



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – UCS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – UniRitter**  
**PROGRAMA DE DOUTORADO EM LETRAS – ASSOCIAÇÃO AMPLA**  
**UCS/UniRitter**

**LISIANE OTT SCHULZ**

**CONTRIBUIÇÃO DO *MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A DESCRIÇÃO***  
***SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO DISCURSO* PARA A ELABORAÇÃO DE**  
**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA**  
**ESTRANGEIRA**

**CAXIAS DO SUL**

**2018**

**LISIANE OTT SCHULZ**

**CONTRIBUIÇÃO DO *MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A DESCRIÇÃO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO DISCURSO* PARA A ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Letras. Área de Concentração: Leitura e Linguagens. Linha de Pesquisa: Leitura e Processos de Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maris de Azevedo

**CAXIAS DO SUL**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S388c Schulz, Lisiane Ott

Contribuição do *modelo teórico-metodológico para a descrição semântico-argumentativa do discurso* para a elaboração de instrumentos de avaliação da compreensão leitora em língua estrangeira / Lisiane Ott Schulz – 2018.

100 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul em associação ampla UniRitter, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Orientação: Tânia Maris de Azevedo.

1. Línguas modernas. 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 3. Compreensão na leitura. 4. Semântica. I. Azevedo, Tânia Maris de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 81'243

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Paula Fernanda Fedatto Leal - CRB 10/2291

**CONTRIBUIÇÃO DO MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A DESCRIÇÃO  
SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO DISCURSO PARA A ELABORAÇÃO DE  
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

*Lisiane Ott Schulz*

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Letras. Área de Concentração: Leitura e Linguagens. Linha de Pesquisa: Leitura e Processos de Linguagem.

Caxias do Sul, 21 de agosto de 2018.

Banca examinadora:

---

Dr<sup>a</sup>. Carina Maria Melchior Niederauer  
Universidade de Caxias do Sul

***Participação via videoconferência***

Dr<sup>a</sup>. Cristiane Dall' Cortivo Lebler  
Universidade de Santa Cruz do Sul

---

Dr<sup>a</sup>. Heloísa Pedroso de Moraes Feltes  
Universidade de Caxias do Sul

---

Dr<sup>a</sup>. Leci Borges Barbisan  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

---

Dr<sup>a</sup>. Maria Alzira Leite  
Centro Universitário Ritter dos Reis

---

Dr<sup>a</sup>. Tânia Maris de Azevedo  
Universidade de Caxias do Sul - Orientadora

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu marido, **Martin**, pela parceria e pelo incansável apoio.

Agradeço às minhas filhas **Amanda** e **Elise**, por entenderem que a minha ausência foi necessária, para que eu pudesse, também, ir em busca de um sonho meu.

Agradeço à minha orientadora, **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maris de Azevedo**, pelos valorosos ensinamentos, pela dedicação e pela oportunidade de aprofundar meu conhecimento nas áreas da linguística, do ensino e da aprendizagem.

Agradeço às professoras doutoras **Heloísa Pedroso de Moraes Feltes**, **Leci Barbisan** e **Neiva Maria Tebaldi Gomes** pelas contribuições enriquecedoras que fizeram para esta tese, em minha banca de qualificação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa de estudos e pela oportunidade que me foi concedida.

Agradeço ao Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter.

Agradeço aos docentes do Programa que colaboraram para minha formação acadêmica.

Agradeço aos meus colegas pela amizade e companheirismo construídos ao longo desse processo.

## RESUMO

O objetivo deste estudo é propor a transformação didática do *Modelo-Teórico Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso*, de Tânia Maris de Azevedo, com vistas a subsidiar a elaboração de um instrumento de verificação da proficiência em compreensão leitora em língua estrangeira. Para alcançar esse objetivo, trago à discussão os pressupostos teóricos saussurianos, os estudos da Semântica Argumentativa, em especial a *Teoria da Polifonia*, de Jean-Claude Anscombre e Oswald Ducrot, e a *Teoria dos Blocos Semânticos*, de Oswald Ducrot e Marion Carel, que servem de fundamento para o referido Modelo e o apresento. Na sequência, discuto as concepções de *leitura*, de *compreensão leitora*, de *ensino* e de *avaliação* de tal habilidade que sustentam esta pesquisa. A fim de viabilizar a proposta, abordo os estudos sobre *transposição didática*, de Yves Chevallard e Teodoro Álvarez, e o conceito de *transformação didática*, sugerido por Azevedo. Realizo, enfim, com os mecanismos formais sugeridos pelo Modelo, a análise e a descrição semântica de um discurso e utilizo essa descrição como apoio para o planejamento e desenvolvimento de um instrumento de avaliação da compreensão leitora. Acredito que essa transformação possa mostrar uma possibilidade de o docente qualificar não apenas sua própria habilidade de reconstituir o sentido de um discurso escrito durante o processo de leitura como também o seu fazer pedagógico relacionado ao ensino e à avaliação do desenvolvimento dessa habilidade.

**Palavras-chave:** Língua Estrangeira. Compreensão leitora. Avaliação da compreensão leitora. Ensino. Semântica Argumentativa. Transposição e transformação didática.

## ABSTRACT

The goal of this study is to propose the didactic transformation of the *Theoretical Methodological Model for the Semantic-Argumentative Description of the Discourse*, by Tânia Maris de Azevedo, aiming at subsidizing the elaboration of an instrument devised to verify students' reading comprehension proficiency in a foreign language. To achieve this goal, Saussure's theoretical presuppositions are brought into discussion as well as the studies of Argumentative Semantics, especially Jean-Claude Anscombre and Oswald Ducrot's Theory of Polyphony, and Oswald Ducrot and Marion Carel's Theory of the Semantic Blocks, which serve as the basis for the Model. Furthermore, the concepts of *reading* and *reading comprehension* that support this research as well as the view on how to teach and evaluate this ability are also brought into consideration. In order to present the proposal, I introduce the studies on didactic transposition, by Yves Chevallard and Teodoro Álvarez, and the concept of *didactic transformation*, suggested by Azevedo. Finally, I make use of the formal mechanisms suggested by the Model to conduct the analysis and the semantic description of a discourse and make use of this description as a support for the planning and development of an instrument aimed at evaluating the reading comprehension ability. I believe that this transformation may show a possibility for teachers to qualify not only their own ability to reconstitute the meaning of a written discourse during the reading process but also their pedagogical practice related to teaching and assessing the development of that ability.

**Keywords:** Foreign Language. Reading comprehension. Reading comprehension assessment. Teaching. Argumentative Semantics. Didactic transposition and transformation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quadrado argumentativo correspondente ao BS1 .....	41
Figura 2 - Quadrado argumentativo correspondente ao BS2 .....	42
Figura 3 - Encadeamento Argumentativo Global I.....	50
Figura 4 - Encadeamento Argumentativo Global II.....	51

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Argumentação Externa
AI	Argumentação Interna
BS	Bloco Semântico
CLG	<i>Curso de Linguística Geral</i>
CON	Conector
DC	DONC
EA	Encadeamento Argumentativo
EAG	Encadeamento Argumentativo Global
ELG	<i>Escritos de Linguística Geral</i>
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
HE	Hipótese Externa
HI	Hipótese Interna
IES	Instituição de Ensino Superior
MDSAD	Modelo Teórico- Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso
PT	POURTANT
QCE	Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação
SA	Semântica Argumentativa
SE	Subencadeamento Argumentativo
TAL	Teoria da Argumentação na Língua
TBS	Teoria dos Blocos Semânticos
TD	Transposição Didática
TP	Teoria da Polifonia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 BASES LINGUÍSTICO-FILOSÓFICAS DA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA....</b>	<b>19</b>
2.1 A <i>ALTERIDADE</i> DE PLATÃO EM SAUSSURE .....	19
2.2 CONCEITOS SAUSSURIANOS .....	22
<b>3 PRESSUPOSTOS DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA .....</b>	<b>27</b>
3.1 ARGUMENTAÇÃO RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO LINGUÍSTICA .....	27
3.2 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA .....	30
3.3 TEORIA DA POLIFONIA.....	34
3.4 TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS .....	38
<b>4 <i>MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A DESCRIÇÃO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO DISCURSO</i> .....</b>	<b>46</b>
<b>5 <i>CONTRIBUIÇÃO DO MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A DESCRIÇÃO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO DISCURSO PARA A ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA</i>.....</b>	<b>56</b>
5.1 O PROCESSO DE LEITURA: ETAPAS E NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA.....	56
5.2 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	61
5.3 TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS .....	65
5.4 ANÁLISE E DESCRIÇÃO SEMÂNTICA DE UM DISCURSO A PARTIR DO <i>MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A DESCRIÇÃO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO DISCURSO</i> .....	67
5.5 TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICA DO <i>MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A DESCRIÇÃO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO DISCURSO</i> EM UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA .....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Já é consenso que saber ler é condição indispensável para o exercício pleno da cidadania, uma vez que vivemos num mundo cercado pela escrita. Além de possibilitar uma atuação mais ampla e autônoma na sociedade, aquele que é capaz de ler também pode ter acesso ao conhecimento cientificamente produzido ao longo dos séculos pela humanidade, visto ser o registro disso, em geral, possibilitado pela escrita. Ademais, a leitura favorece o desenvolvimento cognitivo e pode promovê-lo ainda mais se o indivíduo for capaz de ler em mais de um idioma.

Infelizmente, mesmo sendo a leitura uma habilidade<sup>1</sup> tão importante e necessária, para uma parcela significativa da população brasileira ela não parece ser suficientemente desenvolvida. É isso o que nos mostram os índices apresentados em pesquisas tais como a do INAF 2011 (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), que revelou que “cerca de três quartos da população brasileira ainda não detêm os meios de ler e interpretar o mundo a sua volta” (BRASIL, 2014, p. 9), e a do PISA 2015 (*Programme for International Student Assessment*<sup>2</sup>), que aponta que 49,2% dos estudantes brasileiros possui nível 2 de proficiência em leitura<sup>3</sup>, numa escala entre 1 a 6, na qual o 6 indica o grau máximo de desempenho (INEP).

A terceira edição da pesquisa promovida pelo Instituto Pró-Livro, intitulada *Retratos da leitura no Brasil* (2016), também mostra números alarmantes. Segundo esse estudo, 44% dos entrevistados são considerados não leitores<sup>4</sup>, 23% mostram desinteresse para ler mais do que já haviam lido, 20% declaram que leem muito devagar e 8% que não compreendem a maior parte do que leem. Esse mesmo estudo aponta ainda que 24% dos entrevistados revelam que frequentemente começam a ler um livro e desistem da leitura, e outros 46% afirmam fazer

---

<sup>1</sup> Entendo *habilidade* como a competência que uma pessoa tem de realizar algo, de aplicar conhecimentos construídos à resolução de problemas; é o *saber-fazer*. (AZEVEDO; ROWELL, 2007).

<sup>2</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) procura medir o conhecimento em leitura, matemática e ciências de estudantes de 15 anos, idade em que possivelmente estão concluindo a Educação Básica, em países membros e parceiros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O PISA propõe sete níveis de proficiência em leitura (1b, 1a, 2, 3, 4, 5, 6). No Brasil, conforme último relatório desse Programa, apenas 0,14% dos participantes da avaliação de 2015 (a última) obteve o grau máximo. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf)>.

Acesso em: 18 fev. 2018.

<sup>3</sup> Segundo o PISA, o nível 2 de proficiência em leitura refere-se a leitores capazes de reconhecer a ideia principal do texto e de estabelecer comparações simples entre informações do texto e o conhecimento da vida cotidiana.

<sup>4</sup> *Não leitor*, de acordo com a definição proposta neste estudo, é aquele que declarou não ter lido livro algum nos três meses anteriores à pesquisa.

isso de vez em quando. Todos esses índices revelam um quadro não só preocupante como desafiador: o ensino da leitura precisa ser pensado como prioridade.

Com relação à leitura em língua estrangeira (doravante LE), esse cenário é ainda mais alarmante. Sabemos que, no contexto histórico em que nos encontramos, saber usar uma ou mais LEs, e o inglês principalmente<sup>5</sup>, tem sido considerado essencial para aqueles que querem ou precisam se inserir no mundo globalizado. Apesar disso, o que nos dizem estudos recentes é que o domínio da língua inglesa, LE mais frequentemente ensinada nas escolas no Brasil, é precário.

O *British Council* divulgou no *LinkedIn*<sup>6</sup> (uma rede de relacionamentos voltada a negócios), em janeiro de 2018, referindo-se ao Brasil, que “apesar de ser um país de renda média com quase 205 milhões de pessoas, menos de 5% da população tem algum conhecimento da língua inglesa”. Mesmo sendo o ensino do inglês obrigatório a partir do Ensino Fundamental II, para mais de 50 milhões de alunos o desafio de aprender essa língua é significativo, pois há “poucos professores com proficiência adequada na língua”. Existe uma grande necessidade de qualificação das pessoas, a fim de que possam se comunicar em inglês, já que o Brasil, assim como muitos outros países, tem interesse em ampliar suas relações comerciais internacionais.

