar os sentidos advindos da relação entre enunciados e parágrafos. Sendo assim, a facilidade de compreensão é percebida apenas na relação do texto com o contexto extralinguístico, o que para nós, semanticistas argumentativos, diz respeito à interpretação.

Na prática de pesquisa vinculada à Teoria da Argumentação na Língua, temos constatado o potencial dessa perspectiva para o ensino de língua materna, como a consideração das noções de *relação*, de *orientação argumentativa* e de *interdependência semântica* das unidades no discurso/texto, por meio da exploração das marcas linguísticas atualizadas pelo locutor para a constituição dos sentidos argumentativos no discurso/texto. Por isso, a pesquisa delineada nesta tese consiste na delimitação das noções constitutivas da Teoria da Argumentação na Língua, com a consideração da Linguística que ancora essa perspectiva, para propor diretrizes para análise de textos em sala de aula de Ensino Médio. Logo, nossa intenção é propor uma pesquisa-ação com a transposição didática de algumas noções da Teoria da Argumentação na Língua em princípios de leitura para o ensino de Língua Portuguesa no nível médio.

Observamos, em nossa vivência no ensino fundamental e médio em escolas de Porto Alegre, que a Gramática Tradicional, muitas vezes, em sala de aula, não trata da língua em uso e que o ensino de língua materna centra-se, em muitos casos, em conceitos descontextualizados advindos dessa gramática. Em razão disso, nossa tese, ao tratar o texto numa situação discursiva, com a análise de seu funcionamento na relação interlocutiva, busca a constituição do aluno como leitor crítico. Assim, ao verificarmos de que modo se constrói sentido no uso da língua e de que maneira a subjetividade da linguagem está impregnada nas escolhas linguísticas feitas pelo locutor, atestamos como a argumentação da

língua se presentifica no discurso/texto e como é importante o leitor “trilhar” o percurso de sentidos desse discurso/texto na atividade de leitura.

Para isso, reafirmamos a nossa opção por utilizar como teoria-base deste estudo a Teoria da Argumentação na Língua, doravante denominada ANL, proposta por Oswald Ducrot e colaboradores. Essa perspectiva considera o sistema da língua articulado ao seu uso, fazendo com que as unidades de discurso (palavras e enunciados) sejam caracterizadas a partir do sentido que produzem no uso da língua, e não delimitadas unicamente sob um aspecto formal. A Teoria da Argumentação na Língua considera o argumentar como a função primeira da linguagem, responsável pelo estabelecimento das relações necessárias entre palavras e enunciados para constituir sentidos no discurso/texto. Essas relações são criadas em determinado momento e espaço por um produtor, que, ao se constituir como locutor ao enunciar, marca-se no discurso linguisticamente e remete ao acontecimento enunciativo. Percebe-se, de tal modo, que a ANL é caracterizada como enunciativa, pois identifica um locutor, considerado produtor do discurso, referindo-se a um alocutário, a quem o discurso é endereçado. Observa-se que locutor e alocutário não são seres reais, mas discursivos, visto que só existem na realidade de discurso. Assim sendo, ao considerar a relação locutor/alocutário, essa perspectiva atesta que o locutor argumenta em relação ao que está sendo dito, considerando a intersubjetividade relacionada à orientação argumentativa de cada escolha linguística como a possibilidade de continuidade discursiva dos sentidos na relação locutor/alocutário via língua inscrita em cada discurso.

Para realizarmos a operação de transposição de um saber teórico a um saber a ser ensinado para a constituição da compreensão leitora dos sentidos argumentativos de discursos/textos, formulamos as seguintes hipóteses e objetivos para esta tese:

- **Hipótese geral:**

- Há possibilidade de realizar pesquisa-ação para aplicar princípios enunciativo-argumentativos no ensino de leitura em sala de aula, em

nível médio, a partir do constructo da Teoria da Argumentação na Língua.

- **Hipóteses Específicas:**

- A transposição didática das noções da Teoria da Argumentação na Língua possibilita a construção de princípios teórico-metodológicos que permitam a pesquisa-ação com foco na leitura de textos em sala de aula.
- A transposição das noções da Teoria da Argumentação na Língua para a sala de aula torna possível constituir uma pesquisa-ação que encaminhe o aluno a perceber, por meio da reflexão linguística, o discurso escrito como uma trama de sentidos já inscritos na língua.

- **Objetivo geral:**

- Realizar uma pesquisa-ação em sala de aula para aplicar princípios enunciativo-argumentativos no ensino de leitura em sala de aula, em nível médio, a partir do constructo da Teoria da Argumentação na Língua.

- **Objetivos Específicos**

- Possibilitar, ao professor, através da transposição didática das noções da Teoria da Argumentação na Língua, constituir princípios teórico-metodológicos que permitam a pesquisa-ação em leitura de textos em sala de aula.
- Constituir uma reflexão linguística que encaminhe o aluno a perceber o discurso como uma trama de sentidos, a partir da transposição das noções da Teoria da Argumentação na Língua para a leitura em sala de aula.

A comprovação dessas hipóteses e o cumprimento dos objetivos vinculam-se aos deslocamentos de algumas noções da Teoria da Argumentação na Língua para atividades de leitura em sala de aula, com a escolha daquelas que são fundamentais para a ANL, quais sejam: relação, sentido, orientação argumentativa, valor argumentativo, polifonia, interdependência semântica, articuladores e operadores. A Teoria dos Blocos Semânticos (fase atual da ANL), cujo fundamento é a tese de que o encadeamento argumentativo é a unidade mínima da argumentação, constituída pela relação entre dois segmentos e um conector, também subsidiará a elaboração de princípios para a leitura em sala de aula.

A proposta desta pesquisa é a de unir teoria e prática numa tese de doutorado, em que a pesquisa se converte em ação na sala de aula, ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a iniciação científica, o mestrado e continuados no doutorado. A ação em sala de aula envolve o trabalho de leitura em sala de aula durante dois semestres com duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio de uma Escola da rede particular de Porto Alegre<sup>1</sup>, com a transposição dos fundamentos teóricos da ANL, convertidos em princípios didáticos, para a exploração da leitura de discursos/textos em sala de aula. No entanto, o que demonstramos nesta tese é apenas uma parte do processo, envolvendo uma atividade de leitura intitulada, por nós, como Roteiro de Leitura. Embora a pesquisa-ação e a transposição didática estejam direcionadas a um contexto de ensino-aprendizagem de escola particular, defendemos que as teorias linguísticas podem ser transpostas para outras realidades por meio de pesquisa-ação, pois os princípios teóricos e metodológicos advindos dos saberes teóricos (fundamentos teóricos) são gerais. No entanto, cabe salientar que cada realidade de ensino requer do professor-pesquisador deslocamentos particulares desses princípios para as atividades de ensino por considerarmos cada contexto de sala de aula como único e singular.

O intuito, então, foi o de atender às necessidades dos adolescentes no que diz respeito à leitura e utilizar os seus trabalhos de compreensão textual como objetos de análise, partindo da concepção de texto/discurso como uma trama de sentidos, ou seja, o texto (nomenclatura utilizada pelo aluno) só terá sentido se for

---

<sup>1</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer nº 1.350.275 em anexo.

percebido através das relações entre palavras e enunciados estabelecidas pelo locutor. Para a análise do modo como os discentes atribuem sentidos aos textos em Língua Portuguesa, são utilizados os trabalhos de quatro alunos: dois com histórico escolar sem reprovações e outros dois com histórico escolar com reprovações.

Este estudo, ao transpor os conhecimentos produzidos na Universidade para o ensino de Língua Materna na Escola, constitui-se como uma prática social e fornece subsídios para fomentar novos saberes nesse diálogo entre teoria e prática de sala de aula. Desenvolver uma metodologia a partir de uma teoria, utilizada e discutida em nível de graduação e pós-graduação, para trabalhar com jovens adolescentes estudantes do Ensino Médio é uma tarefa que exige o conhecimento de duas realidades – a da pesquisa e a do ensino – para que esse diálogo, de fato, ocorra e permita reflexões e reformulações de métodos utilizados em aula pelo professor-pesquisador. Além disso, o modo como lidamos com leitores leigos, ou seja, com não pesquisadores, pode nos levar a problematizar questões teóricas como, por exemplo, a metodologia utilizada a partir de uma determinada teoria. Cientes dessa realidade, buscamos uma maneira de adequar a Teoria da Argumentação na Língua nos contextos de aplicação necessários para que seus princípios auxiliem na compreensão de textos, com o intuito de assessorar esses leitores (leigos), que não estão familiarizados com o trabalho de leitura ancorado na exploração do linguístico.

Como contribuições, acreditamos que esta tese contribui tanto para o ensino quanto para a pesquisa. Quanto ao ensino, alinha-se aos estudos aplicados que propõem o diálogo entre Universidade e Escola no que diz respeito à transposição didática de teorias estudadas em nível superior para o Ensino Básico. Quanto à pesquisa, traz subsídios aos estudos desenvolvidos a partir da Teoria da Argumentação na Língua, ao mostrar que as análises realizadas em sala de aula podem fomentar novas questões de estudo no interior da ANL.

A proposta de uma metodologia transposta a partir da ANL com a finalidade de utilizar seus termos, conceitos e fundamentos, por meio de um uso de língua menos técnica e mais específica às situações de ensino-aprendizagem relacionadas ao trabalho de compreensão leitora em sala de aula em nível médio, pode contribuir com a divulgação desse arcabouço teórico na comunidade escolar

(professores e alunos) e possibilitar a sua transposição para outros contextos de ensino.

Como a pesquisa-ação abrange a sala de aula de Ensino Médio, a escolha do texto recai sobre o gênero crônica, por ser um gênero que envolve temáticas do cotidiano, contemporâneas às vivências dos alunos. Além disso, devido ao fato de o gênero conter como forte característica o uso coloquial de língua, com mescla de aspectos da escrita e da oralidade, consideramos que esse tipo de discurso desperta maior interesse nos alunos. Ademais, por serem breves, leves, envolventes, com linguagem coloquial e de fácil acesso, as crônicas possibilitam momentos de fruição e de proximidade do leitor com o texto. Consideramos que esse gênero textual, como os demais, são discursos argumentativos, resultantes de acontecimentos enunciativos e modalidades da língua em uso. Por isso, ao ilustrarmos a transposição das noções da Teoria da Argumentação na Língua para a sala de aula com esse gênero, temos o intuito de mostrar que é possível desenvolver uma reflexão linguística para conduzir o aluno a compreender que a argumentação inscrita na língua possibilita a produção de sentidos não somente nesse esse gênero, mas em textos/discursos em geral, pois se a argumentação está na língua e se enunciar é atualizar a língua em discursos, os textos/discursos de diferentes modalidades atualizam, em seus usos, a argumentação inscrita na língua.

Assim sendo, defendemos que a ANL oferece material teórico apropriado para a constituição dos objetivos desta tese e que este trabalho sustenta-se em um interesse teórico relacionado à Linguística (ANL) e em um interesse prático vinculado ao ensino. Nesse sentido, esta pesquisa apresenta o vai-e-vem teoria e prática, próprios de uma pesquisa-ação, ao reunir o ambiente teórico de nossa convivência de pesquisa (a ANL) com o ambiente de ensino de nossa prática profissional, onde vivemos grande parte do dia a dia, lugar que nos instiga a buscar respostas a cada nova situação e exposição com os adolescentes, muitas vezes, curiosos. Desse modo, a proposta tem um compromisso social ao tratar da relação da Universidade com a Escola e ao buscar bases teóricas para auxiliar nas atividades de sala de aula. Esse alcance social encontra eco nas palavras de Paulo Freire (1998, p.25): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar

possibilidades para a sua produção ou sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O estudo está estruturado do seguinte modo: no primeiro capítulo, caracterizamos a pesquisa-ação e, nessa caracterização, situamos nosso estudo, além de expormos as diretrizes para o Ensino Médio presentes em documentos oficiais; no segundo capítulo, apresentamos as principais noções das teorias que fundamentam e dão base para o desenvolvimento da Teoria da Argumentação na Língua; no terceiro capítulo, caracterizamos a ANL e exibimos as noções que interessam a este estudo; no quarto capítulo, desenvolvemos nosso constructo metodológico, com a apresentação do contexto, dos informantes e do texto-base para a realização da pesquisa-ação; no quinto capítulo, empreendemos a análise, com ilustração dos movimentos argumentativos de compreensão leitora e, por fim, refletimos sobre a validade da proposta de aplicação dos princípios de leitura resultantes dos deslocamentos das noções da Teoria da Argumentação na Língua para a sala de aula de Ensino Médio, com a discussão acerca de como a transposição de fundamentos teóricos em princípios metodológicos pode contribuir para a compreensão, por leitores leigos, dos sentidos construídos no discurso/texto, lugar de atualização da argumentação intrínseca à língua.

É esse percurso argumentativo que convidamos você, leitor, a trilhar na leitura desta tese.

# 1 A PESQUISA EM AÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho. A data (15 de outubro) é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Paulo Freire

## 1.1 O professor-pesquisador em sala de aula

Nós, professores, estamos sempre na busca incessante por inspiração, um incentivo para apostar na vida que sempre sonhamos. E, através da linguagem, podemos comunicar aquilo que vivemos e acreditamos. Sim, porque falar de fazer o que se ama é falar de realizar sonhos. Sendo assim, falar de pesquisa em sala de aula é falar de construção de saberes, de troca, de diálogo. O professor, em muitos casos, na atualidade, é muito mais do que alguém que apenas transmite conteúdo e conhecimento e muito menos do que uma “espécie” de ser superior, que sobre tudo sabe e entende. Sabemos, através de nossa experiência em sala de aula, que, com o grande acesso à tecnologia e às mais variadas formas de aprender, o professor passou a ser um mediador, ou seja, aquele que propõe o saber e aceita o diálogo com as muitas vozes que constituem uma sala de aula, fazendo, desse modo, com que as habilidades e competências trabalhadas façam parte de um processo de construção entre professor, aluno e meio.

Então, nesse meio em que a leitura faz parte de um processo que constitui o aluno como um indivíduo pensante em uma sociedade e capaz de argumentar a fim de propor soluções para os reais problemas dessa sociedade – dentro de suas possibilidades e visões da realidade –, cabe ao professor, que nele está inserido,

refletir sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura em sala de aula. Tal ideia de trabalho surgiu a partir das diversas práticas de leitura feitas em sala de aula de Ensino Médio com alunos durante três anos de uma escola particular de Porto Alegre; e esta pesquisa buscou, justamente, aliar ensino e pesquisa ao unir, em sala de aula, a professora e a pesquisadora.

A prática com alunos de Ensino Médio possibilitou a percepção de que o aluno, no processo de compreensão textual, tem, e muito, a habilidade de fazer inferências e relações de sua leitura com o seu conhecimento de mundo (aquilo que é lido em jornais e revistas, que é visto e ouvido na televisão e, principalmente, que é exposto na internet). No entanto, pouco é explorado do texto-base e, conseqüentemente, do sentido da língua atualizada em cada discurso. Sendo assim, o processo de compreensão textual passa a ficar em segundo plano e a aula de compreensão textual limita-se às relações da temática do texto-base com tudo o que se pode relacionar a ela a partir desse universo de convívio com os diferentes meios midiáticos.

Foi a partir dessa percepção que, como professora de Língua Portuguesa e Produção Textual do Ensino Médio, foi possível encaminhar esta pesquisa visando à prática de leitura em sala de aula. Porém, o que se buscou neste trabalho é a compreensão do texto pelo texto, ou seja, entender o sentido através das pistas linguísticas inscritas pelo autor na materialidade textual. Sabemos que as outras relações possíveis através do contexto e das inferências também são necessárias para o trabalho de leitura em sala de aula, mas o objetivo desta pesquisa é focar em uma das primeiras etapas de uma aula de compreensão textual, que é a compreensão do texto-base, a partir das instruções de sentido que identificam o modo como as formas linguísticas se relacionam no fio do discurso. Dessa maneira, é necessário compreender e dissecar tudo o que ele nos oferece, a fim de fazer uma compreensão textual ancorada no texto e ter subsídios para, depois, com os alunos, estabelecer demais relações contextuais e assumir um posicionamento crítico sobre as ideias do texto.

Como contextualizado na introdução, o tema deste estudo tem sua origem em duas práticas: a prática docente e a prática de pesquisa no interior da Teoria da Argumentação na Língua. Por isso, para contextualizar a problemática proposta

para esta tese, faz-se necessário pontuar questões e reflexões que têm sido produzidas em nossa trajetória de experiência na docência e na pesquisa.

Na prática docente, a constatação é a de que ainda é raro um trabalho fundamentado teoricamente que abarque a complexidade envolvida na língua em uso. Essa “falta” provoca consequências no tratamento de textos em sala de aula, caso da leitura de textos ancorada em bases que considere a constituição de sentidos argumentativos inerentes à língua. Considerando o texto como produto da ação do produtor sobre a língua a fim de constituir sentido para o outro, muitas vezes em sala de aula não se tem refletido sobre o modo como o aluno se relaciona com a língua em emprego. Dessa forma, o que observamos em sala de aula, principalmente na prática com alunos de segundos e terceiros anos do Ensino Médio, é uma leitura do texto ancorada na situação extralinguística. Com isso, verificamos a “falta” de um trabalho com alunos que os instigue a compreender o texto por meio da exploração de suas relações de sentido inscritas nas formas linguísticas atualizadas nas diferentes modalidades de uso da língua.

A fim de auxiliarmos de alguma forma a sala de aula, sendo este o ambiente que nos instiga a buscar respostas a cada nova situação e exposição com os curiosos estudantes, a proposta desta pesquisa envolve um compromisso social ao tratar da relação da Universidade com a Escola e ao buscar bases teóricas para ancorar as atividades de sala de aula. Por isso, este capítulo pretende refletir sobre o papel da pesquisa-ação para quem ensina, para quem aprende e para quem toma o ensinar e o aprender como objetos de pesquisa.

## 1.2. A pesquisa em ação em sala de aula

A pesquisa-ação é uma metodologia que costuma ser utilizada em projetos de pesquisa educacional, constituindo-se numa estratégia que possibilita a professores e a pesquisadores aprimorarem seu ensino através de suas próprias pesquisas aplicadas em sala de aula. Certamente, é um aprimoramento que visa ao melhor desenvolvimento das habilidades do aluno para a construção do conhecimento de maneira compartilhada. Para Brown e Dowling (2001, p. 152, apud Tipp, 2005), pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os

professores buscam efetuar transformações em suas próprias práticas. Esse conceito nos permite defender que, por meio da pesquisa transposta em prática para a sala de aula, torna-se possível desenvolver competências e habilidades com novas e diversificadas metodologias. Ainda assim, apoiados nas palavras de Freire (1996), vemos na pesquisa-ação uma possibilidade de conquista pedagógica, conforme atesta a passagem a seguir:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza prática do docente a indagação, a busca, a pesquisa, o de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32).

Por esse ponto de vista, tem-se que a pesquisa-ação emerge a partir de um reconhecimento social, com vistas às necessidades percebidas em sala de aula. Isso se afirma, segundo Thiollent (2002, p.74), na constatação de “uma desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação”.

A pesquisa-ação precisa ser reconhecida como um dos inúmeros tipos de investigação-ação possíveis, pois ela permite o planejamento, a implementação, a descrição e a avaliação de mudanças e melhoras na prática do professor. Por isso, são verificadas várias descobertas durante a prática e a investigação do processo, como vemos na reflexão de Tripp (2005) a seguir sobre a pesquisa-ação:

Não há certeza sobre quem inventou a pesquisa-ação. Muitas vezes, atribui-se a criação do processo a Lewin (1946). Embora pareça ter sido ele o primeiro a publicar um trabalho empregando o termo, pode tê-lo encontrado anteriormente na Alemanha, num trabalho realizado em Viena, em 1913 (Altrichter, Gestettner, 1992). Versão alternativa é a de Deshler e Ewart (1995) que sugerem que a pesquisa-ação foi utilizada pela primeira vez por John Collier para melhorar as relações inter-raciais, em nível comunitário, quando era comissário para Assuntos Indianos, antes e durante a Segunda Guerra Mundial e Cooke (s.d.) parece oferecer vigoroso apoio a isso. (TRIPP, 2005, p. 445).

Segundo Lima e Martins (2006), a prática de ensino problematizadora ocupa lugar de destaque entre os educadores de todos os níveis de ensino desde

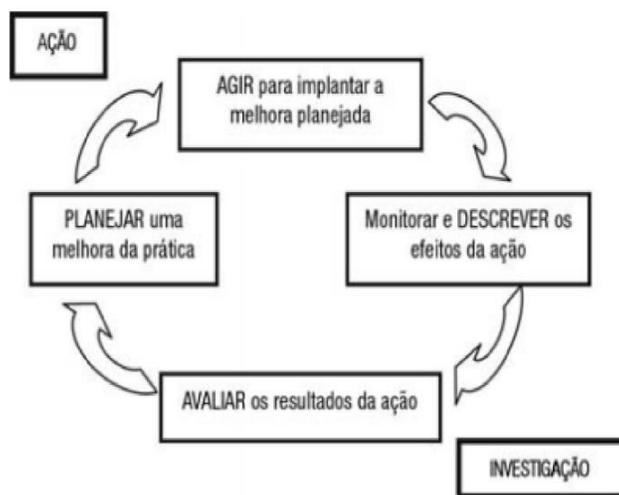
a década de oitenta. Assim, a crescente produção em torno dessa problemática acarretou a necessidade de um esboço da noção de pesquisa que tem como eixo orientador a própria experiência do professor com o ensino. Para os autores, isso acontece porque o aporte principal dessa experiência problematizadora é o distanciamento do professor como usuário do saber elaborado por outros, capaz de associação da pesquisa com o ensino e vice-versa. Portanto, uma pesquisa, nessa perspectiva, ocorre ao mesmo tempo em que se ensina. Nesse aspecto, Martins (2003) defende a unidade pesquisa-ensino viabilizada pela pesquisa-ação, pois, para a autora, o levantamento dos dados necessários à análise do objeto de estudo realiza-se num processo metodológico durante o qual os sujeitos da pesquisa problematizam, analisam e realizam intervenções nas suas práticas pedagógicas.

A pesquisa-ação é um termo de difícil definição, porque se origina de um processo natural – que são as abordagens das competências e habilidades relacionadas ao objetivo do professor – e tem como principal aspecto apresentar características específicas do pesquisador e do processo. Além disso, cada processo desenvolve-se de maneira diferente, ou seja, está relacionado à singularidade de cada professor e de cada relação construída com os alunos em espaço-tempo específicos de cada sala de aula. Segundo Tripp (2005), depois de Lewin haver cunhado o termo na literatura, a pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental (CHEIN; COOK; HARDING, 1948, apud TIPP, 2005). Logo, a pesquisa-ação tem um longo percurso durante todo o seu procedimento, visto esses quatro processos serem uma continuidade em um mesmo processo. Sendo assim, no primeiro momento (pesquisa-diagnóstico), cabe ao pesquisador explorar o local e verificar o problema a ser diagnosticado; no segundo momento (pesquisa participante), é estabelecido um compromisso entre os participantes com o objetivo de pensar em soluções para o problema identificado; no terceiro momento (pesquisa empírica), o pesquisador discute e reflete sobre o problema a partir do seu conhecimento teórico, para aplicar uma proposta de intervenção; por fim, no quarto momento (pesquisa experimental), o pesquisador, depois de aplicar a proposta de intervenção, reflete sobre a prática, o que implica, até mesmo, modificações no

conhecimento envolvido. Observamos, com isso, que a pesquisa-ação, mesmo tendo base empírica, é um tipo de pesquisa social que busca interferir em um problema real e coletivo.

Para Tripp (2005), a maioria dos processos de melhora, oriundos da pesquisa-ação, segue o mesmo ciclo, ou seja, a solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de seu efeito. Assim, os processos acabam por seguir o mesmo ciclo, sejam de cunho profissional, pessoal, curricular ou político. Porém, é importante salientar que, a partir do objetivo de cada proposta, aplicações e o próprio desenvolvimento da investigação exigirão ações e fases distintas. Abaixo, segue um diagrama desenvolvido por Tripp (2005, p. 446) que representa as quatro fases do ciclo básico da investigação-ação, a qual faz parte do processo de pesquisa-ação.

Figura 1 – Diagrama representativo das quatro fases do ciclo investigação-ação.



Fonte: Tripp (2005).

A pesquisa-ação não é um processo avaliativo individual, mas sim uma prática reflexiva perpassada pela investigação, conforme vemos nas palavras de Elliot (1997):

a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui aclarar e diagnosticar

uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; formular estratégias de ação; desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação; e, por fim, proceder aos mesmos passos para a nova situação prática. (ELLIOT, 1997, p.17)

Para Kemmis e Mc Taggart (1988 apud ELIA; SAMPAIO, 2001, p.248), o conceito de pesquisa-ação pode ser descrito de forma a ser social e colaborativo:

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa...” (KEMMIS e MC TAGGART, 1988 apud ELIA; SAMPAIO, 2001, p.248).

No entanto, segundo Lima e Martins (2006), é preciso também enfrentar o dualismo ensino-pesquisa, já que o princípio é o de ensinar enquanto a pesquisa é produzida. A solidificação da pesquisa envolve uma reestruturação da prática de ensino, visto a pesquisa-ação possibilitar a vivência do processo de ação-reflexão-ação, favorecendo propostas concretas de ação e possíveis novos caminhos para o ensino. Desse modo, é necessário evidenciar a prática na atividade social e colaborativa da sala de aula como um meio e não um fim. Isso é o que atesta Santos (1992) nas palavras abaixo:

A compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante de transmissão de 'bons conteúdos', mas sim da prática sobre esta realidade social. É a teoria que é expressão da prática; e são tantas as práticas... É este o papel do conhecimento; ele é o meio, não se constitui em objetivo em si mesmo. (SANTOS, 1992, p. 130).

Com esses fundamentos, é possível afirmar que a pesquisa-ação, quando enfoca a educação, permite o benefício de seus participantes a partir de práticas reflexivas, fato que contribui para uma possível mudança metodológica e social a partir de seu caráter participativo e democrático. Segundo Elliott (1997), a pesquisa-ação permite ir além das lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, isto é, entre a teoria e a prática. Sendo assim, seus resultados expandem as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, o que permite mudanças nos modos de aprender e de ensinar. Salientamos, como

Lima e Martins (2006, p.52) asseguram, que, se o marco divisório dessa noção de pesquisa está na imbricação dialética entre teoria e prática – na transposição para o universo escolar da relação entre a investigação e a docência –, é importante tratá-la dinamicamente, pois os problemas práticos da própria docência necessitam de constantes aprofundamentos, engendrados pelas contradições do todo social.

Para que uma pesquisa entre em ação na sala de aula, é importante o professor-pesquisador dialogar com as diretrizes oficiais propostas para o ensino de sua disciplina, no nosso caso de Língua Portuguesa. É esse diálogo que estabeleceremos no item seguinte.

### 1.3 O professor-pesquisador e as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa

O primeiro documento que deveria ser lido por um professor antes de entrar em sala de aula deveria ser os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), datados de 1998, pois consistem nas diretrizes que norteiam o currículo da Educação Básica, a fim de assegurar uma formação básica comum a todos. Mais do que uma organização curricular, os parâmetros também permitem, de maneira colaborativa, uma educação igualitária, em uma perspectiva social.

Refletindo sobre isso, fundamentados no trabalho de Azevedo e Rowell (2009), verificamos o que costumava acontecer na esfera da educação básica no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa:

É preciso pensar que a criança chega à escola como usuário da língua e com uma competência comunicativa de base já bastante desenvolvida em nível oral, além de contar com uma imaginação prodigiosa e extremamente fértil em termos de possibilidade de criação e potencialidade de aquisição de recursos linguísticos para aprimorar sua expressão verbal. A escola, na contramão desse processo, introduz a criança no mundo do código escrito, desprezando o que ela já domina linguisticamente e impondo a ela um registro desvinculado do seu contexto de uso. Unidades desprovidas de sentido – como letras, sílabas, palavras e mesmo orações – são trabalhadas num universo totalmente artificial, impondo ao sujeito aprendiz a condição do “não saber”, da plena ignorância, como se o falante já não dominasse estruturalmente mecanismos básicos de uso da língua. A língua escrita é colocada ao aluno como uma ilustre desconhecida, sem qualquer vínculo com a que ele já usa, e usa proficientemente em várias situações enunciativas. (AZEVEDO; ROWELL, 2009, p. 13).

No entanto, na avaliação do contexto atual – de acordo com a nossa vivência diária em uma escola da rede privada –, verificamos que muitos professores de Língua Portuguesa têm buscado aportes teóricos para fundamentar as suas práticas, a fim de trabalhar a leitura e a produção do texto sem deixar de lado a identificação do sistema da língua, ou seja, buscam maneiras de mostrar a relação das competências e habilidades linguísticas não somente centradas em formas, mas na relação forma-sentido. Quanto a isso, os PCNs defendem o seguinte:

o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (PCNs, 1998, p. 18).

Desse modo, por meio dos PCNs, são garantidos os direitos dos alunos, tanto de instituições privadas como de municipais ou estaduais, a ter conhecimento dos saberes linguísticos. Ainda, os PCNs dividem em dois eixos a prática da linguagem, que são denominadas como *Práticas de uso da linguagem* e *Práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem*. Rojo (2009) faz uma descrição desses eixos:

(...) os conteúdos indicados para as práticas do eixo do uso da linguagem são eminentemente enunciativos e envolvem aspectos como: a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto e da produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação.

(...) os conteúdos indicados para as práticas do eixo da reflexão sobre a língua e a linguagem abrangem aspectos ligados à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos. (ROJO, 2009, p. 29).

Tais observações permitem que o professor utilize os documentos oficiais como referência, para que, assim, sirvam como objeto de reflexão, de debate, além de operarem como fonte de consulta. A leitura atenta evidencia, porém, que as orientações não devem ser tomadas pelo professor como uma “receita” para a resolução dos dilemas de Língua Portuguesa, mas sim como referências que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente,

possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Atualmente, a partir da orientação do Ministério da Educação em trabalhar por área do conhecimento (Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Matemática; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) e, mais especificamente, com as Orientações Curriculares Nacionais de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, podemos notar uma nova maneira de dinamizar as aulas. Isso traz para os educadores a possibilidade de mesclar as disciplinas, com o objetivo de aprofundar competências e habilidades. Além disso, verificamos também a necessidade de, numa mesma disciplina, ver os conteúdos sendo trabalhados em teias do conhecimento, isto é, por meio de diferentes relações de saber que perpassam um mesmo objeto.

Verificamos que a LDBEN/96<sup>2</sup> considera o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e também como um período de consolidação e aprofundamento de todos os conhecimentos adquiridos durante o Ensino Fundamental. Por isso, a proposta deste trabalho, que é a de focar a leitura no nível médio, busca contribuir com o acesso dos alunos aos diferentes domínios de saber por meio da exploração dos sentidos constituídos nos textos desses variados domínios. As Orientações Curriculares Nacionais de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (doravante, Orientações) apontam para essa etapa as seguintes metas:

- a. Avançar em níveis mais complexos de estudos.
- b. Integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional.
- c. Atuar de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social. (ORIENTAÇÕES, 2006, p. 17).

Sendo assim, cabe ao professor, que tem como objetivo pesquisar as práticas possíveis para melhorar a didática escolar, propiciar aos alunos do Ensino Médio o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação de textos quanto ao desenvolvimento da capacidade

---

<sup>2</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. Na pesquisa-ação ora desenvolvida, buscamos fundamentar um trabalho centrado nos aspectos das diretrizes oficiais que buscam a reflexão do funcionamento linguístico de textos, especialmente naquelas apontadas por Rojo (2009): construção de significação relacionada ao léxico, às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos. No entanto, é sabido que esta proposta se fundamenta também no eixo do uso da Linguagem, visto que a argumentação da Língua manifesta-se no discurso.

É nesse sentido que as Orientações apontam a importância de se abordarem situações de interação, considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos, no que diz respeito à significação presente em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem –, em diferentes instâncias sociais. No entanto, segundo o documento, isso só foi discutido a partir da década de 80, quando houve uma mudança no paradigma do ensino de Língua Portuguesa na escola. Nessa mudança, foi proposto o tratamento das variações linguísticas encontradas no processo de produção e/ou recepção do texto em suas múltiplas dimensões: linguística, textual, sociopragmática, discursiva, cognitivo-conceitual. Mesmo assim, há uma preocupação das Orientações quanto a essas dimensões:

O risco em relação à apropriação dos estudos que desde então têm sido desenvolvidos é o de que sua abordagem em sala de aula se limite à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto. Isso porque o que se tem nessa forma de abordagem dos fenômenos é a duplicação de práticas classificatórias e prescritivas vinculadas às gramáticas pedagógicas tradicionais, adotando-se apenas uma nova nomenclatura, agora vinculada à Linguística Textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso. (ORIENTAÇÕES, 2006, p.22)

No que diz respeito à concepção de língua e linguagem e de práticas de ensino, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio defendem que qualquer texto se constrói na interação, ou seja, nas relações homem-língua, homem-homem e homem-mundo. Essa é argumentação que verificamos na passagem abaixo:

Isso porque [as Orientações] assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem

e homem, homem e mundo. Sem procurar esgotar tais princípios, pode-se dizer que o mais geral deles é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito. Os efeitos desse princípio para a compreensão do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem são perceptíveis em vários aspectos. (ORIENTAÇÕES, 2006, p.23).

Ademais, o texto das Orientações defende que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui como sujeito, é só por intermédio delas que terá condições de refletir sobre si mesmo. Podemos verificar essa concepção de subjetividade na linguagem na defesa da ideia, presente no documento, de que é por meio das atividades de compreensão e de produção de textos que o indivíduo desenvolve uma relação íntima com a leitura e a escrita, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação a seus usos linguísticos.

Cabe observar que as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio orientam o professor-pesquisador a trabalhar a linguagem em sala de aula com a consideração do aluno como sujeito ativo em seu processo de socialização. Assim, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio defendem o seguinte:

(...) é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social. (ORIENTAÇÕES, 2006, p. 24).

Analisando por este ângulo, vemos que as Orientações defendem que o sentido de um texto está vinculado ao uso que os grupos fazem da língua da comunidade a que pertencem, visto os grupos sociais serem distintos e variados. A língua, nesse ponto de vista, é uma das formas de manifestação da linguagem, é um dos sistemas linguísticos construídos histórica e socialmente pelo homem, conforme atesta a passagem a seguir:

Assim, o homem, em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema linguístico – com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico. Cabe assinalar que, sendo, porém, uma atividade de construção de sentidos, a interação – seja aquela que se dá pelas práticas da oralidade ou intermediada por textos

escritos – envolve ações simbólicas (isto é, mediadas por signos), que não são exclusivamente linguísticas, já que há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração. Nesse conjunto de conhecimentos, há tanto os relativos à própria língua como os referentes a outros sistemas semióticos envolvidos no texto, os quais – decorrentes do desenvolvimento das tecnologias, fruto de mudanças também sistêmicas nos grupos sociais – são construídos e apropriados pelos sujeitos. Além desses, devem ser também considerados os conhecimentos sobre as formas pelas quais se estabelecem relações entre sujeitos sociais e, ainda, conhecimentos sobre os modos de conceber o mundo, ligados aos grupos sociais dos quais participamos ou com os quais interagimos. (ORIENTAÇÕES, 2006, p.25).

De tal modo, se considerarmos que o papel da disciplina de Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática de sala serão necessárias, além das novas possibilidades de metodologia de leitura e escrita. Por isso, cabe ao professor-pesquisador ir além dos aspectos contextuais previstos na sala de aula, compreendendo a linguagem pelas Orientações e procurando promover a leitura e a escrita como meio de empoderamento e inclusão social.

Levando isso em consideração, vemos que a proposta desta tese, que é a de criar possibilidades de uma melhor compreensão textual a partir da transposição de uma teoria estudada em nível superior em material didático, é fundamental nesse cenário. Essa transposição, com base nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, possibilita refletir sobre o ensino e a pesquisa relacionada à leitura em nível médio. Sendo assim, a concepção de linguagem, trazida nesta tese, de que a argumentação está na língua permite aos professores proporem aos seus alunos outros compromissos com relação à aprendizagem e ao domínio da língua:

Assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-construem e as escolhas linguísticas a que procedem. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade. (ORIENTAÇÕES, 2006, p.30).

Vale destacar que essa consciência linguística só será alcançada em razão da orientação dada pelo professor-pesquisador ao aluno na prática de ensino e de aprendizagem para uma atuação ativa com o trabalho de leitura em sala de aula. Observamos também que para isso se faz necessária uma contínua transformação de saberes (textuais, pragmáticos, conceituais, além dos especificamente linguísticos), relativos às dimensões de análise textual no trabalho com determinado texto em seus modos de organização.

É importante, e necessário, então, que o professor esteja engajado numa formação teórica e pedagógica que lhe permita conhecer seu objeto de ensino e intervir nas realidades que vivencia na ação docente. É o que defendem as Orientações na passagem abaixo:

Em relação à disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, as respostas a essas questões – construídas pela escola, isto é, em seu projeto pedagógico – pressupõem um professor de língua materna em permanente e contínua formação científica e pedagógica, por meio da qual possa construir uma compreensão sobre seu objeto de ensino/trabalho – os usos sociais da língua, a reflexão sobre seus usos e sua variabilidade –, tendo em vista os interesses e propósitos que orientam sua prática pedagógica. (ORIENTAÇÕES, 2006, p.30).

Visto desse modo, ensinar e aprender são práticas diferentes, mas complementares, que implicam a pesquisa e o olhar atento aberto às mudanças nos modos de atuação docente e discente em sala de aula. Para buscar essa mudança, procuramos bases teóricas para essa pesquisa-ação, questão a ser tratada no item seguinte.

#### 1.4 Por uma teoria subsidiária da pesquisa em ação em sala de aula

Na prática de pesquisa vinculada à Teoria da Argumentação na Língua, temos constatado o potencial dessa perspectiva para o ensino de língua materna, como a consideração das noções de *relação*, de *orientação argumentativa* e de *interdependência semântica* das unidades no discurso para explorar as marcas linguísticas do produtor em seu discurso e a constituição dos sentidos argumentativos nesse discurso. Por isso, a pesquisa delineada nesta tese consiste

na delimitação das noções constitutivas da Teoria da Argumentação na Língua, com a consideração da Linguística que ancora essa perspectiva, para propor, a partir delas, princípios para análise de textos em sala de aula de Ensino Médio.

Para isso e como mencionado anteriormente, optamos por utilizar como teoria-base desta proposta de estudo a Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot e colaboradores, que considera o sistema da língua articulado ao seu uso. A ANL entende o argumentar como a função primeira da linguagem, pois argumentar é estabelecer as relações necessárias entre palavras, enunciados e discursos para constituir sentido. Assim, independentemente do tipo ou do gênero textual, todo texto tem como função primeira o argumentar. E essas relações são criadas em determinado momento e espaço por um falante, que se constitui como locutor ao enunciar e, com isso, marca-se no discurso linguisticamente e remete a seu *aqui* e *agora*. Portanto, ao considerar a relação locutor/alocutário, seres discursivos, essa perspectiva atesta que o locutor argumenta em relação ao que está sendo dito, levando em conta a intersubjetividade relacionada à orientação argumentativa de cada escolha linguística como a possibilidade de continuidade discursiva dos sentidos na relação locutor/alocutário via língua em cada texto/discurso<sup>3</sup>.

Para a concretização deste estudo, buscamos algumas noções da Teoria da Argumentação na Língua, sendo escolhidas aquelas que lhe dão sustentação, como *relação*, *valor argumentativo*, *orientação argumentativa* e *interdependência semântica*. Portanto, para propor princípios para o ensino da leitura em sala de aula a partir das noções da Teoria da Argumentação na Língua, é necessário que se tenha um objeto de estudo concreto e definido de acordo com as necessidades percebidas no ensino. Para isso, a proposta desta tese é a de unir teoria e prática, convertendo a pesquisa em ação na sala de aula. Com esse propósito, a ação em sala de aula foi delineada durante dois semestres com duas turmas de terceiros anos do Ensino Médio, em que os termos e conceitos foram discutidos e abordados em aulas, sem a terminologia teórica e, após, já no final do ano, os alunos participaram de um roteiro de compreensão textual, em que as questões tiveram como base princípios metodológicos advindos dos fundamentos teóricos e de noções da ANL. A opção por fazer a parte prática da tese com alunos de

---

<sup>3</sup> Essas noções serão definidas no decorrer deste trabalho.

Ensino Médio deve-se ao fato de que, durante nossa atuação profissional, percebemos a dificuldade que os alunos têm de compreender um texto a partir das suas marcas linguísticas. Assim, é notória a busca de elementos exteriores ao texto no trabalho de interpretação textual em sala de aula, o que acarreta uma compreensão, muitas vezes, com a desconsideração das marcas atualizadas no discurso que orientam o seu sentido. Pretendemos, assim, evidenciar que a ANL pode contribuir com o ensino da leitura, pois, conforme nossa atuação docente, o problema em sala de aula está no fato de que os alunos costumam valer-se do extralinguístico e apresentam dificuldades de leitura do linguístico, ou seja, os discentes, em alguns casos, não conseguem construir o sentido por meio do estabelecimento de relações entre palavras e segmentos textuais. Então, a partir de nossa história com a pesquisa no campo da Teoria da Argumentação na Língua, diagnosticamos a necessidade de uma pesquisa-ação centrada nas noções de *relação*, *interdependência semântica*, *instrução*, *orientação argumentativa* e *polifonia*. Essas questões dialogam com as habilidades previstas nas diretrizes oficiais relacionadas às práticas de ensino da leitura em sala de aula e serão deslocadas para a sala de aula na realização desta pesquisa-ação.

Abordamos a ANL como uma teoria que oferece material teórico apropriado para a constituição dos objetivos desta tese. Por meio das considerações acima, esta pesquisa se sustenta a partir de um propósito teórico relacionado à Linguística (ANL) e de um propósito prático referente ao ensino. Portanto, busca a transposição didática de noções da Teoria da Argumentação na Língua para o ensino de Língua Portuguesa no nível médio.

A fim de apresentar os embasamentos da Teoria da Argumentação na Língua, passamos ao capítulo de apresentação das bases teóricas que sustentam a ANL, por meio do diálogo que Ducrot estabelece com as teorizações de Saussure, Benveniste e Bally.

## 2 QUE LINGUÍSTICA FUNDAMENTA A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA?

O que é isolado degenera e morre. A vida, o pensamento, a mudança existem e é graças a isso que as Formas ou qualquer outra realidade podem – e devem – comunicar com outras realidades e encontrar assim um novo impulso (“élan”) [...] É nessa possibilidade de comunicação com outras realidades que cada coisa chega a constituir sua essência: toda coisa é, de fato, a mesma que ela própria, e diferente das outras. (CORDERO, 1993, p. 25).

Abordar uma perspectiva de estudos da linguagem implica verificar a relação dessa perspectiva com suas matrizes teóricas. Tal relação será aqui abordada pelo que podemos nomear “discurso de filiação”, a partir do qual pontuaremos como Oswald Ducrot, considerado o principal responsável pela criação da Teoria da Argumentação na Língua, reconhece em seus textos o lugar, na Linguística, no qual seus estudos se situam. Por isso, neste capítulo, interessamos circunscrever as bases teóricas dessa perspectiva advindas da Linguística e os fundamentos que a delimitam como “outra” perspectiva de estudos linguísticos com a retomada de textos teóricos dessa perspectiva nos quais Ducrot comparece como autor. Para corroborar nossa argumentação, valer-nos-emos também de textos de pesquisadores brasileiros que se ancoram nessa perspectiva de estudos da linguagem para fundamentarem suas reflexões sobre o funcionamento argumentativo de discursos.

Tratar da relação de filiação de uma perspectiva requer “garimpar” no discurso teórico dessa perspectiva o diálogo que estabelece com teorias anteriores, visto que, como afirma Ducrot (1989, p. 5), inspirado no filósofo Duhem, “os fatos de hoje são construídos com as teorias de ontem”<sup>4</sup>. Assim, neste capítulo, procuraremos reconstituir o diálogo que Oswald Ducrot estabelece com três grandes linguistas cujas teorias reconhece como influenciadoras de sua proposta argumentativa para os estudos da linguagem: Ferdinand de Saussure, Émile Benveniste e Charles Bally. Para estabelecermos esse diálogo, fazemos uso de textos nos quais Ducrot dialoga com a reflexão desses linguistas.

---

<sup>4</sup> Vale ressaltar que buscaremos somente as bases linguísticas que alicerçam o trabalho de Ducrot, embora reconheçamos a existência de bases filosóficas em sua reflexão. Essas bases vêm sendo tratadas por Barbisan (2012), principalmente fazendo referência à noção de *alteridade*.

## 2.1 As bases saussurianas da Teoria da Argumentação na Língua

Com o propósito de verificar os princípios saussurianos que deram base à Teoria da Argumentação na Língua (ANL), tratamos, neste item, de refletir sobre o modo como Ducrot leu a teorização saussuriana sobre a linguagem e deslocou os fundamentos de Saussure para dar base à sua perspectiva argumentativa de linguagem. Para tanto, destacaremos o diálogo de Ducrot com Saussure, marcado principalmente em alguns textos que retomaremos aqui: “Os Topoi na teoria da Argumentação na Língua” (1999), “A pragmática e o estudo semântico da língua” (2005), “La Semántica Argumentativa: una introducción a la Teoría de Los Bloques Semánticos” (2005) e “La sémantique argumentative peut-elle se réclamer de Saussure?” (2006). Nesses textos, vemos Ducrot atestar sua filiação a Saussure para deslocar os fundamentos saussurianos para sua proposta de Teoria da Argumentação na Língua, com destaque para as noções de *língua/fala*, de *signo*, de *valor* e de *relação*. Além da retomada que Ducrot faz de Saussure, para tratar das noções destacadas pelo semanticista da abordagem saussuriana, utilizaremos os aportes teóricos das obras *Curso de Linguística Geral* (CLG) e *Escritos de Linguística Geral* (ELG)<sup>5</sup>, as quais discorrem sobre o pensamento do teórico conhecido como o “fundador” da ciência que estuda a linguagem, Ferdinand de Saussure.

Ducrot (1999) atesta sua filiação a Saussure com a apresentação de dois objetivos para a constituição da ANL. O primeiro está ligado à concepção saussuriana do signo, que, para o semanticista, é um elemento da língua suscetível de receber uma descrição em si mesmo, independentemente de sua utilização na fala. O segundo busca efetuar uma descrição semântica que se recusa a caracterizar as entidades da língua a partir de entidades estranhas à língua. Por isso, argumenta que a “decisão estruturalista revela-se simplesmente

---

<sup>5</sup> Destacamos aqui que o Curso de Linguística Geral foi responsável por divulgar as ideias de Saussure de modo indireto, pois foram dois colegas do mestre genebrino – Albert Sechehaye (1870-1946) e Charles Bally (1965-1947) – os responsáveis pela publicação da obra, por meio da edição das poucas notas manuscritas de preparação de aulas encontradas e das anotações realizadas pelos alunos de seus três cursos, ministrados em 1907, 1908/1909 e 1910/1911 na Universidade de Genebra. De forma similar, os Escritos de Linguística Geral é também uma obra editada, por Simon Bouquet e Rudolf Engler, das fontes manuscritas de Ferdinand de Saussure, a partir de manuscritos encontrados em 1996 em Genebra.

do fato de que a ‘realidade’ é acessível somente através de representações que damos a ela” (DUCROT, 1999, p. 3).<sup>6</sup>

Trata-se da autonomia do linguístico, legado saussuriano advindo da interdependência entre língua e fala. Essa autonomia sustenta-se na noção de *sistema*, que tem como base as noções de *relação*, de *signo* e de *valor* no uso da língua.

De fato, Ducrot, em seus vários trabalhos, mostra uma preocupação em estabelecer relação com a reflexão saussuriana. É o próprio teórico que afirma, no fragmento da entrevista concedida a Heronides Moura (1998, p.03), sua fidelidade ao mestre genebrino (a entrevista – traduzida para o português pelo entrevistador – foi realizada em Florianópolis, em outubro de 1996, quando da visita de Ducrot e Marion Carel à UFSC):

Heronides Moura: O senhor crê que exista uma relação entre a sua teoria e a tradição saussureana, que define o signo como uma relação estrutural, e não como uma relação com o mundo?

Ducrot: Certamente, tenho a pretensão de permanecer fiel a Saussure. Retomo de Saussure esta ideia que você evocou, segundo a qual as palavras não podem ser definidas senão pelas próprias palavras, e não em relação ao mundo, ou em relação ao pensamento. A diferença entre o meu trabalho e o de Saussure é que (...) eu tento construir (...) então uma espécie de estruturalismo do discurso.

Como ocorre essa construção de Ducrot, que, mesmo se considerando fiel ao mestre, propõe algo diferente nos estudos da linguagem? Para Ducrot, uma semântica linguística somente pode se constituir sobre as bases de uma ciência linguística. Por isso, recorre aos principais fundamentos da proposta saussuriana. Iniciemos pela discussão *língua-fala*.

---

<sup>6</sup> Vale destacar que Ducrot, em textos anteriores a 2005, concebe que Saussure apresenta uma abordagem estruturalista da língua. No entanto, nos textos de 2005 e 2006, isso não mais ocorre: no texto de 2005, presente no primeiro capítulo da obra *La Semántica Argumentativa: una introducción a la Teoría de Los Bloques Semánticos* e no texto de 2006, intitulado “La sémantique argumentative peut-elle se réclamer de Saussure?”, faz menção aos *Escritos de Linguística Geral* além do *Curso de Linguística Geral* e não mais caracteriza a abordagem de Saussure como estruturalista, mas como teoria de Saussure ou saussuriana, inclusive atesta seu vínculo na seguinte passagem que traduzimos do original: “Meu saussurianismo consistirá em admitir que o significado de um signo é um determinado conjunto de relações entre signos. O problema é especificar quais são essas relações”. (DUCROT, 2006, p.160, tradução nossa). [“Mon saussurianisme consistera à admettre que le signifié d’un signe est un certain ensemble de rapports entre signes. Le problème est de préciser quels sont ces rapports”].

Ao procurar dar bases científicas à ciência linguística, Saussure depara-se com o fato de que a linguagem é formada, principalmente, por dois aspectos: o de apresentar um lado individual e um lado social, sendo um concebido em função do outro. Tal constatação mostra a impossibilidade de tomar a linguagem como objeto integral, pois, “se estudarmos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da Linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si” (CLG, 2006, p. 16). “Qual é o objeto, ao mesmo tempo, integral e concreto, da Linguística?”. A partir da leitura feita do CLG (2006), constatamos que a língua é um sistema, virtual e coletivo, e a fala é a realização da língua, heterogênea e individual, por sofrer intervenções de ordens psicológicas, situacionais e culturais. O autor nos ELG (2002) descreve a linguagem como um fenômeno, que é o exercício de uma faculdade que existe no homem. Sendo assim, a língua é vista como um conjunto de formas concordantes que esse fenômeno assume numa coletividade de indivíduos e numa época determinada. Em Saussure (2006, p. 17), “[A língua] É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”.

Desse modo, Saussure toma a língua como seu objeto de estudo, por apresentar um princípio de classificação, e a define como um produto social da faculdade da linguagem. Tal definição é um suporte para a constituição de uma ciência da linguagem. Por isso, muitos leitores afirmam ser a língua o foco de Saussure, *a descrição do sistema*. Sabe-se, porém, que ele afirmou haver também uma linguística da fala, *ato individual de vontade e inteligência*, da qual, alguns dizem, ele não se ocupou em seus estudos, mesmo tendo estabelecido que língua e fala constituem juntas um todo, pois uma depende da outra, havendo, desse modo, uma relação de interdependência. Vemos, pois, que, com o propósito de elaborar uma maneira de estudar a linguagem, Saussure delimita como objeto de estudo a língua, por fazer a unidade da linguagem (CLG, 2006) e se constituir no tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade. Assim, associada à língua, está a fala, enquanto ato individual de utilização da língua, constituindo ambas instâncias interdependentes. No CLG, a distinção metodológica entre *língua* e *fala* permite a criação de duas

Linguísticas: a Linguística da Língua, que tem por objeto a língua, que é social em sua essência; e a Linguística da Fala, que tem por objeto a fala e refere-se ao uso da língua pelo falante (aspecto individual).

Essa relação entre *língua* e *fala*, teorizada por Saussure, é operacionalizada por Ducrot através da interdependência entre o que chama sistema abstrato e manifestação desse sistema. Nesse sentido, defende que a sua versão de Saussure busca a relação entre *a frase* (elemento da língua), entidade abstrata criada pelas necessidades de explicação, e o *enunciado*, entidade observável de que parte o linguista em seu estudo semântico. Assim, a relação entre o sistema, que é a língua, e o uso concreto desse sistema leva Ducrot a elaborar duas grandes distinções terminológicas: *frase/enunciado* e *significação/sentido*. A *frase*, sistema abstrato, apresenta uma significação na língua que subjaz ao *sentido* das entidades concretas (*enunciados*). Ducrot, por meio do par *frase/enunciado*, vê a língua e a fala intrinsecamente relacionadas, visto, para o autor, a argumentação estar na língua, pelo fato de ser inscrita nas *frases* dessa língua e manifestada nos usos (*enunciados*).

Sendo assim, o objeto de análise da ANL é o sentido inscrito na língua, que comporta a significação das frases da língua. Isso porque Ducrot defende a tese de que língua e fala precisam estar em relação para que haja a compreensão do sentido. Por isso, Ducrot (1987, p. 63) argumenta que uma linguística da língua é impossível se não for também uma linguística da fala e, por meio dessa relação, reitera a sua concepção de autonomia do linguístico, como vemos nas palavras do autor em duas passagens:

O linguista e em particular o linguista semanticista deve preocupar-se com o sentido do enunciado, isto é, deve descrever o que diz o enunciado que ele produz. De maneira que o que interessa é o que está no enunciado e não as condições externas de sua produção. (DUCROT, 1990, p.17).

O mundo aparece, no enunciado, por meio da exploração discursiva do qual ele é objeto [...] o que preexiste à fala é uma situação sem limites e sem estrutura: a fala traz com ela os limites e os pontos de vista que tornam essa situação utilizável para a interpretação. (DUCROT, 2005, p. 14).

Considerando a autonomia do linguístico e a primazia da língua, Ducrot destaca de suas leituras de Saussure as noções de *relação* e de *valor*, ambas

relacionadas às de *signo* e de *sistema*. Ducrot, a partir da concepção saussuriana de que a língua se apresenta como um sistema, sublinha a ideia de que os signos (entidades da língua) só têm realidade linguística pelas relações que se estabelecem entre eles, chegando, com isso, à noção saussuriana de *valor*. Para Saussure, o signo, constituído por *significante* (imagem acústica) e por *significado* (conceito) adquire valor no sistema do qual faz parte. Tais elementos (significante e significado) adquirem valores nos eixos sintagmáticos e associativos, pois, conforme o CLG, nas relações sintagmáticas, um termo só adquire seu valor quando se opõe ao elemento que o precede ou ao que o segue ou ainda a ambos. No eixo associativo, o CLG também prevê que cada termo está em associação com outras no tesouro interior que é a língua de cada falante, constituída a partir da coletividade. Por isso, as unidades da língua, no eixo associativo, têm características comuns que se associam na memória, podendo formar diversos grupos com diversas relações. Segundo o CLG (2006, p.133), no princípio da relação, os termos são solidários e o valor de um resulta tão somente da presença simultânea do outro. Destacamos, nesse momento, o termo *solidário*, ou seja, aquele termo que está articulado com outro, ligado a outro, com a finalidade de produzir um determinado valor no sistema.

Ducrot (2005, p. 11), ao tratar do signo saussuriano, destaca o elemento significado: “para Saussure, o significado de um signo é o conjunto de relações desse signo com outros signos da língua”<sup>7</sup>. Assim, em sua leitura de Saussure, Ducrot aponta para uma questão importante acerca da significação linguística: “A teoria de Saussure implica que o significado de um signo não tem nenhuma relação com o referente do signo nem com um conceito psicológico que os usuários do signo têm na cabeça: sua ordem é puramente linguística” (DUCROT, 2005, p. 11, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Assim, para desenvolver a tese de que língua constitui um sistema de signos, Saussure centra-se na noção de *valor*, aspecto que interessa a Ducrot

---

<sup>7</sup> “El significado, que es parte del signo, esta constituido a la vez por las relaciones del signo com los otros signos” (DUCROT, 2005, p. 11).

<sup>8</sup> “La teoría de Saussure implica por otra parte que el significado de un signo no tiene ninguna relación con el referente del signo ni con un concepto psicológico que los usuarios del signo tendrían en la cabeza. El significado de un signo no está constituido por cosas o por ideas sino por las relaciones del signo con otros signos: su orden es puramente linguístico” (DUCROT, 2005, p. 11).

para desenvolver sua Teoria da Argumentação na Língua. De fato, para Saussure, o valor de um signo advém do sistema do qual faz parte, pois resulta de sua posição relativa: ele tem valor porque é o que o outro signo não é. A noção saussuriana de *valor* é deslocada para o quadro teórico ducrotiano para a construção de uma semântica linguística, que comporta a significação (valor semântico da frase) e o sentido (valor semântico do enunciado). Para Ducrot, a significação contém instruções dadas àqueles que irão interpretar o sentido do enunciado. Pensado à luz de uma concepção de argumentação, o *valor* passa a ser argumentativo, pois os aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos das palavras no discurso são unificados no que Ducrot chama *valor argumentativo*, marcado pela orientação que uma palavra dá ao discurso do qual faz parte. Por isso, a atitude do locutor diante da realidade (aspecto subjetivo) e a convocação que faz ao interlocutor (aspecto intersubjetivo) estão unificados no valor argumentativo das palavras no discurso (DUCROT, 1990). Nesse caso, o *valor argumentativo* de uma palavra é o conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva. Tal valor emerge das relações argumentativas estabelecidas pelo locutor no interior de seu enunciado ou discurso. Esse é o ponto chave da descrição semântica da Teoria da argumentação na língua em seus vários momentos.

Assim, em termos gerais, Ducrot (2005) afirma que a ANL é uma aplicação da semântica linguística que advém da linguística saussuriana, à medida que, para Saussure, o significado de uma expressão reside nas relações desta com outras expressões da língua, como vemos nas palavras de Ducrot:

Podemos, portanto, resumir a tese que eu acreditei ter lido em Saussure, dizendo que o valor de um signo é um conjunto de relações entre coisas homogêneas, os signos. Relações dos quais alguns constituem seu significante e, outros, seu significado. Porém o valor se manifesta em uma realidade psicológica que é totalmente de outra ordem. Quanto a essa manifestação, ela tem ela própria dois aspectos, que correspondem aos dois aspectos do signo, um aspecto acústico e um aspecto conceptual. Para situar nessa perspectiva a semântica argumentativa que tento construir, direi que ela tenta caracterizar o significado linguístico de maneira puramente linguística, sem introduzir, portanto, na sua descrição as manifestações conceptuais que são, por assim dizer, um tipo de projeção. (DUCROT, 2006, p. 9).

O valor, descrito pela ANL, é percebido através das relações sintagmáticas e associativas inscritas no sistema e explicadas por Saussure. Tais relações, embasadas em Saussure, podem se manifestar em dois eixos: o eixo das combinações (relações sintagmáticas) e o eixo das associações (relações associativas). No eixo sintagmático, para constituir um sentido, as palavras devem combinar-se linearmente, alinhando-se uma após a outra; ao mesmo tempo, essas palavras em linearidade no discurso evocam as que nele estão ausentes, mas presentes na ordem associativa da língua, estabelecendo novos sentidos. Sendo assim, Ducrot desloca essa reflexão saussuriana e define a ideia central da ANL de que o sentido de uma expressão está dado pelos discursos argumentativos que podem encadear-se a partir dessa expressão. A argumentação não agrega sentido, mas constrói sentido. Essa ideia é corroborada pela reflexão de Delanoy (2008), transcrita abaixo:

Compreende-se a preocupação de Ducrot ao embasar a ANL numa fundamentação teórica sólida que lhe desse respaldo suficiente para estudar o sentido conforme sua perspectiva: construído na Língua. A base estruturalista saussuriana, mesmo modificada em alguns aspectos, contribui para a investigação da língua referentemente às suas relações internas, sem alusão referencial ao mundo extralinguístico para a produção do sentido. Ao estudar o sentido produzido na língua, Ducrot não poderia desconsiderar o uso da linguagem. O conceito de enunciação, mesmo sem a presença do autor real do enunciado, envolve seres discursivos – locutor e interlocutor – indispensáveis para a constituição do processo enunciativo. (DELANOY, 2008, p. 20).

A ANL considera argumentar como a função primeira da linguagem, ou seja, o locutor expressa um ponto de vista sobre determinado tema ou sobre determinado acontecimento, enfim, um objeto do mundo físico ou imaginário, relacionando linguisticamente palavras e enunciados, para chegar à construção do sentido pelo alocutário. Em vista disso, o referente do objeto em questão passa a ser não o objeto no mundo, mas um objeto cujo sentido é construído pela linguagem. Nessa abordagem semântico-argumentativa, o sentido não está pronto no mundo físico ou imaginário, mas sim é constituído pelas relações entre palavras escolhidas pelo locutor. Tais relações, criadas por um falante, em determinado momento e lugar, constroem o sentido e os pontos de vista sobre o objeto. Portanto, argumentar é construir sentido através das relações linguísticas estabelecidas pelo locutor. Dessa forma, o sentido é visto como sendo sempre

argumentativo. Assim, Ducrot, em seus textos, parte do princípio de que a linguagem constrói a realidade e não o contrário. Com vistas nessa realidade, o valor, para Ducrot, de determinada expressão é construído a partir da relação dessa expressão com outras no discurso.

Para exemplificar o valor de uma sentença, com base na semântica argumentativa, temos a expressão *Estou bastante atarefada*, que terá sentido quando articulada a uma conclusão como *preciso descansar*. A necessidade de descansar está relacionada ao estado fisiológico evidenciado no discurso de quem proferiu o enunciado. Por outro lado, se *Estou bastante atarefada* for articulado à conclusão *isso me deixa ainda mais disposta*, demonstra um novo sentido, no qual o estado fisiológico indica uma necessidade de quem a proferiu de estar praticando afazeres, segundo a relação posta pelo locutor. Com o exemplo, constatamos que uma mesma expressão pode ter dois ou mais sentidos a partir do discurso que a seguirá, relacionados às suas possíveis combinações. No exemplo, é possível perceber, através do olhar da ANL, a noção de relação entre os discursos, originando o sentido do todo.

Com isso, Ducrot (2005, p.11) afirma, em termos gerais, que a ANL é uma aplicação das relações saussurianas à semântica linguística, na medida em que, para Saussure, o significado de uma expressão reside nas relações dessa expressão com outras expressões da língua. Com essa afirmação, percebe-se que, na ANL, as palavras só terão sentido quando relacionadas com outras no discurso. Ducrot coloca, então, o uso da língua em foco, pois diz que os enunciados/discursos são realizações de frase/texto<sup>9</sup>, estando, nesse deslocamento e aproximação, o primeiro par para a fala e o segundo par para a língua. Compreende-se que, para Ducrot, a Língua é um conjunto de frases e que o uso efetivo das frases constituem os enunciados, sendo ambos entidades consideradas na descrição semântica. O saussurianismo de Ducrot consistirá em admitir que um significado de um signo é um certo conjunto de relações entre signos; o problema, porém, é determinar quais são suas relações, conforme argumenta o autor na passagem a seguir:

---

<sup>9</sup> As relações *enunciado e discurso/frase e texto* serão discutidas na parte em que trataremos dos fundamentos da ANL.

De fato, Saussure introduz bem no valor de um signo relações sintagmáticas, “in praesentia”, ou seja, relações entre signos no discurso. Mais adiante ele fala de “esquemas sintagmáticos” previstos pela língua. Da mesma forma nós colocamos que a língua, enquanto tal, vincula a essas entidades certos tipos de encadeamentos. São esses tipos que colocamos no significado da entidade. Resta então o problema de distinguir, entre os encadeamentos ligados a um signo, aqueles cuja associação ao signo é prevista pela língua (no nosso vocabulário, são os encadeamentos estruturais), e aqueles cuja relação ao signo depende das condições do discurso (nós a chamamos “contextuais”). (DUCROT, 2006, p. 22).

Sendo assim, Ducrot (1999) defende que a ANL destina-se precisamente a restringir o tipo de combinações discursivas a serem levadas em conta na descrição linguística, enfatizando as relações argumentativas. Portanto, retomando a citação anterior, Ducrot verifica a associação do encadeamento ao signo como já prevista na língua, sendo, desse modo, o encadeamento considerado estrutural. Por isso, argumenta: “Nossa (...) razão para dar à argumentatividade papel fundamental é que ela nos pareceu subjacente a numerosas relações discursivas, permitindo, portanto, uma unificação da descrição linguística” (DUCROT, 1999, p. 3). Para ele, a relação argumentativa pode, portanto, servir de base a um estudo da língua.

A ANL nos leva a crer que as relações já constituídas de sentido podem construir ainda novos sentidos quando relacionadas a novos enunciados. Nossa crença está alicerçada na afirmação de Ducrot (2005, p. 12) de que a base do sentido está na argumentação e, ainda segundo o autor (2005, p. 13), de que o sentido de uma entidade linguística não está constituído por coisas, atos, propriedades, crenças psicológicas ou ideias, mas se constrói a partir de certos discursos que essa entidade linguística evoca.

Assim, atestamos, com os próprios textos de Ducrot, que a Teoria da Argumentação na Língua tem suas bases teóricas alicerçadas nos fundamentos de Ferdinand de Saussure. Ducrot faz questão de deixar claro em seus textos a preocupação em sustentar sua teoria na abordagem saussuriana da linguagem, deslocando os princípios desta para desenvolver uma semântica com base na ideia de argumentação na língua. No item seguinte, trataremos das bases enunciativas da ANL.

## 2.2 As bases enunciativas da Teoria da Argumentação na Língua

No item anterior, discutimos as bases saussurianas da ANL, pois Ducrot, ao se manter fiel ao princípio saussuriano de autonomia da ordem linguística, interessa-se pelo sentido construído no discurso, isto é, no uso da língua. Neste item, buscaremos as bases enunciativas que fundamentam a semântica argumentativa, visto que Ducrot (1972, p. 294) defende que “o que fundamenta o estruturalismo em matéria de significação deve levar em conta a enunciação”.

Ducrot (1989), em *Logique, Structure, Enonciation*, dialoga com o fundamento de intersubjetividade de Émile Benveniste e mostra interesse acerca dessa concepção, ao afirmar que Benveniste, ao descrever a língua como fundamento de relações intersubjetivas postas em prática no discurso, prevê na língua um lugar para essas relações. Esse fundamento enunciativo leva Ducrot a adentrar nas relações intersubjetivas, quando trata da relação entre um locutor e um alocutário via enunciado/discurso. Conforme atesta Silva (2012, p. 170), Ducrot (1989), em *Logique, structure, énonciation*, defende que a originalidade de Benveniste está no fato de ter visto que o sentido do discurso não se reduz à relação da Língua, como sistema combinatório de signos, à situação material na qual o discurso é empregado, mas em ter defendido a existência de marcas intersubjetivas no discurso, intrínsecas ao sistema da língua.

É a noção de *intersubjetividade* que inicialmente encaminha Ducrot ao diálogo com Benveniste, o qual, em “Da subjetividade da linguagem”, argumenta sobre a importância de se considerar a noção de *intersubjetividade* em Linguística:

Muitas noções da linguística, e talvez mesmo na psicologia, aparecerão sob uma luz diferente se as reestabelecemos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição da intersubjetividade, única que torna possível a comunicação linguística. (BENVENISTE, 2005, p.293).

Tal experiência se reflete na língua e é exposta por Benveniste como condição da experiência humana intrínseca à linguagem. De tal modo, pode-se considerar que a intersubjetividade é correlata a uma experiência humana que se conjectura na língua e, portanto, é uma experiência humana na linguagem. Em suma, a Teoria da Enunciação de Benveniste tem como fundamento a noção de

intersubjetividade, visto que é *na* e *pela* linguagem que o homem se constitui como sujeito e implanta o outro diante de si. (BENVENISTE, 2005).