Outra revelação do *British Council* é que “existe um setor significativo voltado ao ensino superior composto de mais de 300 universidades federais, municipais e estaduais e mais de 2000 universidades privadas”. Sendo assim, insiste que, para que haja uma efetiva internacionalização desse setor, a proficiência na língua inglesa das pessoas envolvidas no processo, incluindo os discentes, precisa melhorar.

A pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Data Popular, por exemplo, constatou que apenas “5,1% da população brasileira de 16 anos ou mais afirmam possuir algum conhecimento do idioma inglês” (BRITISH COUNCIL, 2014, p. 7). Consoante o relatório da primeira edição da EF<sup>7</sup> EPI-s<sup>8</sup>, publicado em 2015, estudantes brasileiros de 15 anos de idade

---

<sup>5</sup> Não pretendo, no curso deste trabalho, discorrer sobre questões atinentes à hegemonia da língua inglesa ou ao fato de ela dever ou não ser considerada uma língua franca. Apenas reconheço que ela é, atualmente, a mais valorizada no âmbito acadêmico, nos negócios, no lazer e no entretenimento.

<sup>6</sup> Disponível em:

<[https://www.linkedin.com/jobs/view/538873063/?refId=17757643-e2b8-41b1-8d58-e7aa68edaadb&trk=eml-jymbii-organic-job-card&midToken=AQFy7iVTjhnEw&trkEmail=eml-jobs\\_jymbii\\_digest-null-16-null-null-3ftisi~jd3ebqno~9d-null-jobs~view&lipi=urn%3Ali%3Apage%3Aemail\\_jobs\\_jymbii\\_digest%3Bfek7qtJIRBimc01J7pRDvw%3D%3D](https://www.linkedin.com/jobs/view/538873063/?refId=17757643-e2b8-41b1-8d58-e7aa68edaadb&trk=eml-jymbii-organic-job-card&midToken=AQFy7iVTjhnEw&trkEmail=eml-jobs_jymbii_digest-null-16-null-null-3ftisi~jd3ebqno~9d-null-jobs~view&lipi=urn%3Ali%3Apage%3Aemail_jobs_jymbii_digest%3Bfek7qtJIRBimc01J7pRDvw%3D%3D)>.

Acesso em: 27 nov. 2017.

<sup>7</sup> A EF (*Education First*) é uma instituição educacional especializada em intercâmbios para a aprendizagem de línguas e possui mais de 500 escolas espalhadas pelo mundo.

demonstraram em média o nível A2 de proficiência na habilidade de leitura em língua inglesa conforme os níveis sugeridos pelo *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação* (doravante QCE)<sup>9</sup>. Entre estudantes universitários de 20 anos de idade, o nível médio de proficiência foi um pouco maior, B1.

Vale esclarecer que a proficiência leitora de um usuário de nível A2, segundo o QCER, é assim descrita na tabela de autoavaliação:

Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 53).

A proficiência leitora de um usuário B1, por sua vez, é descrita da seguinte forma:

Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 53).

Como vimos, nos resultados que apontam os níveis A2 e B1 como a proficiência da maior parte dos estudantes brasileiros, a proficiência leitora em língua inglesa é ainda muito limitada – restringe-se à recuperação de informações explícitas – e não abrange o conhecimento necessário para dar conta da leitura de discursos de cunho jornalístico e de divulgação científica, frequentes no ambiente escolar. Com relação a outras línguas estrangeiras, é bem provável que esse cenário seja idêntico ou ainda mais alarmante. Isso se constitui em um sério problema, pois, no ENEM, o estudante cuja proficiência está entre os níveis A1 e B1 dificilmente garante uma vaga em um dos cursos superiores de faculdades e universidades federais. O mesmo ocorre com os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o que significa que, para ingressar no curso de mestrado de qualquer Instituição de Ensino Superior (doravante IES), o candidato, em geral, precisa comprovar proficiência superior ao nível B1 em uma língua estrangeira e, no caso do Doutorado, em duas línguas estrangeiras.

<sup>8</sup> EPI-s é a sigla em inglês para *English Proficiency Index for schools* (Índice de Proficiência em Inglês de Escolas e Universidades). O relatório dessa pesquisa está disponível para *download* em: <[www.ef.com.br](http://www.ef.com.br)>. Acesso em: 24 ago. 2017.

<sup>9</sup> O *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação* – QCER (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) – é um documento que propõe níveis e descritores de proficiência linguística. Esse documento, elaborado ao longo de mais de vinte anos, com o apoio financeiro do Conselho da Europa (*European Council*), serve como base comum para a elaboração de programas e para a avaliação do ensino de LE. O documento sugere seis níveis: A1 e A2 designam os usuários de nível elementar de uma língua; B1 e B2 são os usuários independentes; e C1 e C2 os usuários proficientes. O número 2 indica sempre proficiência superior a 1.

O que me faz crer que a proficiência em leitura em língua estrangeira desejada para ingresso tanto em cursos de graduação como nos de pós-graduação deva ser superior ao nível B1? Ora, os próprios descritores de proficiência sugeridos no QCER me dão suporte para defender esse ponto de vista, pois tanto os textos do ENEM quanto os das provas de proficiência para ingresso em curso de pós-graduação *stricto sensu* não são elaborados a partir de textos construídos com a linguagem corrente apenas (ver descritor supracitado referente ao nível A2). Além do mais, quando bem elaboradas, essas provas exigem muito mais do que simplesmente encontrar informações explícitas e previsíveis nos textos (ver descritor supracitado referente ao nível B1).

Levando em conta esse contexto, considero relevante realizar um estudo cujo enfoque principal seja justamente a avaliação da habilidade de compreensão leitora, e o secundário, mas não menos importante, o ensino dessa habilidade. Por isso, neste trabalho, apresento uma proposta de avaliação do desempenho da habilidade de compreensão leitora de um discurso escrito em língua portuguesa (LP). Para não restringir meu público leitor que pode ser pesquisadores e professores de quaisquer línguas estrangeiras, escolho a LP e elaboro as questões de prova tendo em mente candidatos ou alunos que têm a LP como língua estrangeira. Lembro que, conforme Ducrot declara, “a linguística é a elaboração de conceitos gerais que, em princípio, podem servir para descrever todas as línguas particulares.” (DUCROT; BIGLARI, 2018, p. 5). Sendo assim, também os conceitos da *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL) e do *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso* (MDSAD), bem como os demais pressupostos teóricos que alicerçam esta pesquisa, podem descrever e explicar semanticamente toda e qualquer língua, todo e qualquer idioma.

Neste trabalho, parto do pressuposto de que o *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso*, de Tânia Maris de Azevedo (2006), – que procura integrar a *Teoria da Polifonia*, criada por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe na década de 1980, e a *Teoria dos Blocos Semânticos*, de Marion Carel e Oswald Ducrot – fornecem os conceitos necessários para a análise e a descrição do sentido de discursos escritos e que isso, por sua vez, pode constituir-se em ferramenta didático-pedagógica capaz de subsidiar a elaboração de provas de proficiência mais eficazes, assim como pode fomentar e otimizar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Por isso, acredito estar contribuindo com a comunidade acadêmica no sentido de mostrar como as referidas provas podem ser planejadas e desenvolvidas de forma a possibilitar uma avaliação mais coerente com sua finalidade e a de verificar se o aluno ou candidato compreende satisfatoriamente um

texto em língua estrangeira. Dito de outra forma, reitero que o objetivo geral que norteou esta pesquisa foi o de elaborar um instrumento de avaliação da habilidade de compreensão leitora a partir da transformação didática do *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso*, de Azevedo (2006), com vistas a subsidiar a prática daqueles que querem ou necessitam elaborar instrumentos de tal natureza.

Para delimitar os procedimentos metodológicos desta investigação, apresento os objetivos específicos. São eles:

- a) Estudar a linguística saussuriana que serve de base para a SA e para o MDSAD;
- b) Analisar a Semântica Argumentativa, em especial a Teoria da Polifonia e a Teoria dos Blocos Semânticos;
- c) Examinar o *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso* (MDSAD);
- d) Examinar como o conceito de *transformação didática* pode colaborar para a avaliação da habilidade compreensão leitora discente;
- e) Aplicar o MDSAD na descrição semântica de um discurso; e
- f) Propor exemplos, alicerçados no MDSAD, de questões de avaliação da compreensão leitora do discurso analisado.

Na busca de meu propósito, lanço o problema desta pesquisa: *Como o Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso (MDSAD) pode contribuir na elaboração de instrumentos de avaliação que efetivamente evidenciem o nível de proficiência em compreensão leitora, analítica e sintética, em língua estrangeira, ou seja, que possibilitem ao aprendiz manifestar seu processo de reconstituição do sentido do discurso lido?*

Meu interesse por realizar esta investigação partiu de minha experiência docente. Atuei como professora de língua inglesa por quase trinta anos, como coordenadora pedagógica de uma instituição binacional de ensino (Brasil/Estados Unidos da América) e de um programa de línguas estrangeiras em uma Instituição de Ensino Superior (IES), ambas no Rio Grande do Sul. Atualmente, tenho me dedicado principalmente à elaboração de materiais didáticos para o ensino da língua inglesa.

Ao longo de minha carreira, além de “ensinar” a língua inglesa (ou, segundo minha concepção, criar situações enunciativas para a aprendizagem dessa língua estrangeira e fazer intervenções adequadas para fomentar essa aprendizagem), precisei também promover e ministrar encontros de capacitação pedagógica, elaborar provas de nivelamento para alunos ingressantes em escolas de idiomas, criar instrumentos de avaliação do desempenho de

aprendizes em diferentes níveis e para diferentes habilidades, aplicar provas do TOEFL<sup>10</sup>, etc. Como autora de materiais didáticos, com frequência preciso desenvolver atividades que acompanham textos de diferentes gêneros, com o propósito de auxiliar os alunos a alavancar o desenvolvimento de sua habilidade de compreensão e mesmo de produção oral ou escrita.

Durante algum tempo fui incumbida de construir, aplicar e corrigir provas para a avaliação da proficiência em língua inglesa (LI) para o programa de mobilidade acadêmica – contemplando as quatro macro-habilidades linguísticas (a produção e a compreensão oral, a produção escrita e a compreensão leitora) –, bem como provas para a avaliação da proficiência em leitura, também em LI, para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da já referida IES.

Quando da preparação de minhas primeiras provas de proficiência para os cursos de mestrado e doutorado, lembro que recorri a outras, tanto de leitura em língua inglesa quanto em língua espanhola, com o propósito de compreender melhor as características e exigências desse instrumento de avaliação. Procurei observar quais os gêneros textuais e quais os temas mais frequentes nesse tipo de prova e, principalmente, como o que estava sendo proposto ao aluno o provocava para que ele, de fato, evidenciasse seu nível de proficiência na habilidade de compreensão leitora.

Em geral, os textos que compõem as provas de proficiência para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são autênticos, isto é, não são textos extraídos de livros destinados ao ensino da língua estrangeira ou elaborados exclusivamente para as provas. O gênero textual mais frequentemente utilizado para esse tipo de avaliação é o artigo de opinião e as reportagens sobre temas familiares, que não dependem de um conhecimento científico específico (tanto o conhecimento do tópico ou do assunto do texto como da terminologia utilizada). A finalidade é evitar que um grupo de alunos seja privilegiado, a menos que a prova seja destinada a alunos de um determinado programa de pós-graduação.

Entendo que *proficiência* refere-se a um *continuum*; não é uma questão de tudo ou nada, de ser ou não ser proficiente. Também tenho ciência de que o termo não se restringe às habilidades de uso de uma língua. Contudo, para os objetivos desta investigação, utilizo o termo *proficiente* para designar o acadêmico que tenha desenvolvido suficientemente a habilidade de compreensão leitora de textos escritos em língua estrangeira. Explico.

---

<sup>10</sup> O *Test of English as a Foreign Language* (Teste de Inglês como Língua Estrangeira) é um dos testes de proficiência mais aceitos por universidades na Austrália, no Canadá, no Reino Unido e nos Estados Unidos. Disponível em: <<http://www.ets.org/toefl/>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

Julgo que os candidatos aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que escolhem realizar uma prova de proficiência em leitura em uma determinada língua estrangeira deveriam ter um conhecimento linguístico superior ao nível limiar (*threshold level*)<sup>11</sup>, conforme descrição sugerida no Quadro Comum Europeu (QCE); caso contrário, o processo pode tornar-se um jogo de pura adivinhação, e o entendimento ser muito superficial, quando ocorrer. Por isso, mais uma vez justifico que, quando utilizar o termo proficiente, no âmbito desta pesquisa, referir-me-ei ao usuário cuja proficiência em leitura seja no mínimo de nível B2 (Usuário Independente), isto é, aquele que é “capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 53)

Uma vez que esta investigação está fundamentada na Semântica Argumentativa, mais especificamente na *Teoria da Polifonia*, na *Teoria dos Blocos Semânticos*, assim como no *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso*, todos de base saussuriana, restringir-me-ei ao nível da compreensão leitora exclusivamente, a qual se refere à compreensão, como define Azevedo (2016), das interconexões que constituem o sentido do discurso escrito. Não estudarei a habilidade de interpretar<sup>12</sup>, em conformidade com a concepção que adoto, pois esta depende do contexto extralinguístico do discurso e isso, embora não desprezado, não é foco de estudo da semântica linguística e não é objeto de avaliação em provas de proficiência em leitura em línguas estrangeiras para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O necessário é que somente o desempenho da habilidade de compreensão do discurso escrito seja aferido. Defendo que o lugar para discussões sobre os posicionamentos dos leitores quanto ao que leram não deva ser as provas dessa natureza, mas a sala de aula, em seminários ou em produções acadêmicas e científicas.