Parece-nos que, com as noções de *valor argumentativo* – como lugar que comporta relações subjetivas e intersubjetivas – e de *orientação argumentativa* – como as possibilidades de continuação discursiva, Ducrot desloca as noções de *valor* de Saussure e de *intersubjetividade* de Benveniste, condensando-as em *valor argumentativo* das palavras no discurso e em *orientação argumentativa* dessas palavras atualizadas no uso pelo locutor como possibilidade de o interlocutor dar continuidade aos sentidos. Por isso, Barbisan e Teixeira (2002) ressaltam que a Teoria da Argumentação na Língua, ao postular a existência de um locutor e de um interlocutor, contempla a enunciação e, ao considerar a posição que o locutor assume no seu discurso em relação a outros discursos, insere a argumentação na enunciação. Tal argumento é corroborado por Silva (2012) na passagem abaixo:

O que faz a perspectiva de Ducrot se constituir como uma teoria enunciativo-argumentativa está justamente no fato de o locutor apresentar a outro a sua apreensão argumentativa da realidade por meio do encadeamento, sempre singular, das formas do discurso. (SILVA, 2012, p. 170).

Assim, a ANL é considerada uma teoria que analisa aquilo que é verbalizado pelo locutor, pois a análise tem como foco a Língua, que dá origem ao discurso. Nesse sentido, a ANL caracteriza-se como uma teoria enunciativa, por identificar a relação entre um locutor e um alocutário, em que o primeiro orienta a um determinado sentido ao utilizar a Língua, produzindo argumentações para possibilitar ao outro a continuidade dos sentidos argumentativos. A enunciação, para Ducrot, considerada como acontecimento constituído pelo aparecimento do enunciado (DUCROT, 1987), não contempla o autor real do enunciado, ou seja, o sujeito empírico, mas sim envolve seres discursivos, que são o locutor (responsável pelo enunciado inscrito em marcas linguísticas) e o alocutário (interlocutor do enunciado). Tal relação implica a noção de *intersubjetividade*, em que o sentido é construído pelas relações entre locutor e alocutário. Concluímos, então, que a intersubjetividade, para a ANL, é a relação de sentidos argumentativos constituída entre um locutor e um alocutário, em que pode haver uma troca contínua de tais papéis na construção de um discurso. Portanto, o locutor é o responsável pela enunciação e pelas pistas linguísticas que orientam o

alocutário na produção de sentidos no discurso. Se, para Benveniste, a intersubjetividade está centrada na referência constituída no discurso em relação ao *eu* que se enuncia para possibilitar ao outro co-referir, em Ducrot, o enfoque está na construção do sentido como modo de argumentação do locutor.

Segundo a ANL, o locutor, além de ser o responsável pelo discurso, também se marca argumentativamente ao produzir o “aqui” e o “agora”, isto é, o espaço e o momento da enunciação. Ducrot, então, ao definir a enunciação como o acontecimento constituído pelo surgimento de um enunciado, descreve a enunciação a partir do enunciado, visto que o sentido do enunciado é a descrição da sua enunciação. Por essa razão, o enunciado (produto) faz remissão ao processo: as pessoas – seres discursivos – (locutor e alocutário), o tempo – o momento da enunciação –, que se refere ao *agora*, e, por fim, o espaço, que é o lugar do enunciado, o *aqui* em que o locutor está inserido.

Ducrot, ao afirmar que o aparecimento do enunciado advém da enunciação, que, como já mencionado, é um acontecimento único e irrepetível constituído pelo aparecimento de um enunciado, enfatiza a singularidade desse aparecimento, questão central dos estudos enunciativos. Essa singularidade, para Ducrot, comparece como argumentativa, já que as formas estão em relação em cada enunciado/discurso (produtos da enunciação), advindos da argumentação na Língua, produtos da enunciação. Podemos concluir que o processo enunciativo origina o enunciado, que é sempre único. Então, a Teoria da Argumentação na Língua apresenta-se como enunciativa por tratar da relação entre um locutor e um alocutário, em que o primeiro irá sempre argumentar sobre o que está sendo dito, enquanto o segundo construirá o sentido a partir das relações linguísticas inscritas no enunciado/discurso. Assim, o objeto de estudo de Ducrot é a argumentação na língua, que se inscreve em enunciados/discursos, produtos de acontecimentos enunciativos. Com isso, o linguista defende a autonomia da ordem linguística, com uma concepção de língua essencialmente argumentativa, e não cognitiva ou informativa.

Além da noção de *intersubjetividade* de Benveniste, Ducrot (1972) inspira-se nas noções de *semiótico* (domínio do signo) e *semântico* (domínio do discurso) desse teórico enunciativo para pensar a língua enquanto sistema e enquanto emprego. Por isso, Ducrot reitera que o estudo do sistema de signos não pode se

constituir sem implicar o estudo do emprego dos signos. De fato, Benveniste afirma que a linguagem, antes de tudo, serve para significar. Para tratar da questão da significação, aborda duas noções gêmeas: a *forma* e o *sentido* nos domínios semiótico e semântico. Para esse linguista, essas noções não podem ser tratadas separadamente, pois não se pode opor a forma ao sentido:

Opor a forma ao sentido é uma convenção banal e os próprios termos parecem assim usados; mas se nós tentarmos reinterpretar esta oposição no funcionamento da língua integrando-a e esclarecendo, ela retoma toda a sua força e sua necessidade; vemos então que ela contém em sua antítese o ser mesmo da linguagem, pois eis que de um só golpe ela nos coloca no centro do problema mais importante, o problema da significação. (BENVENISTE, 1989, p. 222).

Para melhor compreender a dualidade *forma* e *sentido*, Benveniste afirma ser

A forma de uma unidade linguística como sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior. (...) O sentido de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior. (BENVENISTE, 2005, p. 135).

Forma e sentido estão no *domínio semiótico* (do signo) e no *domínio semântico* (do discurso), que Ducrot se vale para reiterar a sua relação *frase* (domínio do sistema) e *enunciado* (domínio do emprego

A discussão *forma* e *sentido* é tratada por Ducrot em uma dimensão argumentativa da linguagem, pois concebe o enunciado como atualizado por formas para constituir, na relação, sentidos argumentativos, visto que o locutor expressa um ponto de vista sobre determinado tema ou sobre determinado acontecimento, relacionando linguisticamente palavras e enunciados para chegar ao sentido, que é construído *na* e *pela* linguagem. Nessa abordagem semântico-argumentativa, o sentido não está pronto, mas é constituído pelas relações entre palavras postas pelo locutor. Tais relações, orientadas por um locutor, em determinado momento e lugar, fazem com que o alocutário construa o sentido e os pontos de vista sobre o objeto, de forma que o sentido é visto como sendo sempre argumentativo.

Partindo desse princípio, concluímos que é por meio das relações entre palavras e enunciados do discurso que se constrói o sentido, pois este não vem da realidade, sendo construído pelas relações entre formas da língua que o locutor

escolhe para orientar seu alocutário à construção do sentido da argumentação, conforme reflete Silva (2012) a seguir:

O valor argumentativo de uma palavra é o conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva. Por isso, [Ducrot] salienta que o valor decorrente do sentido do enunciado está nas indicações ligadas à sua aparição. Tal valor emerge das relações argumentativas estabelecidas pelo locutor no interior de seu enunciado ou discurso. (SILVA, 2012, p. 180).

Quanto à afinidade da ANL com os estudos de Charles Bally, pode ser verificada nas relações entre os discursos inscritos nos sentidos das palavras articuladas no enunciado trazem a ideia de polifonia, que diz respeito à vinculação do locutor a diferentes pontos de vista por ele expressos no discurso, que podem ser reconhecidos pelo alocutário. A polifonia diz respeito às vozes que o locutor põe em cena no discurso, sendo uma noção integrada à ANL em seus diferentes momentos. Para desenvolver a Teoria da Polifonia, Ducrot (1989) afirma ter tido influência da Teoria da Enunciação de Charles Bally, por meio da distinção que este estabelece entre pensamento comunicado e pensamento pessoal de quem fala. Com essa distinção de Bally, Ducrot, ao observar a língua em uso, chega à ideia de que a polifonia pode ser descrita linguisticamente, porque há, segundo ele, nos enunciados, uma dialogização interna atestada pelos diferentes pontos de vista e atitudes manifestados pelo locutor. Assim, a perspectiva da Polifonia atesta que, além de Saussure e Benveniste, há outro linguista de quem Ducrot reconhece uma “herança”: Bally. Para Ducrot (1989), foi a teoria de Charles Bally (1965) que lhe permitiu observar o diálogo que ocorre no interior do enunciado como uma encenação de diferentes vozes, as dos enunciadorees.

Ducrot (1989) parte da afirmação de Bally de que a língua é um instrumento que permite a comunicação de um pensamento pela palavra. Essa ideia já estaria na Gramática de Port-Royal, segundo a qual a língua serviria para significar nossos pensamentos. Ducrot, com isso, observa que Bally fala de comunicar um pensamento, enquanto Port-Royal fala de significar nossos pensamentos. E é dessa observação que o autor parte para conceber sua Teoria da Polifonia, pois, segundo Bally, há a possibilidade de que o pensamento comunicado não seja o do sujeito falante.

A Polifonia foi tratada pela primeira vez por Ducrot no capítulo 1 de *Les mots du discours (As palavras do discurso)*, de 1980, sendo retomada com adaptações em “O dizer e o dito”, de 1984, e nas “Conferências de Cali”, de 1990. Atualmente, tal perspectiva tem sido deslocada para o quadro da Teoria dos Blocos Semânticos, momento atual da ANL.

Para Bally (1965), não se percebe uma identidade entre o sujeito da reação comunicada e o sujeito falante, sendo a dissociação entre esses dois sujeitos fundamental para a sua teoria. Ducrot, por sua vez, posiciona-se afirmando que o sentido concerne à enunciação, admitindo que, enquanto descrição da enunciação, o sentido pode mostrar outros sujeitos que não o sujeito falante. Observa que, no caso da ironia ou da mentira, por exemplo, esses sujeitos podem não coincidir quando o sujeito falante atribui para si um pensamento que não é o seu. Conforme Barbisan e Teixeira (2002), Bally apresenta três casos de relações entre pensamento pessoal inerente a toda comunicação:

- 1) O pensamento comunicado é atribuído ao sujeito falante e corresponde efetivamente ao pensamento desse sujeito.
- 2) O pensamento comunicado é atribuído ao sujeito falante, mas não corresponde ao do sujeito falante: fala desonesta ou não-séria.
- 3) O pensamento comunicado não é atribuído ao sujeito falante, logo o sujeito falante é diferente do sujeito modal. (BARBISAN; TEIXEIRA, 2002, p.164).

Assim, para Bally (1965), uma frase é um pensamento e um pensamento é uma reação a uma representação. Com isso, o autor insere as noções de *dictum* e *modus*, retomadas da filosofia medieval. Se a estrutura semântica de uma frase é sempre do tipo *modus+dictum*, a significação realiza explicitamente essa estrutura, representando o *modus* e o *dictum* e, no interior do segmento modal, o sujeito modal e o verbo modal. Mas nem sempre o sujeito modal ou o verbo modal, ou ambos, estão representados na frase, podendo estar implícitos, como em “É preciso que você entregue o trabalho”, em que o sujeito modal pode ser atribuído ao locutor ou a uma autoridade que o locutor representa. Assim, subjacente ao dito, ou explícito, pode aparecer um *modus* e uma divergência entre o sujeito falante e o sujeito modal, isto é, uma distinção entre pensamento comunicado e pensamento pessoal de quem fala.

Para Barbisan e Teixeira (2002), Ducrot desenvolve a ideia de Bally de que a modalidade é incorporada ao *dictum* sob a forma de apreciação, como no exemplo “Esta fruta é deliciosa”. Para as autoras, a explicação melhor, segundo Ducrot, é considerar o *dictum* como uma representação da realidade. Pode-se dizer que o predicado gramatical de “Esta fruta é deliciosa” reúne um *modus* (tenho prazer) e um *dictum* (comer). Ducrot diria que o locutor – ser discursivo ao qual se atribui a responsabilidade pela enunciação – põe em cena dois enunciadores que, a respeito do mesmo objeto, apresentam diferentes pontos de vista. Essa seria, para as autoras, uma solução polifônica. Para se admitir uma solução polifônica desse tipo, seria preciso aceitar a coexistência possível de vários *modus* e vários *dictum* no sentido de um enunciado único. Ducrot reflete a esse respeito, argumentando que um enunciado poderia, então, representar os pontos de vista ou as reações de diferentes pessoas. Isso remete a uma concepção teatral da enunciação, delineada por Ducrot em *O esboço de uma teoria polifônica da enunciação* (1987) e continuada nas *Conferências de Cali*, quando defende que o sentido do enunciado descreve a enunciação como a confrontação de pontos de vista diferentes, que se justapõem, superpõem-se ou respondem-se.

Com essa reflexão, é possível afirmar que, para Ducrot, a solução polifônica consiste em o locutor colocar em cena enunciadores que, a respeito de um mesmo objeto, reagem de modo distinto, pois, ao mesmo tempo em que o locutor pode concordar com o ponto de vista de um, pode rechaçar o ponto de vista do outro enunciador e se identificar com o de outro. Assim, ao partir da leitura de Bally, Ducrot aponta que o pensamento expresso no enunciado não é, obrigatoriamente, o do sujeito falante, ainda que este possa assumir determinadas atitudes relativas ao conteúdo do enunciado. Então, mesmo que Bally não tenha levado adiante essa concepção, para Ducrot, foi ele quem a iniciou.

### 2.3 Das bases linguísticas da ANL: pontos transversais

Na tentativa de circunscrever o diálogo que Oswald Ducrot estabelece com Saussure, Benveniste e Bally, buscamos, nos tópicos anteriores, salientar e

descrever os conceitos que contribuíram para a constituição da proposta argumentativa que o teórico oferece aos estudos da linguagem.

Sendo assim, Ducrot, para construir sua proposta argumentativa a fim de tratar dos sentidos no discurso, retoma a ideia de Saussure segundo a qual as palavras não podem ser definidas senão pelas próprias palavras, ou seja, pela relação que estabelecem no discurso. Para isso, o autor deslocou os fundamentos de Saussure para dar base à sua perspectiva argumentativa da linguagem. Ducrot vale-se das noções de *língua*, *fala*, *sistema*, *relação*, *signo* e *valor* para sustentar a noção de autonomia do linguístico no funcionamento argumentativo do discurso, já que a argumentação advém da Língua.

Desse modo, Ducrot, apoiado no fundador da ciência que estuda a linguagem, defende que a linguagem é formada por dois aspectos: a língua (aspecto social) e a fala (aspecto individual), que são concebidos um em função do outro, pois, para o autor, a argumentação, que é construída no enunciado, está na Língua. Assim, alicerçado em Saussure, Ducrot faz com que percebamos que frase (vinculada à língua) e enunciado/discurso (vinculados ao uso) constituem uma dependência mútua, o que gera a interdependência, na manifestação concreta, de um sistema abstrato. Por isso, defende a relação entre a *frase* (elemento da língua, entidade abstrata) e o *enunciado* (entidade observável/concreta). Assim, o autor reitera que uma linguística da língua é impossível se não for também uma linguística da fala, pois, para ele, a argumentação está inscrita nas frases da língua e manifestada nos usos, ou seja, nos enunciados.

Então, Ducrot, a partir de sua concepção de que a língua é apresentada como um sistema, destaca a tese de Saussure de que os signos, que são entidades da língua, somente apresentam realidade linguística nas relações que estabelecem entre si e, com isso, concretiza a noção saussuriana de *valor* a fim de dar base à sua teoria. A partir da noção de *valor*, Ducrot produz uma semântica do enunciado/discurso que contempla a significação inscrita na língua, considerada frase. Desse modo, Ducrot desloca a noção de *valor* para o seu quadro teórico com a finalidade de construir uma semântica linguística. Sendo assim, define que a *significação* (valor semântico da frase) contém instruções dadas àqueles que irão interpretar o *sentido* (valor semântico do enunciado). Isso

posto, o valor passa a ser argumentativo, pois os aspectos (objetivos, subjetivos e intersubjetivos) das palavras no discurso acabam por ser unificados em *valor argumentativo* (nomenclatura dada por Ducrot), o qual é marcado pela orientação que o locutor imprime ao relacionar uma palavra a outra no discurso, delimitando o conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva.

Alicerçada em Saussure, a semântica linguística proposta por Ducrot (2005) apresenta como um dos pressupostos de sua teoria que o sentido de uma entidade linguística não está constituído por coisas, propriedades, crenças psicológicas ou ideias, mas se constrói a partir de certos discursos que essa entidade linguística evoca. E, situando sua perspectiva na semântica argumentativa, Ducrot (2006) defende que essa perspectiva tenta caracterizar o significado de maneira puramente linguística, sem introduzir em sua descrição, portanto, as mostras conceituais que são, por assim dizer, um tipo de projeção.

Além das noções saussurianas, a ANL apresenta fundamentos enunciativos, por meio do diálogo que Ducrot estabelece com os linguistas Émile Benveniste e Charles Bally. Tendo contato com alguns textos de Benveniste, Ducrot, ao fazer referência a esses textos, defende que o estudo do sistema de signos não existe sem o emprego dos signos. E é a noção de *intersubjetividade* que encaminha Ducrot ao diálogo com Benveniste, ao defender que este descreve a língua como fundamento de relações intersubjetivas postas em prática no discurso, sendo esse o fundamento da prática discursiva na qual estão inscritos locutor e alocutário.

O fato de Benveniste defender que a língua contém marcas intersubjetivas que comparecem no seu emprego parece inspirar Ducrot a buscar elementos para pensar que a língua também contém nela marcas argumentativas que são atualizadas no seu próprio uso. Se Benveniste busca tratar das marcas intersubjetivas por meio das categorias de pessoa, tempo e espaço, Ducrot trata de outras marcas intersubjetivas de ordem argumentativa, defendendo que há, na significação inscrita nas frases da língua, valores argumentativos que as palavras atualizam nos enunciados (frases em emprego), que possibilitam a orientação de sentidos nos usos em que estão inscritos locutor e alocutário.

Por Benveniste (1974/1989) afirmar que a enunciação é um ato individual (único e irrepitível) de utilização da língua por um locutor que implanta um

alocutário, constituindo no discurso a relação *eu-tu*, Ducrot (1987) define enunciação como um acontecimento, que dá origem ao enunciado, que também é único e irrepetível. Assim, a ANL se caracteriza como uma teoria enunciativa por tratar da relação entre um locutor e um alocutário, em que o primeiro, por meio de seu enunciado/discurso, produz argumentações para possibilitar ao outro a continuidade dos sentidos argumentativos. Com isso, vemos que a intersubjetividade, para a ANL, é a relação de sentidos argumentativos constituída entre um locutor e um alocutário, em que o primeiro insere palavras em relação para possibilitar ao outro a continuidade discursiva.

Assim, a ANL desloca as noções de *valor* de Saussure e de *intersubjetividade* de Benveniste e as condensa na noção de *valor argumentativo* das palavras no discurso e na noção de *orientação argumentativa*, que se refere às possibilidades de o locutor, através das relações postas no discurso, fornecer ao outro indicações para dar continuidade aos sentidos.

Já a discussão advinda primeiramente de Saussure como *sistema (língua)* e *uso (fala)*, deslocadas por Benveniste com noções aproximadas como domínios *semiótico* (do signo) e *semântico* (do discurso), são redimensionadas por Ducrot como *frase* e *enunciado*.<sup>10</sup> Para Benveniste, ambos os domínios são vistos na relação forma e sentido, que, para Ducrot, são considerados numa dimensão argumentativa da linguagem, em que o enunciado é constituído por formas para produzir, através da relação, sentidos argumentativos. Desse modo, o teórico nos conduz à conclusão de que a linguagem não poderá ser identificada à função informativa, mas sim à argumentativa. Além disso, se, para Benveniste, o enfoque da intersubjetividade está centrado na relação do *eu* que se enuncia no discurso para constituir um *tu*, para Ducrot, essa noção está na construção do sentido como maneira de argumentação de um locutor para um alocutário.

Outro teórico enunciativo, além de Benveniste, para quem Ducrot dá destaque é Charles Bally. Ele busca em Bally, que atesta a multiplicidade do

---

<sup>10</sup> Vale observar, como atesta Flores (2013), que *língua e fala*, em Saussure, são duas faces (dois lados) interdependentes do domínio da linguagem, enquanto *semiótico* e *semântico*, para Benveniste, são dois modos de ser língua. Já a frase, para Ducrot é um constructo teórico abstrato, e o enunciado/discurso, o fenômeno concreto (a realização da frase). Ducrot considera a frase como relacionada à língua e o *enunciado*, ao uso/emprego. É a aproximação sistema/uso que permite Ducrot inspirar-se nos pares *língua/fala* de Saussure e *semiótico/semântico* de Benveniste para produzir o par *frase/enunciado*. No entanto, reconhecemos, com Flores (*op. cit.*), as particularidades das noções produzidas no interior da teorização de cada linguista.

sujeito no enunciado por meio do *modus* e do *dictum*, fundamentos linguísticos para atestar a não unicidade do sujeito no discurso e defender, linguisticamente, a existência de dialogização interna ao enunciado. Essa é a base da concepção polifônica da linguagem proposta por Ducrot, que assume existir vozes além da do locutor. Tais vozes constituirão os possíveis sentidos do enunciado, respeitando sempre a perspectiva proposta na ANL de que o sentido está na Língua. Com a distinção entre pensamento comunicado e pensamento pessoal de quem fala, assumido por Bally, Ducrot descreve a polifonia linguisticamente observando as diferentes fontes de pontos de vistas e/ou atitudes revelados pelo locutor. Constatando que, para Bally, há a possibilidade de que o pensamento comunicado não seja o do sujeito falante, Ducrot posiciona-se a favor do sentido concernente à enunciação e, com isso, admite que o sentido pode mostrar outros sujeitos que não o sujeito falante na descrição do enunciado, sendo estes denominados pela ANL como enunciadores<sup>11</sup>.

Apresentamos, neste capítulo, teorias linguísticas que têm como foco a língua e o uso da língua e que inspiraram Ducrot a fundamentar a Teoria da Argumentação na Língua. Essa teoria, assim, tem suas bases no diálogo que Ducrot estabelece com as ideias de Saussure, de Benveniste e de Bally, que, de certa forma, darão suporte aos princípios de leitura a serem apresentados no decorrer desta pesquisa.

A partir das questões apresentadas, procuramos, no próximo capítulo, delinear os fundamentos que constituem a Teoria da Argumentação na Língua.

---

<sup>11</sup> Conceito que será explicado no capítulo referente ao desenvolvimento da Teoria da Polifonia.

### 3 OS FUNDAMENTOS DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: BASES TEÓRICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DA LEITURA EM SALA DE AULA

“O que faz andar o barco não é a vela enfunada, mas o vento que não se vê.”  
Platão

Neste capítulo, pretendemos explicitar os conceitos que dão base à ANL, de modo que, por meio deles, nosso *corpus*, oriundo da sala de aula, possa ser analisado. Consideramos que as reflexões desenvolvidas neste estudo poderão retornar para a sala de aula, com a intenção de auxiliar outros docentes e discentes em atividades envolvidas no processo de leitura. Nesse movimento docência-pesquisa-docência, esta tese se fundamenta no processo de produção e transposição dos saberes. Logo, defendemos que a Teoria da Argumentação na Língua pode fundamentar a pesquisa e a docência.

A Teoria da Argumentação na Língua, criada por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre e continuada atualmente por Oswald Ducrot e Marion Carel, na École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris, começou a desenvolver-se na década de 1980. De 1980 até o momento, essa perspectiva passou por diferentes momentos e, em todos, contou com a presença atuante de Oswald Ducrot. Por esse motivo, esta pesquisa procura circunscrever os fundamentos de tal perspectiva, retomando textos nos quais Ducrot é autor, sozinho ou com outro(s) autor(es), na fase atual, com Marion Carel.

A ANL conta com três fases no seu desenvolvimento: a primeira é a forma *standard* (1983); a segunda compreende a Teoria dos *Topoi* e a Teoria Polifônica da Enunciação (1990); e a terceira é a forma da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS, 1992). Entre a primeira e a segunda fase, encontramos o esboço da teoria polifônica relacionada à enunciação. Sabemos que atualmente a ANL tem sido continuada por Marion Carel, mas a nossa reflexão, como já mencionado, percorre os textos nos quais as noções que fundamentam este estudo são propostas em textos, cuja autoria são de Oswald Ducrot, seja como único autor, seja como autor

com Marion Carel ou outros colaboradores. Além disso, retomamos os estudos de autores brasileiros que se valem da ANL em seus estudos.

Salientamos que o objetivo deste capítulo não é o de historicizar essa perspectiva nas suas diferentes fases, mas apresentar as principais noções que sustentam a ANL, a fim de desenvolvermos os princípios que interessam a este estudo: *relação, sentido, orientação argumentativa, valor argumentativo, polifonia, interdependência semântica, articuladores, modificadores e operadores*. No final do capítulo, apresentaremos, a partir dos fundamentos dessa perspectiva, os princípios teóricos para alicerçar as atividades de leitura em sala de aula.

### 3.1 Da significação ao sentido: o papel da instrução para orientação argumentativa do discurso

Como vimos anteriormente, a ANL surgiu a partir de bases saussurianas e enunciativas e, com base nos fundamentos dessas perspectivas, Ducrot e colaboradores defendem que o sentido, construído *na* e *pela* língua, é argumentativo. Por isso, neste item discutiremos como as instruções de significação da língua funcionam como pistas para a orientação do sentido argumentativo do enunciado/discurso.

A ANL considera argumentar como a função primeira da linguagem, pois, como definiram Anscombe e Ducrot (1976), a argumentação é constituída pela própria língua em sua organização, formada por um sistema de valores diferenciais. Nesse sentido, a função primeira da língua ao ser atualizada em discurso não é informar, mas argumentar. Tal fundamento é seguido por Ducrot, Carel e colaboradores, pois defendem que os encadeamentos (relação entre dois segmentos de discurso e um conector) produzem a argumentação, visto entre tais segmentos não haver progresso informativo, mas uma relação de interdependência, em que o sentido de um é determinado pelo do outro e vice-versa.

Portanto, argumentar é expressar um ponto de vista sobre determinado tema ou sobre determinado acontecimento, relacionando linguisticamente palavras e enunciados para se chegar à constituição do sentido. Nessa abordagem semântico-argumentativa, o sentido não está pronto, mas é constituído pelas

relações entre palavras e segmentos escolhidos pelo locutor. Tais relações constroem o sentido e os pontos de vista sobre o discurso, de modo que o sentido é visto como sendo sempre argumentativo.

Para entender a noção de *sentido*, torna-se importante situarmos outras noções a ela relacionadas: *significação*, *frase* e *enunciado*. As noções de *frase* e *enunciado*, de nível elementar, permitem a Ducrot chegar às noções de *texto* e *discurso*, de nível complexo. Tratar de *significação* e *sentido* requer pensar língua, enunciação e interlocutores. Tais noções encaminham Ducrot (1987) a elaborar as distinções entre sujeito empírico, locutor e enunciador, por exemplo, as quais constituem a base da reflexão polifônica, que será desenvolvida no item 3.2.

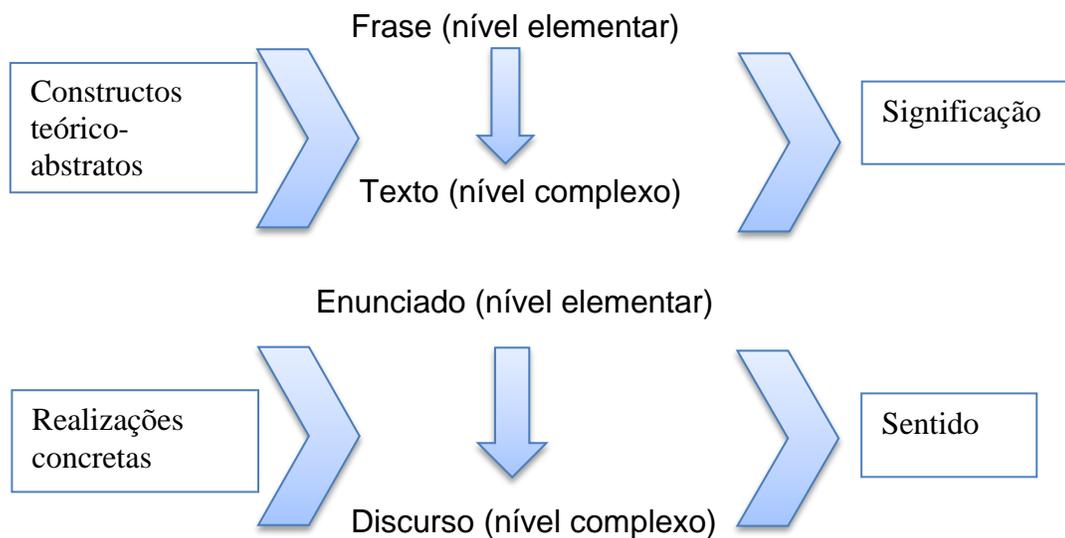
Seguidor de Saussure, que concebe a interdependência língua-fala, Ducrot formula sua teoria da argumentação com termos e conceitos interdependentes. É o caso de *significação* e *sentido*, atrelados às noções de *frase* e *enunciado*. Essas definições são importantes para este trabalho, que busca justamente investigar como os alunos, em sala de aula, atribuem sentido às suas leituras. Assim, temos, em Ducrot (1984), a *significação* como um conjunto de instruções que levam ao *sentido* e o *sentido* como a realização das relações especificadas pelas instruções na *significação*. Desse modo, vemos que o sentido somente é produzido no uso, pois o linguista não concebe um sentido literal que denota o mundo extralinguístico. Partindo desse princípio, concluímos que, para o linguista, é através das relações entre palavras e enunciados, que carregam as instruções de *significação*, que se constrói o sentido no discurso. Nesse caso, o sentido não é exterior ao discurso (da realidade extralinguística), mas interno a ele.

Como já pontuamos, Ducrot (1984) conceitua *frase* como um construto teórico abstrato e *texto* como um conjunto de frases. Já o *enunciado* é a realização da *frase*, ou seja, um objeto construído que foi efetivamente pronunciado ou escrito, enquanto o *discurso* é a concretização do *texto*, visto ser um conjunto de enunciados relacionados entre si. Em Ducrot (1987), a enunciação é concebida como o acontecimento constituído pelo aparecimento do enunciado, o que nos leva a deduzir que, nesse acontecimento, as frases/textos (da língua) atualizam-se em enunciados/discursos.

Concluímos daí que a *frase* e o *texto* (constructos abstratos em nível elementar e complexo) estão para a *significação* assim como o enunciado e o

discurso (realizações concretas em nível elementar e complexo) estão para o *sentido*. Para melhor compreensão, ilustramos essas relações com uma figura que apresenta esses conceitos:

Figura 2 – Sistematização das noções de frase/enunciado e texto/discurso.



Fonte: elaborado pela autora.

Como vemos, o sentido de um *enunciado/discurso* advém da significação da *frase/texto*. Anscombe e Ducrot (1976) defendem que a língua é um dos lugares privilegiados no qual se elabora a argumentação. Assim, significar, por meio de um enunciado, é orientar o alocutário à determinada compreensão do sentido argumentativo previsto para possibilitar a continuidade discursiva desse enunciado. De acordo com Anscombe e Ducrot (1976), apreender o sentido de um enunciado implica reconhecer uma determinada orientação argumentativa, visto cada palavra, em seu emprego, apresentar um valor argumentativo. É justamente o valor argumentativo das palavras escolhidas pelo locutor que determinam as possibilidades ou impossibilidades de continuidade discursiva pelo alocutário. Esse valor argumentativo, portanto, condensa os aspectos subjetivos e intersubjetivos. Por isso, conforme Ducrot (1981), o valor argumentativo de um enunciado não pode ser tomado como uma consequência exclusiva das informações expressas por ele, porque sabemos que ele pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que servem para dar uma orientação

argumentativa, ou seja, servem para conduzir o alocutário em uma ou outra direção na compreensão do sentido.

No próximo item, delimitamos alguns conceitos referentes à polifonia e à sua relação com a argumentação.

### 3.2 A diversidade de sentidos no discurso: a polifonia

Ducrot adentra o conceito de polifonia partindo das ideias de Bally, como mencionado no capítulo em que tratamos das bases da Teoria da Argumentação na Língua, no entanto, sua concepção polifônica, mesmo com influências, é desenvolvida a partir da tese da ANL de que a argumentação está na língua.

O semanticista inicia sua exploração do conceito de *polifonia* no capítulo 1 de *Les Mots du discours* (1980), formulando a ideia de que o enunciado veicula uma imagem de sua enunciação. O autor indica que, do enunciado, partem os pontos de vista de enunciadores, responsáveis por diferentes atos de fala. Nesses estudos vinculados à Pragmática, Ducrot concebe a enunciação como a realização de diversos atos de fala e os enunciadores como os agentes de atos de fala distintos de uma enunciação, que apontam para sentidos diferentes. Ao enunciador, cabe veicular a responsabilidade pelos atos ilocutórios, que são as vozes não explícitas no enunciado, ou seja, as vozes que se apresentam sob a forma de pontos de vista com os quais o locutor poderá ou não se identificar.

É no texto *Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação* que Ducrot, em “O dizer e o dito”, (1987), formula a noção de *polifonia*, a partir da qual contesta a unicidade do sujeito falante, conforme atestamos em suas palavras:

Certamente quando defini a noção de enunciação tal como utilizo enquanto linguista que descreve a linguagem, recusei-me explicitamente, de aí introduzir a ideia de um produtor da fala: minha noção é neutra em relação a tal ideia. Mas não se dá o mesmo com esta descrição da enunciação que é constitutiva do sentido dos enunciados – que é constitutiva do que o enunciado quer dizer e não mais do que o linguista diz. Ela contém, ou pode conter, a atribuição à enunciação de um ou vários sujeitos que seriam sua origem. A tese que quero defender aqui é que é necessário distinguir entre estes sujeitos pelo menos dois tipos de personagens, os enunciadores e os locutores. (DUCROT, 1987, p.181).