Feita essa explanação, passo a descrever a organização deste trabalho, vinculado à linha de pesquisa Leitura e Processos de Linguagem, do Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter, e que conta com quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais.

---

<sup>11</sup> Conforme o Quadro Comum Europeu (QCE), o nível limiar corresponde ao nível B1 (Usuário Independente). Os descritores apresentados na tabela de autoavaliação para a habilidade de leitura nesse nível são assim apresentados: “Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 53). Convém esclarecer que os seis níveis de proficiência (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) sugeridos no QCE levam em conta os níveis propostos por Trim e Wilkins (1980) que são o de Iniciação (*Breakthrough*), o Elementar (*Waystage*), o Limiar (*Threshold*), o Vantagem (*Vantage*), o de Autonomia (*Effective Operational Proficiency*) e o de Mestria (*Mastery*). O limiar é considerado um nível de proficiência operacional limitado. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 47-48)

<sup>12</sup> Os conceitos *compreender* e *interpretar* são discutidos no quinto capítulo deste trabalho.

O capítulo dois, intitulado *Bases linguístico-filosóficas da Semântica Argumentativa*, traz as concepções basilares da linguística saussuriana, com ênfase nos conceitos de *valor* e *relação*, e a influência que exerceram sobre os estudos e teorias de Ducrot, que, por ser um profundo conhecedor de filosofia, viu, no capítulo sobre o valor do signo, no *Curso de Linguística Geral*, um vínculo com a noção platoniana de *alteridade*.

Após reconstruir as bases da *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL), em que pesem os estudos de Saussure, apresento essa Teoria, no capítulo três, denominado *Semântica Argumentativa*. Discorro principalmente sobre a *Teoria da Polifonia* e a *Teoria dos Blocos Semânticos*, explicando que construtos Anscombe e Ducrot e, posteriormente, Carel e Ducrot criaram para analisar, descrever e explicar a constituição semântica do sistema linguístico.

No quarto capítulo, apresento a teoria-núcleo deste estudo, o *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso*, de Azevedo (2006), que se constitui numa proposta de expansão da TAL, já que se propõe a descrever e a explicar a constituição do sentido de entidades linguísticas de nível complexo como o *texto* e o *discurso*.

Uma vez que o cerne desta pesquisa é justamente realizar a transposição didática de um modelo teórico-metodológico na forma de um instrumento de avaliação do desempenho da habilidade de compreensão leitora, trago, no quinto capítulo, intitulado *Contribuição do MDSAD na elaboração de instrumentos de avaliação da compreensão leitora*, a concepção que adoto dessa macro-habilidade e da *compreensão leitora*, além de uma discussão sobre como acredito que esta possa ser ensinada<sup>13</sup> e avaliada. Ainda, abordo a questão da *transposição didática*, por meio de Chevallard e Álvarez e, posteriormente, a noção de *transformação didática*, proposta por Azevedo, para, enfim, apresentar um exemplo de instrumento de avaliação da proficiência em compreensão leitora mediante a transformação didática do MDSAD.

Uma investigação como esta tenciona propor subsídios teórico-metodológicos que possam auxiliar docentes a qualificar suas práticas de avaliação do desempenho da habilidade de compreensão leitora – tanto de nível analítico quanto sintético – e suas práticas educativas no que diz respeito ao desenvolvimento, pelo aprendiz, dessa habilidade.

Finalizo este trabalho, ressaltando, no capítulo intitulado *Considerações Finais*, a importância de os professores conhecerem teorias linguísticas tais como a TAL e o MDSAD,

---

<sup>13</sup> Na página 13 desta pesquisa, esclareço que, segundo minha visão, *ensinar* uma língua implica propor situações enunciativas acompanhadas das devidas intervenções para que o aprendiz desenvolva habilidades linguísticas nessa língua.

a fim de fundamentarem a elaboração de instrumentos de avaliação ou, ainda, de instrumentos que alavanquem o desenvolvimento de tal habilidade de forma significativa.

## 2 BASES LINGUÍSTICO-FILOSÓFICAS DA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA

Para que possamos entender uma teoria é preciso que, primeiramente, conheçamos seus fundamentos teóricos. Por isso, este capítulo tem por objetivo discutir a noção de *alteridade* de Platão, que, do ponto de vista de Ducrot (2006), fundamentou a construção de Saussure, além de apresentar os conceitos capitais saussurianos, especialmente os de *valor* e de *relação*, que alicerçam a Semântica Argumentativa, de Oswald Ducrot e Marion Carel.

### 2.1 A ALTERIDADE DE PLATÃO EM SAUSSURE

Na década de 1960, Oswald Ducrot, professor de filosofia de uma escola parisiense, precisou substituir um colega e ministrar um curso cujo programa incluía o tema “estruturalismo”. Como não sabia do que se tratava, foi pesquisar e acabou encontrando o *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, em uma livraria de Ciências Humanas, na seção cujo título era o próprio tema. Segundo confessa o próprio semanticista (2006), foi principalmente o capítulo sobre o valor do signo que o lançou na Linguística. Ao ler esse capítulo, Ducrot, profundo conhecedor da filosofia, viu em tal conceito saussuriano um resgate da noção de *alteridade* de Platão. A conclusão de Ducrot é a de que “A oposição, para Saussure, é constitutiva do signo da mesma forma que a alteridade é, para Platão, constitutiva das ideias.” (DUCROT, 2009, p. 10-11). Para situar o leitor, recorro a um dos diálogos de Platão que trata desse tema.

Em o *Sofista*, Platão, por meio do diálogo entre Teeteto e o Estrangeiro de Eleia, procura definir o que é o sofista. Contudo, não o faz de forma positiva, mas em relação ao filósofo e ao político.

Uma das definições dadas pelo Estrangeiro de Eleia é a de que o sofista é um mimético, um produtor de imagens. Esclarece, no entanto, que não sabe dizer se como tal o sofista propõe-se a copiar a realidade (mantendo suas características originais) ou a simular a realidade (alterando-a ou distorcendo-a, a fim de criar uma ilusão) (RIBEIRO, 2006, p. 106).

A dúvida sobre qual arte (a de criar ou a de simular) é mais apropriada para caracterizar o sofista constitui-se em um problema de linguagem, pois dizer que tal coisa é uma cópia ou um simulacro é afirmar que essa cópia se refere a algo que não é real: é falar sobre o irreal, o que não é. Conseqüentemente, o sofista, como produtor de imagens (faladas), cria no interlocutor a ilusão de proferir a verdade, isto é, “forma *opiniões falsas* na alma dos seus ouvintes” (RIBEIRO, 2006, p. 109). Copiar, simular ou emitir uma opinião falsa equivale

a negar que “os objetos aos quais se aplicam sejam reais e verdadeiros” (RIBEIRO, 2006, p. 106); é negar o Não-Ser.

A análise acima, contudo, pode ser utilizada por um sofista que quer se defender da acusação de proferir discursos falsos ou de não falar a verdade, pois se constitui em um paradoxo: se falar sobre algo que não é (o Não-Ser) equivale a falar sobre o irreal, o inexistente; então, falar sobre o Não-Ser equivale a não falar. A linguagem, todavia, nos mostra que essa tese não se confirma, pois é possível falar do Não-Ser como algo que é (o Ser), o que fazemos cotidianamente.

Na busca por apresentar uma definição que comprove que o sofista nada mais é do que um falsário, Platão, ao longo do diálogo *Sofista*, faz uma análise cautelosa das posições anteriores (inclusive da visão até então defendida por ele próprio) sobre a natureza do Ser ou da Ideia. Consoante Cordero,

Platão acredita ter achado a chave do problema: todos os filósofos viram a realidade existente, como uma espécie de “coisa” (ainda que “ideal”), como um “objeto” que deve ser definido ou descrito, cujo número e qualidades (*poîa kai pósa*, 242c) são atingíveis e expressáveis. Isso quer dizer que, de uma forma ou outra, a filosofia considerou o ser como uma entidade absoluta (simples ou múltipla), total, na qual a negação é inconcebível, já que o não-ser não pode existir<sup>14</sup>. (CORDERO, 1993, p. 22).

A tese de que o Não-Ser não existe é refutada por Platão. De acordo com a nova concepção platoniana do Ser,

o não-ser é assimilado à negação, e esta, por sua vez, é reduzida à diferença. Dizer que uma coisa não é, não é mais do que dizer que ela é diferente de uma outra. O falso consiste em afirmar, com relação a uma coisa, algo diferente do que corresponde a essa coisa (263d)<sup>15</sup>. (CORDERO, 1993, p. 26).

Uma vez concluído que o Não-Ser existe, Platão propõe que, além das categorias fundamentais da realidade (o Movimento, o Repouso, o Mesmo e o Ser), mais um gênero seja acrescentado, o Outro ou o Não-Ser. Esse quinto gênero é radicalmente diferente dos anteriores. Indo à fonte, no que concerne ao Não-Ser, tem-se no diálogo *Sofista* que “ela [a

<sup>14</sup> Tradução livre de Elsa Mónica Bonito Basso de “Platon croit avoir trouvé la clé du problème: tous les philosophes ont envisagé la réalité existante comme une sorte de ‘chose’ (même ‘idéale’), comme un ‘objet’ qu’il faut définir ou décrire, dont le nombre et les qualités (*poîa kai pósa*, 242c) sont saisissables et exprimables. Cela veut dire que, d’une manière ou d’une autre, la philosophie a considéré l’être comme une entité absolue (simple ou multiple), totale, dont la négation est inconcevable, puisque le non-être ne peut pas exister.”

<sup>15</sup> Tradução livre de Elsa Mónica Bonito Basso de “le non-être est assimilé à la négation, et cette dernière est réduite à la différence. Dire qu’une chose n’est pas, c’est dire qu’elle n’est que différente d’une autre. Le faux consiste à affirmer, par rapport à une chose, quelque chose de différent de ce qui correspond à cette chose (263d).”

natureza do ‘outro’] se estende por meio de todas as demais. Cada uma delas, com efeito, é outra além do resto, não em virtude de sua própria natureza, mas pelo fato de que ela participa da forma do ‘outro’” (PLATÃO, *Sofista*. 255e). Nas palavras de Cordero,

toda coisa é, com efeito, a mesma que ela mesma, e diferente das outras: eis seus limites, isto é, sua essência. Identidade e diferença são assim dois princípios supremos – que se tornaram possíveis pela comunicação recíproca – que definem cada coisa.<sup>16</sup> (CORDERO, 1993, p. 25).

Conforme explica Ducrot no prefácio que escreveu para a obra *O intervalo semântico: uma introdução para uma teoria semântica argumentativa*, de autoria de Carlos Vogt, o quinto gênero, o Outro, distingue-se dos demais por ser o fundamento de todos os outros gêneros (DUCROT, p. 10, 2009c).

A alteridade é, na filosofia platoniana, condição da existência de todas as coisas, posto que nada é senão na relação com o outro que o constitui. Conforme observa Ducrot, Saussure revela que no âmbito da linguagem isso também se aplica, pois todos os conceitos que propõe são apresentados uns em relação aos outros. Barbisan e Flores (2009) explicam que as relações binárias apresentadas por Saussure, por muitas chamadas de dicotomias, são sempre mediadas por um terceiro elemento.

Vejam: para a dicotomia significante/significado, há o signo; para relações sintagmáticas/relações associativas, há o sistema; para diacronia/sincronia, há a pancronia; para a língua/fala, há a linguagem. Tudo orquestrado por um grande terceiro, o *valor*, o conceito que sustenta a arquitetura teórica de Saussure. (BARBISAN; FLORES, 2009, p. 8 e 9).

Cada um dos termos supracitados só se define na relação de oposição com pelo menos dois outros termos. Essa noção de *alteridade* platoniana que Ducrot viu na teoria de Saussure também embasa a Semântica Argumentativa. Conforme já dito, o próprio Ducrot afirma que foram os ensinamentos do mestre genebrino que o introduziram à Linguística e que serviram de base para a construção de sua teoria. Em vista disso, e considerando que a Semântica Argumentativa fundamenta esta pesquisa, faz-se necessário revisitar os conceitos capitais do estruturalismo saussuriano, especialmente a noção de *valor*. É isso que faço na seção a seguir.

---

<sup>16</sup> Tradução livre de Elsa Mónica Bonito Basso de “toute chose est, en effet, la même qu’elle-même, et différente des autres; voilà ses limites, c’est-à-dire, son essence.”

## 2.2 CONCEITOS SAUSSURIANOS

Ferdinand de Saussure (1857-1913) foi quem instituiu o objeto de estudo da Linguística moderna, a *língua*, e seu método de pesquisa, a observação de *estados de língua*<sup>17</sup>. Este e todos os demais conceitos saussurianos, conforme veremos a seguir, são constituídos pela alteridade. *Língua*, por exemplo, só é em oposição à *linguagem* e à *fala*. No entanto, embora Saussure reafirme constantemente a interdependência *língua/fala*, é a *língua* que ele delimita como objeto de estudo da ciência Linguística, uma vez que a *língua* é repetível. Convém ressaltar que o propósito dessa delimitação é metodológico. Sua preocupação fora determinar unidades que pudessem ser estudadas, pois, diferentemente de outras ciências, o objeto de estudo da Linguística não existe *a priori*; o linguista precisa criá-lo. *Língua* é, portanto, uma virtualidade, uma abstração, uma entidade teórica, por isso repetível, construída pelo linguista a partir da *fala*.

Até poucos anos atrás, tudo o que se sabia sobre os estudos de Saussure devia-se ao *Curso de Linguística Geral* (doravante CLG), livro publicado originalmente em francês, em 1916. Vale destacar, no entanto, que essa obra não foi escrita pelo linguista. Charles Bally e Albert Sechehaye aceitaram o desafio de editar postumamente, com a colaboração de Albert Riedlinger, as anotações de alguns dos alunos dos três cursos de Linguística Geral que Saussure havia ministrado na Universidade de Genebra, entre 1907 e 1911. Esse desafio foi ainda maior porque os próprios organizadores, conforme eles mesmos declaram no prefácio da primeira edição, não haviam participado de tais cursos devido a “obrigações profissionais” (SAUSSURE, 2006, p. 2, CLG). O colaborador Riedlinger, por sua vez, esteve ausente do terceiro curso, aquele priorizado como fonte para o CLG. Mesmo com todas as dificuldades, o resultado do esforço desses três editores do CLG possibilitou o acesso – que foi por muito tempo o único – há pelo menos uma interpretação dos estudos que o suíço havia empreendido. Felizmente, cadernos de outros alunos que assistiram aos cursos do mestre e anotações manuscritas pelo próprio Saussure foram progressivamente encontradas, e suas análises<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Quando fala em *estado de língua*, Saussure não despreza, como muitos acreditam, a evolução da língua, sua mutabilidade, sua historicidade. Ele deixa claro que “uma língua só é comparável a idéia *completa* da partida de xadrez, comportando, ao mesmo tempo, as *posições* e os *lances*, ao mesmo tempo [*sic*] as *mudanças* e os *estados* da sucessão”. (SAUSSURE, 2004, p. 178, grifos do autor, ELG). Um *estado de língua* é comparável a uma determinada posição na partida de xadrez, sendo cada posição ou estado resultado de movimentos sucessivos (DEPECKER, 2012, p. 67). Cabe ao linguista definir qual estado ou posição estudar, uma vez que, como defende Saussure, “é o ponto de vista que cria o objeto” dessa ciência (SAUSSURE, 2006, p. 15, CLG).

<sup>18</sup> A partir da segunda metade do século XX surgiram trabalhos que se propunham a analisar pontos semelhantes ou divergentes entre o CLG e as anotações de Saussure e de outros alunos, posteriormente encontradas. Dentre as obras com esse fim, destacam-se o estudo de Robert Godel, intitulado *Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de F. Saussure*, publicado em 1957, e as edições críticas de Rudolf Engler do *Cours de*

permitiram que nos aproximássemos um pouco mais das reflexões propostas pelo estudioso e, inclusive, que esclarecêssemos alguns rumores acerca de suas concepções, especialmente aqueles feitos pelos que defendem que ele havia separado língua e fala, negligenciando tanto o sujeito falante quanto a dimensão social da língua (DEPECKER, 2012, p. 24). Um exemplo que comprova o quão equivocados estavam aqueles que proferiram tais críticas são as afirmações nas quais Saussure destaca que a língua é um “fenômeno sócio-histórico” resultante, portanto, da incessante ação social (SAUSSURE, 2004, p. 92, ELG<sup>19</sup>), que só existe em vista do discurso, da produção de um eu-locutor para um tu-alocutário.

Conforme já mencionei, Saussure definiu como objeto de estudo da Linguística, a *língua*. Para ele, *língua* jamais se apresenta de forma absoluta ou positiva, não é matéria ou substância, “é somente o efeito de ações mentais” (DEPECKER, 2012, p. 59). *Língua* é “o título que podemos dar àquilo que o linguista saberá extrair de suas observações sobre o conjunto das línguas, através do tempo e através do espaço” (SAUSSURE, 2004, p. 265, ELG).

Por ser um sistema no qual tudo se inter-relaciona e coexiste, para delimitar a *língua* e conferir-lhe existência, ainda que psíquica, é preciso considerar as diferenças entre ela, a *linguagem* e a *fala*. Nenhum elemento linguístico existe independentemente de sua relação com todos os outros elementos do sistema. Sendo assim, o mestre define *linguagem* como a “faculdade de constituir uma língua” (SAUSSURE, 2006, p. 18, CLG) e *língua* como

um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa existe de modo completo. (SAUSSURE, 2006, p. 21, CLG).

A natureza social da língua, na perspectiva saussuriana, revela-se, por exemplo, na citação acima. Nenhum indivíduo pode “mudar voluntariamente uma palavra na língua” (SAUSSURE apud BOUQUET, 1997, p. 72), pois esta é um produto “que está virtualmente no cérebro de uma soma de indivíduos [...] que pertençam a uma mesma comunidade”<sup>20</sup>

---

*linguistique générale*, publicadas em 1968 e 1974 (BOUQUET; ENGLER, 2004). Além dessas, pode-se destacar o livro de Loic Depecker cujo título original em francês é *Comprendre Saussure d’après les manuscrits*, publicado em 2009, a obra de Simon Bouquet (1997) intitulado *Introduction à la Lecture de Saussure* e a edição traduzida e comentada por Túlio de Mauro do *Curso de Linguística Geral* (1967).

<sup>19</sup> Assim como fazem diversos pesquisadores, usarei a sigla ELG para me referir à obra *Escritos de Linguística Geral*, e a sigla CLG para aludir ao *Curso de Linguística Geral*.

<sup>20</sup> Segundo Bouquet (1997), essa é uma citação de Constantin, aluno do terceiro curso de Linguística Geral de Saussure, conforme a referência 1.40-41.230/238.5 III Ctn.

(SAUSSURE apud BOUQUET, 1997, p. 125); não está, portanto, completa em nenhum indivíduo.

*Fala*, como não podia deixar de ser, também só se define em oposição à *linguagem* e à *língua*. Nós, seres humanos, possuímos a capacidade de nos comunicarmos fazendo uso de uma língua, um sistema de signos, que internalizamos na e pela interação social. É esse uso, a *fala*, que estabelece e faz evoluir a língua e que permite que a aprendamos. Consoante Saussure, “a língua é necessária para que a fala seja inteligível [...], mas esta é necessária para que a língua se estabeleça” (SAUSSURE, 2006, p. 27, CLG).

Conforme já dito, Saussure postula que *língua* é um sistema, um sistema de signos (SAUSSURE, 2006, CLG), de valores puros (SAUSSURE, 2004, ELG). Para melhor entender essa definição, convém retomar sua concepção de *signo linguístico*. Segundo o ilustre professor suíço, *signo* é uma entidade psíquica, um elemento da língua constituído da união de um *significado* (denominado também *conceito*) e de um *significante* (chamado também de *imagem acústica*), duas partes indissociáveis do signo. A insistência do mestre em considerar *signo* como o total resultante dessa união é um esforço para romper com a tradição (com os filósofos, os lógicos e os psicólogos da época) que, geralmente, concebia *signo* com o sentido de *significante* apenas (SAUSSURE, 2006, CLG).

Sob o prisma saussuriano, uma das características do signo é a de ser arbitrário. “De forma externa: em relação à coisa designada; de forma interna: entre significante e significado.” (DEPECKER, 2012, p. 23)<sup>21</sup>. A hipótese da arbitrariedade *do* signo – o fato de ele não possuir qualquer vínculo natural com a coisa ou a ideia à qual remete –, e *no* signo – o fato de seus dois constituintes, significante e significado, serem arbitrários um em relação ao outro – explica o princípio da evolução das línguas que, para Saussure, está inscrito na própria estrutura do signo. Dito de outra forma, “as línguas evoluem por causa do jogo permanente entre significante e significado, que se tornou possível graças ao caráter radicalmente arbitrário tanto de uma quanto de outro. E isso no signo e entre os signos.” (DEPECKER, 2012, p. 98).

Embora arbitrária, a relação entre significante e significado é para o sujeito falante indispensável. Nas palavras de Saussure, esses constituintes do signo estão “*indissoluvelmente unidos para nosso espírito*” (DEPECKER, 2012, p. 99, grifos do autor). Entretanto, *signo* não deve ser considerado apenas como o total resultante da união de um significante e de um

---

<sup>21</sup> Conforme anotações feitas por Riedlinger (1908) e Constantin (1911) durante os Cursos de Linguística Geral ministrados por Saussure e as notas do próprio Saussure em *Escritos de Linguística Geral* (DEPECKER, 2012, p. 23).

significado, pois isso implicaria em “isolá-lo do sistema do qual faz parte” (SAUSSURE, 2006, p. 132, CLG). A existência de um signo está condicionada à existência de outros signos no sistema linguístico e depende da relação que mantém com todos os demais. Eis aí a alteridade: um signo é o que os outros não são.

Há duas ordens de relações que os signos estabelecem entre si e que lhes conferem valor: as do signo com outros signos *no* discurso<sup>22</sup> e as do signo com outros signos *fora do* discurso. *No* discurso, as relações são sintagmáticas: existem *in praesentia* e são “baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo” na cadeia da fala (SAUSSURE, 2006, p. 142, CLG). *Fora do* discurso, as relações são de caráter associativo: um signo se une a outros signos, *in absentia*, na consciência do sujeito falante.

Saussure explica que o valor de um signo não deve ser confundido com o significado. O valor, embora previsto no sistema linguístico, constitui-se no uso, isto é, quando um signo é posto em relação de oposição com outros signos na cadeia da fala (no eixo sintagmático ou das combinações) e com aqueles que poderiam ter sido postos em uso em seu lugar (no eixo das associações). Já o significado é constitutivo do signo, sem ele tem-se apenas uma sucessão de sons, o significante.

Retomando o que Ducrot diz no prefácio de *O Intervalo Semântico*, Saussure, no

*Cours de linguistique générale*, no capítulo sobre o Valor, não faz senão aplicar às palavras da língua o que Platão disse sobre as Idéias. A oposição, para Saussure, é constitutiva do signo da mesma forma que a alteridade é, para Platão, constitutiva das idéias. O valor de uma palavra – ou seja, sua realidade lingüística – é o que a opõe às outras. Indo mais longe, é a de se opor às outras. Seu ser é ser outro. (DUCROT, 2009c, p. 10-11).

Saussure insiste que um signo só tem valor quando em relação de oposição com outros signos. O mestre genebrino defende, também, conforme aponta Ducrot, que “o significado de um signo não tem relação alguma com o referente do signo nem com um conceito psicológico que os usuários de um signo teriam na cabeça.<sup>23</sup>” (DUCROT, 2005a, p. 11). Para Ducrot, a noção saussuriana “de ‘relação de um signo com outros’ é relativamente vaga”<sup>24</sup> e por isso propõe, na Teoria da Argumentação na Língua, que as relações semanticamente pertinentes

<sup>22</sup> Para Saussure, “o discurso consiste [...] em afirmar uma ligação entre dois conceitos que se apresentam revestidos da forma lingüística” (SAUSSURE, 2004, p. 237, ELG). Essa ligação ocorre quando os conceitos são postos em relação entre si no uso da língua.

<sup>23</sup> Tradução minha de “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.”

<sup>24</sup> Tradução minha de “de ‘relación de un signo con otros’ es relativamente vaga”.

sejam as argumentativas (DUCROT, 2005a, p. 11-12). Para entender melhor tudo isso, passo agora a situar o leitor quanto aos pressupostos da Semântica Argumentativa.

### 3 PRESSUPOSTOS DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

No capítulo anterior, apresentamos os conceitos saussurianos que colaboraram para a elaboração da Teoria da Argumentação na Língua (TAL). Neste capítulo, o objetivo é abordar a TAL, uma vez que essa teoria fundamenta a presente pesquisa. Faço isso, mas não sem antes elucidar a distinção entre argumentação retórica e argumentação linguística, visto que esta é, muitas vezes, erroneamente associada àquela.

#### 3.1 ARGUMENTAÇÃO RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO LINGUÍSTICA

A Teoria da Argumentação na Língua, a TAL<sup>25</sup>, é frequentemente associada à argumentação retórica. Para evitar esse mal-entendido, Ducrot (2009b) assume a tarefa de mostrar que a *argumentação linguística*, assim como ele e seus colaboradores a definem, tem uma acepção distinta da tradicional e não mantém com esta relação direta alguma.

Conforme entende Ducrot, *argumentação retórica* é “a atividade verbal que visa [sic] fazer alguém crer em alguma coisa” (DUCROT, 2009b, p. 20) ou ainda como “um esforço verbal para fazer alguém crer em algo” (DUCROT, 2009b, p. 21). Nesse empreendimento para que o ouvinte aceite uma proposição C, o orador apresenta fatos, argumentos que justificam determinada conclusão, mostrando-a como verdadeira e tentando persuadir o interlocutor como em um encadeamento do tipo *A portanto C* ou *A logo C*. A persuasão, no entanto, requer que o orador se apoie não somente em motivos racionais,

[...] exige que não somente se dê *razões* que constituem o que se chama o *logos*, mas que se desenvolva além disso no ouvinte o desejo de crer verdadeiro (é o *pathos*) e, enfim, se confie no orador, que deve aparecer como alguém confiável, sério, e bem intencionado. O orador deve, portanto, dar, em seu próprio discurso, uma imagem favorável de si mesmo, o que corresponde ao que a retórica clássica chama de *ethos*. (DUCROT, 2009b, p. 21, grifos do autor.).