Ducrot (1987) modifica a Teoria da Polifonia, afastando-se de seu vínculo com os atos ilocutórios, e trata o locutor como o responsável pelo enunciado, distinto do sujeito empírico. Este é considerado o produtor efetivo do enunciado e, por isso, não é objeto de investigação da teoria. Segundo Ducrot (1987), o locutor tem um *status* diferente do sujeito falante, que é uma figura externa ao discurso. Assim, há casos em que, de uma maneira quase evidente, o autor real tem pouca relação com o locutor, ou seja, com o ser apresentado, no enunciado, como aquele a quem se deve atribuir a responsabilidade pela ocorrência do enunciado. (DUCROT, 1987).

Por isso, interessa à Teoria Polifônica o locutor, que é quem põe em cena os enunciadores. Segundo Ducrot (1987), entende-se por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, alguém a quem se deve imputar a responsabilidade desse enunciado e, ainda, a pessoa a quem se atribui a responsabilidade da enunciação.

Assim, são participantes do discurso o Locutor (L) e os enunciadores (E), que são considerados por essa teoria como origens de pontos de perspectiva com os quais o locutor se relaciona. No entanto, é importante destacar que não são pessoas nem palavras, mas origens de pontos de vista apresentados no enunciado. O enunciador não está explícito linguisticamente como dizer de um outro, mas como origem de um ponto de vista de um outro, depreendido a partir de instruções de significação presentes nos sentidos das palavras atualizadas no discurso. Assim, os enunciadores se expressam através da enunciação, aparecendo somente a manifestação de suas posições, mas não, no sentido material, suas “falas”. De tal modo, são as fontes dos diferentes pontos de vista presentes em um enunciado ou em um discurso, muitas vezes estranhos ao do locutor. O termo *enunciador* recebe a seguinte conceituação pelo linguista:

Chamo “enunciadores” estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras. (DUCROT, 1987, p.192)

Conforme Barbisan e Teixeira (2002), as vozes, que não são explícitas, têm sua existência decorrente da imagem que é produzida pelo locutor (L) da

enunciação. Sendo assim, é possível perceber que os enunciadores falam à medida que os pontos de vista do enunciado são investigados. Cabe ressaltar, porém, que essas vozes não falam, no sentido material do termo, por meio de palavras, mas de maneira implícita, visto seu sentido decorrer das instruções (“pistas”) presentes no enunciado.

A pertinência linguística da noção de enunciador é evidenciada através da negação, da ironia, do emprego do *mas* e da pressuposição. Quanto à negação, Ducrot (1987) sustenta que a maior parte dos enunciados negativos faz aparecer sua enunciação como o embate de duas atitudes antagônicas: uma, positiva, imputada a um enunciador (E1) e a outra (E2), negativa, que é uma recusa da anterior. Para melhor compreender esse fenômeno na teoria, o autor utiliza, como exemplo, o enunciado *Pedro não é gentil*, em que o locutor assume a responsabilidade do enunciado, colocando em cena o E1, que sustenta que *Pedro é gentil*, e o E2 ao qual o L é assimilado, pois se opõe a E1. Com isso, é possível verificar que a negação permite que o locutor diga coisas e, ao mesmo tempo, por meio dos enunciadores, censure-as.

Além da *negação polêmica*, que é polifônica, Ducrot traz a *negação metalinguística* e a *negação descritiva*. A negação metalinguística anula pressupostos do positivo subjacente, como no seguinte exemplo (DUCROT, 1987, p. 204): *Pedro não parou de fumar; de fato, ele nunca fumou na sua vida*. Essa negação reserva, além da ideia de abaixamento, também a ideia de elevação para seus enunciados. É o que vemos no exemplo: *Pedro não é inteligente, ele é genial*, como resposta a um locutor que tenha qualificado Pedro como inteligente. Já a *negação polêmica* mantém os pressupostos. Nesse caso, como vimos, o locutor assimila o enunciador que recusa e opõe-se a outro enunciador, que coloca em cena no seu próprio discurso. Vemos como exemplo: *Rodrigo não é grande*, em que o locutor assimila o E2, o qual recusa e se opõe ao E1, que afirma que *Rodrigo é grande*; tal caso corresponde à maior parte dos enunciados negativos. Por fim, a *negação descritiva* é considerada como um derivado delocutivo da negação polêmica, servindo para representar um estado de coisas, sem que seu locutor se oponha a um discurso contrário. É o caso de exemplos como “Não há nuvens no céu hoje”.

Além de operar em enunciados negativos, a descrição polifônica opera em enunciados irônicos, pois, segundo o teórico:

Na ironia a recusa do enunciador absurdo é diretamente executada pelo locutor (e ligada a sua entonação, as suas caretas, ao fato de que chama atenção para os elementos da situação que exigem imediatamente o ponto de vista apresentado, etc), enquanto que na negação, a recusa se dá através de um outro enunciador colocado em cena pelo locutor e ao qual este, na maioria dos casos, se assimila. (DUCROT, 1987, p.207).

Ao tratar da *ironia*, Ducrot (1987) verifica esse fenômeno como polifônico, porque o locutor apresenta a enunciação como expressando a posição de um *enunciador* (E) que o *locutor* (L) considera absurda, pois, mesmo sendo o responsável pela enunciação, L não se identifica com E, origem do ponto de vista expresso na enunciação.

Com a pressuposição, Ducrot (*op. cit.*) mostra que há um enunciador que é responsável pelo posto e outro, pelo pressuposto, como vemos na sequência “Pedro parou de fumar”, em que temos E1 “Pedro fumava anteriormente” (pressuposto) e E2 “Pedro não fuma atualmente” (posto). O segundo enunciador é assimilado ao locutor, enquanto o primeiro, a uma voz coletiva. Já a polifonia relacionada ao emprego do “mas” é explicada por meio de enunciadores como um debate de posições, questão retomada nas “Conferências de Cali”, nas quais o autor aborda a relação entre polifonia e argumentação.

De fato, Ducrot (1990), na obra *Polifonía y argumentación* – resultado das conferências ministradas em Cali –, continua a desenvolver a noção de *polifonia* na análise linguística de pequenos segmentos de discurso, os enunciados. A intenção do teórico é mostrar que o autor de um enunciado nunca se expressa diretamente, mas põe em cena certo número de personagens e o sentido do enunciado nasce da confrontação desses diferentes sujeitos. Por isso, volta a contestar a tese da unicidade do sujeito falante, tratada na Teoria Polifônica da Enunciação (1987), ao atestar que há, em um mesmo enunciado, sujeitos com *status* linguísticos diferentes.

Sendo assim, nas “Conferências de Cali”, o linguista volta a enfatizar que o locutor é um personagem fictício a quem o enunciado atribui a responsabilidade de sua enunciação (DUCROT, 1990). Ele não deve ser confundido com o produtor

efetivo do enunciado, que é o sujeito empírico (SE), mesmo que, em alguns casos, o SE e o L possam ser caracterizados como o mesmo indivíduo. Cabe observar que um enunciado pode ter mais de um autor, porém essa multiplicidade é vista e considerada apenas como um indivíduo, com marcas de primeira pessoa, responsável pelo enunciado, o locutor. Ducrot enfatiza, novamente, que o locutor é quem se responsabiliza pelo discurso, sendo também quem coloca em cena outros locutores, que podem pertencer a outros discursos. Mas também é quem dá origem às vozes implícitas no enunciado, isto é, os enunciadores.

Vemos, na reflexão apresentada em Cali, que Ducrot insere a ideia de *polifonia* e de *atitude de locutor* em relação aos pontos de vista de enunciadores que o locutor insere em seu discurso. Na relação entre polifonia e argumentação, comparecem novamente as imbricações entre frase/enunciado e significação/sentido, com uma discussão sobre a importância da instrução para a construção dos sentidos dos enunciados, como vemos na explicação de Barbisan e Teixeira (2002):

Analisando outros enunciados que contêm o conector *mas*, o autor chega à construção da significação da frase da estrutura *X mas Y*, constituída por um conjunto de instruções: construa quatro enunciadores do seguinte modo: E1 contém o ponto de vista de X, E2 tira uma conclusão a partir de X, E3 sustenta o ponto de vista de Y e E4 chega a uma conclusão negativa. A segunda etapa da instrução consiste em encontrar as posições do locutor em relação aos quatro enunciadores. Assim, o locutor rejeita sempre E2 e se identifica com E4 e não rejeita E1 e E3, aprovando-os ou identificando-se com eles. Portanto, a instrução diz: imagine quais são as posições do locutor e imponha alguns limites a essa imaginação. (BARBISAN; TEIXEIRA, 2002, p. 170).

Nesse caso, a descrição do sentido consiste em observar, nos enunciados, a fonte dos diferentes pontos de vista, com a verificação da atitude do locutor em relação a tais pontos de vista (oposição, aprovação e identificação). Para complementar essa reflexão, apresentamos a seguir a exemplificação e a análise de Barbisan e Teixeira (2002):

Essa concepção de polifonia é aplicada a seguir a exemplos argumentativos, integrando a polifonia à argumentação. O exemplo estudado contém o conector *mas* em enunciado do tipo: Faz bom tempo, mas estou cansado. Em enunciados assim, o locutor apresenta quatro enunciadores: E1, cujo ponto de vista é o de que faz bom tempo; E2, que justifica o convite ao passeio a partir do bom tempo; E3, que alega o

cansaço e E4, que conclui, a partir do cansaço, por não fazer o passeio. Quanto às posições do locutor relativamente aos enunciadores, tem-se: a E1 dá sua aprovação; com E2 conclui favoravelmente ao passeio; o locutor se identifica com E3 e com E4. A posição do locutor é então a de recusa ao passeio. (BARBISAN; TEIXEIRA, 2002, p. 170).

Linhares (2012, p. 30), fundamentada em Ducrot, explica que, no caso da pressuposição, o E1 será o pressuposto, enquanto o E2 será o posto. Nesse caso, o locutor concordará com o ponto de vista de um enunciador, mas irá se identificar com o ponto de vista do outro enunciador. Observamos que, no pressuposto, o locutor não discorda da primeira ideia, mas apenas se identifica mais com a segunda. Aqui, a pressuposição é uma ideia que subjaz ao enunciado, um sentido nele previsto. Já no caso da negação, o locutor tem o objetivo de impor o ponto de vista do enunciador, ou seja, o locutor discorda de um enunciador e identifica-se apenas com o outro. Para o melhor entendimento desse caso, vejamos uma explicação de Ducrot (1990) sobre a negação e o humor: na negação, existe um enunciador que refuta o ponto de vista inadmissível e o corrige; no humor, o enunciador é somente apresentado pelo locutor que rechaça o ponto de vista inadmissível, mas não o corrige, logo o enunciador, bastante implícito, somente é derivado do sentido constituído no enunciado.

Assim, a Teoria da Polifonia atesta que um discurso pode apresentar-se com uma diversidade de sentidos, vinculados a diferentes figuras enunciativas (locutores e enunciadores). A percepção dessa “trama” de sentidos no discurso na leitura é fundamental para a sua compreensão. A concepção polifônica, como parte do constructo da Teoria da Argumentação na Língua, é retomada pela Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), conforme esboçaremos no item seguinte.

### 3.3 Os sentidos inter-relacionados no discurso: as relações de interdependência semântica

Este item trata da fase da Teoria da Argumentação na Língua denominada Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), com o intuito de apresentar os fundamentos que encaminharão a elaboração de princípios teóricos para o tratamento da leitura em sala de aula. A partir disso, buscaremos transpor didaticamente a ANL, por meio de princípios teóricos, que serão base para a constituição de atividades para

a exploração da leitura de um texto em Língua Portuguesa com alunos de Ensino Médio.

A Teoria dos Blocos Semânticos foi desenvolvida com a colaboração de Marion Carel a partir de 1992 e tem como fundamento que a unidade mínima de argumentação é uma relação entre dois segmentos e um conector. Partindo dessa ideia, utilizamos como exemplo o segmento, dado por Ducrot (2005), (A) *Está calor*, que pode se relacionar com dois segmentos distintos do tipo: (B) *vamos ficar em casa* ou (C) *vamos passear*. Com o exemplo citado, percebe-se que A tem sentidos diferentes, pois um calor é bom para sair e o outro, para ficar em casa. Nota-se, assim, que o bloco semântico é o sentido resultante da interdependência entre os segmentos de um encadeamento argumentativo.

A proposta aqui é a de que o encadeamento argumentativo é constituído por dois segmentos ligados por um conector, sem a necessidade de um elemento intermediário para estabelecer essa ligação. Esses segmentos interdependentes entre si são considerados, de início, suporte (o primeiro) e aporte (o segundo). É na relação de um segmento com o outro que o sentido será verificado no enunciado. Tal interdependência somente será possível com a ajuda de um conector (implícito ou explícito), que ligará os segmentos, os quais, postos em relação, originarão o sentido. Esses conectores podem ser do tipo *donc* (simbolizado por DC e que pode ser traduzido por *portanto*), formando um encadeamento normativo, ou *pourtant* (simbolizado por PT e que pode ser traduzido por *no entanto*), constituindo um encadeamento transgressivo. Vale destacar que DC e PT são conectores metalinguísticos, ou seja, são entidades teóricas utilizadas nas explicações sobre o funcionamento argumentativo dos discursos.

No texto *De Saussure a la Teoría de los Bloques Semánticos*, Ducrot (2005), além de atestar que a ANL é uma aplicação da linguística saussuriana à semântica linguística, sistematiza as noções que sustentam a Teoria dos Blocos Semânticos mencionadas neste item: *encadeamentos argumentativos*, *aspectos argumentativos* e *bloco semântico*. Para ele, os encadeamentos argumentativos são constituídos por discursos que uma entidade linguística evoca em seu sentido pela relação com outra entidade, ou seja, o sentido não advém de crenças, ideias e propriedades do mundo, mas da relação entre segmentos. Os encadeamentos,

que são argumentações, constituem-se por dois segmentos (X e Y), unidos por um conector (X CON Y). Os encadeamentos podem ser realizados como normativos X DC (*donc / portanto*) Y ou transgressivos X PT Y (*pourtant / no entanto*). Entre os segmentos X e Y de um encadeamento, não há, de um ponto de vista semântico, progresso informativo, mas uma relação de interdependência, pois o sentido de X é determinado por Y e vice-versa. Já os aspectos são formalizações do conjunto de encadeamentos normativos ou transgressivos em diferentes relações (de conversão, reciprocidade e transposição). Nesse caso, o quadrado argumentativo, conforme a figura 3 ilustra mais adiante, é a formalização dos aspectos envolvidos em uma mesma relação de interdependência semântica, ou seja, é a formalização de aspectos pertencentes a um mesmo bloco semântico. Por isso, o bloco é a síntese de uma mesma relação de interdependência semântica presente nos aspectos de diferentes encadeamentos.

Para esclarecer tais noções teóricas, tomemos o exemplo “Os alunos estudaram e obtiveram êxito na prova”. Esse discurso realiza o encadeamento “Os alunos estudaram, portanto tiveram êxito na prova”. Esse encadeamento pode ser formalizado pelo aspecto “estudo DC êxito”, que contém a mesma argumentação nos aspectos transposto “neg-estudo DC neg-êxito”; converso “estudo PT neg-êxito” e o transposto “neg-estudo PT êxito”. O bloco é o resultado da mesma relação de interdependência, que, nesse caso, está na relação “estudo/êxito”.

Também podemos ilustrar essa explicação com o exemplo de Linhares (2012), que, a partir de Ducrot e Carel, concebe um bloco semântico como resultante da interdependência entre *nadar* e *adquirir resistência*, formando os encadeamentos:

- (1) Ele nada DC tem resistência
- (2) Ele nada PT neg-tem resistência

Vemos que o aspecto normativo (“nadar DC resistência”) seria a afirmação da norma e o transgressivo (“nadar PT neg resistência”), a sua transgressão, em que a expressão “neg” traz a negação. No âmbito da TBS, *norma* e *transgressão* estão inscritas nas argumentações da língua e se manifestam nos enunciados/discursos, não representando, assim, ideologias, crenças, comportamentos etc., que são exteriores à língua.

O *bloco semântico*, citado como exemplo, pode ser expresso pelos aspectos da seguinte forma:

- (1) nadar DC ter resistência
- (2) nadar PT neg-ter resistência
- (3) neg-nadar DC neg-ter resistência
- (4) neg-nadar PT ter resistência

Para também ilustrar a explicação, utilizamos como exemplo o bloco semântico resultante da interdependência entre *comer corretamente* e *ser saudável*, conforme os aspectos transgressivo e normativo:

- (1) Ele come corretamente DC é saudável
- (2) Ele come corretamente PT neg é saudável

Observamos novamente que o aspecto normativo em DC (“comer corretamente DC saúde”) seria a afirmação da norma e o transgressivo em PT (“comer corretamente PT neg-saúde”), a sua transgressão, formalizada por PT (*pourtant/no* entanto) e pela negação (“neg”). Como norma e transgressão são argumentações da língua que se manifestam no discurso, a ANL é concebida como uma teoria de carácter puramente linguístico, que busca a compreensão do linguístico *na* e *somente na* linguagem (relação língua/discurso).

A relação comer corretamente/saúde pode ser expressa da seguinte forma pelos aspectos a seguir:

- (1) comer corretamente DC ser saudável
- (2) comer corretamente PT neg ser saudável
- (3) neg-comer corretamente DC neg ser saudável
- (4) neg-comer corretamente PT ser saudável

Essa relação argumentativa contém o aspecto normativo “comer corretamente DC saúde”, seu converso “comer corretamente PT neg-saúde”, seu recíproco “neg-comer corretamente DC neg-saúde” e seu transposto “neg-comer corretamento PT saúde”.

Vemos, então, com os exemplos, que um *bloco semântico* é composto de quatro *aspectos argumentativos*, em que são observadas relações normativas e transgressivas em reciprocidade, transposição e conversão. Tais aspectos podem

ser ligados a uma entidade linguística por dois modos: pela *argumentação externa* (AE) e pela *argumentação interna* (AI).

Para Ducrot (2002), a AE de uma entidade é a pluralidade dos aspectos constitutivos de seu sentido na língua, que estão ligados a ela de modo externo, ou seja, a *argumentação externa* (AE) é considerada como uma pluralidade de discursos que podem seguir uma entidade lexical, enquanto a AI é relativa aos encadeamentos que parafraseiam a entidade ou lhe são muito próximos. Para melhor explicar tais conceitos, Ducrot apresenta a AI de *prudente* como sendo *perigo DC precaução*, a partir da ideia de que, se alguém é prudente, então toma precaução diante do perigo. Já a AE possível de *Pedro é prudente* é *Pedro é prudente DC não lhe ocorrerá nada de mal*. Também é possível estabelecer-se argumentação interna ao enunciado. A AI de *Pedro é prudente* resulta em *perigo DC precaução*. Sendo assim, os blocos semânticos constituídos a partir dos enunciados de um discurso permitem que se explicita sua estrutura argumentativa, ou seja, o modo como a argumentação do discurso é produzida.

Ao explicar a interdependência semântica entre os segmentos X CON Y, Ducrot (2005), por convenção, chama A ao segmento X, B ao segmento Y e CON para designar tanto as palavras da língua responsáveis pelo caráter normativo ou transgressivo de um encadeamento do discurso, com articuladores do tipo *porque*, *mas*, *ainda que*, quanto para designar encadeamentos sem a presença de articuladores, os quais também apresentam encadeamentos normativos (em DC) ou encadeamentos transgressivos (em PT). Aspectos estes que fazem parte de um mesmo bloco semântico. Outra convenção estabelecida por Ducrot (2005), em sua Conferência 2, diz que CON designa um conector de certo tipo, seja normativo ou transgressivo, o CON' designará um conector do tipo contrário, por exemplo, se CON refere-se a um DC, CON' será um PT. Partindo dessa ideia, verificamos que, a partir de A e B, é possível construir oito conjuntos de encadeamentos ou aspectos argumentativos que condensam as distintas relações discursivas. E esses aspectos podem ser agrupados em dois blocos de quatro aspectos cada. A interdependência semântica entre A e B é a mesma entre os quatro aspectos presentes num bloco (DUCROT, 2005, p.15). Esses dois blocos semânticos são

representados abaixo e os aspectos formalizados são ilustrados com o exemplo “Os alunos estudaram e obtiveram êxito na prova”<sup>12</sup>:

Quadro 1 – Blocos Semânticos.

Bloco 1	Bloco 2
<i>A CON B</i> Estudar DC êxito	<i>A CON neg-B</i> Estudar DC neg-êxito
<i>A CON' neg-B</i> Estudar PT neg-êxito	<i>A CON' B</i> Estudar PT êxito
<i>Neg-A CON' B</i> Neg-estudar PT êxito	<i>Neg-A CON B</i> Neg-estudar DC êxito
<i>Neg-A CON neg-B</i> Neg-estudar DC neg-êxito	<i>Neg-A CON' neg-B</i> Neg-estudar PT neg-êxito

Bloco 1: estudar/êxito

Bloco 2: não estudar/êxito

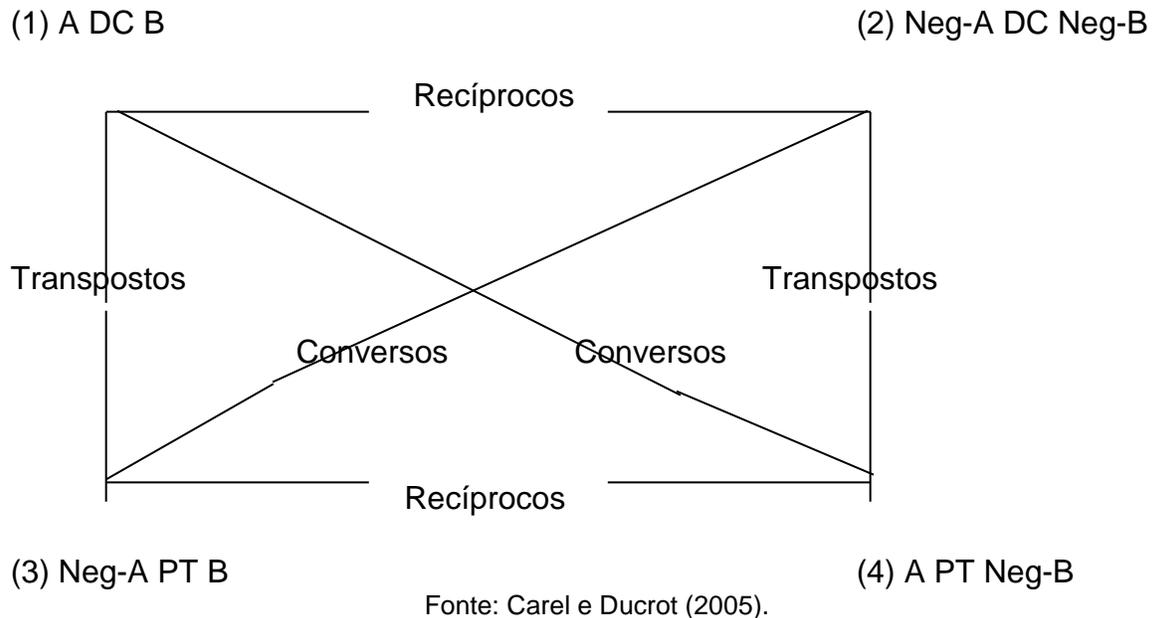
Fonte: Carel e Ducrot (2005).

Para Carel e Ducrot (2005, p. 40), a formalização do bloco semântico se dá por meio de um *quadrado argumentativo*. Os aspectos pertencentes a cada bloco e representados no quadrado argumentativo estabelecem, entre si, relações discursivas, denominadas *conversas*, *recíprocas* e *transpostas*. São conversos os encadeamentos *A CON B* e *A CON' neg-B*, em que ocorre a troca dos conectores e a negação do segundo segmento; são recíprocos *A CON B* e *neg-A CON neg-B*, em que são mantidos os conectores e ambos os segmentos são negados; por fim, são transpostos *A CON B* e *neg-A CON' B*, em que há alternância dos conectores e a negação do primeiro segmento.

O esquema abaixo formaliza os aspectos do bloco semântico, que representa as relações entre os encadeamentos argumentativos:

<sup>12</sup> Quadro de Ducrot e Carel (2005), com inserção de exemplos nossos.

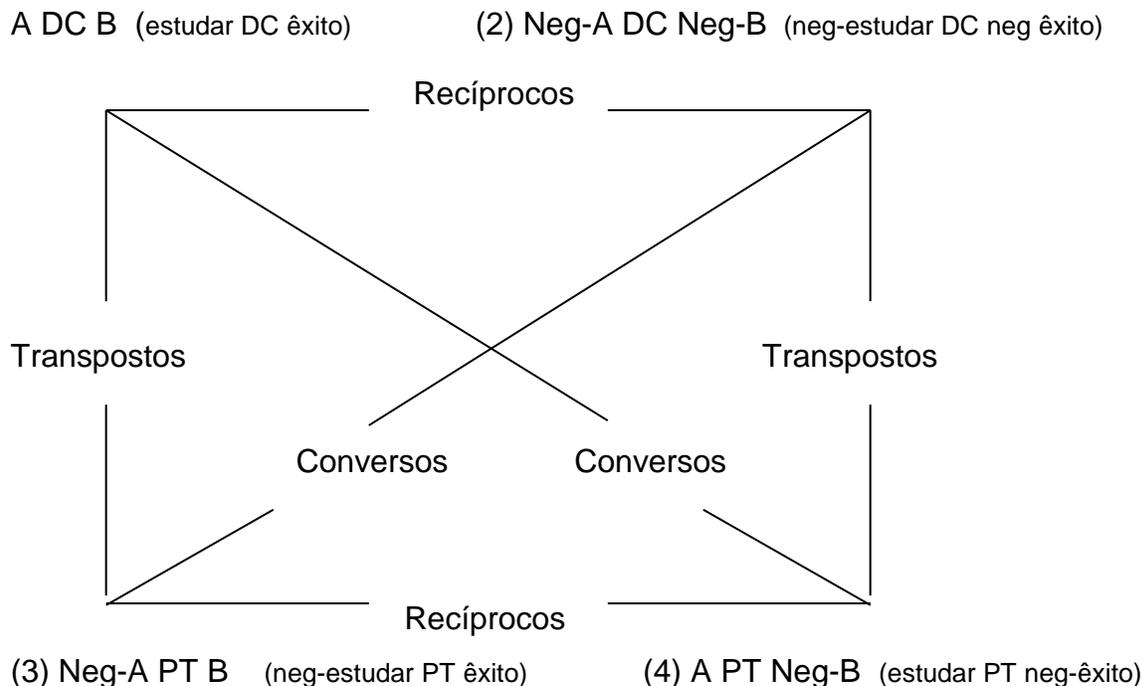
Figura 3 – Quadrado argumentativo.



Esse quadrado pode ser ilustrado também com o exemplo anterior: “Os alunos estudaram e tiveram êxito na prova. Tal discurso, que realiza o encadeamento “Os alunos estudaram, portanto tiveram êxito na prova”, como tratamos anteriormente, pode ser formalizado pelo aspecto “estudar DC ter êxito”, que tem como aspecto recíproco “neg-estudar DC neg- ter êxito”; como converso, “estudar PT neg- ter êxito”; e, como transposto, “neg-estudar PT ter êxito”. Esses aspectos mostram uma mesma relação de interdependência semântica entre “estudo e êxito”, concretizando um mesmo bloco semântico.

A figura a seguir mostra como esse bloco pode ser formalizado no quadrado argumentativo. Vemos, portanto, que o quadro argumentativo é uma representação do bloco semântico, em que cada um dos quatro aspectos comporta a argumentação do mesmo bloco.

Figura 4 – Quadro argumentativo ilustrado com exemplo.



Fonte: adaptado de Ducrot (2005)

Verificamos que são conversos os aspectos (1) e (4), (2) e (3); recíprocos, (1) e (2), (3) e (4); e transpostos, (1) e (3), (2) e (4).

Assim, podemos constatar que essa terceira fase da ANL, a Teoria dos Blocos Semânticos, permite a construção do sentido pela noção de *interdependência semântica* dos constituintes de um enunciado, que é a relação estabelecida entre dois segmentos, apresentados em forma de bloco, a fim de identificar o sentido de um enunciado.

Linhares (2012) ressalta que a Teoria dos Blocos Semânticos toma a ideia de Saussure de que o significado, como parte integrante do signo, não pode consistir em coisas nem em ideias (representações mentais), mas em relações no sistema linguístico do qual faz parte. Dessa forma, Carel e Ducrot (2008), ao deslocarem a noção de “valor” de Saussure, defendem que o sentido no discurso é visto como o “valor” de uma entidade a partir de um conjunto de relações entre

entidades que lhe são homogêneas, de modo análogo a Saussure, que concebe o valor de um signo a partir do conjunto de relações entre signos. De tal modo, atualizando a língua em discurso, os autores defendem que as palavras dão sentidos à realidade, pois é a linguagem que explica a realidade, e não o contrário. Por isso, Carel e Ducrot (2008) argumentam que a descrição semântica deve considerar a língua através da língua, sem fazer intervir o mundo ou o pensamento. Inseridos nessa concepção, Ducrot e Carel (2008), em texto intitulado *Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação*, tratam da polifonia no quadro da Teoria dos Blocos Semânticos.

Nesse texto, procuram retomar uma distinção presente desde o início da teoria polifônica, a distinção entre as atitudes do locutor frente aos enunciadores e a verificação do modo como se assimila, na descrição, os enunciadores a determinada personagem de discurso. Chamam a atenção para o fato de que é somente no enunciado, como ocorrência particular da frase, que o locutor põe em cena enunciadores, assimila-os e toma posição em relação a eles. Mantendo a concepção instrucional da significação, defendem que a frase coloca exigências, limites e restrições para construir as assimilações e as atitudes manifestadas em um enunciado. Mostram, além disso, as modificações a serem trazidas à análise polifônica da negação e dos enunciados “pressuposicionais” a partir dos fundamentos da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS).

Os autores, ao discutirem a relação entre assimilação e atitude do locutor em assumir um ponto de vista, defendem que assimilação ao locutor não é condição necessária para o assumir, porque pode acontecer de o locutor assumir um enunciador não assimilado a alguém. Como exemplo, trazem casos de enunciados com “parece que p”, oposto a “disseram-me que p”. Nos dois casos, o enunciador de p é assimilado a outro que não o locutor, mas isso não impede que, ao utilizar a expressão “parece”, assumo o enunciador de p. Não somente a assimilação do enunciador ao locutor não é necessária para que haja o assumir como também ela não basta. Ela pode ser feita sem o assumir, fato que ocorre quando se dá um ponto de vista como sendo o seu, mas se abstendo de sustentá-lo no discurso. Essa característica, conforme os autores, encontra-se na autoironia. Diz-se frequentemente que esta consiste em apresentar suas próprias opiniões distanciando-se delas, eventualmente atribuindo-lhes até mesmo um

caráter incerto. Tal descrição da autoironia não é contestável, mas não dispensa que se formule teoricamente o autodistanciamento, que, para os autores, envolve o fato de que o locutor, ao mesmo tempo que assimila ao enunciador certa opinião, também se recusa a assumi-la, ou seja, de fazer-se “propagandista” dela. A distinção entre *assimilação* e *assumir uma atitude* é importante, porque são duas funções distintas do locutor: a de tomar posição frente aos enunciadores e a de assimilá-los a determinadas personagens.

Para Ducrot e Carel (2008), entre as duas funções há uma relação de natureza implicativa, pois o ponto de vista do enunciador envolve o ponto de vista da personagem à qual o enunciador é assimilado. No exemplo “Eu me sinto cansado”, o enunciador do cansaço é aqui assimilado a “eu”, isto é, ao locutor. O assumir pelo locutor consiste em tentar fazer admitir a ideia de um cansaço tal como ele se manifesta por quem o experimenta. É de outro cansaço que se trata se o enunciador assumido é assimilado a um médico: “Segundo meu médico, eu estou cansado”. Nesse caso, o “cansaço” que o locutor visa fazer admitir é aquele que um médico pode perceber nas observações “externas” que ele faz de seu paciente. Os pontos de vista de que se trata quando se define a atitude do locutor são construídos em relação ao enunciador que é o objeto da atitude. Para corroborar essa reflexão, os autores apresentam outro exemplo: quando o autor de uma narrativa de montanha escreve “o céu, acima do alpinista era de um azul inacreditavelmente profundo”, o locutor – aqui o narrador – assume um enunciador assimilado a um ser, o montanhista ou seu colega de escalada, que percebe um pedaço de céu. O matiz de azul que o locutor indica a seu leitor é aquele que é percebido pelos alpinistas. A distinção entre a atitude e a assimilação leva, enfim, a suprimir, em razão de ambiguidade, o conceito de identificação utilizado, de modo esporádico, nas versões anteriores da teoria polifônica.

Ainda nessa proposta, Ducrot e Carel (2008) tratam das relações entre a polifonia linguística e a TBS no que diz respeito à descrição da pressuposição e da negação. Tratam, inicialmente, da divisão de enunciados pressuposicionais em *posto* e *pressuposto*, em que o posto seria atribuído a um enunciador e o posto, a outro. Os estudiosos apresentam uma crítica a esse desmembramento, já que os conteúdos posto e pressuposto não têm sentido independentemente um do outro, de modo que se altera sua natureza ao se lhes atribuir enunciadores separados.

Assim, os autores recusam a descrição pressuposicional de “João continua a fumar”, que vê um pressuposto “João fumava” e um posto “João fuma”. Consideram haver, nesse caso, a continuação de um estado, visto sua realidade presente ser uma continuação de sua realidade passada: trata-se de um hábito, em que o comportamento atual é visto como prolongando o comportamento anterior. Pela TBS, descrevem o verbo “continuar” por uma conexão normativa entre seu pretense “pressuposto” (estado passado) e seu pretense “posto” (o estado posterior) e inserem, na argumentação interna do enunciado tomado como exemplo, um aspecto *ter fumado DC fumar*. Por isso, em enunciados habitualmente ditos pressuposicionais (com verbos como “saber”, “continuar”, “parar” etc.) – em que os pretenses “posto” e “pressuposto” estão numa relação argumentativa –, renunciam a descrição pressuposicional e a polifonia que lhe está ligada, visto estar, na própria argumentação desses verbos, os sentidos *pressuposto* e *posto* como atestamos nos aspectos “ter fumado DC fumar”, em que um segmento traz o posto (“ter fumado”) e o outro segmento, o posto (“fumar”). Nesse caso, a descrição pressuposicional e polifônica tornam-se dispensáveis.