São três os elementos essenciais na composição da argumentação retórica, segundo a concepção clássica: o orador (aquele que fala), o auditório (aquele a quem se fala) e o tema ou tese (aquilo sobre o que se fala). Um discurso convincente traz, preferencialmente, lugares comuns (*topoi*<sup>26</sup>) do público a que se destina, mesmo que apenas para mostrar que os

<sup>25</sup> Em alguns trabalhos traduzidos e publicados no Brasil, a Teoria da Argumentação na Língua é referida pela sigla ADL, do francês *L'Argumentation dans la Langue*. Em outros, a preferência é por utilizar a sigla ANL (*Argumentação na Língua*). Opto por usar a sigla TAL, também muito frequente, e usada por Azevedo (2006) no Modelo que alicerça esta investigação.

<sup>26</sup> Plural grego de *topos*.

reconhece, já que esse público julgará o discurso como sendo racional, lógico, a partir de suas crenças.

De acordo com Ducrot (2009b), o *logos*, constituído de razões ou de justificativas, nem sempre é suficiente para que um discurso seja persuasivo. Muitas vezes o orador precisa apelar para as emoções, os sentimentos dos interlocutores, como frequentemente fazem os pregadores religiosos.

Conforme o exposto, a língua, para a retórica, não é um elemento essencial; é apenas um acessório a serviço do orador.

O que Ducrot procura defender na Semântica Argumentativa, especialmente na versão mais recente de Carel e Ducrot, intitulada “Teoria dos Blocos Semânticos”, é que a argumentação linguística ou “discursiva não tem nenhum caráter racional, que ela não fornece justificação” (DUCROT, 2009b, p. 21). A premissa principal dessa Teoria é a de que

[...] num encadeamento argumentativo *A don (portanto) C*, o sentido do argumento *A* contém em si mesmo a indicação de que ele deve ser completado pela conclusão. Assim, o sentido de *A* não pode ser definido independentemente do fato de que *A* é visto como conduzindo a *C*. Não há, pois, propriamente falando, passagem de *A* a *C*, não há justificação de *C* para um enunciado *A* que seria compreensível em si mesmo, independentemente da sequência *portanto C*. Consequentemente, não há transporte de verdade, transporte de aceitabilidade, de *A* até *C*, já que o encadeamento apresenta *portanto C* como já incluído no primeiro termo *A*. (DUCROT, 2009b, p. 22).

Dito de outro modo, nas fases iniciais da TAL, Ducrot e Anscombe defendem que os lugares comuns, os *topoi*, cujo singular em grego é *topos*, servem como “garantias que permitem a passagem entre o argumento e a conclusão”<sup>27</sup> (DUCROT, 2005a, p. 12). A palavra *trabalho*, por exemplo, permite trazer os *topoi* “o trabalho leva ao sucesso” e “o trabalho cansa”. Essa concepção, no entanto, se mostrou insuficiente para explicar enunciados chamados paradoxais possíveis de ocorrer como “o trabalho descansa”. Além disso, a *Teoria dos Topoi* considera aspectos extralinguísticos, e isso está em desacordo com a concepção saussuriana de *língua* defendida pela TAL.

A fase mais recente da Teoria da Argumentação na Língua, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), de Ducrot e Carel (1992), refuta a noção de *topos*. Sob esse novo prisma, o sentido de um enunciado se constrói pela interdependência semântica entre o argumento e a

<sup>27</sup> Tradução minha de “garantes que permiten el pasaje entre el argumento y la conclusión”.

conclusão<sup>28</sup>, e, assim, a argumentação constitui-se pelo encadeamento de dois segmentos de um enunciado, o segmento-argumento (A) e o segmento-conclusão (C) interligados, implícita ou explicitamente, por um conector do tipo de DONC (traduzido do francês como *portanto*) ou do tipo de POURTANT (em francês *no entanto*). De acordo com Ducrot, “os gramáticos e os linguistas interpretam geralmente estes encadeamentos *A donc (portanto) C* dizendo que A é apresentado como justificando C” (DUCROT, 2009b, p. 21), isto é, acrescentado a C. Para o autor, a relação argumento-conclusão não é de justificação, mas de interdependência semântica, visto que, consoante explicação de Azevedo,

[...] não é o argumento que aponta para uma determinada conclusão, justificando-a ou demonstrando-a, mas tanto argumento como conclusão definem-se em termos de sentido reciprocamente: se o argumento adquire sentido em função da conclusão que convoca, o sentido da conclusão só se define em função do argumento ao qual se relaciona. Nessa perspectiva, a argumentação se caracteriza pela interdependência de sentido dos segmentos argumento e conclusão que compõem, justamente por essa interdependência, um *encadeamento argumentativo* [...]. (AZEVEDO, 2006, p. 119, grifos da autora.).

De acordo com a TAL, nem o segmento A, nem o C definem-se independentemente um do outro. A palavra *demais* utilizada em um enunciado como *estás comendo demais* (A) é um exemplo da interdependência semântica de A e C. A própria palavra *demais* já possui instruções em sua significação que indicam ou anunciam a conclusão de um possível prejuízo. Dito de outra forma, a conclusão a que se pode chegar quando se utiliza essa palavra já é constitutiva de sua significação, tendo em vista que A já comporta a indicação de C, daquilo que pode lhe ser encadeado. Vejamos o seguinte diálogo:

(1) *Estás comendo demais.*

(2) *E daí?*

Quando pergunta *E daí?*, o interlocutor de *Estás comendo demais* já sabe quais são as possíveis conclusões para esse argumento; sabe que *demais* conduz à conclusão de que haverá consequências indesejáveis. Com sua resposta, no entanto, (2) pode querer ou não, que seu parceiro as apresente de forma explícita, já que, pelo que diz, mostra-se totalmente indiferente ao que (1) teria a dizer.

Ducrot utiliza o exemplo de um segmento com a palavra *demais* para esclarecer que esse não descreve um fato, mas anuncia uma conclusão: indica o que pode ser encadeado ao segmento que contém essa palavra. Conforme expõe o mestre parisiense, “o sentido de um

---

<sup>28</sup> Atualmente, Carel e Ducrot (2005) não tratam mais de argumento e de conclusão, tampouco de segmento-argumento e de segmento-conclusão, conforme menciono, a seguir, nesta subseção; falam de interdependência semântica de segmentos.

enunciado é tornar possível um discurso argumentativo: as coisas não aparecem nelas mesmas senão com o suporte ou a ocasião de nossas argumentações” e diz ainda que “falar é construir e tratar de impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade.<sup>29</sup>” (DUCROT, 1990, p. 14).

Além desse exemplo com o advérbio de intensidade *demais*, Ducrot traz também a análise de vários outros encadeamentos, como os com os operadores argumentativos<sup>30</sup> *pouco* e *um pouco*, além dos com os adjetivos *perto* e *longe*, *cedo* e *tarde* etc. No caso de enunciados com *perto* e *longe*, Ducrot procura mostrar que não se tratam de informações relacionadas à distância entre dois pontos, ou seja, de algo factual, pois mesmo se referindo a uma mesma distância, um indivíduo pode responder a um convite para ir a pé até determinado local dizendo *Ótimo, é perto daqui* ou *Não, é longe daqui*. A escolha do argumento *é perto daqui* qualifica a distância como favorável a uma caminhada, por exemplo; e a do *é longe daqui*, como um obstáculo a essa mesma atividade. Não se trata, como foi possível ver, de descrever tal distância no mundo físico, de apresentar um *logos* demonstrativo, uma justificação, um fato; trata-se de autorizar a sequência *vamos a pé* ou *não vamos a pé*, que já é dada, indicada pelo argumento, nesse caso, o segmento com a palavra *perto* ou *longe*.

Diante da mesma quantidade de comida ingerida por um indivíduo, uma pessoa pode dizer *comeu pouco* e outra *comeu um pouco*. A escolha por um segmento ou outro depende das conclusões que quer que seu interlocutor tire. (DUCROT, 2005c, p. 54).

Nem o segmento A nem o C, de acordo com a Semântica Argumentativa, exprime “fatos fechados sobre eles mesmos, compreensíveis independentemente do encadeamento, e suscetíveis de serem em seguida ligados entre si” (DUCROT, 2009b, p. 22). Cada um dos segmentos encadeados toma seu sentido na relação com o outro. O enunciado (3) *Ela casou, portanto está feliz*, por exemplo, expressa a ideia de que quem casa é feliz. Já o enunciado (4) *Ela casou, portanto está infeliz* expressa a ideia de que o casamento traz infelicidade.

A argumentação linguística, conforme Ducrot procurou esclarecer, não é acrescentada a uma conclusão como defende a argumentação retórica, não é uma justificação. O que existe é uma interdependência semântica entre segmentos e isso é intrínseco à língua. Eis a diferença principal entre os dois tipos de argumentação, a retórica e a linguística. Feita essa

<sup>29</sup> Tradução minha de “Hablar es construir y tratar de imponer a los otros una especie de aprehensión argumentativa de la realidad.”

<sup>30</sup> Operador argumentativo é “um tipo de morfema *x* que aplicado a uma frase *p* resulte numa frase *px* e que faz com que os enunciados de *p* e de *px* tenham valores argumentativos claramente distintos.” (AZEVEDO, 2015, p. 88).

diferenciação, passo agora à apresentação, mais detalhada, da “Teoria da Argumentação na Língua”.

### 3.2 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

A *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL), proposta por Oswald Ducrot junto com Jean-Claude Anscombre, em 1983, funda a Semântica Argumentativa. Essa teoria parte dos pressupostos de que, como o próprio nome sugere, a argumentação está inscrita no sistema linguístico e de que a principal função do discurso não é dar informações sobre o mundo ou descrevê-lo, mas argumentar. Essa função ou esse valor argumentativo de um enunciado ou parte de um enunciado é determinado por sua estrutura<sup>31</sup> linguística, pela *frase*. Em outras palavras, segundo esses estudiosos, a língua contém instruções de caráter argumentativo que permitem certos encadeamentos discursivos e impedem outros. São essas instruções que nos possibilitam construir enunciados, oralmente ou por escrito, que fazem sentido bem como possibilitam atribuir sentido aos enunciados que ouvimos ou lemos.

Ducrot parte das noções saussurianas de *língua*, *fala* e *valor*, principalmente, para construir sua teoria. O semanticista concorda com Saussure quanto à *língua* e à *fala* serem indissociáveis; “o objeto teórico ‘língua’ não pode ser construído sem fazer-se alusão à atividade de fala” (DUCROT, 1987, p. 64). Partindo, então, da *fala*, ele a analisa para poder descrever semanticamente a *língua*.

Para Ducrot, descrever uma língua é descrever as frases dessa língua, sendo que “a descrição de uma frase consiste no cálculo de seu valor semântico”. (DUCROT, 1990, p. 56), o que implica em sua significação.

De modo a melhor explicar o exposto, recorro, primeiramente, à distinção que Ducrot faz entre *material linguístico* e *realização linguística*, entre *frase* e *enunciado*, entre *texto* e *discurso* e entre *significação* e *sentido*, recurso metodológico coerente com sua filiação estruturalista<sup>32</sup> e cuja base está na oposição *língua/fala* saussuriana.

No verbete *enunciação*, da enciclopédia EINAUDI, Ducrot explica que a *realização linguística* pode ser entendida como: (1) “aquilo que foi realizado, o objecto produzido” (o enunciado ou o discurso); (2) “o facto de algo ter sido realizado, o acontecimento que

<sup>31</sup> Segundo definição de Ducrot, “a estrutura é uma organização [...] que não se explica pela exterioridade, [...] uma organização que não é resultado de uma ação exterior” (DUCROT; BIGLARI, 2018, p. 15).

<sup>32</sup> Ser estruturalista em linguística é, para Ducrot, “estudar a língua pelas relações intralinguísticas entre as palavras, entre as frases, entre os discursos, sem tentar descrever a língua em referência a objetos ou às ideias às quais ela alude.” (DUCROT; BIGLARI, 2018, p. 14).

constitui a sua aparição” (a enunciação); e (3) “o processo ao fim do qual uma coisa ficou realizada, o trabalho que lhe está na origem” (a atividade linguística). (DUCROT, 1984, p. 368-369).

A realização linguística ocorre em dois níveis: o nível simples ou elementar, constituído pelo *enunciado*; e o nível complexo, do qual o *discurso* faz parte. Em se tratando do material linguístico, os correspondentes desses dois níveis são a *frase* e o *texto*.