Para realizarem uma descrição detalhada da negação, com a combinação da polifonia e da TBS, Ducrot e Carel (*op. cit.*) recorrem ao exemplo “João não foi prudente”. Valem-se, para isso, da distinção entre *frase* e *enunciado*, cujos valores semânticos são, reciprocamente, a *significação* e o *sentido*. Começam tratando da frase positiva P. Essa frase abstrata, elemento da língua, não pode, ela mesma, ser polifônica, porque não poderia comportar locutor nem, portanto, enunciador: a polifonia somente se manifesta em enunciações. Tudo o que faz P é dar, em sua significação, indicações que permitem, e até exigem, que se construa, para os enunciados de P, um sentido que seja, ele sim, de natureza polifônica: P conterà principalmente a matéria-prima utilizada para estabelecer os pontos de vista desses enunciadores constitutivos do sentido dos enunciados. Na significação de P, a argumentação introduz diversos encadeamentos e aspectos, podem ser classificados segundo as distinções apresentadas anteriormente. Na argumentação externa à direita, haverá os dois aspectos conversos *prudência DC segurança* e *prudência PT NEG segurança*, bem como certos encadeamentos em que esses aspectos são particularizados – por exemplo, a *João* assim como ao tempo passado (“João foi prudente, portanto...” e “João foi prudente, no

entanto...”). Na argumentação externa à esquerda, haverá igualmente dois aspectos, que são transpostos um do outro (*ser prevenido DC ser prudente e NEG ser prevenido PT ser prudente*), e encadeamentos que particularizam esses aspectos (“João tinha sido prevenido, portanto...” e “João não tinha sido prevenido, no entanto...”). Além de sua argumentação externa, P tem uma argumentação interna. Nessa argumentação, há uma diferença fundamental com a argumentação externa, porque os aspectos não são obrigatoriamente de duplas: pode haver um aspecto, sem que haja principalmente nem seu converso nem seu transposto. Mas isso não impede que possam haver vários aspectos na argumentação interna da mesma frase. Assim, a prudência deve ser descrita não somente com o aspecto que nos serviu de exemplo até aqui *perigo DC desistir*, mas também com *perigo DC precaução*, e com outros, sem dúvida. Para simplificarem a argumentação, os autores introduzem na significação de P apenas o primeiro desses aspectos. A esses aspectos, é preciso juntar, como realizado para a argumentação externa, certos encadeamentos que os particularizam e, principalmente, fazem alusão a *João* e ao passado.

Após essa descrição da frase positiva P, passamos a tratar como se constrói o sentido de um enunciado negativo e, sobretudo, como são colocados em cena os diferentes enunciadores ligados à negação. Como já pontuamos em item anterior, a concepção polifônica postula que o enunciado negativo faz alusão ao menos a um enunciador do enunciado positivo correspondente. Por isso, os autores consideram necessário descrever primeiramente o *enunciado* positivo p “João foi prudente”, o que não implica considerar, como alertam, que é na língua que são especificadas as regras que ligam o sentido do enunciado negativo ao do enunciado positivo. O enunciado positivo p põe em cena ao menos três enunciadores. E1 exprime um dos dois aspectos conversos da argumentação externa à direita de P e evoca o encadeamento que o particulariza. O que significa que, no nível do enunciado, faz-se uma escolha no interior da dupla de conversos que constitui a argumentação externa à direita da frase. Decide-se ou continuar com um “donc” (portanto) (“João foi prudente, portanto não teve acidente”), ou continuar com “pourtant” (no entanto) converso. No que concerne a E2, relativo à argumentação externa à esquerda, deve-se repetir, quanto ao essencial, o que foi dito para E1 e a argumentação externa à direita. A única mudança se deve ao fato

de que a escolha operada, no nível do enunciado, vai ser feita entre transpostos, e não entre conversos.

Para darem conta da argumentação interna do enunciado *p*, os semanticistas consideram necessário introduzir ainda E3, que exprime o aspecto e evoca o encadeamento presente do ponto de vista interno na frase *P*. Aos diferentes aspectos da argumentação interna da frase corresponde, no enunciado, o mesmo número de enunciadores. A partir dessa descrição do enunciado afirmativo *p*, os autores buscam estabelecer a do enunciado negativo *p'*. Para eles, encontram-se nela, de um lado, todos os enunciadores presentes no enunciado *p*, e, de outro, os enunciadores negativos cujos pontos de vista resultem de transformações dos pontos de vista dos enunciadores positivos. Um enunciador E'1 tem por ponto de vista o aspecto e os encadeamentos recíprocos daqueles que são o ponto de vista do enunciador positivo E1 (por exemplo, “João não foi prudente, portanto correu o risco de um acidente”). É a mesma coisa para E'2, cujo ponto de vista é recíproco do de E2: se E2 tem como por ponto de vista “João não foi prevenido, no entanto foi prudente”, será atribuído a E'2 “João foi prevenido, no entanto não foi prudente”. Na sequência, verificamos o ponto de vista de E'3, que, no caso da negação polêmica, é o transformado por conversão do ponto de vista de E3. Assim, E'3 pode exprimir o aspecto *perigo PT NEG desistir*, que evocam encadeamentos que pertencem a esse aspecto e, portanto, conversos, também eles, dos encadeamentos evocados por E3. Vemos que, nessa concepção polifônica vinculada à TBS, os possíveis enunciadores são vistos como os aspectos argumentativos envolvidos nos discursos.

Quanto à atitude do locutor, Ducrot e Carel (*op. cit.*) consideram que ele recusa os enunciadores positivos E1, E2 e E3 e que ele assume os enunciadores negativos E'1, E'2 e E'3, ou ao menos lhes dá sua concordância, conforme descrições polifônicas anteriores, mas chamam atenção para o fato de ser necessário afinar essa caracterização, porque L pode ter atitudes diferentes quanto, por exemplo, aos enunciadores negativos E'1 e E'2 frente às razões da imprudência de João. Sem dúvida, para os autores, seria necessário acrescentar às três atitudes habituais uma atitude de abstenção, uma recusa de tomar posição, que o locutor poderia adotar, ao mesmo tempo frente a certos enunciadores positivos e a certos enunciadores negativos. Nesse caso, o locutor,

ao atualizar um encadeamento em seu discurso, traz um aspecto argumentativo e deixa implicado os demais aspectos envolvidos na relação de interdependência que estabelece entre os segmentos do encadeamento. Como há quatro aspectos implicados em cada bloco, cada um parece trazer um ponto de vista sobre o mesmo bloco, que carrega uma determinada argumentação.

Para Ducrot e Carel, pesquisas que consistem sempre em confrontar a descrição com textos são fundamentais, conforme mostram na passagem a seguir:

São próprias do próprio espírito da semântica polifônica. Esta, insistiremos nisso para concluir, impõe, ainda mais do que qualquer outra forma de semântica, que se olhem as utilizações reais das frases, que se confronte a língua ao discurso. De fato, os próprios conceitos de que se serve a polifonia, enunciador, locutor, atitude, encenação, não podem ter nenhuma realidade na língua, mas apenas na transformação da língua em discurso – até mesmo se essa transformação é guiada pela língua. Dá-se, aliás, o mesmo numa semântica argumentativa se, como faz a TBS, entende-se por “argumentação” um certo tipo de encadeamento discursivo. Afirmamos de fato que tais argumentações constituem a significação das entidades da língua. A determinação das significações lingüísticas só é, portanto, possível pela consideração sistemática do discurso: é no discurso que estão situados os encadeamentos argumentativos que a língua reúne nas suas significações. (DUCROT; CAREL, 2008, p. 17-18).

Assim, a união da Teoria da Polifonia com a Teoria dos Blocos Semânticos relaciona a noção de *argumentação* à de *interdependência semântica* por meio da imbricação entre frase e enunciado, com o estabelecimento de relação entre língua e discurso, lugar dos encadeamentos argumentativos e dos sentidos das palavras de um locutor, que revela a sua atitude diante de enunciadores – fontes de pontos de vista assimilados a distintos personagens – presentes na sua argumentação, que reúne a significação inscrita nas entidades da língua.

Definidos os conceitos de *argumentação*, *orientação argumentativa*, *polifonia* e *interdependência semântica*, buscaremos definir as noções de *articuladores*, *modificadores* e *operadores* para, em seguida, propor princípios a fim de traçar uma metodologia de leitura, com foco na compreensão do linguístico, para a Educação Básica.

### 3.4. Os sentidos na relação entre entidades lexicais e gramaticais no discurso: articuladores, modificadores e operadores

Neste item, pretendemos trazer a importante reflexão de Ducrot sobre o papel que determinadas entidades linguísticas exercem na argumentação, questão que compreendemos ser importante pista linguística para explorarmos a orientação de sentido de um discurso e que serve como uma ferramenta necessária no tratamento de leitura em sala de aula.

A noção de modificador comparece, na ampliação dos trabalhos no âmbito da Teoria da Argumentação na Língua, quando Ducrot (1995) mostra que certos tipos de palavras funcionam como um *modificador*, agindo sobre a força argumentativa de outra palavra.

Para mostrar esse fato, estuda o comportamento de certos modificadores (adjetivos e advérbios) que acompanham os predicados da língua (nomes e verbos) e cuja presença diminui ou aumenta a força de um predicado. Por isso, Ducrot tem como proposta justificar, de um ponto de vista linguístico, que certos modificadores aumentam ou diminuem a força de um predicado. São esses modificadores denominados, na Teoria, de *realizantes* e *desrealizantes*.

Para exemplificar tais fenômenos, tomemos como ponto de partida os enunciados abaixo (DUCROT, 2002):

- (1) Ele apresentou, na reunião, um problema difícil.
- (2) Ele apresentou, na reunião, um problema fácil.

São modificadores os adjetivos “difícil”, em (1), e “fácil”, em (2). No entanto, em (1), o adjetivo “difícil” provoca um fortalecimento do potencial argumentativo de “problema”, sendo, por isso, considerado um *modificador realizante* (MR); já em (2), o adjetivo “fácil” provoca um enfraquecimento do potencial argumentativo de “problema”, sendo denominado de *modificador desrealizante* (MD). Ducrot concebe que uma palavra lexical Y é considerada *modificador realizante* (MR) em relação a um predicado X se a relação XY possui uma força argumentativa superior àquela de X e de mesma orientação. No exemplo “Ele avançou rapidamente”, o grupo “avançou rapidamente” (XY) tem mais força do que apenas o verbo “avançou” (X). Também defende que uma palavra Y é considerada um

*modificador desrealizante* (MD) em relação a uma palavra X se o sintagma XY tem uma orientação inversa ou uma força argumentativa inferior àquela de X. No exemplo “Ele avançou lentamente”, o grupo “avançou lentamente” (XY) tem uma força argumentativa inferior à da palavra “avançou” (X).

Um ponto a ser destacado na questão dos modificadores diz respeito ao fato de que um modificador desrealizante (MD) pode ter diferentes funções: de atenuação e de inversão. No primeiro caso, o modificador atenua o potencial argumentativo de um predicado, tornando as conclusões mais fracas, o que ocorre com o adjetivo em posição de adjunto adnominal (epíteto), conforme o exemplo “Tem havido lentas mudanças em Paris; tu podes ficar desorientado”. No segundo caso, o modificador inverte o potencial argumentativo de um predicado, o que ocorre com o adjetivo em posição de predicativo (atributo), conforme o exemplo “A mudança de Paris é lenta, tu não ficarás desorientado”. O teste do MAS corrobora a afirmação de que “pouco” é um MD inversor e “um pouco”, um MD atenuador. Comparando os exemplos de Ducrot “Trabalhe um pouco!” e “Fala pouco!”, temos que, no primeiro, o que é ordenado é “trabalhar” e o interlocutor aceita que seja só um pouco (atenuante), enquanto, no segundo, é pouco que é o objeto da ordem (inversor).

Com as considerações sobre os *modificadores*, Ducrot tem o objetivo de mostrar que, em alguns pontos, as noções de verdade e de falsidade são inadequadas para descrever os predicados da língua, pois é necessário identificar as diferentes forças em sua gradualidade. Assim, essa noção de *gradualidade* reforça ainda mais a tese do autor de que a argumentação está na língua.

É no interior da TBS, em texto intitulado *Os internalizadores*, que Ducrot (2002) operacionaliza e distingue as noções teóricas de *conector*, *articulador*, *operador* e *modificador*. Essas noções são estabelecidas por meio da distinção entre *palavras plenas* e *palavras instrumentais*. O autor retoma a Teoria Tradicional de palavras plenas – com conteúdo – e palavras gramaticas – não designativas –, mas desloca esses termos para o quadro que nomeia de “nossa teoria discursiva do sentido” (DUCROT, 2002, p. 10), entendendo por palavra plena aquela em que é possível estabelecer uma AI (argumentação interna) e uma AE (argumentação externa). São palavras que “evocam” discursos pertencentes aos aspectos que constituem suas AI e AE. Já as palavras instrumentais são

aquelas em que “não podemos ou não queremos associar um conjunto específico de aspectos e de discursos. Isso não significa que seu valor semântico seja estranho à ordem do discursivo” (DUCROT, *op. cit.* p. 11).

Dentre as palavras instrumentais, distingue os “conectores” (*donc* e *pourtant*), os quais servem para construir discursos doadores de sentido, que são os encadeamentos argumentativos. Outra categoria é a dos “articuladores”, casos de “mas”, “porém”, “pois” etc., que servem para comparar argumentações que constituem os segmentos que os precedem e os seguem. E outra categoria são os “operadores”, dentro dos quais insere os “modificadores” e os “internalizadores”. Nessa concepção, o “modificador” é redefinido, agora no interior da TBS, como um tipo de operador responsável por reorganizar a argumentação interna de uma palavra plena. Assim, o modificador, adjetivo ou advérbio, compõe encadeamentos cuja argumentação interna contém somente as palavras contidas na argumentação interna das palavras plenas (substantivo ou verbo). Como exemplo, Ducrot traz “problema fácil” (XY), que tem sua AI como “esforço DC solução”, constituída pela reorganização da AI de “problema difícil”, que é “esforço PT neg-solução”. Essa reorganização é percebida por meio da análise, que mostra a mudança de conector e a exclusão da negação. Por isso, vemos um papel importante desse operador para a orientação argumentativa de um discurso e como elemento importante na leitura de textos.

Já o internalizador é um tipo também de operador que está relacionado com uma entidade lexical Y, que, relacionada a outra X, forma um sintagma XY, cuja argumentação interna se produz com a argumentação externa de X. Nesse caso, tem-se um jogo entre AI e AE, conforme o linguista ilustra com o exemplo “procurar (X) em vão (Y)”, em que a expressão “em vão” é um internalizador da expressão “procurar”, pois esse sintagma XY tem sua AI “procurar PT neg-encontrar” formada pelas mesmas palavras da AE de “procurar”, que é “procurar DC encontrar” ou “procurar PT neg-encontrar”.

Com os “modificadores” e os “internalizadores”, Ducrot (2002) estabelece uma nova definição para operador como uma entidade lexical Y que, aplicada a uma entidade lexical (X), produz um sintagma XY, cujo sentido é constituído de encadeamentos contendo somente as palavras plenas contidas na AI e na AE de X.

A ANL, com essas noções, preserva um de seus fundamentos que é o de explorar as marcas linguísticas presentes no enunciado que auxiliam na compreensão da orientação argumentativa. Tais marcas linguísticas podem ser percebidas na forma de operadores argumentativos (“quase”, “apenas”, “pouco”, “um pouco” etc.), que são palavras que orientam a direção da argumentação, determinando o valor argumentativo das expressões do enunciado e possibilitando ao alocutário apreender o sentido do discurso. As instruções que carregam os articuladores e operadores (modificadores e internalizadores) encaminham uma descrição do sentido por meio do estabelecimento de relação entre as entidades lexicais e gramaticais.

Dessa reflexão, Ducrot (2002) volta a insistir na importância de se distinguir os diversos tipos de *gradualidade* no que denomina “semântica discursiva” (DUCROT, *op. cit.*, p. 25). A exploração dessas questões, neste estudo, são transpostas para o tratamento da leitura em sala de aula, conforme traremos na sequência deste estudo.

### 3.5 Das bases aos fundamentos da Teoria da Argumentação na Língua: sintetizando o percurso e derivando princípios para a leitura

Neste item, procuramos sintetizar o percurso teórico desenvolvido e elencar princípios para a leitura-análise de textos/discursos.

Para isso, os fundamentos da Teoria da Argumentação na Língua tornam possível a sua transposição didática, a fim de que sejam constituídas, na interação professor-aluno, as relações entre as formas que produzem sentido no discurso, possibilitando uma reflexão linguística que encaminhe o aluno a perceber o discurso como uma trama de sentidos. Buscamos, portanto, a partir da transposição das noções da ANL, subsídios para a leitura de textos em sala de aula. Desse modo e com esse objetivo firmado, sintetizaremos o percurso das noções teóricas que nos permitirão desenvolver os princípios na proposta delimitada.

Com a intenção de elencar as noções da Teoria da Argumentação na Língua que possibilitam fazer um trabalho de leitura de maneira compreensiva, selecionamos aqueles que, de forma relativamente acessível, possam auxiliar o

professor na elaboração de atividades que envolvam o aluno do Ensino Médio a compreender o texto a partir de seu funcionamento linguístico. No entanto, mesmo elencando essas noções, que por nós foram consideradas por permitirem a exploração do sentido do texto pela ordem linguística, advertimos que seus termos serão renomeados na etapa de transposição, para que o público analisado – estudantes do terceiro ano do Ensino Médio – possa entender e compreender a sistemática das questões, a fim de respondê-las.

A ANL é uma teoria que permite compreender o sentido do discurso através das relações semânticas colocadas no diálogo locutor-alocutário, em que o primeiro produz sentidos a partir de pistas linguísticas que possibilitam ao segundo atribuir sentidos. Com esse entendimento, salientamos a noção da *orientação argumentativa* como determinante para a realização desta proposta de transposição, visto que é por meio dela que o aluno observará as instruções de significação das entidades da língua para a constituição dos sentidos do discurso, necessárias para a compreensão do objeto em análise.

Consequentemente, a noção de *relação*, ligada à de *valor argumentativo*, também se faz necessária no cumprimento do objetivo traçado nesta pesquisa, pois é por meio da *relação* que todas as outras noções se estabelecem. Isso porque o sentido analisado pela Teoria da Argumentação na Língua somente é verificado pela relação entre as palavras e enunciados do discurso. A partir disso, a noção de *valor argumentativo* se torna evidente pelo fato de ser identificada como o sentido que determinado termo apresenta em relação a outros. Assim, as noções de *operadores argumentativos*, *modificadores* e *articuladores* não se tornam menos importantes, visto esses elementos contribuirão para o estabelecimento de relações entre entidades lexicais, por meio de instruções, que orientam argumentativamente o discurso e conferem gradualidade aos seus segmentos, contribuindo para a compreensão da interdependência de sentido entre os elementos nesse discurso.

Outra noção da ANL, elencada por nós como fundamental para este trabalho, é a de *interdependência semântica*, pois é através dela e dos blocos semânticos, originados a partir de segmentos do discurso, que o alocutário consegue perceber e compreender os argumentos do discurso como interdependentes. Essa noção permite ao leitor compreender de forma

fragmentada aspectos semânticos que, em relação, estabelecem argumentos para se chegar à compreensão do sentido mais amplo do discurso e, até mesmo, a uma possível conclusão.

Por fim, mas não menos importante, elencamos a noção de *polifonia*, que permite atribuir ao enunciado possíveis vozes, ou seja, enunciadores que determinam pontos de vista que se assemelham, porém se distinguem. Desse modo, cabe ao alocutário identificar as orientações dadas pelo locutor, a fim de compreender o ponto de vista com o qual este mais se identifica e, possivelmente, o ponto de vista que por ele é contestado.

Evidenciadas as noções escolhidas, a fim de cumprir o objetivo desta proposta, identificamos que todas elas (*relação, valor argumentativo, orientação argumentativa, interdependência semântica, polifonia, articuladores, modificadores e operadores argumentativos*) têm como base a argumentação, que segue como a âncora da teoria em questão e permite a compreensão do discurso como uma trama de sentidos, que se estabelece pela articulação dos termos orientados pelo locutor para obter um sentido determinado em sua enunciação. A argumentação que queremos que o aluno da Educação Básica identifique é aquela que permite relacionar palavras e enunciados e, por conseguinte, possibilite a ele, após a compreensão, a elaboração de possíveis soluções para os problemas apresentados, de modo a se tornar um cidadão atuante na sociedade, capaz de compreender e intervir de maneira coerente naquilo que lhe é proposto ou possível.

A partir das noções desenvolvidas neste capítulo, apresentamos os seguintes princípios teóricos, os quais fundamentarão a transposição da ANL para o ensino de leitura em língua materna no Ensino Médio:

- O discurso, como atualização da língua e produto da enunciação, tem como responsável o locutor e se endereça a um alocutário.
- Só o discurso é doador de sentido, e não elementos exteriores a ele.
- As palavras do discurso apresentam um valor argumentativo (sentido), relacionado à instrução de significação advinda da

significação das formas/entidades da língua e das relações com outras que estabelecem no fio discursivo.

- Os sentidos do discurso são orientados argumentativamente, por meio de instruções, que possibilitam a continuidade de sentidos.
- O discurso compõe-se de uma diversidade de pontos de vista, que atualizam a polifonia de sentidos e concretizam a argumentação como um debate de posições colocadas em cena pelo locutor.
- Os elementos que compõem o discurso estão em interdependência semântica, constituindo encadeamentos argumentativos normativos (em *donc/portanto*) e transgressivos (em *pourtant/no entanto*).
- O discurso é formado por entidades lexicais (palavras plenas), que apresentam argumentação interna e externa, e por entidades gramaticais (articuladores e operadores – modificadores e internalizadores), que servem para modificar (intensificar e atenuar) outras palavras e comparar as argumentações dos segmentos que relacionam.
- O discurso contém um sentido global possível de ser descrito por meio de um bloco semântico.

Com base nesses princípios, desenvolvemos a metodologia a ser esboçada no próximo capítulo, no qual apresentamos os modos como colocamos em ação a pesquisa na sala de aula com a transposição de saberes teóricos da ANL em saberes a serem ensinados em atividades de leitura com alunos de Ensino Médio.

#### **4 METODOLOGIA: DESLOCAMENTOS DE SABERES TEÓRICOS DA ANL PARA A PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

“A coisa mais indispensável a um homem é reconhecer o uso que deve fazer do seu próprio conhecimento.”

Platão

Buscamos, neste capítulo, apresentar a metodologia de nossa tese, situando, em um primeiro momento, a noção de transposição didática, para, em um momento posterior, tratarmos dos saberes teóricos da ANL selecionados para a realização da transposição para as atividades de leitura e, por último, apresentarmos as atividades de leitura e as etapas de concretização dessas atividades de leitura transpostas.

##### **4.1 Do saber teórico ao saber a ser ensinado na pesquisa-ação: questões e reflexões sobre a transposição da ANL para a sala de aula**

Este trabalho tem caráter teórico e prático, com pesquisa fundamentada em obras relativas à semântica argumentativa. Portanto, caracteriza-se como uma pesquisa-ação, em que as questões teóricas advindas da Teoria da Argumentação são transpostas para a prática de leitura em sala de aula.

Para tanto, torna-se necessário tratarmos do conceito de *transposição didática* (TD), para que, a partir dele, seja desenvolvida a análise e a proposta de intervenção na leitura. O professor é capaz de proporcionar uma construção consistente do conhecimento, de maneira contextualizada, aliada à ação consciente dos alunos acerca das atividades propostas. Para isso, esse profissional precisa realizar a transposição didática e adaptar os conteúdos à realidade da sala de aula, de forma reflexiva, a fim de proporcionar aos estudantes ações mais atentas e conscientes. Azevedo (2010, p. 205) defende que o conhecimento cientificamente produzido precisa ser didatizado para que se torne acessível e, conseqüentemente, passível de ser adquirido, aprendido, reconstruído, (re)significado e utilizado pelo aprendiz para aprimorar suas habilidades de recepção e de produção discursiva.

Scolari e Grando (2013) afirmam que o estudo da transposição didática refere-se ao fornecimento de explicações sobre o caminho realizado pelo saber desde sua elaboração científica até sua chegada em sala de aula como saber ensinado. Desse modo, o processo tem sido transformador da prática docente pelo fato de colocar o professor numa situação privilegiada, pois o processo de ensino-aprendizagem passa a ser percebido através de um ponto de vista que compreende a pesquisa e a análise. O conceito de *transposição didática*, segundo Álvarez (2005), vem da sociologia do século XX, tendo sido criado por Verret na década de 1970 e, mais tarde, desenvolvido na matemática por Chevallard, nas décadas de 1980 e 1990. Scolari e Grando (2013) apresentam o conceito de *transposição didática* descrito pelos autores citados, a fim de dar uma noção ampla do que se quer que seja apresentado:

O conceito de transposição didática é discutido por vários autores entre eles Verret (1975), apud Almouloud (2011), que preocupou-se pela ação humana, visando à transformação dos saberes abstratos e teóricos, em “ensináveis”, e que para isso deve levar em consideração a idade e os conhecimentos prévios dos seus alunos, e Chevallard e Joshua (1991), apud Almouloud (2011), se refere à transposição didática como o conjunto das mudanças pelas quais passa um saber dito sábio, ou uma teoria, para que possam ser ensinadas. (SCOLARI; GRANDO, 2013, p. 2).

Assim sendo, nossa tese busca transpor os conceitos de uma teoria conhecida em nível superior, com a intenção de auxiliar a Educação Básica na busca do entendimento do discente em relação à compreensão leitora. No entanto, sabemos que, sem o envolvimento do estudante, nenhuma pesquisa em sala de aula é possível. Conforme as palavras de Charlot (2005), se o aluno não fizer o trabalho intelectual, não vai aprender: vai fracassar, mas, com isso, o professor também irá fracassar. Assim, para Charlot, existe uma situação de contradependência que é muito interessante:

O professor tem o poder, mas, na verdade, esse aluno sobre o qual ele exerce esse poder tem um enorme poder sobre o docente, porque o professor só será bem-sucedido em seu trabalho, se o aluno fizer o essencial no seu trabalho. (CHARLOT, 2005, p. 96).

Nesse sentido, o sucesso da proposta vai depender do trabalho do professor e, igualmente, do envolvimento do aluno. Scolari e Grandó enfatizam o papel do aluno no processo educativo, como vemos a seguir:

Isso remete a questões no âmbito do processo educativo, que leva a clara percepção de que quem está no centro de todo o processo educativo é o aluno, ou seja, o que é realmente relevante neste contexto é que o aluno aprenda, mas também o que aprende. Nesse sentido o professor terá como objetivo principal a tarefa de buscar subsídios que levem o aluno à aprendizagem, e não apenas transmitir o conteúdo como se o mesmo fosse depósito de informações. Sendo assim, em todas as áreas do conhecimento, deve-se ter presente a importância de envolver o aluno para que se sinta motivado a aprender. (SCOLARI; GRANDÓ, 2013, p. 3).

É evidente e primordial que o conhecimento se renove, fazendo da sala de aula um local de busca constante de novos saberes com deslocamentos adequados a cada realidade. Por isso, faz-se necessário que se ampliem os horizontes do docente para compreender e intervir nos problemas e dificuldades do ensino, mais especificamente na leitura. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve estar articulado à prática reflexiva do professor, a fim de estabelecer relações diretas – mas utilizando uma linguagem mais própria ao contexto – entre a teoria, enquanto Ciência, e a prática de sala de aula.

Para isso, o professor terá de ter autonomia e conhecimento para, com segurança, propor a reformulação da linguagem e adaptá-la à situação com a intenção de transformar o conhecimento e torná-lo alcançável para o contexto em que quer aplicá-lo, pois, como já dizia Freire (1996, p. 53), “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Halte (1998), ao se referir à *transposição didática*, afirma que:

A apresentação das bases teóricas da transposição não constitui o todo da obra. Apresentada e explorada ao mesmo tempo, comentada no prefácio e posfácio da versão de 1991, ela evidencia que a transposição é *constitutiva* do escolar e situa os seus pontos de impacto no triângulo didático; finalmente, permite visualizar, muito além da sala de aula, o sistema de ensino integralmente. Como diriam os institucionalistas, a transposição didática é um *analisador*: a teoria, assim como o famoso espelho à beira do caminho, é, para todas as comunidades didáticas, um objeto precioso, particularmente poderoso, pois a partir do essencial, o *saber*, questiona todo o resto. (HALTÉ, 1998, p. 127).

É possível perceber que o papel do professor consiste na análise da prática para que, a partir de um saber teórico, possa ser feita uma proposta de intervenção. Assim, nesse contexto, é identificado o papel da escola como ambiente promovedor da construção dos saberes. É nela que será possível estabelecer uma relação entre a ciência/teoria e a prática, a fim de propiciar ao estudante orientações sólidas que permitam a prática adequada do que se quer ensinar. Nessa direção, Halté (1998), afirma que

[...] a escola introduz no seu interior elementos de saberes exteriores, de qualquer tipo que seja, e se, além disso, é essa a sua missão, então, efetivamente, existe uma *alteridade* do escolar, e ela é constitutiva. Enquanto instituição *como as outras*, a escola é um lugar de aprendizagens *incidentes*, assim como são a família, a empresa ou a rua. Enquanto lugar expressamente construído para importar saberes e, sobretudo, para transmiti-los de maneira *dirigida*, a escola é, em contrapartida, uma instituição extra-ordinária. Nesse sentido, os atos didáticos são artificiais por construção, porque ali não se aprende *naturalmente*, “como na vida”, quer dizer, por incidência, mas por um ensino *intencional*, extremamente pesado, pois ele começa, como mostra a TD, cedo na sala de aula e continua durante todo o tempo da escolaridade. É essa a especificidade radical da escola ou, se quisermos, sua “artificialidade constitutiva”. (HALTÉ, 1998, p. 127).

Desse modo, o saber é construído em articulação com o conhecimento e a informação, visto os conhecimentos serem retomados, reelaborados e partilhados de maneira intencional e informativa. Logo, as competências e habilidades são desenvolvidas na relação propiciada pelo professor na situação escolar.

Azevedo e Rowel (2010) distinguem informação, conhecimento e saber afirmando que *informação é todo e qualquer dado concreto ou abstrato a que o ser humano tem acesso pelos seus sentidos ou raciocínio na interação com outros indivíduos e/ou com o ambiente; conhecimento é o resultado da organização, da estruturação, da hierarquização, da síntese dos conceitos formados pelo sujeito cognoscente a partir do processo cognitivo e individual das informações acessadas; e, por fim, o saber é constituído circunstancialmente na aplicação dos conhecimentos construídos à resolução de problemas, implicando o desenvolvimento por parte do sujeito conhecedor, de competências e habilidades específicas de cada situação*. Por isso, Azevedo (2010) defende a interdependência entre informação, conhecimento e saber na passagem a seguir:

Não há, portanto, saber sem conhecimento, nem conhecimento sem informação. A contrapartida, porém, não é automaticamente verdadeira: a disponibilidade, a quantidade e nem mesmo a qualidade informacional não garantem a construção de conhecimentos, pois para isso é preciso que as informações sejam inter-relacionadas, articuladas e sintetizadas a fim de que formem conceitos, os quais, também articulados, inter-relacionados, sintetizados, orgânica e hierarquicamente categorizados, constituam o conhecimento construído. (AZEVEDO, 2010, p. 202).

De tal modo, Azevedo (2010) defende que o saber pressupõe a articulação e a implicação de conhecimentos, bem como a mobilização de competências e habilidades para a resolução de problemas que o viver e o conviver impõem. Chevallard (1991) afirma que o saber científico ou técnico, para ser transformado em saber escolar, ou seja, para ser passível de ser ensinado, precisa sofrer determinadas “deformações” pelo que ele chama de transposição didática. Segundo o autor, um conceito, ao ser transferido, transposto, de um contexto científico ou técnico ao contexto escolar, passa por profundas modificações, pois, embora se mantenha semelhante à sua concepção no contexto investigativo, o conceito ao ser ensinado adquire outros significados, próprios do ambiente escolar em que será estudado.

É importante salientar que cada área do conhecimento apresenta seu raciocínio de maneira específica. Ao conceituar a *transposição didática*, propomos, neste trabalho, aproximar as noções teóricas da ANL ao máximo da análise linguística, auxiliando, assim, de maneira significativa, no ensino da leitura. Por isso, a TD é entendida por nós, com base em Chevallard (1991), como o “saber fazer”, uma vez que este saber implica uma rede de informações e conhecimentos que se relacionam. E, para utilizar esse saber para resolver os problemas e desenvolver competências e habilidades, é preciso ter domínio da teoria e um objetivo bem delimitado do que se quer ensinar.

Consideramos, como já apontado anteriormente, a possível relação entre essas diretrizes para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio com a Teoria da Argumentação na Língua, por meio da transposição didática dos fundamentos dessa teoria para o ensino da leitura. Observamos que, atualmente, algumas escolas trabalham com competências e habilidades, porém inserindo os conteúdos como segundo plano. Tal metodologia advém dos documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa na Escola Básica e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que visa verificar as habilidades dos alunos. Em vista

disso, buscamos aproximar as habilidades das diretrizes de nível médio à proposta deste trabalho, permitindo perceber quais dessas habilidades poderão ser desenvolvidas nas atividades de leitura para alunos de nível médio com base em princípios produzidos a partir dos fundamentos da ANL.

Assim, pensando que a criança chega à escola como usuária da língua e com diferentes usos e habilidades de oralidade, o papel maior da escola passa a ser o de desenvolver a leitura e a escrita de maneira a criar possibilidades de compreensão do sentido do texto para, posteriormente, estabelecer relações com a realidade.

Esse processo se inicia na Educação Básica e se intensifica no Ensino Médio, quando o aluno passa a compreender e a se posicionar diante das questões do mundo. Os PCNs (1998) defendem o domínio da língua, tanto oral quanto escrita, como fundamental para a participação efetiva e social do indivíduo. Cabe ao professor, segundo esta proposta de trabalho, orientar o discente a, antes de estabelecer as relações exteriores a partir do seu conhecimento de mundo e de se posicionar com intervenções possíveis sobre as questões, entender o sentido do texto lido, buscando compreender primeiramente aquilo que o locutor diz. Somente assim, será possível, de fato, compreender as *visões de mundo do locutor*, termo citado nos PCNs, e ter acesso às informações para, depois, como leitor, opinar e defender seus pontos de vista de modo a intervir socialmente.

Por isso, esta tese consiste em retomar as noções que dão base à Teoria da Argumentação na Língua e, a partir delas, propor um trabalho de leitura em sala de aula que permita aos alunos compreender as marcas linguísticas do texto, apreendendo seu sentido. Para tanto, após o estudo da ANL, definimos como conceitos bases para a aplicação de princípios de leitura os seguintes: *relação, sentido, orientação argumentativa, polifonia, interdependência semântica, articuladores, modificadores e operadores argumentativos*. Tais noções nos permitem ler o texto de forma a estabelecer sentido por meio das relações entre enunciados, a apreender a orientação argumentativa dada pelo locutor, a recuperar os pontos de vista levantados pelo locutor e a verificar as relações de sentido entre as partes do discurso e também aquelas estabelecidas pelos conectores, estejam eles implícitos ou explícitos em articuladores. Isso nos leva a

perceber com o aluno o sentido na construção do texto, delimitando as marcas linguísticas para constituir-lo como leitor competente.

Como já explicitamos, os PCNs dividem a prática da linguagem em dois eixos: *Práticas de uso da linguagem* e *Práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem*. As primeiras envolvem aspectos históricos da linguagem, aspectos de produção em leitura e oralidade e as implicações do contexto na organização dos discursos e da produção no processo de significação. Já as segundas perpassam o eixo da reflexão sobre a língua, abrangendo aspectos da variação linguística, da organização estrutural dos enunciados, dos processos de construção da significação, do léxico, das redes semânticas e dos modos de organização dos discursos. Desse modo, relacionando a ANL aos PCNs, identificamos o processo de leitura, por meio das noções da ANL tratadas neste estudo com os conteúdos indicados (léxico, processos de construção de significação, redes semânticas e modos de organização do discurso) para o eixo *Prática de reflexão sobre a língua*.

Observando que as Orientações Curriculares Nacionais de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apontam como objetivos da etapa do Ensino Médio o avanço em níveis mais complexos, a integração e o aprimoramento profissional com autonomia desenvolvida e a atuação na sociedade de forma ética e responsável, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social, cabe, portanto, ao professor propiciar ao aluno o refinamento das habilidades de leitura, de maneira que se possa colocar em prática as diretrizes do documento de forma responsável.

Partindo do entendimento de que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio defendem que qualquer texto se constrói na interação, defendemos que é por meio das atividades de leitura, mais precisamente de compreensão textual, que o aluno desenvolverá uma relação íntima com a leitura e a escrita, o que possibilitará uma nova significação em sua relação com a linguagem. Até porque, segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, “é pela linguagem que o homem se constitui como sujeito sem esgotar alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo” (ORIENTAÇÕES, 2006, p. 23).

Portanto, as aproximações entre os fundamentos que embasam a Teoria da Argumentação na Língua e as definições dos PCNs e das Orientações Curriculares somente são possíveis porque ambos defendem que a aprendizagem da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de uso da língua construídos e compreendidos na interação e na relação estabelecida entre os participantes do processo enunciativo. No entanto, o afastamento entre tal perspectiva linguística e os documentos oficiais também é percebido na defesa das Orientações em creditar a leitura às práticas sociais sem evidenciar, de forma marcante, o processo de compreensão do sentido pelo linguístico. Assim, acreditamos que a leitura do texto, com as noções basilares da ANL, e a leitura a partir das evidências sociais possibilitarão a transposição adequada de saberes linguísticos no que diz respeito ao tratamento da leitura em sala de aula, tendo em vista a aquisição de novos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades de compreensão textual pelo aluno.

Sendo assim, caberá ao professor-pesquisador ir além dos aspectos estabelecidos pelos PCNs e pelas Orientações Curriculares, procurando compreender o sentido do linguístico, além de, depois e a partir disso, promover a leitura como empoderamento e inclusão social. Cabe ressaltar que essa consciência linguística somente será possível em razão da orientação dada pelo professor-pesquisador ao aluno na prática de ensino e de aprendizagem no trabalho de leitura em sala de aula.

Como não estamos sós nessa busca, nosso trabalho alinha-se a outros estudos que procuraram transpor a ANL para o ensino de língua portuguesa, entre os quais citamos os de Both (2007, 2011) e Azevedo (2010). Começamos pela tese de doutorado de Joseline Tatiana Both, intitulada “A teia do discurso: alguns aspectos da alteridade na linguagem” (2011), que trata da temática da alteridade, analisando como ela se constitui no discurso, especialmente a partir da relação entre diferentes vozes que intervêm na construção do sentido. Partindo do *pressuposto* e utilizando principalmente os conceitos da fase atual da ANL, a Teoria dos Blocos Semânticos, desenvolvida por Marion Carel e Oswald Ducrot, os resultados da tese evidenciam que a alteridade é inerente à linguagem e, portanto, à produção de sentidos no discurso.

Além do trabalho citado, fazemos menção à dissertação de mestrado que busca relacionar o ensino da leitura à Teoria da Argumentação na Língua. Escrita por Joseline Tatiana Both, tem como título “Por uma abordagem Enunciativa da Leitura no Ensino Fundamental: o livro didático” (2007), desenvolvendo a temática da leitura numa perspectiva enunciativo-argumentativa, com o objetivo de investigar propostas de atividades com textos, retiradas de livros didáticos de Ensino Fundamental, e buscar compreender suas concepções de linguagem.

Há ainda os trabalhos de Tânia Maris de Azevedo, que dissertam sobre o ensino de língua materna e a argumentação. O primeiro, intitulado “Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões”, tem como objetivo fomentar a discussão acerca do ensino do uso da língua materna, tecendo algumas considerações teórico-metodológicas sobre o ensino de gêneros discursivos. A análise é realizada a partir de uma “nova perspectiva de ensino de língua”, com a proposta de análise e produção de gêneros discursivos, orais e escritos, que tem sido objeto de reflexões, propostas e práticas de docentes. Nesse contexto, a autora fundamenta seu trabalho na perspectiva enunciativa dos estudos da linguagem.

Além desse estudo, Tânia Maris de Azevedo (2009/2010), juntamente com Vania Morales Rowell, em pesquisa intitulada “Problematização e ensino de língua materna”, tem como objetivo contribuir para o processo de reflexão sobre a problematização aplicada ao ensino de língua materna escrita na Educação Básica. Para as autoras, ler e escrever de forma competente implica necessariamente usar adequada e eficazmente os recursos de que uma língua dispõe para ser enunciada nas mais diferentes situações de interlocução. Por isso, ensinar a ler e escrever impõe transformar situações enunciativas em situações-problema para cuja resolução seja fundamental a aquisição e o domínio de diversos mecanismos linguísticos, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades para usá-los de modo adequado e eficaz.

Em diálogo com esses estudos, buscamos destacar os saberes teóricos da ANL, com a seleção de alguns de seus termos e noções, conforme capítulo 3, para propor a transposição didática desses saberes em atividades de leitura embasadas em princípios teóricos produzidos a partir dos fundamentos da ANL e em terminologia próxima ao contexto de sala de aula de nível médio.

#### 4.2 Os saberes teóricos da ANL transpostos para o ensino de leitura: da teoria à prática de análise de texto em Língua Portuguesa

A fim de proporcionar aos estudantes uma leitura mais atenta e consciente, possibilitando a compreensão das marcas linguísticas verificadas no discurso e do ponto de vista do locutor ao se enunciar, buscamos, a partir de princípios advindos da ANL que sustentam as atividades de leitura, propor a transposição dos saberes teóricos em saberes a serem ensinados nas atividades de leitura. Por isso, os termos e as noções por nós selecionados da Teoria da Argumentação na Língua foram adaptados ao contexto de sala de aula de Ensino Médio.

Nessa abordagem semântico-argumentativa, o sentido não está pronto no mundo físico ou imaginário, mas é constituído pelas relações entre palavras escolhidas pelo locutor e colocadas em uso no discurso, pois é um fundamento dessa abordagem e um princípio importante para o ensino de leitura de que “só o discurso [...] é doador de sentido” (DUCROT, 2002, p. 7).

Então, na procura da compreensão do texto em sala de aula e buscando as marcas linguísticas que determinam o posicionamento do locutor diante do que está dito nos limites de seu discurso, apontamos as noções da ANL que nos permitiram, através de uma linguagem mais acessível, auxiliar o estudante do Ensino Médio a compreender o sentido do que se leu, quais sejam: *relação, sentido, orientação argumentativa, valor argumentativo, polifonia, interdependência semântica, articuladores, modificadores e operadores*. Cabe enfatizar aqui que, com os alunos de Ensino Médio, o termo *texto* foi utilizado no lugar de *discurso* e o termo *frase* no lugar de *enunciado*.

Desse modo, concebemos os termos *relação* e *sentido* como delimitadores e predominantes em nosso trabalho de leitura, pois esses termos são transversais a todos outros. Quando tratamos de *relação*, estamos tratando de *sentido*, uma vez que aquela implica a atribuição de sentidos às palavras, aos enunciados, aos parágrafos relacionados para a constituição do sentido global do discurso.

A orientação argumentativa é concebida, em nosso Roteiro de Leitura, por meio da exploração de pistas que os enunciados carregam para o aluno compreender primeiramente o sentido de partes do texto, para, posteriormente,

compreender o sentido global, a partir da compreensão da relação entre os segmentos maiores e menores do texto, sem influência do universo extralinguístico.

Já o valor argumentativo é tratado, em sala de aula, como um princípio diretamente relacionado ao sentido da palavra naquele texto, na relação da palavra com outras expostas no discurso e, até mesmo, o valor argumentativo das relações entre frases/enunciados presentes no texto/discurso. A polifonia é tratada como a compreensão dos pontos de vistas presentes no texto, a partir da temática trabalhada, com a identificação do ponto de vista com o qual o locutor (para os alunos, autor do texto na maioria das vezes) concorda e também a compreensão do ponto de vista com o qual ele discorda ou ao qual se contrapõe.

A interdependência semântica é concebida, no Roteiro de Leitura, nas questões em que são solicitados “blocos de síntese” do texto e com a ideia de “unidade de sentido”, que permitiram a compreensão do todo pelo aluno. Desse modo, o bloco-síntese é considerado em relação ao sentido global do texto, constituído por meio da relação entre segmentos textuais. E, para a construção desse bloco-síntese, o aluno é impulsionado a explorar os articuladores, que denominamos conjunções/locuções conjuntivas; os modificadores, que denominamos advérbios e adjetivos; e os operadores argumentativos, marcas que atestam gradualidade e força argumentativa a outras palavras e segmentos, como *até, até mesmo, afinal, só* etc. Por isso, os operadores são concebidos como marcas linguísticas que orientam o sentido e explicitam a relação entre os segmentos.

Para a ANL, argumentar é construir sentido através das relações linguísticas feitas pelo locutor. Logo, o sentido é visto como sendo sempre argumentativo. Com vistas nessa realidade, tais explicações foram utilizadas no lugar dos termos-base da ANL, com o objetivo de aprimorar as habilidades de compreensão e de produção discursiva do aprendiz, principalmente no que diz respeito à leitura em sala de aula.

A seguir, ilustramos, em um quadro, as noções-base da ANL transpostas para o tratamento da leitura em sala de aula:

Quadro 2 – Categorias teóricas da Teoria da Argumentação na Língua transpostas para o tratamento da leitura em sala de aula.

<b>Categorias teóricas da ANL: o saber teórico</b>	<b>Categorias transpostas para o ensino: o saber a ser ensinado</b>
Enunciado/Discurso	Frase/texto
Interdependência semântica	Unidade de sentido/bloco-síntese
Operadores	Marcas linguísticas que explicitam a relação entre os segmentos e orientam o sentido
Encadeamento e articulação	Relação entre os segmentos
Valor argumentativo	Sentido argumentativo de cada palavra no discurso a partir da relação com outras
Orientação argumentativa	Pistas linguísticas que direcionam o sentido
Modificadores	Adjetivos e advérbios
Articuladores	Conjunções
Enunciadores	Pontos de vista

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dessas transposições, foi selecionado, para leitura e análise em sala de aula, um texto pertencente ao gênero crônica, escrito por Luis Fernando Veríssimo e intitulado *O lixo*<sup>13</sup>. A temática do texto busca explorar as relações entre identidade, sociabilidade e intimidade no relacionamento interpessoal, a partir da problemática público/privado presente no lixo da moradia de cada indivíduo. Acreditamos que tal tema esteja presente no cotidiano de leitores, que, neste caso, são alunos adolescentes.

Abaixo, segue o texto-base para as análises:

<sup>13</sup> Escolha justificada na introdução desta tese.

Quadro 3 – Crônica *O lixo*.

01	<b>O lixo</b>
02	<i>Luis Fernando Veríssimo</i>
03	
04	Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a
05	primeira vez que se falam.
06	- Bom dia...
07	- Bom dia.
08	- A senhora é do 610.
09	- E o senhor do 612.
10	- É.
11	- Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...
12	- Pois é...
13	- Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...
14	- O meu quê?
15	- O seu lixo.
16	- Ah...
17	- Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena...
18	- Na verdade sou só eu.
19	- Mmmm. Notei também que o senhor usa muito comida em lata.
20	- É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...
21	- Entendo.
22	- A senhora também...
23	- Me chame de você.
24	- Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de
25	comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...
26	- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro
27	sozinha, às vezes sobra...
28	- A senhora... Você não tem família?
29	- Tenho, mas não aqui.
30	- No Espírito Santo.
31	- Como é que você sabe?
32	- Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.
33	- É. Mamãe escreve todas as semanas.
34	- Ela é professora?
35	- Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
36	- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
37	- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
38	- Pois é...
39	- No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.
40	- É.
41	- Más notícias?
42	- Meu pai. Morreu.
43	- Sinto muito.
44	- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.
45	- Foi por isso que você recomeçou a fumar?
46	- Como é que você sabe?
47	- De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro

- 48 amassadas no seu lixo.
- 49 - É verdade. Mas consegui parar outra vez.
- 50 - Eu, graças a Deus, nunca fumei.
- 51 - Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo...
- 52 - Tranquilizantes. Foi uma fase. Já passou.
- 53 - Você brigou com o namorado, certo?
- 54 - Isso você também descobriu no lixo?
- 55 - Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito
- 56 lenço de papel.
- 57 - É, chorei bastante, mas já passou.
- 58 - Mas hoje ainda tem uns lencinhos...
- 59 - É que eu estou com um pouco de coriza.
- 60 - Ah.
- 61 - Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.
- 62 - É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.
- 63 - Namorada?
- 64 - Não.
- 65 - Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
- 66 - Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.
- 67 - Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela
- 68 volte.
- 69 - Você já está analisando o meu lixo!
- 70 - Não posso negar que o seu lixo me interessou.
- 71 - Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la.
- 72 Acho que foi a poesia.
- 73 - Não! Você viu meus poemas?
- 74 - Vi e gostei muito.
- 75 - Mas são muito ruins!
- 76 - Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam
- 77 dobrados.
- 78 - Se eu soubesse que você ia ler...
- 79 - Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não
- 80 sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?
- 81 - Acho que não. Lixo é domínio público.
- 82 - Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra
- 83 da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário.
- 84 É a nossa parte mais social. Será isso?
- 85 - Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que...
- 86 - Ontem, no seu lixo...
- 87 - O quê?
- 88 - Me enganei, ou eram cascas de camarão?
- 89 - Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.
- 90 - Eu adoro camarão.
- 91 - Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode...
- 92 - Jantar juntos?
- 93 - É.
- 94 - Não quero dar trabalho.
- 95 - Trabalho nenhum.
- 96 - Vai sujar a sua cozinha?

97	- Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.
98	- No seu lixo ou no meu?

Fonte: Veríssimo (1981).

### 4.3 As atividades de leitura de texto: movimentos de transposição

A análise do *corpus* foi realizada mediante um roteiro de leitura desenvolvido com base nos fundamentos que norteiam a Teoria da Argumentação na Língua e nos princípios teóricos que deles derivamos para explorar com os alunos a interdependência semântica e as relações de sentido entre palavras e enunciados no discurso. Cabe ressaltar que a aplicação do instrumento demandou alguns conhecimentos dos alunos, que, durante o ano letivo, foram orientados pela professora. Abaixo, segue o Roteiro de Leitura que fundamentará as análises, no qual estão explicados os objetivos de cada questão (modelo não aplicado aos estudantes):

Quadro 4 – Roteiro de Leitura com objetivos especificados.

<p><b>ROTEIRO DE LEITURA</b></p> <p style="text-align: right;"><i>O Lixo</i> Luis Fernando Veríssimo</p> <p>1. Após a primeira leitura, identifique o tema proposto por Luis Fernando Veríssimo na crônica <i>O lixo</i>.</p> <p>Objetivo: com essa questão, busca-se fazer com que os alunos cheguem a um bloco-síntese do texto como elemento relacionado ao seu sentido global.</p> <p>2. As passagens iniciais da crônica orientam o leitor à determinada conclusão inicial sobre os personagens. De que maneira as marcas linguísticas inscritas no texto orientam o leitor a concluir algo a respeito dos personagens? E o que pode ser concluído?</p> <p><i>Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam.</i></p> <p>- Bom dia. - Bom dia. - A senhora é do 610. - E o senhor do 612.</p>
--

- É.
- *Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...*

Objetivo: com essa questão, procura-se explorar com os alunos o princípio da orientação argumentativa, por meio da análise de pistas linguísticas (articuladores, operadores e modificadores) inscritas no texto.

3. As pistas encontradas nos lixos de cada vizinho vão delineando suas personalidades. De que modo essas personalidades podem ser descritas através de passagens do texto, em que se tem um segmento que está relacionado a outro, constituindo uma unidade de sentido?

Objetivo: com essa questão, busca-se explorar o princípio de interdependência semântica, por meio da análise da relação entre segmentos textuais, que apresentam, com as entidades lexicais, modificadores e operadores argumentativos.

4. Considerando que cada palavra carrega uma argumentação, analise linguisticamente o sentido argumentativo determinado na crônica que é dado através das palavras  *você*  e  *senhora* , observando o seguinte excerto:

- *Entendo.*
- *A senhora também...*
- *Me chame de você.*
- *Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...*
- *É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra...*
- *A senhora... Você não tem família?*
- *Tenho, mas não aqui.*

Objetivo: com essa questão, busca-se explorar o valor argumentativo das palavras no discurso para que o aluno perceba que o sentido advém da relação de uma com outras.

5. No decorrer da leitura da crônica de Luis Fernando Veríssimo, o leitor é orientado à conclusão de que o lixo é algo de domínio público. De que maneira o texto traz pistas necessárias para que se chegue à determinada conclusão?

Objetivo: com essa questão, busca-se explorar que a conclusão do texto é construída linguisticamente pela escolha de palavras pelo locutor e pela relação que estabelece entre as palavras no fio do discurso.

6. O questionamento feito no excerto abaixo tem uma força argumentativa determinante sobre a temática proposta na crônica. De que maneira o locutor se posiciona ao expressá-lo? Quais são os possíveis pontos de

vista presentes nesta reflexão?

- *Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?*

Objetivo: com essa questão, busca-se demonstrar que os sentidos argumentativos do texto se configuram também por meio da polifonia e que o discurso oferece pistas pelas palavras atualizadas pelo locutor, pela relação que estabelece entre elas e pela escolha de elementos modificadores que especificam sentidos e deixam outros implícitos.

7. A última frase da crônica apresenta em seu sentido possibilidades de interpretação. Se observada linguisticamente, como essas possibilidades podem ser compreendidas de acordo com as relações de sentido previstas no discurso da crônica analisada?

Objetivo: com essa questão, busca-se explorar com os alunos a compreensão textual com base na exploração das pistas linguísticas presentes no discurso.

8. Observe a seguinte passagem: *Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?* Nessa passagem, analise o papel que as expressões “Só”, “afinal”, “Se bem que” e “ainda” exercem na argumentação.

Objetivo: com essa questão, busca-se verificar o papel dos articuladores e dos operadores para a construção dos sentidos argumentativos no discurso.

9. Por fim, após a análise semântico-argumentativa do texto proposta por este instrumento, retomemos a questão número 1 e a aprofundemos: com base na relação de sentido proposta pelo discurso Crônica, identifique e contextualize o tema do texto analisado.

Objetivo: com essa questão, busca-se fazer com que os alunos cheguem a um bloco-síntese do texto mais aprofundado em comparação ao da questão número 1 e redimensionem o sentido global antes atribuído à crônica.

10. Se você tivesse de continuar o texto, em mais um parágrafo, como você continuaria o texto? Escreva a sua proposta.

Objetivo: com essa questão, busca-se verificar como o aluno dará continuidade discursiva aos sentidos do texto.

Esse roteiro apresenta, em sua base, princípios metodológicos para as atividades de leitura, que foram produzidos a partir dos saberes teóricos da ANL, apresentados como princípios teóricos no final do capítulo 3. Portanto, neste capítulo, passamos da teoria à metodologia e os saberes teóricos passam a saberes a serem ensinados (princípios metodológicos), os quais são:

- O princípio de apreensão de um sentido global do texto por meio da busca de um encadeamento síntese na leitura.
- O princípio da orientação argumentativa inscrito no texto e a exploração dessa orientação na leitura.
- O princípio da interdependência semântica dos segmentos do texto e a apreensão dessa interdependência na leitura.
- O princípio do valor argumentativo das palavras no texto e a atribuição desses valores na leitura.
- O princípio da diversidade de pontos de vista (polifonia) presentes no texto e a exploração dessa polifonia na leitura.
- O princípio da relação entre unidades do texto e verificação dessa relação na leitura.
- O princípio da relação explicitado por elementos articuladores, modificadores e operadores presentes no texto e a exploração de pistas para a atribuição de sentidos na leitura.
- O princípio da orientação argumentativa da leitura do texto como determinante da continuidade discursiva na escrita.

No capítulo da análise, evidenciamos os movimentos de leitura dos alunos a partir desses princípios metodológicos. A seguir, elencamos as etapas das atividades de leituras transpostas.

#### 4.4 Etapas de realização das atividades de leitura transpostas

A pesquisa-ação em sala de aula apresentou as seguintes etapas:

a) Escolha de um texto do gênero crônica, conforme dado apresentado no item 4.2.

b) Preparação do Roteiro de Leitura que foi desenvolvido em sala de aula, conforme instrumento de pesquisa apresentado no item 4.3 (sem a explicação dos objetivos de cada questão).

c) Aplicação do Roteiro de Leitura, com reflexão teórico-metodológica deslocada para a sala de aula.

d) Escolha das respostas produzidas pelos alunos às atividades dos Roteiros de Leitura que serviram como objeto de análise a partir do seguinte critério: trabalhos de dois alunos sem histórico de reprovação e dois com histórico de reprovação escolar, com o objetivo de atestarmos que alunos com históricos diferentes podem, com um trabalho de leitura embasado e investigativo, produzirem sentidos ao que leem de modo qualificado.

No capítulo seguinte, procederemos à análise das leituras produzidas pelos alunos em sala de aula, a partir do Roteiro de Leitura apresentado neste capítulo.

## **5 MOVIMENTOS DE COMPREENSÃO LEITORA: SENTIDOS ARGUMENTATIVOS EM SALA DE AULA**

“A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces.”  
Aristóteles

Nos próximos itens, buscamos descrever os sentidos argumentativos orientados pelo professor em sala de aula, bem como os sentidos que foram atribuídos pelos alunos na leitura do texto. Para isso, expusemos como o estudante percebeu os princípios de leitura de modo a compreender o sentido global do texto, a orientação argumentativa, a interdependência semântica, o valor argumentativo das palavras no discurso, os pontos de vista presentes no texto, a relação, a compreensão de articuladores, modificadores e operadores e, por fim, a orientação argumentativa na leitura como determinante da continuidade discursiva na escrita.

### **5.1 Movimentos de compreensão: os sentidos argumentativos orientados pelo professor no trabalho de leitura em sala de aula**

Os procedimentos de análise adotados pelo professor-pesquisador deste estudo são organizados a partir de princípios de leitura vinculados aos fundamentos da ANL para verificar os movimentos de compreensão leitora do aluno, tendo em vista o cumprimento dos objetivos desta proposta, que busca explorar, na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, a compreensão linguística, centrada no semantismo da língua em uso no discurso. A necessidade da produção de tais procedimentos se deu pelo fato de que alunos da Educação Básica, em especial do terceiro ano do Ensino Médio, para compreenderem o texto como a atualização da argumentação inscrita na língua, precisam da transposição de termos e noções da ANL para atividades de leitura que lhes possibilitem explorar os sentidos do texto a partir do funcionamento linguístico dos seus elementos internos, e não de seus elementos externos.

Cabe a nós salientar que a descrição feita nesta pesquisa é apenas uma etapa do trabalho de leitura realizado em sala de aula. Antes de chegar a esta

etapa, em outros momentos em sala de aula, diferentes textos foram trabalhados, a fim de tornar o processo de leitura constitutivo de etapas, em que a primeira delas fosse a compreensão do texto pelos seus aspectos linguísticos. Esse trabalho foi possível porque, em momentos anteriores, existiu a aproximação de alguns termos da teoria no processo de leitura à compreensão do estudante.

Observamos também que o processo de leitura de um texto não pode ser resumido ao nosso Roteiro de Leitura, visto que, nele, buscamos aspectos de compreensão linguística. Assim, para nós, também é necessário dar continuidade ao processo através da aproximação com o extralinguístico, relações com outros textos do universo do aluno. Cabe salientar que esta tese apresenta uma proposta que contempla apenas uma parte de todo um processo, processo de compreensão leitora por meio da Teoria da Argumentação na Língua. No entanto, consideramos a importância, no processo de interpretação de textos, da exploração da relação texto-mundo-texto, em que a partir do linguístico (texto) podemos estabelecer o diálogo com o extralinguístico e retornar para o linguístico (texto), e não o processo contrário, que parte do mundo para o linguístico. Trata-se, portanto, de ver a relação que os indivíduos estabelecem *na* e *pela* linguagem.

Sendo assim, para um maior entendimento dos alunos, buscamos expressões semelhantes, que transmitam o sentido mais próximo aos termos e aos conceitos da ANL, com o propósito de investigar cada particularidade envolvida na leitura. Isso nos permitiu formular questões de compreensão linguística adequadas às necessidades da fase de aprendizagem em que estão inseridos os discentes.

Desse modo, quando os estudantes são questionados sobre o tema da crônica (questão 1), buscamos que se aproximem da noção de bloco semântico, já que este sintetiza a ideia principal proposta pelo locutor, mesmo sem ser comentado o termo “bloco semântico” ou então apresentado o quadrado argumentativo, o qual, se aplicado em sala de aula, seria abstrato demais para os alunos. Essa questão representa uma preparação para o aluno, que, após ter pensado em outras questões, pôde responder à questão 9 já preparado para pensar o sentido global como um bloco-síntese, que envolve elementos em relação de interdependência. Por isso, na questão 9 do Roteiro de Leitura, buscamos fazer com que os alunos chegassem a um bloco-síntese do texto mais

aprofundado em comparação ao da questão número 1, para redimensionar o sentido global antes atribuído ao texto, após as reflexões desenvolvidas no processo (cf. questões 1 e 9).

Na continuidade da exploração do texto, procuramos trabalhar a noção de *orientação argumentativa*, afirmando que as passagens iniciais da crônica orientam o leitor à determinada conclusão inicial sobre os personagens e questionando a respeito da maneira como as marcas linguísticas inscritas no texto<sup>14</sup> encaminham a tal conclusão e o que pode ser concluído. Observamos, no entanto, que os alunos apresentaram dificuldades na compreensão do termo “marcas linguísticas” e solicitaram esclarecimento nessa questão. Além disso, afirmamos que, no decorrer da leitura da crônica de Luis Fernando Veríssimo, o leitor é orientado à conclusão de que o lixo é algo de domínio público e, então, questionamos os alunos sobre o modo como o texto traz pistas necessárias para que se chegue a essa conclusão, com o objetivo de evidenciar que a conclusão do texto é construída linguisticamente pela relação que as palavras estabelecem no fio do discurso (cf. questões 2 e 5).

Para estabelecer as noções de *relação* e de *interdependência semântica*, solicitamos que os alunos buscassem no texto segmentos que, relacionados a outros, constituíssem uma relação de sentido. Essa etapa possibilitou uma percepção das partes do texto pelos alunos, a fim de que refletissem sobre o fato de que um texto nada mais é do que uma trama de sentidos, em que as palavras podem ter sua força argumentativa reforçada ou atenuada pela presença de outras. Assim, os personagens podem ser caracterizados pelos sentidos argumentativos advindos de segmentos como “gosto muito de cozinhar”, de “fazer pratos diferentes”, em que termos como “muito” e “diferentes” atestam que a personagem aprecia culinária (cf. questão 3).

Com a finalidade de mostrar que o sentido de uma palavra se dá pela relação estabelecida entre ela e outras palavras do discurso (valor argumentativo), solicitamos – a partir de excertos retirados do texto – que os alunos refletissem

---

<sup>14</sup> No Roteiro de Leitura, como já explicitado, utilizamos o termo *texto* em vez de *discurso* e o termo *frase* em vez de *enunciado* para uma melhor compreensão dos estudantes, que são leigos em relação à ANL.

sobre o sentido das palavras “você” e “senhora”, compreendendo o sentido argumentativo delas na crônica (cf. questão 4).

Para verificar o fenômeno de polifonia no discurso, por meio de pistas que evocam a pluralidade de pontos de vista que um locutor põe em cena, escolhemos um excerto do texto em que é possível observar o posicionamento do locutor em relação à temática, com a exploração dos pontos de vista sobre o lixo ser algo de domínio público ou privado. Assim, solicitamos que os alunos analisassem os possíveis pontos de vista presentes na reflexão, por meio da exploração de pistas, entre as quais podemos citar “vida privada”, “lixo é comunitário”, “nossa parte mais social”, em que as expressões modificadoras fornecem indícios sobre a presença de mais de um ponto de vista e sobre a atitude do locutor frente a eles (cf. questão 6).

Buscando o princípio de *relação*, solicitamos que os alunos explorassem as pistas linguísticas presentes no discurso, questionando as possibilidades de sentido do último enunciado do texto através das relações construídas na trama do discurso (cf. questão 7).

Quanto à verificação do papel dos operadores para a construção dos sentidos argumentativos do discurso foi possível questionar e propor a reflexão sobre o sentido estabelecido na argumentação pelas expressões “só”, “afinal”, “se bem que” e “ainda”. Desse modo, a relação das palavras do contexto textual teve uma importante atuação na construção do sentido, pois orientaram a compreensão dos fatos na articulação entre os segmentos dos enunciados (cf. questão 8).

Por fim, na última questão, com o objetivo de analisar a percepção da orientação argumentativa do locutor compreendida pelo leitor, solicitamos aos alunos que dessem continuidade discursiva aos sentidos do texto, acrescentando-lhe um parágrafo (cf. questão 10).

Chamamos atenção para o fato de que os princípios elaborados a partir da ANL são transversais a todas as questões e que um mesmo termo e uma mesma noção pode estar envolvida em mais de uma questão. Os princípios de *relação*, de *orientação argumentativa* e de *interdependência semântica*, por exemplo, estão sempre presentes.

A aplicação do Roteiro de Leitura nos fez perceber que os alunos compreenderam as questões, a partir da transposição didática da Teoria da Argumentação na Língua. Desse modo, consideramos importante e necessário o professor ter conhecimento teórico e compreender a sua realidade de ensino para formular questões com base em teorias linguísticas, neste caso a ANL, mas adequadas ao contexto de ensino-aprendizagem dos discentes. Isso nos mostra que é possível trabalhar a leitura na Educação Básica a partir das noções da ANL, uma vez que estas possibilitam a reflexão linguística acerca do funcionamento do sentido em discurso, concebido, nesta transposição, como texto.

## 5.2 Os fatos argumentativos de linguagem: os sentidos atribuídos pelos alunos na leitura de textos

Escolhemos quatro dos sessenta e seis Roteiros de Leitura aplicados em sala de aula, conforme critérios da metodologia, e realizamos a análise de como os alunos os compreenderam. Para diferenciar um Roteiro do outro, demos nomes fictícios aos estudantes: Guízela e Felipe, alunos que nunca foram reprovados, e Wood e Marcelo, alunos com histórico de reprovação. Para um melhor entendimento desta tese, seguem os quatro Roteiros de Leitura selecionados e a análise das respostas de cada questão, que busca ilustrar, com fatos linguísticos, compreensões diferentes e semelhantes dos sentidos atribuídos ao texto pelos estudantes, a partir de questões que têm como base os princípios teóricos e metodológicos oriundos da Teoria da Argumentação na Língua para a compreensão dos sentidos da língua em funcionamento.

Segue abaixo o material que foi entregue aos alunos: a crônica *O lixo*, de Luis Fernando Verissimo, e o questionário do Roteiro de Leitura.

Roteiro de Leitura

Após a leitura da crônica “O lixo”, de Luis Fernando Veríssimo, responda os enunciados abaixo de forma a relacionar as ideias fazendo a compreensão do sentido do discurso.

01	<b>O lixo</b>
02	<i>Luis Fernando Veríssimo</i>
03	
04	Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a
05	primeira vez que se falam.
06	- Bom dia...
07	- Bom dia.
08	- A senhora é do 610.
09	- E o senhor do 612.
10	- É.
11	- Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...
12	- Pois é...
13	- Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...
14	- O meu quê?
15	- O seu lixo.
16	- Ah...
17	- Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena...
18	- Na verdade sou só eu.
19	- Mmmm. Notei também que o senhor usa muito comida em lata.
20	- É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...
21	- Entendo.
22	- A senhora também...
23	- Me chame de você.
24	- Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de
25	comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...
26	- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro
27	sozinha, às vezes sobra...
28	- A senhora... Você não tem família?
29	- Tenho, mas não aqui.
30	- No Espírito Santo.
31	- Como é que você sabe?
32	- Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.
33	- É. Mamãe escreve todas as semanas.
34	- Ela é professora?
35	- Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
36	- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
37	- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
38	- Pois é...
39	- No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.
40	- É.
41	- Más notícias?