Azevedo explica que Ducrot

[...] caracteriza uma seqüência de signos como sendo de nível simples quando o locutor *põe em cena* um único ato de enunciação, produzindo, portanto, apenas um enunciado. De nível complexo é por ele considerada a produção do locutor que resulta em uma seqüência de enunciados interconectados, na qual uns se apóiam nos outros recursivamente, isto é, a atualização dessa seqüência deverá redundar num discurso. (AZEVEDO, 2006, p. 119, grifos da autora).

Ducrot concebe *frase*, arbitrariamente, como sendo uma entidade teórica (abstrata, portanto) criada pelo linguista para descrever os inúmeros enunciados de uma língua; “é algo que não pode ser observado: não ouvimos, não vemos frases<sup>33</sup>” (DUCROT, 1990, p. 53). *Frase* é “o material linguístico de que o locutor se serviu” para produzir um enunciado (DUCROT, 1984, p. 369).

Conforme já dito, *frase* é uma abstração e, como tal, não pode ser observada pelo pesquisador. O que é observável é o *enunciado*, uma das possíveis realizações linguísticas da *frase*. Como manifestação produzida em um tempo e em um espaço determinados, o enunciado é irrepetível. Nas palavras de Azevedo, *frase* é a “estrutura que subsiste às diferentes realizações que dela faz o enunciado”. (AZEVEDO, 2006, p. 118).

Do ponto de vista semântico, *frase*, material linguístico sempre disponível ao usuário de uma língua, é dotada de *significação*, termo escolhido arbitrariamente por Ducrot para designar o valor semântico das entidades abstratas, *frase* e *texto*. A partir da significação da *frase* é possível atribuir *sentido* a seus incontáveis enunciados. A *significação* pode ser representada

[...] como um conjunto de instruções dadas às pessoas que têm que interpretar os enunciados da frase, instruções que especificam que manobras realizar para associar um sentido a estes enunciados. Conhecer a significação da frase portuguesa subjacente a um enunciado “O tempo está bom” é saber o que é necessário fazer, quando se está em presença deste enunciado, para interpretá-lo. (DUCROT, 1987, p. 170).

<sup>33</sup> Tradução minha de “es algo que no puede ser observado: no oímos, no vemos frases.”

Consoante a concepção clássica de sentido, o valor de uma proposição é concebido por suas condições de verdade. Nessa perspectiva, descrever o sentido de *O tempo está bom*, por exemplo, é, segundo esclarece Ducrot (2009), dizer como deve ser o mundo para que essa proposição, em sua instância de uso, seja considerada verdadeira ou falsa. Quando enuncio *O tempo está bom*, digo que as condições do clima no mundo autorizam-me a utilizar essa proposição. Dessa forma, descrever o valor semântico de um enunciado implica dizer que condições devem ser atendidas para que essa proposição seja considerada verdadeira quando empregada. Segundo essa concepção veritativa, a função da língua é primordialmente informativa ou descritiva.

Ducrot (2009) argumenta que não é possível determinar a condição de verdade de uma opinião como *O filme é interessante*, por exemplo. Para o mestre parisiense, assim como para Saussure, uma teoria linguística deve restringir-se à língua, e não recorrer a uma referência externa. Foi com isso em mente que Carel, sob a orientação de Ducrot, reformula a *Teoria dos Topoi*, de Ducrot e Anscombe.

Segundo a versão da *Teoria dos Topoi*, para descrever semanticamente um enunciado como o mencionado no parágrafo acima, é preciso recorrer à conclusão que ele autoriza. Exceto em casos muito particulares, *o filme é interessante* não é argumento para a conclusão *Não vá vê-lo*. O mesmo ocorre com o uso do adjetivo *sujo*. Quando, ao perceberem a intenção do filho de querer acariciar um cachorro na rua, os pais dizem *O cachorro está sujo*, não o fazem com a intenção de descrever o animal para a criança, mas de alertar o filho a manter distância da sujeira. Isso porque, segundo Ducrot, essa palavra é um argumento para que a criança se mantenha afastada do cão (DUCROT, 2009a, p. 42).

Também as palavras *longe* e *perto*, já citadas na subseção anterior, ilustram que, considerando a mesma distância entre um lugar e outro, uma pessoa poderia dizer *é muito longe* ou mesmo *é perto*, dependendo de sua intenção ser a de recusar ou a de aceitar um convite para uma caminhada. Essas palavras servem, portanto, como argumento para uma conclusão, e não como uma descrição da distância.

Imagino que tenha ficado claro que, pela perspectiva da *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL), a condição de verdade não se aplica para atribuir sentido a enunciados. Embora Ducrot e Anscombe, na *Teoria dos Topoi*, tenham mostrado esforços para afastarem-se da ideia de que a língua tem uma função referencial, essa versão da TAL ainda considerava o extralinguístico, o *topos*. Na versão da *Teoria da Polifonia*, a noção de *topos* é abandonada. Nessa nova fase, como detalho na subseção a seguir, Ducrot procura descrever o sentido de enunciados, por meio de uma análise polifônica.

### 3.3 TEORIA DA POLIFONIA

Ducrot renuncia a crença na *unicidade do sujeito falante*, corrente na Linguística da época, e explica sua concepção de *polifonia linguística* em *Les mots du discours* (1980), no capítulo VIII, intitulado “Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação”, da obra *O dizer e o dito* (1987), nas conferências proferidas na Universidad del Valle, em Cali, na Colômbia, em 1988, e nas conferências na Eslovênia, em 1991. Segundo o semanticista, “o autor de um enunciado jamais se expressa diretamente, mas põe em cena num mesmo enunciado um certo número de personagens. O sentido de um enunciado nasce da confrontação desses diferentes sujeitos”<sup>34</sup> (DUCROT, 1990, p. 16). Sendo assim, “o enunciado apresenta, apesar de sua aparência monológica, um diálogo cristalizado”<sup>35</sup> (DUCROT, 1990, p. 25).

A fim de explicar a polifonia linguística, Ducrot, no capítulo “Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação”, em *O dizer e o dito* (1987), estabelece conceitos que definem sujeitos com *status* linguísticos distintos: *sujeito empírico*, *locutor* e *enunciador*.

O *sujeito empírico* (SE) é aquele que efetivamente produz um enunciado, que realiza a atividade intelectual. Sempre que um enunciado foi produzido, houve um ator social. No entanto, é difícil determinar, com exatidão, quem é esse ser no mundo que o produziu, uma vez que nem sempre temos acesso a essa informação. Ademais, apregoa Ducrot, não é tarefa do linguista, especialmente do semanticista, considerar as condições externas da produção de enunciados (DUCROT, 1990, p. 17). Sua preocupação deve focar a descrição do que ocorre no interior de um enunciado, e não fora dele. Essa afirmação, mais uma vez, demonstra a vinculação de Ducrot ao estruturalismo saussuriano.

Vejam os exemplos *Proibida a entrada de animais*. Quem é o autor desse enunciado? Talvez o dono do estabelecimento. Pode ser também que tenha sido a pessoa que propôs a lei proibindo a presença de animais em determinados locais. A resposta não é fácil. Contudo, para compreender esse enunciado, não é preciso necessariamente conhecer seu autor.

Com relação ao *locutor* (L), Ducrot (1987) explica que esse é o ser do discurso responsável pelo enunciado; um personagem fictício que nem sempre coincide com o sujeito empírico. Essa figura evidencia-se, por exemplo, pelas marcas de primeira pessoa, pelos verbos que têm como sujeito *eu*, por pronomes tais como *meu*, *este* e/ou por advérbios como *aqui* e *agora*. O locutor é concebido como o responsável pelo sentido do enunciado; é ele que

<sup>34</sup> Tradução minha de “el autor de un enunciado no se expresa nunca directamente, sino que pone en escena en el mismo enunciado un cierto número de personajes. El sentido del enunciado nace de la confrontación de esos diferentes sujetos”.

<sup>35</sup> Tradução minha de “El enunciado presenta, a pesar de su apariencia monológica, un diálogo cristalizado.”

apresenta os diferentes enunciadores, assim como também é ele que se posiciona em relação a esses pontos de vista. Essa é a razão pela qual esse ser discursivo interessa sobremaneira ao linguista.

O enunciado *Obrigado. Não fumo* colocado em um vaso com uma planta ornamental pode servir para exemplificar a diferença entre o sujeito empírico e o locutor. O objetivo desse enunciado é induzir o leitor a aceitar o fato de que o vaso não deve ser utilizado como cinzeiro pelos fumantes. A marca da primeira pessoa sugere que quem produz esse enunciado é a planta e que, nesse caso, ela estaria recusando a oferta de um cigarro. Contudo, sabe-se que essa conclusão não é possível, pois uma planta jamais produziria tal atividade, tampouco faria escolhas lexicais ou sintáticas. Menos ainda, fumaria. Foi o dono do vaso, um funcionário ou alguma outra pessoa – o sujeito empírico – quem realizou essas escolhas e produziu o enunciado, fazendo com que a planta “falasse”, tornando-se, por isso, o locutor linguisticamente manifesto no enunciado. Já o autor, o SE, é inacessível do ponto de vista do enunciado.

Ducrot (2009) defendia que, embora não frequentes, havia alguns enunciados que não possuíam a função locutor. Os provérbios, a seguir, podiam ser exemplos disso:

*Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.*

*Não coloque a carroça na frente dos bois.*

Nessa mesma categoria, Ducrot (2009a) incluiu as narrativas históricas, que descrevem eventos e não possuem marcas da primeira pessoa.

*Dom Pedro foi o primeiro imperador do Brasil.*

Posteriormente, em uma de suas entrevistas concedida a Amir Biglari entre 2009 e 2011, Ducrot afirma recusar o ponto de vista de que existem enunciados sem locutores. Segundo o semanticista, aconteceu-lhe aceitar essa ideia porque ele “estava muito impressionado por Benveniste e por seu artigo sobre os pronomes<sup>36</sup>” (DUCROT; BIGLARI, 2018, p. 50). Entretanto, atualmente crê que mesmo “o discurso chamado ‘histórico’ de Benveniste [...] comporta também ele a presença de um locutor.” (DUCROT; BIGLARI, 2018, p. 50-51).

Os *enunciadores*, termo escolhido arbitrariamente por Ducrot (1987), dizem respeito aos pontos de vista que o locutor apresenta no enunciado. Dito de outra forma, eles são a origem dos pontos de vista que são expressos num enunciado. É o locutor quem atualiza<sup>37</sup> os

<sup>36</sup> Esse artigo a que Ducrot se refere pode ser encontrado em: BENVENISTE, Emile. A natureza dos pronomes. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

<sup>37</sup> *Atualizar* está sendo utilizado aqui no sentido de *pôr em ato*, de *realizar*.

enunciadores, posicionando-se de três diferentes formas em relação a eles: (a) o locutor pode concordar, aprovar ou aceitar o ponto de vista de um ou de vários enunciadores; (b) o locutor pode opor-se ao que diz um ou vários enunciadores; e (c) o locutor pode identificar-se com um dos enunciadores e assumir seu ponto de vista.

Vale reforçar que os enunciadores não são indivíduos físicos particulares; “são entidades argumentativas e que seus pontos de vista são orientados de forma argumentativa”<sup>38</sup> (DUCROT, 2009a, p. 79).

A fim esclarecer melhor a diferença entre locutor e enunciadores, considere-se o seguinte diálogo:

A: *Você é um tolo.*

B: *Então sou um tolo, não é mesmo? Espere para ver*<sup>39</sup>. (DUCROT, 2009a, p. 35)

Em B, quem é o locutor de *sou um tolo*? O locutor designado pela primeira pessoa é obviamente B. Entretanto, B está apenas retomando o ponto de vista de A com o qual ele não concorda. Se B, ao invés de dizer *Então sou um tolo, não é mesmo? Espere para ver*, tivesse dito apenas *Não sou um tolo*, teríamos dois enunciadores atualizados nesse enunciado pelo locutor. Primeiro, o enunciador E<sub>1</sub> *Sou um tolo*, que o locutor rejeita, e o segundo, o enunciador E<sub>2</sub> *Não sou um tolo*, que o locutor aceita e assume. Um enunciado do tipo *neg-X* representa sempre dois enunciadores: um (E<sub>1</sub>), cujo ponto de vista é representado pela parte afirmativa X, e um (E<sub>2</sub>), pela negativa. “um enunciado negativo é pois uma espécie de diálogo entre dois enunciadores que se opõem um ao outro”<sup>40</sup> (DUCROT, 1990, p. 23). Outro exemplo, esse em língua inglesa, a que Ducrot recorre, durante a segunda conferência na Eslovênia (1991), para mostrar os enunciadores atualizados por um locutor, é o que segue:

*John won't come and I regret it, because it would have been very nice*<sup>41</sup>. (DUCROT, 2009a, p. 38).

Para Ducrot (1990a), a melhor forma de compreender as duas ocorrências do pronome anafórico *it* no enunciado acima é recorrer à análise polifônica. É possível observar que cada uma dessas ocorrências refere-se a um ponto de vista diferente. O primeiro *it* em *I regret it* (*lamento isso*, em português), refere-se a *John won't come* (*John não virá*), ao ponto de vista de E<sub>2</sub>. O que se lamenta, nesse caso, é o fato de John não vir. Já o segundo *it* em *it would be*

<sup>38</sup> Tradução minha de “are argumentative entities and that their points of view are argumentatively oriented.”

<sup>39</sup> Tradução minha de “So, I’m a fool, am I! Well, just you wait!”