- 42 - Meu pai. Morreu.  
43 - Sinto muito.  
44 - Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.  
45 - Foi por isso que você recomeçou a fumar?  
46 - Como é que você sabe?  
47 - De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro  
48 amassadas no seu lixo.  
49 - É verdade. Mas consegui parar outra vez.  
50 - Eu, graças a Deus, nunca fumei.  
51 - Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo...  
52 - Tranquilizantes. Foi uma fase. Já passou.  
53 - Você brigou com o namorado, certo?  
54 - Isso você também descobriu no lixo?  
55 - Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito  
56 lenço de papel.  
57 - É, chorei bastante, mas já passou.  
58 - Mas hoje ainda tem uns lencinhos...  
59 - É que eu estou com um pouco de coriza.  
60 - Ah.  
61 - Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.  
62 - É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.  
63 - Namorada?  
64 - Não.  
65 - Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.  
66 - Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.  
67 - Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela  
68 volte.  
69 - Você já está analisando o meu lixo!  
70 - Não posso negar que o seu lixo me interessou.  
71 - Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la.  
72 Acho que foi a poesia.  
73 - Não! Você viu meus poemas?  
74 - Vi e gostei muito.  
75 - Mas são muito ruins!  
76 - Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam  
77 dobrados.  
78 - Se eu soubesse que você ia ler...  
79 - Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não  
80 sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?  
81 - Acho que não. Lixo é domínio público.  
82 - Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra  
83 da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário.  
84 É a nossa parte mais social. Será isso?  
85 - Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que...  
86 - Ontem, no seu lixo...  
87 - O quê?  
88 - Me enganei, ou eram cascas de camarão?  
89 - Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.  
90 - Eu adoro camarão.

- |    |   |
|----|---|
| 91 | - Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode... |
| 92 | - Jantar juntos?  |
| 93 | - É.  |
| 94 | - Não quero dar trabalho.                                   |
| 95 | - Trabalho nenhum.  |
| 96 | - Vai sujar a sua cozinha?                                  |
| 97 | - Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.    |
| 98 | - No seu lixo ou no meu?                                    |

Fonte: Veríssimo (1981).

Quadro 5 – Roteiro de leitura aplicado.

## ROTEIRO DE LEITURA

*O Lixo*  
Luis Fernando Veríssimo

1. Após a primeira leitura, identifique o tema proposto por Luis Fernando Veríssimo na crônica *O lixo*.
2. As passagens iniciais da crônica orientam o leitor à determinada conclusão inicial sobre os personagens. De que maneira as marcas linguísticas inscritas no texto orientam o leitor a concluir algo a respeito dos personagens? E o que pode ser concluído?

*Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam.*

- Bom dia.

- Bom dia.

- A senhora é do 610.

- E o senhor do 612.

- É.

- *Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...*

3. As pistas encontradas nos lixos de cada vizinho vão delineando suas personalidades. De que modo essas personalidades podem ser descritas através de passagens do texto, em que se tem um segmento que está relacionado a outro, constituindo uma unidade de sentido?
4. Considerando que cada palavra carrega uma argumentação, analise linguisticamente o sentido argumentativo determinado na crônica que é dado através das palavras *você* e *senhora*, observando o seguinte excerto:

- Entendo.

- A senhora também...

- Me chame de você.

- *Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de*

*comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...*

*- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra...*

*- A senhora... Você não tem família?*

*- Tenho, mas não aqui.*

5. No decorrer da leitura da crônica de Luis Fernando Veríssimo, o leitor é orientado à conclusão de que o lixo é algo de domínio público. De que maneira o texto traz pistas necessárias para que se chegue à determinada conclusão?

6. O questionamento feito no excerto abaixo tem uma força argumentativa determinante sobre a temática proposta na crônica. De que maneira o locutor se posiciona ao expressá-lo? Quais são os possíveis pontos de vista presentes nesta reflexão?

*- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?*

7. A última frase da crônica apresenta em seu sentido possibilidades de interpretação. Se observada linguisticamente, como essas possibilidades podem ser compreendidas de acordo com as relações de sentido previstas no discurso da crônica analisada?

8. Observe a seguinte passagem: *Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?* Nessa passagem, analise o papel que as expressões “Só”, “afinal”, “Se bem que” e “ainda” exercem na argumentação.

9. Por fim, após a análise semântico-argumentativa do texto proposta por este instrumento, retomemos a questão número 1 e a aprofundemos: com base na relação de sentido proposta pelo discurso Crônica, identifique e contextualize o tema do texto analisado.

10. Se você tivesse de continuar o texto, em mais um parágrafo, como você continuaria o texto? Escreva a sua proposta.

Fonte: elaborado pela autora.

Em seguida, seguem as respostas dos quatro Roteiros de Leituras selecionados para a análise:

## ❖ Respostas do Roteiro de Leitura realizado pela estudante Guízela

① Após a leitura, pode-se identificar que o autor viveu um assunto relevante em uma sociedade, como o manuseio do lixo para desenvolver uma história de relação pessoal entre dois indivíduos que nunca haviam socializado antes. Assim, levando em conta que o lixo é algo público, o homem e a mulher descobrem fatos um do outro e, depois, decidem "juntar os seus lixos".

② As marcas linguísticas evidenciam uma oposição de palavras, em que as ideias apresentadas acabam "se contradizendo", pois sabe-se até onde a pessoa mora, mas nunca ocorre um diálogo entre elas. Sabemos a vida de alguém sem ao menos conhecê-la.

③ - Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto seu lixo...

- O meu quê?

- Ah...

- Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena... "

④ O sentido linguístico seria uma dualidade entre a formalidade e a informalidade, de acordo com a maneira que se quer atingir o receptor.

⑤ No decorrer do texto é fácil chegar à conclusão de que o lixo, quando jogado fora, visa algo público, pois ambas as personagens sabem de fatos específicos que ocorreram na vida do outro, excluindo a particularidade existente anteriormente.

⑥ O autor posiciona-se concordando que o lixo é um domínio público, evidenciando a interação social que o mesmo passa a proporcionar. Pode-se inferir que a partir da socialização do lixo, é possível "descobrir" pelo ~~pois~~ e que as pessoas se interessam ou deixam de se interessar, seus velhos hábitos e especificidades.

⑦ A compreensão final indica que a partir das descobertas cedidas pelo "lixo", as personagens envolvidas irão ficar juntas, na tentativa de iniciar um relacionamento.

8) O papel da expressão "e" é explicitar, dar o motivo do porque a personagem atuou daquela maneira. A expressão "afinal" traz a conclusão do pensamento exposto anteriormente. Por fim, a expressão "se bem que" seria uma "contradição" ao "afinal", pois a personagem muda de ideia e o "ainda" complementa a ideia do "se bem que", abrindo campo para a dúvida.

9) O senso comum acredita que o lixo é algo imprestável, que não possui mais nenhuma finalidade, porém ele traça o perfil de cada indivíduo do planeta, podendo, até mesmo, unir as pessoas que nunca haviam se conhecido antes. O lixo, portanto, revela muito mais do que se imagina, trazendo o particular para uma esfera pública.

10) - Não importa em qual lixo iremos jogar, desde que as outras pessoas que, por algum acaso, forem analisá-lo, percebam que quem jogou ali é feliz e compartilha essa felicidade com mais alguém, não me importa em qual lixo depositamos nossas histórias.

- Você tem razão. Agora não e seremos mais uma família pequena.

## ❖ Respostas do Roteiro de Leitura realizado pelo estudante Felipe.

1) O tema que a crônica traz é o de que o lixo que as pessoas produzem pode dizer muito sobre elas, ~~é como se fosse uma parte (da) dela mesma que acaba~~

2) Os personagens são vizinhos, que apesar de morarem um ao lado do outro, não se conheciam pessoalmente, mas já ~~se~~ haviam se visto e se conheciam, indiretamente.

3) O texto traz a ideia <sup>identificando</sup> (de pessoas) em ~~palavras~~ expressões como a de saber que a mulher brigou com o marido, por ~~tempo~~ seu lixo haver tido buque de flores, e lenços de papel, ~~depois de~~

4) O sentido é de trazer a conversa para um tom mais pessoal, menos formal.

5) ~~O~~ O texto traz essa conclusão, pois durante toda a narrativa os personagens analisam o lixo um do outro, como se ele fosse uma extensão da personagem que vive de domínio público.

6) A reflexão presente ~~é~~ neste trecho é a de que uma coisa que é nossa, tão particular, o nosso lixo, torna-se público, assim como o de todas as outras pessoas. Fato que acaba fazendo com que essa "parte de nossas vidas", torne-se compartilhada.

7) A interpretação traz que o lixo de cada um dos personagens era tão individual, e dizia tanto sobre eles que na última frase torna-se um impasse saber em qual lixo as restas ficariam.

8) São coesões, que dão coesão ao texto e ajudam no sentido do trecho.

9) Sobre a análise do texto, o tema trata da personalidade que cada lixo tem, trazendo a síntese da vida da pessoa, isso acaba tornando-se público, comentário e é integrado a outros lixos.

10) O final do texto, se tivesse uma continuidade seria da discussão sobre em qual lixo ficaria as sobras do encontro, pois este lixo iria trazer para outros vizinhos e pessoas as informações sobre um possível relacionamento.

... No outro dia, após o lixo ser colocado em seu devido lugar, o vizinho do 611 acha uma amígdala no lixo e espalha para todo o condomínio que a mulher, que aceita que ~~o lixo ficasse~~ restos ficassem no seu lixo, que ela era uma puta.

❖ Respostas do Roteiro de Leitura realizado pelo estudante Wood.

1- O tema do texto é a parte social do indivíduo, representada por meio de seu livro. É a identidade pessoal que se põe fora e deixa à mercê da sociedade.

2- Podemos concluir que os dois personagens moram no mesmo prédio, embora não se tenham conhecido pessoalmente. Concluímos isso pela informação contida no texto de que, de fato, é a primeira vez que se falam, e pelo fato de ambos saberem o número da moradia do outro, sendo estes números muito próximos.

3- Podemos perceber que o homem não sabe cozinhar no trecho:  
 - "Mmmmm. Notei também que o senhor usa muita comida em lata.  
 - É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...  
 - Entenda."

Vemos também que a mulher gosta de escrever poemas, como consta no outro trecho:

- "Estrançado. Quando examinei o seu livro, decidi que gostaria de conhecê-la. Ache que foi a poesia.  
 - Não! Você viu meus poemas?"

4- O homem utilizou o pronome "senhor" para dirigir-se à mulher de maneira mais formal, tendo em vista que nunca tinham se falado antes.

A mulher pede para que o homem a chame de "você" com o intuito de tornar a conversa mais informal e se aproximar mais do homem.

5- Os personagens conversam a respeito disso e chegam a conclusão de que o livro é a parte social do indivíduo e que faz parte de um todo maior e por isso seu dono seria a própria sociedade.

6- O locutor posiciona-se à favor da afirmação de que o livro é nessa parte mais social, afinal ele mostra no texto como duas pessoas que nunca se falaram podem saber tanto sobre a outra apenas examinando seu livro. O ponto de vista contrário pode dizer que nessa parte mais social é a conversa pessoalmente, como o diálogo do texto.

7- Pode-se interpretar simplesmente como em que livro jogara ~~(sujeito)~~ sujeira ou como na vida de qual dos dois guardar o momento (jantar) e o outro personagem.

8- ~~(só prevê uma explicação)~~ "Só" e "afinal" têm sentido de explicação, enquanto "se bem que" tem sentido de contradição, e "ainda" de continuidade.

9- O texto remete a parte que o indivíduo tem na sociedade e como seu livro representa isso.

10- ~~(Faz uma discussão)~~ discussão entre os personagens que reclamariam porque o outro havia examinado seu livro.

- ❖ Respostas do Roteiro de Leitura realizado pelo estudante Marcelo.

1- Interação indireta entre dois personagens através do livro, em seguida um pouco de interação informal.

2- Conclui-se que ambos tinham já um conhecimento sobre a existência e as ideias em si, e com a desconexão de texto ambos curiam uma interação com pelo outro através de seus livros, cobrindo parte de suas ideias e características porém sem uma conexão autêntica.

3- Morde do pai / mulher, ligada com cartas / cartas, fotografia intacta no livro com possível intenção de um retrato como o seu.

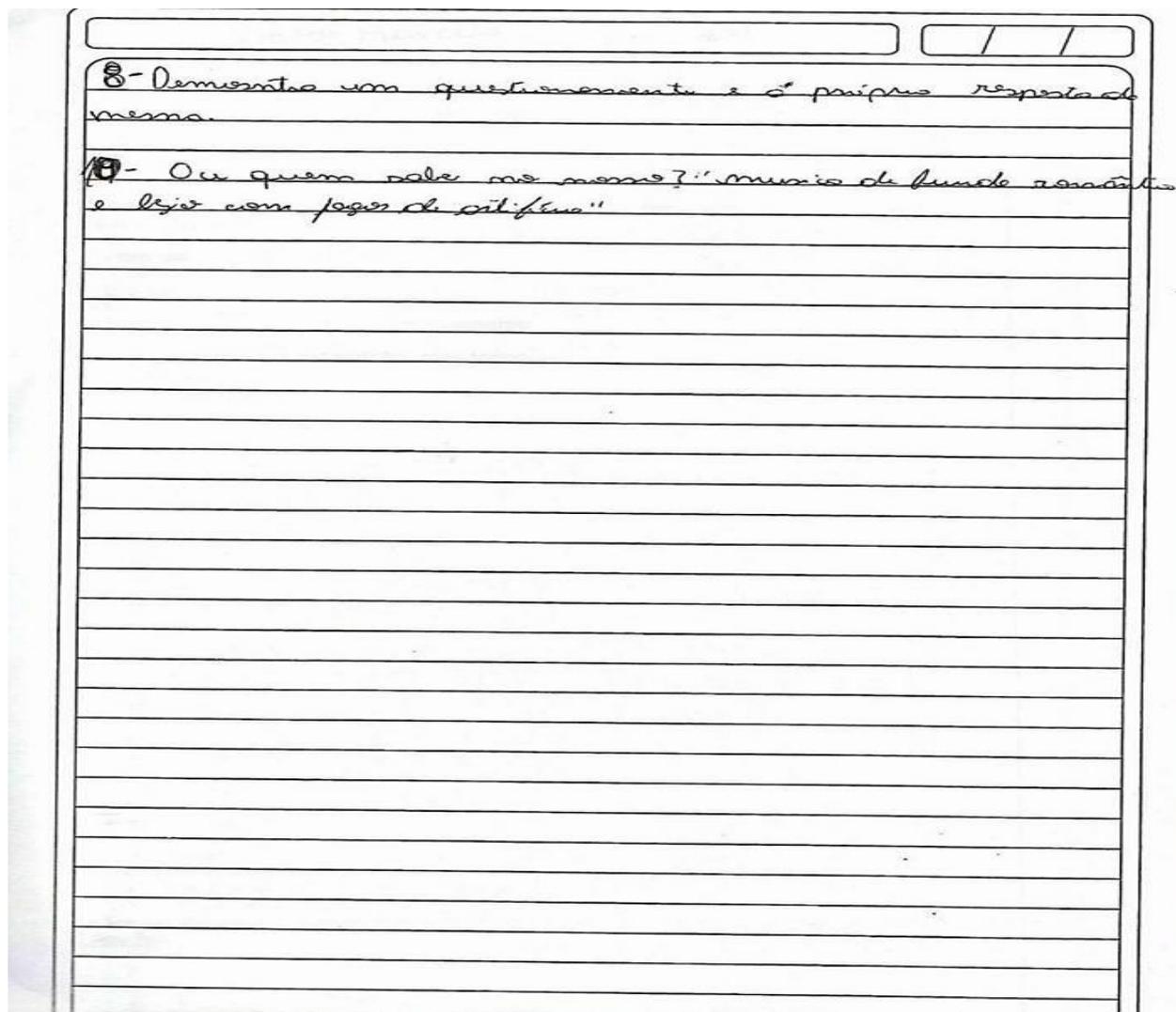
4- O uso do feminino por ele é de forma mais formal e ele se julga a situação e quer as pessoas da feminilidade por isso chama-lo como igual.

5- De que no fim o livro não um conjunto conectado social todos mais igual, todos se conectando, um mais um, uma relação mais de todos.

6- É com se integram no sociedade todos se conectando juntos, cada um quer se conectar no livro não domínio público e de todos conectando indiretamente todos mundo.

7- A possibilidade de conexão de um ao outro em um conjunto de ambos.

8- Uma interação social indireta, sem o título de personagens e gênero, só de texto, e o conhecimento de ambos de como com seu livro descrevendo suas características de suas próprias personalidade, fazendo que com diálogos de diálogo ambos "fiquem mais próximos".



Procuramos analisar as questões do Roteiro de Leitura a partir do modo como cada um dos quatro estudantes compreenderam o processo, ao observarmos e analisarmos suas respostas em relação à solicitação e em consideração aos sentidos argumentativos inscritos no texto. Para isso, a organização da análise a partir de itens relacionados aos princípios metodológicos, suportes das questões. Tais princípios carregam as noções da ANL e, de acordo com esta tese, servem de base para um trabalho de leitura em sala de aula que priorize os sentidos argumentativos do texto. Além disso, na análise das respostas dos alunos, reunimos questões que envolvem noções teóricas semelhantes em diálogo.

### 5.2.1 O princípio de apreensão de um sentido global do texto: o encadeamento-síntese na leitura

Iniciamos com a exploração do que estamos nomeando encadeamento-síntese, com o objetivo de verificar como o estudante chega a uma síntese mais próxima do sentido global construído no discurso.

No caso da estudante Guízela, na questão 01, vemos que a aluna não respondeu à questão acerca do tema da crônica de Luis Fernando Verissimo em forma de síntese e resumiu a história narrada no texto. Entretanto, na questão 09, após responder a todas as outras questões do Roteiro de Leitura, a aluna explicou o tema da crônica, conforme solicitado, e ainda o contextualizou, sem, para isso, resumir a história. Isso demonstra a necessidade da aluna de apresentar a sua compreensão do texto não somente com a primeira leitura, mas com uma leitura analítica, promovida pelas outras questões. O estudante Felipe, ao responder à questão 01, afirmou que o tema da crônica é o de que *o lixo produzido pelas pessoas pode dizer muito sobre elas*. E, ao retomar o tema na questão 09, o fez de maneira mais apropriada, com maior compreensão do sentido construído, identificando o tema como *a personalidade intrínseca a cada lixo, que acaba por tornar-se pública quando ele é integrado a outros*. Logo, verificamos que esse aluno parte de sua primeira leitura para um aprofundamento em uma leitura-análise a partir das respostas às outras questões, que lhe deram base para a compreensão do sentido global do texto.

O estudante Wood, tanto na questão 01 quanto na questão 09, não resumiu nem retirou partes do texto para explicar o tema da crônica, buscando, de fato, sintetizá-lo com suas palavras, conforme solicitado. Com esse propósito, compreendeu, ao responder à questão 01, o tema como *a parte social do indivíduo representada por meio do seu lixo*, acrescentando ainda que *é a parte social da pessoa que se põe fora e se deixa a mercê da sociedade*. Na questão 09, Wood, ao descrever sua compreensão do tema da crônica, tornou-se ainda mais sucinto ao afirmar que *o texto trata da parte social do indivíduo representada através do lixo*. O estudante Marcelo, ao responder à questão 01, diz que o tema da crônica *O lixo é a interação indireta entre dois personagens através do lixo de cada um, seguido de um romance informal*. E, na questão 09, Marcelo retoma a

mesma resposta dada à questão 01, porém explicando a interação entre os personagens.

Nosso objetivo, ao solicitar o tema na questão 01, foi o de já introduzir a ideia de um bloco-síntese, que seria melhor tratado na questão 09, redimensionando o sentido global antes atribuído ao texto. Logo, dando importância aos objetivos elencados por nós com essas duas questões, verificamos:

- ✓ A singularidade da leitura de cada aluno, que mostra sua análise de sentido do texto com modos diferentes de expressão.
- ✓ A necessidade de uma leitura-análise com questões que levem o aluno a mostrar a sua compreensão leitora do texto.
- ✓ A importância de um trabalho de leitura que trate do movimento de exploração de sentidos do texto que vá do menos complexo (cf. questão 01) ao mais complexo (cf. questão 09).
- ✓ A necessidade da consideração da leitura como processo, pois o aprofundamento evidenciado na questão 09 somente foi possível a partir das questões anteriores a ela e posteriores à primeira, o que mostra o vai-e-vem inerente ao processo de leitura reflexiva, não vinculada a automatismos de decodificação.

### 5.2.2 O princípio de orientação argumentativa inscrita no texto e a leitura

Com o objetivo de explorar, juntamente com os alunos, a noção da *orientação argumentativa*, a fim de analisar as pistas linguísticas inscritas na crônica, indagou-se na questão 02 a respeito de como as passagens iniciais do texto orientam o leitor a concluir fatos importantes ou características dos personagens e quais seriam. A partir desse questionamento, a estudante Guízela observou uma oposição de palavras confirmada pelas marcas linguísticas, uma vez que fica evidente, no diálogo, fatos que um personagem sabe sobre o outro, mesmo sem nunca terem se visto. O estudante Wood, citando as informações contidas na crônica, identificou o reconhecimento que um personagem demonstra em relação ao outro e, ainda, observou que as numerações dos apartamentos são

próximas, colocando essa pista linguística como marcadora de aproximação entre os personagens. O aluno Felipe interpretou o mesmo fato, mas não mencionou que essa compreensão somente foi possível por meio das marcas linguísticas construídas no discurso. O mesmo fez o estudante Marcelo, porém citando o texto para referir-se ao interesse dos personagens a partir do conhecimento do que havia no lixo do outro.

Além disso, na tentativa de identificar o percurso linguístico que permite chegar à conclusão do locutor de que o lixo é de domínio público, questionamos sobre esse percurso na questão 05 do Roteiro de Leitura. A estudante Guízela identificou essa conclusão observando que os personagens sabiam de fatos específicos que ocorreram na vida do outro, pois, no diálogo da crônica, isso está colocado. O estudante Felipe constatou que o texto traz essa conclusão, porque, na narrativa, os personagens analisam um o lixo do outro, notando suas particularidades e justificando sua atitude através da afirmação de que o lixo é de domínio público. Já o estudante Wood verificou o fato ao fazer menção ao diálogo entre os personagens, quando afirmou que eles chegam à conclusão de que *o lixo é parte social de um indivíduo e que faz parte de um todo maior* e, por isso, torna-se público. Por fim, o estudante Marcelo aproxima-se a uma conclusão bastante semelhante à do estudante Wood, no entanto, para explicá-la, não menciona a relação entre as palavras do texto através do diálogo dos personagens.

De tal modo, foi possível verificarmos, nas respostas às questões 02 e 05, que as passagens iniciais da crônica, bem como as relações estabelecidas entre as palavras no decorrer do diálogo dos personagens, orientam o leitor a determinadas conclusões: a primeira referente ao conhecimento de algumas particularidades dos personagens e a segunda, à conclusão de que o lixo pode ser considerado de domínio público. Todavia, é importante reconhecermos que os alunos, muitas vezes, compreendem a constituição desses sentidos no texto, sem perceber conscientemente que esses sentidos são construídos pelas relações estabelecidas pelas palavras orientadas pelo locutor no fio do discurso. Daí a importância de questões que busquem comprovar a leitura realizada pelo aluno por meio de elementos linguísticos do texto para que esse conhecimento intuitivo torne-se reflexivo para que utilize as habilidades apreendidas em novas experiências de leitura.

### 5.2.3 O princípio da interdependência semântica e a leitura

Na questão 03, solicitamos aos alunos a descrição dos personagens da crônica através de passagens do texto, com o objetivo de explorar a noção da *interdependência semântica* por meio da análise da relação entre os segmentos textuais. Desse modo, a estudante Guízela citou três frases em que identificou a relação de suas partes como a descrição de características dos personagens: “Desculpa a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...” e “Reparei que nunca é muito. Sua família dever ser pequena.” Vemos, na caracterização dessas personagens, também a presença de modificadores “nunca”, “muito” e “pequena”, relacionados a “lixo” e à “família”. Com relação a essas frases identificadas pela aluna, consideramos interessante ilustrar, teórica e metalinguisticamente, encadeamentos a partir da relação de sentido estabelecida por elas, que seriam: *indiscrição DC desculpas; ver o lixo do outro DC se desculpar; pouco lixo DC família pequena.*

O estudante Wood, para identificar algumas características dos personagens, citou frases do texto em que percebeu o sentido construído pelas relações, como: “Mmmm. Notei também que o senhor usa muita comida em lata.” e “Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.” Com relação à primeira frase citada, o aluno afirmou que tal pista linguística indica a falta de habilidade do personagem na cozinha, pois, no decorrer do diálogo, isso se confirma a partir de uma afirmação do próprio personagem. Assim, ao analisarmos os segmentos textuais citados pelo estudante, construímos os seguintes encadeamentos argumentativos: *comida em lata DC neg cozinhar; escrever poesias DC interesse em conhecer.*

O estudante Marcelo citou fatos e características dos personagens trazidas no diálogo, como, por exemplo, a morte do pai e fotografias intactas encontradas no lixo, contudo não exemplificou isso através de segmentos textuais, como solicitado na questão. E o estudante Felipe explicou uma situação ocorrida, a partir da leitura do diálogo, em que o personagem masculino encontrou no lixo da personagem feminina lenços de papel e um buquê de flores, cogitando, com isso, uma possível briga entre namorados. Todavia, também não descreveu o acontecimento através da relação entre segmentos textuais.

Desse modo, a questão número 03 possibilitou a aproximação dos alunos da compreensão do sentido através da identificação de segmentos textuais, obviamente sem a exploração do conceito e a construção do encadeamento argumentativo, visto os alunos estarem no nível ainda de Educação Básica. No entanto, através da relação entre segmentos do próprio texto, mesmo que de maneira intuitiva, eles puderam compreender o discurso como uma trama de sentidos por meio do princípio da *interdependência semântica*.

#### 5.2.4 O princípio do valor argumentativo das palavras no texto e a leitura

O valor argumentativo, para a Teoria da Argumentação na Língua, advém do sentido estabelecido pela relação entre as palavras no discurso. Então, ao abordar essa noção como princípio no Roteiro de Leitura, questionamos, na questão 04, acerca dos sentidos estabelecidos no discurso pelas palavras “senhora” e “você”. Com esse questionamento, a aluna Guízela constatou que o sentido dessas duas expressões existe a partir de uma dualidade, entre o formal e o informal, de acordo com a maneira que se quer atingir o receptor. Felipe, por sua vez, entendeu o sentido dessas expressões em relação à atitude do locutor da crônica de criar para o leitor um efeito de sentido menos formal ao diálogo dos personagens.

Já Marcelo identificou que a personagem feminina faz um julgamento da situação de diálogo, considerando-a informal, e, então, com o intuito de “quebrar essa barreira”, solicita ao outro personagem que se refira a ela com a expressão “você”. E Wood explicou os sentidos inscritos nos diálogos, afirmando que o homem chama a mulher de “senhora”, pois, como nunca haviam se falado, busca utilizar uma linguagem mais formal, enquanto a mulher, segundo a compreensão do estudante, com a finalidade de se aproximar do outro, busca um tom mais informal à conversa, solicitando ao homem que se refira a ela através da expressão “você”.

As compreensões dos estudantes nos levam a perceber que os sentidos das palavras “senhora” e “você” não foram compreendidos por eles isoladamente, pois, mesmo que de maneiras diferentes, os alunos buscaram ler os termos,

relacionando-os às situações de diálogos em que se encontravam e colocando-os em relação na medida em que apreendiam que o sentido de um se construía na relação com o outro. Para isso, todos os estudantes explicaram a relação do que eles entendem por formal e informal e, além disso, a aluna Guízela usou o termo *dualidade* em vez de *relação*, visto que afirmou ser o sentido linguístico das palavras construído no discurso uma *dualidade* entre a formalidade e a informalidade, que, para nós, é entendida como uma *relação* entre o formal e o informal.

Assim, a questão 04 do Roteiro de Leitura trata da noção de *valor argumentativo*, mostrando que o sentido de uma palavra se dá pela relação estabelecida entre ela e outras no mesmo discurso.

#### 5.2.5 O princípio da diversidade de pontos de vista (polifonia) presentes no texto e a leitura

A fim de verificar a pluralidade de pontos de vista que um autor põe em cena no discurso, questionamos na questão 06 a maneira que o locutor se posiciona ao expressar a seguinte reflexão: “- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?”

Como resposta a esse questionamento, a estudante Guízela observou que o autor se posiciona concordando que o lixo é algo de domínio público, o que evidencia a interação social que este proporciona. A aluna ainda compreende que, a partir da socialização do lixo, é possível identificar as especificidades e as particularidades das pessoas. O estudante Felipe compreendeu como ponto de vista o fato de que algo tão particular, no caso o lixo, torna-se comunitário, identificando aquilo que tem no lixo como “uma parte de nossas vidas”.

Marcelo compreendeu o ponto de vista da reflexão como “um integrar-se à sociedade”, ou seja, o lixo, ao se tornar domínio público, liga a todos indiretamente. Por fim, Wood constatou que o locutor se posiciona a favor da afirmação de que o lixo é a nossa parte mais social, dizendo que o próprio locutor demonstra no texto como duas pessoas que não se conheciam sabiam tanto uma

a respeito da outra por meio das observações de seus lixos. Wood também se refere a um ponto de vista contrário, que identificou como a socialização das pessoas, isto é, a conversa ou o diálogo existente na crônica.

Na questão 06, buscamos fazer com que os alunos percebessem a construção do ponto de vista do locutor e identificassem os possíveis caminhos e oposições para se chegar a ele. Foi o que fez o aluno Wood, ao buscar nas pistas linguísticas do texto a afirmação com a qual o locutor concorda e também aquela à qual se opõe. A aluna Guízela, assim como Felipe e Marcelo, conseguiu compreender o ponto de vista expresso pelo locutor e sua concordância em relação a ele. Mas ela também identificou um ponto de vista que o locutor não assume diretamente, mas com o qual concorda para chegar a sua conclusão de que particularidades são identificadas através do lixo.

Com as respostas dos alunos, podemos identificar suas explicações, fundamentadas a partir da identificação de pontos de vista inscritos no texto. Além disso, notamos que exploraram as atitudes dos locutores/personagens em relação a tais pontos de vista. Consideramos que a percepção da polifonia em um texto, assim como a identificação da atitude do locutor diante dos diferentes pontos de vista que põe em cena no que escreve, é uma habilidade de leitura necessária de ser desenvolvida para a constituição de um leitor crítico e de um cidadão atuante na sociedade.

#### 5.2.6 O princípio da relação na leitura

Com a intenção de explorar a noção de *relação*, solicitamos que os alunos, na questão 07 do Roteiro de Leitura, identificassem as pistas linguísticas que levam o leitor a perceber as relações que permitem chegar às possibilidades de interpretação da última frase da crônica: “No seu lixo ou no meu?”.

Assim sendo, a estudante Guízela respondeu que a frase sugere que os personagens ficarão juntos, na tentativa de um relacionamento. Para chegar a essa conclusão, a aluna embasa-se nas descobertas em relação ao lixo, orientadas no discurso. Marcelo identificou, pela sua compreensão do sentido da frase, a possibilidade da continuação de um diálogo ou relação entre os

personagens. O aluno utilizou a expressão “combinação” para referir-se à possibilidade de um relacionamento entre os personagens.

Já o aluno Felipe compreendeu a última frase da crônica como um questionamento sobre em qual lixo jogar a sujeira do jantar, mas não descartou uma segunda interpretação que, segundo ele, seria onde guardar, na vida de cada um dos personagens, a vida do outro personagem, o que podemos interpretar como uma possibilidade de relacionamento. O aluno Wood, por sua vez, expôs uma compreensão mais linguística, pois, a partir de sua leitura, interpretou que o lixo dos personagens era tão individual e dizia tanto sobre eles que, na última frase da crônica, há um impasse em relação ao lixo no qual os restos do jantar deveriam ser colocados.

Nessa questão, notamos que, para chegar à conclusão de um possível relacionamento entre os personagens levantada pelos estudantes, os alunos buscaram pistas linguísticas embasadas não apenas na noção de *relação*, mas também e, principalmente, na noção de *orientação argumentativa*. Esta os levou a compreender a possibilidade de um futuro relacionamento à medida que o locutor construía o texto durante o diálogo e implicava marcas linguísticas que evidenciavam a aproximação e o interesse entre os personagens. Logo, através das relações construídas na trama do discurso, o sentido do que fica implícito, na última frase da crônica, é compreendido apenas pelo que é evocado.

5.2.7 O princípio da relação explicitado por elementos articuladores, modificadores e operadores presentes no texto e as pistas para a atribuição de sentidos na leitura

A questão 08 do Roteiro de Leitura teve o objetivo de verificar o papel dos articuladores e dos operadores na construção dos sentidos argumentativos do discurso. Para isso, solicitamos aos alunos a análise das expressões “só”, “afinal”, “se bem que” e “ainda”, relacionando a seguinte passagem da crônica com o restante do discurso: “Só não fiquei com eles, porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?”.

Nesse caso, o aluno Marcelo pareceu-nos não ter compreendido o questionamento, pois entendemos sua resposta como uma afirmação descontextualizada em relação ao que foi solicitado: “Demonstra um questionamento e a própria resposta da mesma.” O estudante Felipe, ao contrário de Marcelo, demonstrou uma melhor compreensão da solicitação, mas, para responder, buscou embasamento nos conceitos sustentados pela Gramática Tradicional, e não na relação estabelecida entre as palavras do discurso. Com isso, Felipe afirmou que as expressões analisadas são conjunções, que dão coesão e ajudam na construção do sentido do texto – o que para nós também é uma possibilidade de resposta com coerência, mas sem valer-se dos princípios identificados a partir das noções da Teoria da Argumentação na Língua investigados por esta tese e transpostos didaticamente para a sala de aula.

O estudante Wood analisou o sentido das expressões, mas não o fez em relação a outras palavras do discurso ou, pelo menos, não explicitou que o sentido das expressões se construiu na relação com outras. Logo, chegou à conclusão de que “só” e “afinal” são expressões que apresentam sentido explicativo, enquanto “se bem que” apresenta uma contradição em seu sentido e “ainda”, no entendimento do aluno, apresenta sentido de continuidade.