<sup>40</sup> Tradução minha de “Un enunciado negativo es pues una especie de diálogo entre dos enunciadores que se oponen el uno al otro.”

<sup>41</sup> Tradução minha desse enunciado é *John não virá, e eu lamento isso, pois isso teria sido muito bom*. Embora estranho, mantive o pronome “isso” na tradução para o português em *isso teria sido bom*, com o propósito de mostrar que é esse pronome que se refere ao E<sub>1</sub>.

*very nice* refere-se ao ponto de vista de  $E_1$ ; isto é, o fato de que seria boa a vinda futura de John. Nos casos em que há anáforas, elas podem referir-se tanto ao ponto de vista negativo, nesse caso  $E_2$ , quanto ao positivo,  $E_1$ , como nesse exemplo.

O que Ducrot procura defender na teoria da polifonia é a ideia de que não é apenas em discursos literários, conforme propõe Bakhtin, que a polifonia pode ser percebida. Há polifonia em enunciados de uso comum. Cada enunciado é uma espécie de diálogo, no qual uma multiplicidade de pontos de vista é apresentada e diferentes enunciadore se confrontam. Descrever o sentido do enunciado de uma língua é, sob esse prisma teórico, recuperar os vários enunciadore que um locutor atualiza e identificar sua posição frente a eles. Sendo assim, para compreender um enunciado, é preciso entender a polifonia, a argumentatividade, que o constitui. Nas palavras de Ducrot,

Descrever o sentido de um enunciado consiste, na minha visão, entre outras coisas, em responder a diversas perguntas: O enunciado contém a função locutor? A quem é atribuída essa função? A quem se assimila o locutor? Quais são os diferentes pontos de vista expressos, ou seja, quais são as diferentes funções de enunciador presentes no enunciado? A quem se atribui eventualmente essas funções? (DUCROT, 1990, p. 20)<sup>42</sup>.

Vale esclarecer que, sob essa ótica, somente o *enunciado* pode ser polifônico, uma vez que só ele comporta *locutor e enunciadore*; a *frase*, elemento da *língua*, oferece apenas instruções, por meio de sua *significação*, que permitem a um leitor ou ouvinte construir *sentido* para os enunciados de tal frase. Portanto, só o sentido é de natureza polifônica.

Conforme procurei expor, a *Teoria da Polifonia* busca mostrar como é possível atribuir sentido a enunciados a partir da compreensão do confronto de vozes neles presentes. Desde essa perspectiva, pode-se dizer que o bom leitor é aquele que consegue enxergar a polifonia linguística nos enunciados, isto é, identificar o locutor L, os enunciadore que L põe em cena e seu posicionamento frente a cada enunciador mobilizado. Dessa forma, o leitor suficientemente proficiente precisa compreender não somente o que está posto no enunciado como também o que está pressuposto. Como diz Azevedo (2016),

Pela polifonia semântico-linguística (e não é por acaso que Ducrot, reiteradas vezes, a denomina assim), o leitor poderá compreender as “informações não explicitadas” (e, assim o sentido do discurso escrito) sem precisar recorrer a deduções e inferências, pois, como a polifonia está integrada ou constitui o próprio sistema

---

<sup>42</sup> Tradução minha de “Describir el sentido de un enunciado consiste, a mi juicio, entre otras cosas, en responder a diversas preguntas: ¿el enunciado contiene la función locutor?, ¿a quién se le atribuye esta función?, ¿a quién se asimila el locutor?, ¿cuáles son los diferentes puntos de vista expresados, es decir cuáles son las diferentes funciones de enunciador presente en el enunciado?, ¿a quién se atribuyen eventualmente estas funciones?”

linguístico, as palavras, os enunciados e as relações interenunciados já evidenciam o que está dito sem estar explicitamente escrito. (AZEVEDO, 2016, p. 75).

Por esse viés teórico, uma forma de o professor alavancar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora de seu aluno, principalmente a de cunho analítico, é estimulando-o a enxergar os enunciadores presentes em um enunciado e a identificar o posicionamento do locutor em relação a cada ponto de vista, uma vez que, nessa concepção, o sentido de um enunciado, conforme já dito, é resultado do confronto das distintas vozes ali postas em cena.

Da mesma forma, avaliar a habilidade de compreensão leitora, sob essa perspectiva, é verificar se os leitores conseguem resgatar esses enunciadores e a posição do locutor, ou seja, se compreendem não apenas o que está posto como também aquilo que está pressuposto em um enunciado. A fim de mostrar essa habilidade, é preciso que o professor saiba como “provocar” o aluno para que este produza amostras significativas de sua compreensão. Defendo que isso é possível, como mostro no capítulo quatro, se o professor utilizar, como subsídio na elaboração de instrumentos de avaliação dessa habilidade, a análise e a descrição semântico-polifônica de enunciados.

Na subseção a seguir, apresento os pressupostos da *Teoria dos Blocos Semânticos*, outro ponto de vista da Semântica Argumentativa, que também constitui contribuição substancial para esta pesquisa.

### 3.4 TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS

Conforme destaquei no subitem anterior, realizar a análise e a descrição semântica de enunciados pelo viés da *Teoria da Polifonia* (TP) pode auxiliar o professor quando da elaboração de instrumentos de avaliação da compreensão leitora, principalmente no que se refere à criação de questões de cunho analítico (AZEVEDO, 2017, anotações de aula). A análise e a descrição semântica de enunciados pela perspectiva da *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS), por seu turno, permite recuperar o tema desses enunciados, isto é, permite explicitar os encadeamentos argumentativos que os compõem, o que pode auxiliar o docente quando do planejamento de questões que avaliem a compreensão leitora sintética de seus alunos (AZEVEDO, 2017, anotações de aula).

A fim de cumprir o objetivo desta pesquisa, que é justamente o de mostrar a contribuição dessas teorias, de transpô-las para o fazer docente, é preciso antes entender essa

“máquina” abstrata que os semanticistas Carel e Ducrot construíram com o intuito de simular o processo de constituição do sentido. É isso o que faço a seguir.

Uma das fases mais recentes da *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL), a *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS), (proposta, em 1992, por Marion Carel em sua tese de doutoramento sob a orientação de Oswald Ducrot), reafirma a visão de que o sentido de uma entidade linguística, palavra ou enunciado, não está vinculado às coisas no/do mundo; é a argumentação, inscrita no próprio sistema linguístico, a responsável pelo sentido. Para Ducrot, falar não é descrever a realidade ou comunicar informações; é antes argumentar. Sob essa ótica, a TBS faz uma crítica à Teoria dos *Topoi*<sup>43</sup>, de Anscombe e Ducrot, e reformula a TAL, procurando defender a ideia de que uma entidade linguística só tem sentido quando um encadeamento argumentativo é estabelecido. É a interdependência de dois segmentos, o *aporte* e o *suporte*<sup>44</sup>, que permite a constituição do sentido, e não fatores extralinguísticos. Ao refutar a noção de *topos*<sup>45</sup>, Carel e Ducrot mostram-se absolutamente fiéis ao princípio estruturalista saussuriano segundo o qual a língua só pode ser estudada por meio dela mesma.

A fim de esclarecer o que são encadeamentos argumentativos, retomo o segmento *É perto*. Conforme já expliquei, o sentido de *perto* não se define pela distância no mundo entre um ponto A e um ponto B. Na fase anterior à TBS, o que era defendido é que o sentido de um enunciado como *É perto, portanto é fácil chegar lá* (DUCROT, 2009a) é constituído pelo fato de a palavra *perto* já significar *é fácil chegar lá* (*perto DONC*<sup>46</sup> *fácil chegar*), o que significa dizer que é baseado no *topos*: “quanto mais perto algo está, mais fácil é chegar a ele”. Na *Teoria dos Blocos Semânticos*, nada pré-existe à argumentação. Conforme aponta Ducrot na primeira conferência de Buenos Aires, na Argentina, “A ideia central da teoria é que o sentido mesmo de uma expressão é dado pelos discursos argumentativos que podem se encadear a partir dessa expressão. A argumentação não é acrescentada ao sentido, ela constitui o sentido<sup>47</sup>” (DUCROT, 2005a, p. 13). O teórico reforça essa mesma ideia na segunda conferência ao dizer que “Para a TBS, o sentido de uma expressão qualquer, seja ela uma

<sup>43</sup> Já citada na seção 3.2 deste trabalho.

<sup>44</sup> Conceitos que, em publicações a partir de 2008, substituíram os anteriormente utilizados, *argumento* e *conclusão*

<sup>45</sup> Singular grego de *topoi*.

<sup>46</sup> Opto por manter DONC e POURTANT em francês e com as letras maiúsculas sempre que me referir aos conectores-tipo e não aos conectores em si.

<sup>47</sup> Tradução minha de “La idea central de la teoría es que el sentido mismo de una expresión está dado por los discursos argumentativos que pueden encadenarse a partir de esa expresión. La argumentación no se agrega al sentido, sino que constituye el sentido.

palavra ou um enunciado, é constituído pelos discursos que essa expressão evoca. A esses discursos chamamos encadeamentos argumentativos”. (DUCROT, 2005b, p. 29)<sup>48</sup>.

Segundo Carel e Ducrot (2005), um encadeamento argumentativo constitui-se da articulação entre dois (e somente dois) segmentos, A e B, unidos por um conector (*A conector B*). Para a *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS), existem apenas dois tipos de encadeamento que podem ser do tipo de *DONC* ou *DC* (equivalente, em português, a *portanto, por isso*, etc.) – do qual advêm os encadeamentos *normativos* – ou do tipo de *POURTANT* ou *PT* (em português, *no entanto, contudo*, etc.) – que dão origem aos encadeamentos *transgressivos*. Já que cada um dos segmentos tem seu sentido definido na relação com o outro por meio dos conectores, tem-se uma interdependência semântica. Essa interdependência forma uma unidade de significação indivisível: *o bloco semântico*.

Convêm reforçar que, segundo a TBS, o sentido de uma entidade linguística define-se pelos encadeamentos que ela autoriza, isto é, “o sentido só pode ser construído pelos dois segmentos de um encadeamento tomados juntos” (AZEVEDO, 2006, p. 108).

Conforme Ducrot (2005), a partir dos segmentos A e B, oito conjuntos de encadeamentos argumentativos podem ser construídos, sendo que cada conjunto é definido como um *aspecto argumentativo*. Esses oito aspectos podem ser agrupados em dois blocos semânticos (BS1 e BS2), cada um com quatro aspectos. O que permite determinar a que bloco pertence cada um dos oito aspectos é a interdependência semântica entre os segmentos A e B. Dito de outro modo, a interdependência semântica de A e B deve ser a mesma em cada um dos 4 aspectos de um mesmo bloco.

Para tornar mais claro o que a TBS propõe, forneço exemplos com encadeamentos entre *banho tomado* (X) e *saída (de casa)* (Y).

Todos os quatro aspectos do bloco semântico 1 (BS1) possuem a mesma dependência semântica entre os segmentos X e Y, isto é, a ideia de que o *banho tomado* é uma condição para a *saída (de casa)*.

## BLOCO SEMÂNTICO 1

### Aspecto X DONC Y

- (1) *Ele tomou banho. Portanto, pode sair.*

---

<sup>48</sup> Tradução minha de “Para la TBS, el sentido de una expresión cualquiera, sea ella una palabra o un enunciado, está constituido por los discursos que esa expresión evoca. A estos discursos los llamamos encadenamientos argumentativos.”

Aspecto X POURTANT neg-Y

(2) *Ele tomou banho. No entanto, não pode sair.*

Aspecto Neg-X POURTANT Y

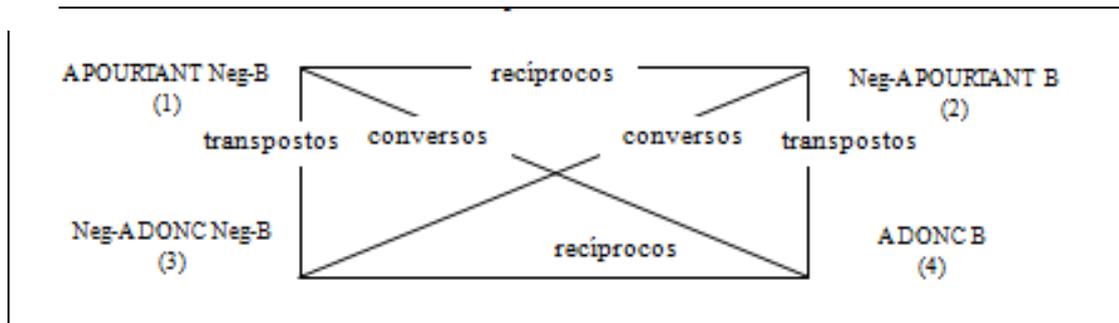
(3) *Ele não tomou banho. No entanto, pode sair.*

Aspecto Neg-X DONC Neg-Y

(4) *Ele não tomou banho. Portanto, não pode sair.*

Os quatro aspectos do BS1 podem ser representados na forma de um quadrado argumentativo, conforme ilustro, a seguir, no qual, em cada ângulo, tem-se um determinado aspecto: *recíproco*, *converso* e *transposto*.