Já a estudante Guízela explicou o sentido construído pelas expressões no discurso em relação aos próprios enunciados que se relacionam a essas expressões. Desse modo, a aluna identificou o papel da expressão “só” como a explicitação do motivo pelo qual o personagem agiu de determinada maneira; a expressão “afinal” como a introdução da conclusão do pensamento exposto anteriormente; a expressão “se bem que” apresenta, para a aluna, uma contradição à conclusão introduzida por “afinal”, visto que a personagem muda de ideia no discurso; e, por fim, a expressão “ainda”, segundo a aluna, é vista como uma palavra que complementa a ideia introduzida pela expressão “se bem que”, abrindo um campo para a dúvida, identificado pelo leitor na construção do sentido da crônica.

Na tentativa de transpor as categorias teóricas da ANL para o tratamento da leitura em sala de aula, definimos o termo *operadores* – entendido por nós como pistas linguísticas que direcionam o leitor a construir os seus sentidos na constituição dos princípios no processo de leitura – como *marcas linguísticas que*

*orientam o sentido* e o termo *articuladores*, como *conjunções* – uma vez que essa é a primeira e principal identificação que os alunos da Educação Básica atribuem a tais expressões. Isso justifica também a resposta do estudante Felipe ao dizer que as expressões são *conjunções* que dão coesão ao texto. Quanto aos *modificadores*, transpostos por nós como *adjetivos* e *advérbios*, apesar de sua existência no texto, não solicitamos diretamente a sua análise no Roteiro de Leitura, mas estiveram presentes em questões como 2 e 6, pois funcionam como pistas importantes para orientar os sentidos do discurso, para depreender pontos de vista implícitos e para identificar a atitude do locutor em relação a tais pontos de vista. Observamos ainda que, na tentativa de transpor os princípios da ANL, na análise dos modificadores, operadores e articuladores sugerimos nomenclaturas previstas na Gramática Tradicional, com a finalidade de aproximar mais os estudantes do Roteiro de Leitura e da compreensão do sentido no discurso, observando que os termos tradicionais da gramática são reconhecidos com mais facilidade por eles.

Em consequência das respostas dos alunos, com relação à questão 08 do Roteiro de Leitura – que prevê a construção do sentido no discurso através do papel de determinadas expressões –, verificamos que a relação entre as palavras do cotexto tiveram uma importância determinante, pois orientaram a compreensão dos sentidos por meio da articulação entre os segmentos dos enunciados.

#### 5.2.8 O princípio da orientação argumentativa na leitura como determinante da continuidade discursiva na escrita

A questão 10 do Roteiro de Leitura buscou verificar como os alunos dariam continuidade discursiva aos sentidos do texto, a partir da orientação argumentativa indicada pelo locutor e compreendida pelo alocutário, no caso cada estudante por meio das respostas dadas ao Roteiro. Cabe salientar que o objetivo desta tese é o de propor princípios enunciativo-argumentativos para o ensino da leitura em sala de aula de nível médio a partir das noções da Teoria da Argumentação na Língua, e não analisar a escrita. No entanto, também é fundamental evidenciar que leitura e escrita são processos importantes e complementares no estudo da ANL e, por

isso, abrimos em nosso Roteiro de Leitura a possibilidade de reflexão – para posteriores pesquisas – sobre a continuidade discursiva dos sentidos do discurso construídos através da orientação argumentativa sugerida pelo locutor na escrita do texto e compreendida pelo alocutário na leitura. Para isso, incitamos os alunos a darem continuidade ao texto na questão 10, após a conclusão do processo de leitura orientado pelo Roteiro que apresentamos.

As respostas dos estudantes se diferenciaram não só pela compreensão de cada estudante, mas também pelo suporte cultural e pelo comprometimento de cada um ao responder às questões do Roteiro de Leitura.

Assim, o estudante Marcelo, de maneira bastante sintética, continuou o texto com um questionamento que provoca uma reflexão, sugerindo um possível envolvimento entre os personagens.

O estudante Wood não deu continuidade ao texto na forma de diálogo, mas, através de uma explicação, expôs que elaboraria uma discussão entre os personagens. Nessa discussão, questionariam um ao outro sobre os motivos que os levaram a examinar um lixo que não era o seu. Isso nos possibilita considerar que esse tipo de continuidade discursiva faria com que o texto desenvolvesse novas possibilidades de relação entre os personagens, dando novos sentidos ao discurso.

O estudante Felipe apresentou sua resposta com a seguinte estrutura: primeiro, explicou sua proposta e, depois, deu continuidade à crônica através de uma breve narrativa. Na narrativa do estudante, os personagens demonstram certa preocupação e discutem sobre em qual lixo os restos do jantar seriam colocados, visto que os outros vizinhos desconfiariam de um possível relacionamento entre eles. Além disso, na narrativa, ainda surge um novo personagem que difama a personagem feminina.

Por fim, a estudante Guízela elaborou sua continuidade discursiva através de um diálogo, que seria introduzido na narrativa, em que os personagens dão a entender que surgirá um novo relacionamento amoroso e familiar entre eles, despreocupando-se da problemática sobre em qual lixo os restos do jantar seriam colocados. A aluna, com sua narrativa, constitui uma nova orientação argumentativa na construção dos sentidos do discurso.

Desse modo, com as respostas dos estudantes, verificamos a habilidade linguística e a percepção da orientação argumentativa do locutor pelos alunos ao darem continuidade discursiva ao texto lido, atribuindo novos sentidos àqueles antes orientados. Assim, podemos verificar que a orientação argumentativa, explorada na leitura, determinou a continuidade discursiva na escrita.

No capítulo seguinte, tecemos uma reflexão acerca das contribuições da Teoria da Argumentação na Língua para o ensino de leitura em Língua Portuguesa no nível médio para, na sequência, finalizarmos esta tese.

## 6 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA PARA O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA MATERNA NO NÍVEL MÉDIO

“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.”  
Immanuel Kant

Nos próximos itens, buscamos refletir de forma breve e objetiva sobre como as noções transpostas para a sala de aula possibilitaram uma melhor compreensão leitora pelos estudantes e, além disso, sobre como a Teoria da Argumentação na Língua pode auxiliar o professor-pesquisador a contribuir para o ensino na Educação Básica.

### 6.1 Uma reflexão sobre os princípios transpostos e sua relação com a compreensão leitora dos alunos

A análise dos Roteiros de Leitura nos possibilitou verificar a singularidade de cada aluno no processo de compreensão leitora em sala de aula. Isso foi percebido à medida que o processo foi se constituindo, pois, na reflexão proposta, mesmo com a compreensão do mesmo objeto, os estudantes expuseram em suas respostas aspectos únicos a partir da singularidade de suas leituras.

Desse modo, o Roteiro de Leitura proporcionou aos alunos buscar, no texto lido, elementos linguísticos que deram embasamento às suas compreensões. As questões fizeram com que cada estudante, na sua individualidade, lesse e relese o texto, buscando pistas linguísticas e retomando suas respostas anteriores ao Roteiro de Leitura, a fim de identificar os elementos linguísticos necessários para a compreensão. Dessa forma e, por meio desse processo, foi possível perceber o texto como uma trama de sentidos, em que os sentidos apresentam-se linguisticamente em relação.

Cabe também salientar que essa compreensão do texto pelo linguístico somente é possível pela forma como o professor se propõe a direcionar a leitura a partir dos princípios teóricos e metodológicos que sustentam seu trabalho em sala de aula, sempre ancorado na relação da teoria com a prática. No caso específico

deste trabalho de pesquisa, o professor-pesquisador buscou tratar do fato de que o texto constrói o sentido e a realidade de que trata, por isso, o processo de compreensão leitora direcionado pelo professor-pesquisador em sala de aula nesta pesquisa fez com que os estudantes – a partir da orientação dada pelas questões do Roteiro de Leitura, mesmo firmando a singularidade em suas respostas – se circunscrevessem ao universo textual, confirmando o objetivo deste trabalho, que se enquadra no processo de compreensão do texto por meio do linguístico.

Logo, as noções teóricas da Teoria da Argumentação na Língua, por nós elencadas com a finalidade de desenvolver esta tese, auxiliam na compreensão dos sentidos do discurso construídos *na* e *pela* língua. Obviamente, é possível verificar outros fundamentos e noções da ANL que, embora não abordados neste trabalho, também podem auxiliar a compreensão leitora, mas limitamos nosso Roteiro de Leitura àqueles que, num primeiro momento, consideramos importantes por estarmos atentas à realidade de leitura em sala de aula.

Sendo assim, a fim de fundamentar os resultados da análise, trabalhamos de modo a identificar o princípio da *orientação argumentativa* como as pistas linguísticas que direcionam o sentido; o do *valor argumentativo* como o sentido argumentativo que cada palavra apresenta no discurso, por meio da relação que estabelece com outras; o da *interdependência semântica* como a busca por uma unidade de sentido do texto a partir de um bloco-síntese que resumisse o tema do texto analisado; o do *encadeamento* e o da *articulação* foram trabalhados a partir da compreensão da relação entre segmentos do texto, assim como o princípio da *relação*, também explicitado por articuladores, modificadores e operadores, foi tratado, no Roteiro, como as marcas linguísticas que orientam o sentido; e o princípio da *polifonia* foi explorado pela identificação dos possíveis pontos de vista que o locutor do texto deixa implícito e pela verificação da atitude do locutor em relação a eles.

Além dessas noções, outras foram mencionadas e trabalhadas no Roteiro, mas, para uma melhor compreensão do estudante, buscamos transpô-las para o ensino de forma que se aproximassem mais de sua realidade escolar, utilizando, para isso, termos já conhecidos pelos estudantes e que facilitassem suas compreensões. Esses casos são os do *enunciado* e *discurso*, que, para uma

melhor compreensão dos estudantes, abordamos, respectivamente, como *frase e texto*; quanto aos *modificadores*, optamos por retomá-los através dos termos *adjetivos e advérbios*; e, por fim, os *articuladores* foram tratados por nós como *conjunções*, uma vez que são palavras que articulam segmentos com a finalidade de estabelecer sentidos. Com essa proposta de transposição da ANL para a Educação Básica, verificamos o quanto é importante o papel do professor-pesquisador em sala de aula e o quanto tal teoria pode auxiliar no ensino – reflexão esta que tem continuidade no próximo item.

## 6.2 Um reflexão sobre a Teoria da Argumentação na Língua transposta para a leitura em sala de aula em uma pesquisa-ação

Este é um bom momento para refletirmos sobre a educação e a importância da relação teoria-prática em sala de aula, observando nosso contexto político e social. Como professores, devemos ter em mente que a experiência do dia a dia da sala de aula nos faz crescer como profissionais, porém, sem um bom embasamento e domínio teóricos, torna-se mais difícil o enfrentamento das dificuldades na resolução dos dilemas para auxiliar os alunos no desenvolvimento de competências e habilidades preconizadas pelas diretrizes oficiais para o ensino de Língua Portuguesa.

Desse modo, a pesquisa-ação se faz importante pelo fato de ser uma proposta constituída por meio de estratégias que auxiliam professores-pesquisadores a aprimorarem o ensino através de suas próprias pesquisas, quando aplicadas em sala de aula. Assim, introduzir uma teoria de nível superior na Educação Básica, mais precisamente no Ensino Médio, permite criar possibilidades de uma melhor compreensão leitora pelos estudantes a partir do planejamento, da implementação, da descrição e da avaliação das mudanças e das melhoras percebidas pelo professor-pesquisador. Por isso, cabe ao professor-pesquisador compreender a realidade social do estudante e buscar, através de textos e temáticas, maneiras de alcançar este, aproximando a sala de aula à realidade de pesquisa.

Logo, ao percebermos que na prática docente, muitas vezes, o trabalho de compreensão textual é feito de maneira pouco qualificada, pois a compreensão leitora se dá muito mais a partir das inferências dos estudantes sem ancoragem no funcionamento linguístico do texto lido, entendemos que a Teoria da Argumentação na Língua auxilia no processo de leitura do texto. Por isso, a exploração do texto-base a ser trabalhado em sala de aula passa a ser realizada de forma a compreender seus sentidos através das pistas linguísticas inscritas pelo locutor, para só depois dessa primeira parte do processo, possibilitarmos as inferências e as interpretações extralinguísticas. A pesquisa-ação, neste trabalho, teve papel fundamental ao estabelecer um diálogo entre a Universidade e a Escola, pois foi por meio de sua implantação que se tornou possível aplicar um Roteiro de Leitura e adaptar algumas noções da Teoria da Argumentação na Língua a partir de determinados princípios teóricos e metodológicos que embasaram as atividades de sala de aula, as quais, após aplicadas, foram analisadas de modo qualitativo, por meio do que nomeamos movimentos de compreensão leitora.

Com isso, o professor-pesquisador, neste trabalho, encaminhou a pesquisa de modo a visar à leitura em sala de aula com o auxílio da ANL, provando que a transposição de suas noções em princípios de leitura para o Ensino Médio auxilia no entendimento de uma melhor compreensão do texto pelo texto, entendendo e buscando as marcas linguísticas inscritas pelo locutor na compreensão dos sentidos. Sendo assim, foi possível verificar – a partir do Roteiro de Leitura aplicado – que a Teoria da Argumentação na Língua pode contribuir ao ensino de leitura no Ensino Médio, por fazer com que o aluno reconheça no texto a argumentação que permite a compreensão de fatos, teses, opiniões, estabelecendo relações por meio das articulações dos elementos linguísticos orientados pelo locutor e identificando os sentidos do discurso, caracterizado como uma trama de sentidos.

Portanto, esta pesquisa-ação evidencia a importância de os professores serem eternos pesquisadores, procurando estarem atualizados para apresentarem aulas embasadas em teorias que deem suporte às habilidades que busca desenvolver nos seus alunos. É no diálogo estabelecido entre professor e alunos na sala de aula que o processo de construção dos saberes se constitui,

proporcionando aos estudantes novos métodos de aprender e compreender a realidade onde vivem e atuam. A pesquisa é necessária para o professor sair da aplicação de fórmulas repetidas e de “receitas” prontas. O conhecimento da realidade de ensino é necessário para o pesquisador propor ações para a sala de aula possíveis de serem aplicadas. É nesse vai-e-vem ensino-pesquisa-ação que situamos esta tese, que procura contribuir com a Escola Básica e mostrar que é possível as teorias linguísticas serem deslocadas para os Ensinos Fundamental e Médio. Embora nosso estudo tenha sido direcionado para o nível médio, em contexto de ensino particular, acreditamos que as teorias linguísticas, entre elas a ANL, também podem ser transpostas para outras realidades de ensino por meio de novos modos de transposição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”  
Cora Coralina

Este trabalho originou-se a partir da constatação de que os estudantes da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Médio, não leem os textos na tentativa de compreender o sentido através dos aspectos linguísticos. O que costuma ocorrer é a busca do sentido global em relação ao contexto extralinguístico. Essa inquietação nos instigou a pensar no ensino da leitura e a buscar uma possibilidade de trabalhar a compreensão leitora em sala de aula ancorada em uma perspectiva semântico-argumentativa que auxiliasse esses estudantes. Para isso, buscamos na Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot, continuada por Marion Carel e colaboradores, indícios que nos ajudassem na promoção da compreensão de textos no Ensino Médio com foco no linguístico.

A partir disso, buscamos realizar uma pesquisa-ação em sala de aula de nível Médio a partir da elaboração de princípios teóricos e, depois, metodológicos para a leitura baseados nos fundamentos da ANL. Esses princípios serviram de base para a transposição didática das noções da ANL, que foram convertidas em atividades centradas na compreensão leitora dos alunos. Os alunos, por meio das atividades, foram encaminhados a constituir uma reflexão linguística para perceberem o texto como uma trama de sentidos.

Com o desenvolvimento desta pesquisa-ação, comprovamos a hipótese geral desta tese de que há possibilidade de ser realizada pesquisa-ação para aplicar princípios enunciativo-argumentativos no ensino de leitura em sala de aula de nível médio a partir do construto da Teoria da Argumentação na Língua. Desse modo, ancorados nas palavras de Paulo Freire ao afirmar que *não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino*, este trabalho averiguou o quão relevante é o papel do professor que procura estar sempre atualizado e que ancora suas aulas em bases teóricas contundentes, pois a pesquisa-ação nada mais é do que um aprimoramento das habilidades do professor e dos alunos, observado o fato de

que é, por meio da pesquisa-ação, que o professor-pesquisador pensa em estratégias que possibilitem o aprimoramento do seu ensino com apoio de suas próprias pesquisas, quando aplicadas em sala de aula. Logo, para esta pesquisa, a reflexão do papel da pesquisa-ação para quem ensina, para quem aprende e para quem toma o ensinar e o aprender como objetos de pesquisa foi extremamente relevante no seu desenvolvimento. De tal modo, essas questões também estão ancoradas nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), visto que pressupõem um professor de língua materna em permanente e contínua formação científica e pedagógica. Defendemos que, desse modo, será possível constituir uma reflexão sobre os usos sociais da língua a partir do seu objeto de ensino e trabalho, que é o texto.

A pesquisa-ação permite ir além do preenchimento de lacunas existentes entre a teoria e a prática, visto seus resultados expandirem as capacidades de compreensão dos professores e de suas práticas, favorecendo, desse modo, largamente as mudanças efetivas e concretas em sala de aula. Assim, o saber é construído em articulação com o conhecimento e a informação nova, já que se retomam, reelaboram-se e partilham-se conhecimentos com outros. Por isso, salientamos a importância do incentivo na formação continuada de professores e a necessidade de pesquisadores universitários, com suas investigações, aproximarem-se da Escola Básica.

Por verificarmos as dificuldades dos alunos no processo da leitura de textos, que passavam de uma extração do tema para o contexto extralinguístico, buscamos, neste estudo, trabalhar o texto no seu aspecto linguístico, explorando com os alunos os sentidos por meio das pistas linguísticas inscritas pelo locutor no discurso. Assim, encontramos, na Teoria da Argumentação na Língua, noções para elaboração de atividades que auxiliassem no processo de compreensão leitora, o que nos impulsionou a estabelecer um diálogo entre Universidade e Escola por meio desta pesquisa de doutorado.

A Teoria da Argumentação na Língua é uma teoria que permite compreender o sentido do discurso pelas relações semânticas postas no diálogo locutor-alocutário, em que o primeiro oferece as pistas linguísticas necessárias para a produção de sentidos e possibilita ao segundo a compreensão e a atribuição dos sentidos. Na constituição da ANL, Ducrot trata dos sentidos do

discurso, embasando suas ideias em Saussure, em Benveniste e em Bally. O autor, valendo-se de Saussure, faz uso das noções de *língua*, *fala*, *sistema*, *relação*, *signo* e *valor* para defender a autonomia do linguístico no funcionamento argumentativo do discurso e a importância da *relação* para a constituição dos sentidos e valores argumentativos dos elementos linguísticos. A noção de intersubjetividade de Benveniste instiga Ducrot a defender que os aspectos subjetivos e intersubjetivos estão unificados no *valor argumentativo* das palavras no discurso, visto, por meio desse valor, que carrega uma instrução de significação da língua, o locutor possibilitar ao outro dar continuidade aos sentidos de seu discurso. A fim de dar base à concepção polifônica da linguagem, Ducrot busca em Bally a multiplicidade do sujeito enunciado por meio do *modus* e do *dictum*, fundamentos linguísticos que atestam a não unicidade do sujeito no discurso e possibilitam ao teórico defender a existência de uma dialogização interna no enunciado.

É com base na ANL que esta pesquisa buscou transpor fundamentos e noções em princípios de leitura que auxiliassem na compreensão do texto pelo texto. Desse modo, a transposição de termos e noções, com base em princípios de leitura, proporcionou a elaboração de um Roteiro de Leitura pela professora-pesquisadora, a fim de que os alunos pudessem compreender o texto por meio dos seus aspectos linguísticos e dos sentidos construídos na relação locutor-alocutário. Para fazer um trabalho de leitura de maneira compreensiva, selecionamos noções da Teoria da Argumentação na Língua que, transpostas para a sala de aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio, pudessem auxiliar o professor-pesquisador no processo de ensino de leitura. Desse modo, as noções de *relação*, *valor argumentativo*, *sentido*, *orientação argumentativa*, *interdependência semântica*, *polifonia*, *articuladores*, *modificadores* e *operadores argumentativos* foram adaptadas com terminologia e questões acessíveis na aplicação do Roteiro de Leitura a alunos de duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada de Porto Alegre.

A aplicação do Roteiro de Leitura e a análise de quatro exemplares deste respondidos por estudantes do Ensino Médio permitiram verificar o valor argumentativo e a força argumentativa dos segmentos, assim como as relações de interdependência entre palavras, segmentos e enunciados para a constituição

dos sentidos do texto. Além disso, constatamos que as noções elencadas por nós têm como base a própria noção de *argumentação*, que é a âncora da ANL e faz com que entendamos a compreensão do discurso como uma trama de sentidos estabelecida pela articulação dos termos orientados pelo locutor para obter um sentido determinado em seu discurso/texto, produto da enunciação. Logo, o objetivo desta tese de realizar uma pesquisa-ação em sala de aula para aplicar princípios enunciativo-argumentativos no ensino de leitura em sala de aula, em nível médio, por meio da transposição do construto da Teoria da Argumentação na Língua, foi concretizado e confirmado nas análises, que trouxeram a compreensão dos sentidos estabelecidos pelos estudantes na realização do Roteiro de leitura.

A transposição didática, conforme proposta de Chevallard (1991), foi importante nesta pesquisa, porque, por meio dela, produzimos um saber a ser ensinado com a articulação das realidades teórica e prática, pois noções de uma teoria de cunho universitário foram retomadas e reelaboradas na forma de princípios teóricos e metodológicos, que serviram de base para atividades organizadas em um Roteiro de Leitura partilhado com os alunos com o propósito de desenvolver suas habilidades de leitura.

Desse modo, foi preciso convívio com as duas realidades, a prática e a teórica, visto que, com base em Chevallard (1991), trabalhamos com o conceito de *transposição didática* como o “saber fazer”, que implica uma rede de informações e conhecimentos que se relacionam. Nosso objetivo na elaboração do Roteiro de Leitura não foi o de aplicar um tipo de “receita” de aula de compreensão leitora, pois buscamos refletir e criar possibilidades de transposição da teoria para a sala de aula de maneira a encaminhar os alunos a compreenderem os sentidos do texto sem buscarem, primeiramente, elementos extratextuais.

É na escola que é possível estabelecer uma relação entre a ciência/teoria e a prática, com o propósito de propiciar ao estudante orientações fundamentadas que permitam a prática adequada do que se quer ensinar. Essa finalidade se confirma nas palavras de Paulo Freire (1996, p.21), o qual afirma que *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*. Verificamos o quanto é importante e necessário que o professor esteja engajado na construção de uma formação teórica e pedagógica que lhe permita conhecer seu objeto de ensino para intervir nas realidades que

vivência na ação docente. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem deve estar articulado à prática reflexiva do professor, entretanto deve ser utilizada uma linguagem mais próxima ao contexto para unir a teoria, enquanto Ciência, e a prática, enquanto realidade de ensino-aprendizagem. Assim, a pesquisa-ação realizada nesta tese possibilitou a vivência do processo de ação-reflexão-ação, que permitiu trilharmos novos caminhos para a abordagem do ensino de leitura em sala de aula de nível médio. A confirmação das hipóteses deste trabalho de pesquisa-ação – a partir da elaboração de princípios enunciativo-argumentativos para o ensino de leitura, que embasaram a transposição didática das noções da ANL para atividades de exploração dos sentidos do texto em sala de aula de nível médio – encaminhou o aluno a perceber, por meio da reflexão linguística ancorada na ANL, o texto escrito como uma trama de sentidos já inscritos na língua.

Buscamos com esta tese trazer contribuições para as pesquisas no interior da ANL e para as pesquisas que buscam o diálogo teoria-prática e ensino-pesquisa. Uma das contribuições se constituiu na relação entre as instâncias teórica e metodológica, em que os sujeitos da pesquisa problematizaram, analisaram e realizaram intervenções na prática pedagógica e, por meio de suas inquietações, trouxeram subsídios para pensarmos a leitura pelo viés da Teoria da Argumentação na Língua e, por meio das análises de sala de aula, trouxeram novas questões de estudo para as investigações no interior da ANL. Outra possível contribuição é a de que este trabalho possa servir como um vínculo entre Universidade e Escola, visto ter mostrado ser possível levar as teorias estudadas, em nível superior, para a sala de aula de nível médio. Tais teorias, quando transpostas didaticamente, podem subsidiar e trazer novas perspectivas ao Ensino Básico.

Este trabalho, portanto, alia-se a outros estudos, especialmente teses e dissertações que foram e vêm sendo desenvolvidas no âmbito da Teoria da Argumentação na Língua. Tais investigações apresentam, como um de seus objetivos, a explicitação e a aplicação de bases teórico-metodológicas para confirmação da tese ducrotiana de que *a argumentação está na língua*. Do mesmo modo, incorpora-se a outras perspectivas de estudos do texto e do discurso, com a finalidade de oferecer suporte necessário ao professor-pesquisador para o desenvolvimento do trabalho de leitura em sala de aula. Cabe salientar que, a

partir desta pesquisa, constatamos o quanto também é importante um trabalho que embase a escrita em sala de aula com alicerces na ANL, visto que o Roteiro de Leitura originado por esta tese nos remete, em sua última questão, a um futuro trabalho sobre a escrita.

É fundamental tratar a prática de sala de aula como uma atividade social e como um ato político, pois é um meio e não um fim; é um meio de o aluno tornar-se um cidadão crítico e atuante na sociedade; não é um fim nela mesma, fechada em conceitos como “aprovado” ou “reprovado”. Foi com essa concepção de atividade de sala de aula como ação mediadora que trabalhamos a leitura com alunos com histórico de aprovação e de reprovação para mostrar que todos se engajaram nas atividades de leitura proposta e atribuíram sentido ao texto lido. É possível transpor teoria para sala de aula com o propósito de tornar a leitura uma atividade reflexiva, e não mecânica. Consequentemente, enfatizamos o potencial teórico-metodológico da Teoria da Argumentação na Língua para o ensino de leitura no Ensino Médio, potencial que não se exaure nas noções e nos princípios de leitura tratados por nós nesta tese. Portanto, ainda que precise por ora ser encerrada, esta pesquisa não pode se dar por concluída, pois representa apenas o início de transposição para o trabalho de leitura em sala de aula de nível médio.

Fica o convite para nossos interlocutores darem continuidade discursiva, por meio da leitura, aos sentidos inscritos na escrita desta tese.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, Teodoro. *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis, 2005.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ANSCOMBRE, J. C. & DUCROT, O. L'Argumentation dans la langue. In: *Langages*. v. 10. n. 42, p. 5-27, 1976. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1976\\_num\\_10\\_42\\_2306](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1976_num_10_42_2306)

AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vania Morales. *A Língua Portuguesa como instrumento de aquisição de conhecimentos no Ensino Fundamental: algumas reflexões*. In : *Teorias do Discurso e Ensino [recurso eletrônico]* EDIPUCRS, 2009.

AZEVEDO, Tânia Maris. Transposição Didática de Gêneros Discursivos: algumas reflexões. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. v. 6. n. 2. Jul.-dez., 2010.

AZEVEDO, Tânia Maris; ROWELL, Vania Morales. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, Flavia B.; PAVIANI, Jayme (Org.). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 211-230.

BALLY, Charles. *Linguistique générale et linguistique française*. Berne : Éditions Francke Berne, 1965.

BARBISAN, Leci Borges ; TEIXEIRA, Marlene. Polifonia : origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. *Organon*. Porto Alegre : UFRGS, v. 16, nº 32-33, p. 161 – 180, 2002.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf. *Escritos de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas*

Tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.

BROWN, A.; DOWLING, P. *Doing research/reading research: a Doing research/reading research mode of interrogation for teaching*. Londres: Routledge Falmer, 2001.

CAREL, Marion. Análise Semântica e Análise Textual. *Desenredo*. Passo Fundo, v. 7, n. 2, p. 184-197, jul/dez, 2011.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La Semántica Argumentativa. Una Introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*: Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2005.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 43, n°1, p.7-18, janeiro-março, 2008.

CEGALA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 46.ed.São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

CORDERO, Nestor L. Introdução. In: PLATON. *Le Sophiste*. Paris: Flammarion, 1993. Traduzido por BARBISAN, Leci Borges.

DELANOY, Cláudio. *Uma definição de leitura pela Teoria dos Blocos Semânticos*. Dissertação (Mestrado). PUCRS, Porto Alegre, 2008.

DELANOY, Cláudio Primo. *O papel do leitor pela teoria da argumentação na língua*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 27-32, jan. / mar. 2008.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

DUCROT, Oswald. Enunciação. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

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

DUCROT, Oswald. *Logique, structure, énonciation: lectures sur le langage*. Paris: Minuit, 1989.

DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989, p.13-38.

DUCROT, Oswald. *Polifonía Y Argumentación. Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. 1 ed. Cali: Universidad del Valle, 1990.

DUCROT, Oswald. *Os topoi na Teoria da Argumentação na Língua*. Revista Brasileira de Letras. São Carlos. v. 1, n. 1, inverno, 1999.

DUCROT, Oswald. *Provar e dizer*. Tradução de Maria Aparecida Barbosa et al. São Paulo: Global editora, edições de 1981 e 2001.

DUCROT, Oswald. A teoria da Argumentação na Língua: estudos e aplicações. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.37, n.º 3, p. 7-26, setembro, 2002.

DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. *La Semántica Argumentativa: Una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*. Buenos Aires: Colihue, 2005.

DUCROT, Oswald. La sémantique argumentative peut-elle se réclamer de Saussure?. In : *Nouveaux regards sur Saussure*. Genève :Droz, 2005. Tradução de Alessandra Bez (2006).

ELIA, M.F., SAMPAIO, F.F. Plataforma Interativa para Internet: Uma proposta de Pesquisa – Ação à distância para professores. *XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 102-109, 2001.

ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

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

FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges; FINATTO, Maria José Bocorny; TEIXEIRA, Marlene. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Émile Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo,SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo,SP: Paz e Terra, 2000.

GUIMARÃES, E.. *Texto e argumentação. Um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes, 2002, 3ed.

HALTÉ, Jean-François (ss la dir. de). L'espace didactique et la transposition. In: *Pratiques*. nº 97-98, juin 1998, Mets, France. pp. 171-192. Tradução de Ana Paula Guedes (Universidade Estadual de Maringá - UEM) e Zélia Anita Viviani (Universidade Federal de Santa - UFSC)

LIMA, Márcio Antônio Cardoso; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino. In: *Diálogo Educ*. Curitiba, v. 6, n.19, p.51-63, set./dez. 2006.

LINHARES, Christiê. *A negação em sentenças judiciais sob a perspectiva da Semântica Argumentativa*. 86 p. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papirus, 1998.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. Semântica e argumentação: diálogo com Oswald Ducrot. In: *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. v. 4. nº 1. São Paulo: 1998.

ROJO, Roxane (Org). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC: Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SANTOS, Oder. *A pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus, 1992.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Escritos de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCOLARI, Lidinara Castelli; GRANDO, Neiva Ignês. Transposição Didática: uma breve reflexão na docência. In: *VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática*. Ulbra: outubro, 2013.

SILVA, Carmem Luci. O diálogo de Oswald Ducrot com Émile Benveniste. In: FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *O Sentido na Linguagem: Uma homenagem à professora Leci Barbisan*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. O Analista de Bagé. Porto Alegre: L&PM, 1981.

**ANEXO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO GRANDE DO SUL / PRÓ-  
REITORIA DE PESQUISA -



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS ARGUMENTATIVOS NO DISCURSO: OS PRINCÍPIOS DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA NO ENSINO DA LEITURA EM LÍNGUA MATERNA

**Pesquisador:** Carmem Luci da Costa Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 49038815.5.0000.5347

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.350.275

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto de tese de Christê Linhares a ser desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O projeto conta com parecer favorável da Comissão de Pesquisa do Instituto de Letras.

**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisa pretende propor princípios enunciativo-argumentativos para o ensino da leitura em sala de aula de nível médio a partir dos fundamentos da Teoria da Argumentação na Língua (Oswald Ducrot e Émile Benveniste). Considerando o gênero crônica como discurso e como uma das modalidades da língua em uso, pretende instrumentalizar o professor, através da transposição didática, para que ele possa desenvolver uma reflexão linguística e encaminhar o aluno a perceber que a argumentação inscrita na língua possibilita a produção de sentidos desse gênero. O projeto é definido metodologicamente como uma "pesquisa-ação", de caráter teórico e prático, fundamentada em obras relativas à semântica argumentativa. Tomando como base o conto "O lixo" de Luís Fernando Veríssimo, a partir de um roteiro pré-estabelecido, será realizada a análise a partir do referencial teórico indicado.

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propeq.ufrgs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO GRANDE DO SUL / PRÓ-  
REITORIA DE PESQUISA -



Continuação do Parecer: 1.350.275

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O projeto informa (na versão da PB) os possíveis benefícios aos participantes (ajudar o aluno a perceber o discurso como uma trama de sentidos). Também informa os possíveis riscos (dificuldades de compreensão textual e constrangimento).

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto é relevante e apresenta excelente fundamentação teórica. Define com clareza a metodologia a ser utilizada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação estão adequados.

**Recomendações:**

As recomendações encaminhadas no parecer anterior foram atendidas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_575332.pdf	12/11/2015 01:16:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autorizacao_da_instituicao_aplicacao_roteiro_de_leitura.pdf	12/11/2015 01:15:54	Carmem Luci da Costa Silva	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	12/11/2015 01:10:16	Carmem Luci da Costa Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	12/11/2015 01:01:28	Carmem Luci da Costa Silva	Aceito
Outros	parecer_consubiado.pdf	13/10/2015 00:03:27	Carmem Luci da Costa Silva	Aceito
Outros	PARECER67compesq.docx	09/09/2015 13:28:56	Carmem Luci da Costa Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	termo.pdf	01/09/2015 21:19:28	Carmem Luci da Costa Silva	Aceito

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: elica@propesq.ufrgs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO GRANDE DO SUL / PRÓ-  
REITORIA DE PESQUISA -



Continuação do Parecer: 1.350.275

Ausência	termo.pdf	01/09/2015 21:19:28	Carmem Luci da Costa Silva	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	28/08/2015 20:11:39	Carmem Luci da Costa Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 03 de Dezembro de 2015

*Maria da Graça Corso da Motta*

Assinado por:

**MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA**  
(Coordenador)

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br