Figura 1 - Quadrado argumentativo correspondente ao BS1



Fonte: Traduzido de Ducrot (2005b, p. 46).

Cada bloco semântico forma um quadrado argumentativo no qual há três tipos de relações discursivas: a de *reciprocidade*, que se estabelece na horizontal; a de *conversão*, que ocorre na diagonal; e a de *transposição*, que se dá na vertical.

Observando a Figura 1, podemos compreender tais relações. Entre os encadeamentos (1) e (2) e (3) e (4) a relação estabelecida é de *reciprocidade*, pois o segmento negado de um lado do quadrado é afirmado do outro lado enquanto o conector é mantido. Portanto, a diferença entre (1) e (2) e entre (3) e (4) é a mesma, já que o conector é conservado, e o que é afirmado em um encadeamento é negado no outro.

No que tange à relação de *transposição*, marcada entre (1) e (3) e (2) e (4), o segundo termo da relação é mantido, ao passo que, quando o primeiro segmento é negado, muda-se o conector.

As linhas diagonais do quadrado relacionam os segmentos (1) e (4) e (2) e (3). Nessa relação de *conversão*, o conector é trocado; o primeiro segmento se mantém e o segundo segmento, quando negado de um lado, é afirmado do outro.

Nos quatro aspectos do segundo bloco semântico (BS<sub>2</sub>), o *banho tomado* é o que impede a *saída de casa*, de modo que o significado de *banho tomado* é distinto daquele dos quatro aspectos do BS<sub>1</sub>:

## BLOCO SEMÂNTICO 2

Aspecto X DONC Neg-Y

(1') *Ele tomou banho. Portanto, não pode sair.*

Aspecto X POURTANT Y

(2') *Ele tomou banho. No entanto, pode sair.*

Aspecto Neg-X DONC Y

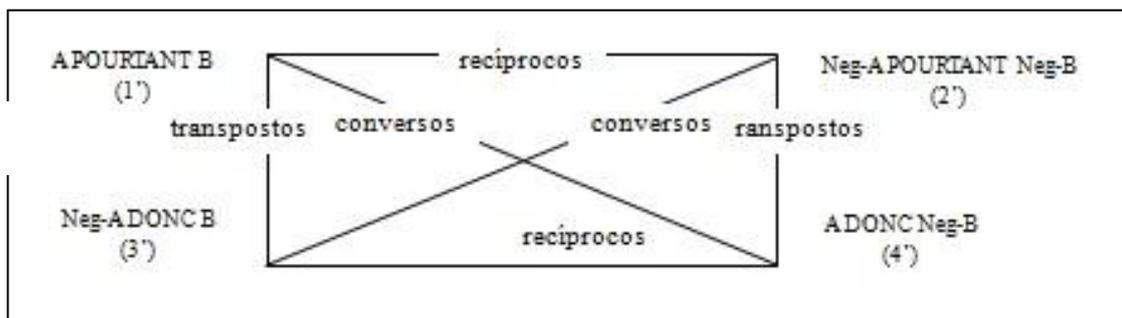
(3') *Ele não tomou banho. Portanto, pode sair.*

Aspecto Neg-X POURTANT Neg-Y

(4') *Ele não tomou banho. No entanto, não pode sair.*

A representação dos quatro aspectos argumentativos do BS<sub>2</sub> pode ser realizada conforme a Figura 2 abaixo:

Figura 2 - Quadrado argumentativo correspondente ao BS<sub>2</sub>



Fonte: Traduzido de Ducrot (2005b, p. 46).

Por intermédio do exemplo apresentado pelo Figura 2, foi possível observar que o valor semântico dos encadeamentos A e B do BS<sub>1</sub> é distinto do valor semântico dos encadeamentos A e B do BS<sub>2</sub>. No BS<sub>1</sub>, o *banho tomado* é uma condição para a *saída*; e no BS<sub>2</sub>, por sua vez, é um impedimento à *saída de casa*.

Há casos em que os conjuntos de encadeamentos do BS<sub>2</sub> não são habituais, embora constituam possibilidade de uso, e em outros eles são paradoxais. Um exemplo de

encadeamento paradoxal é *ama DC faz sofrer*. É paradoxal porque a argumentação externa (AE) prevista na língua para *ama* é *DC neg-faz sofrer* ou *ama PT faz sofrer*. Contudo, *sofrimento DC prazer* é um encadeamento possível; é, inclusive, a argumentação interna (AI) da palavra *masoquista*. Explico, a seguir, o que vem a ser a AE e a AI.

Carel e Ducrot (2005) postulam a existência de dois tipos de argumentação; “dois modos como um aspecto pode ser associado às palavras cujo sentido ele constitui” (DUCROT, 2002, p. 08): a *argumentação externa* (AE) e a *argumentação interna* (AI).

Segundo Ducrot, “Chamar-se-á ‘argumentação externa’ (AE) de uma entidade a pluralidade dos aspectos constitutivos de seu sentido na língua, e que estão ligados a ela de modo externo” (DUCROT, 2002, p. 09). A AE constitui-se pelos encadeamentos que podem se formar externamente a partir de uma entidade linguística *e*, antes (isto é, à esquerda) ou depois (à direita) dessa. Dito de outro modo, “a argumentação externa de uma entidade *e* constitui-se pelos encadeamentos que vão até *e* ou que vem de *e*” (DUCROT, 2005c, p. 62)<sup>49</sup>. É preciso enfatizar que, na AE, a entidade linguística está presente no encadeamento que a descreve. Vejamos os exemplos:

AE à direita de *inconsolável*:

- aspecto normativo: *Ele está inconsolável, portanto não adianta querer confortá-lo.*
- aspecto transgressivo: *Ele está inconsolável, no entanto vale a pena tentar confortá-lo.*

AE à esquerda de *inconsolável*:

- aspecto normativo: *Ele perdeu o pai, portanto está inconsolável.*
- aspecto transgressivo: *Ele perdeu o pai, no entanto não está inconsolável.*

Para Ducrot, “se um aspecto em DC pertence à AE de uma expressão, o aspecto converso em PT lhe pertence também (e inversamente)” (DUCROT, 2002, p. 13).

A *argumentação interna* de determinada entidade linguística é, por sua vez, “constituída por certo número de aspectos a que pertencem os encadeamentos que parafraseiam essa entidade *e*” (DUCROT, 2005c, p. 64); portanto, outros termos que não a entidade linguística *e* em questão são utilizados para explicar o sentido de *e*.

---

<sup>49</sup> Tradução minha de “la argumentación externa de una entidad *e* está constituida por los encadenamientos que van hacia *e* e o que vienen de *e*.”

Como exemplo de argumentação interna, tomo os conceitos *consolável* e *inconsolável*, respectivamente:

AI de *consolável*:

- aspecto transgressivo: *problema* POURTANT *possibilidade de ser confortado*

AI de *inconsolável*:

- aspecto normativo: *problema* DONC *neg-possibilidade de ser confortado*

A AI de uma entidade não pode comportar ao mesmo tempo um aspecto e seu aspecto converso. Por isso, a AI de *inconsolável* contém o aspecto normativo *problema* DONC *neg-possibilidade de ser confortado*, mas não o aspecto transgressivo *problema* POURTANT *possibilidade de ser confortado* como ocorre na AE dessa mesma entidade.

Não se pode atribuir uma AI e uma AE a todas as palavras da língua, mas às palavras plenas<sup>50</sup>.

Para a TBS, não cabe fazer inferências ou deduções sobre um discurso, pois o sentido se constitui na inter-relação de dois segmentos linguisticamente realizados. Sendo assim, o sentido do primeiro segmento não pode ser inferido. Ele só se constitui na relação com o segundo segmento; o primeiro segmento depende do segundo e vice-versa.

No capítulo que aqui se encerra, espero, mesmo que brevemente, ter cumprido meu propósito de mostrar o potencial da *Teoria da Polifonia* e da *Teoria dos Blocos Semânticos*, ou seja, da Semântica Argumentativa atual, para a qualificação da compreensão leitora de enunciados e, por conseguinte, das propostas de avaliação dessa habilidade.

No capítulo a seguir, abordo o Modelo Teórico Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso, fruto da tese de doutoramento de Azevedo (2006), que teve como objetivo maior redimensionar “alguns conceitos metodológico-operacionais da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Oswald Ducrot e Marion Carel – mais especificamente, da Teoria dos Blocos Semânticos –, com a finalidade de aplicá-la à descrição semântico-argumentativa do discurso” (AZEVEDO, 2012a, p. 72), e não apenas à da palavra e do enunciado. Meu propósito é, como já disse anteriormente, transpor

---

<sup>50</sup> Consoante Ducrot (2002, p. 10), tradicionalmente se diz que as palavras plenas são aquelas “que se caracterizam freqüentemente pelo fato de possuírem um ‘conteúdo’” em oposição às palavras ditas gramaticais ou instrumentais, ou seja, que “não designam nenhum ‘elemento da realidade’ (nem indivíduo, nem ação, nem estado, nem propriedade).” Para o semanticista, as palavras plenas são “aquelas às quais somos capazes de atribuir uma AI e uma AE” (DUCROT, 2002, p. 10-11); elas evocam discursos.

didaticamente esse Modelo na forma de um instrumento de avaliação da habilidade da compreensão leitora de um discurso em língua portuguesa.

#### 4 MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A DESCRIÇÃO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO DISCURSO

A *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL) foi constantemente revista e reelaborada por Ducrot e seus colaboradores. Passou da versão *standard* para a *Teoria dos Topoi* e, mais recentemente, para a *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS). O próprio conceito de *polifonia*, que passa a integrar a TAL a partir da publicação de *Les mots du discours* (DUCROT, 1980), foi redimensionado. Em 1980, por exemplo, Ducrot estava ainda muito influenciado pela teoria dos atos de fala dos filósofos John Langshaw Austin, na Inglaterra, e John Rogers Searle, nos Estados Unidos, e, por isso, definia os *enunciadores* de um enunciado como sendo os agentes dos atos *ilocucionários*. Quando desenvolve a *Teoria da Polifonia* (TP) propriamente dita, apresentada no último capítulo do livro *Le Dire et le Dit*, Ducrot (1987), questiona a concepção até então aceita por outras teorias linguísticas a respeito da unicidade do sujeito falante e do conteúdo apresentado, que consiste na ideia de que um único ser é responsável pelo que é dito em um enunciado e que cada enunciado manifesta uma ideia única. Para explicar que existe uma pluralidade de vozes e um confronto de pontos de vista em um único enunciado, Ducrot propõe o conceito de *locutor* e redefine a de *enunciador*<sup>51</sup>. Não foram os teóricos da TAL os únicos a reexaminar a TP e a TBS. A semanticista Tânia Maris de Azevedo, em sua tese de doutorado, propõe-se a

ampliar/redimensionar os postulados, os conceitos e as formas de análise da Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombe e Marion Carel (destinados pelos teóricos à descrição semântica de frases e enunciados), de modo a que deem conta da descrição do sentido de unidades mais complexas como o texto e o discurso. (AZEVEDO, 2006, p. 13).

A pesquisadora reconhece que o MDSAD é apenas “mais uma possibilidade – nem a melhor, nem, talvez, a mais simples ou adequada, apenas uma outra possibilidade – de caracterizar semanticamente esta entidade complexa que é o texto” (AZEVEDO, 2006, p. 116) e mostra-se ciente de que o estudo teórico que realiza é a etapa inicial de um plano mais amplo que envolve a testagem e a transposição do MDSAD para a situação de ensino-aprendizagem. Essa é justamente a minha proposta, transformar didaticamente<sup>52</sup> o MDSAD, com vistas a contribuir com os docentes que querem ou precisam elaborar instrumentos de avaliação da compreensão leitora, mais especificamente provas de proficiência em leitura, em

<sup>51</sup> Ver capítulo terceiro desta tese.

<sup>52</sup> Os conceitos *transposição didática*, de Chevallard (2005) e de Álvarez (1998), e *transformação didática*, de Azevedo (2016), são abordados ainda neste capítulo da presente pesquisa.

língua estrangeira. No entanto, antes de iniciar essa transformação, devo, por óbvio, discorrer sobre os principais pressupostos do MDSAD.

A fim de ampliar a TAL de forma a possibilitar que não somente as entidades de nível simples – a *frase*, o *enunciado* – sejam semanticamente descritas, mas também as de nível complexo – o *texto* e o *discurso* –, Azevedo, assim como fez Ducrot (1987) e os teóricos da TAL, constrói “uma *máquina* capaz de simular o sentido atribuído pelos falantes a um discurso” para, “a partir daí, descrever a significação da estrutura argumentativa subjacente a esse discurso: a significação do texto.” (AZEVEDO, 2006, p. 116 – 117).

Com o intuito de reproduzir o fenômeno natural da constituição do sentido por meio de uma construção artificial, a tal *máquina* abstrata, o semanticista precisa formular

hipóteses sobre o processo escondido que comanda o fenômeno observado: supõe-se – pelo menos provisoriamente – que existam na natureza mecanismos análogos a estes que devem ser introduzidos na máquina, ou, de maneira mais geral, que a produção natural do fenômeno comporte os mesmos momentos que se devem distinguir na sua reprodução. (DUCROT, 1987, p. 50).

Consoante Ducrot (1987, p. 49-50), toda a pesquisa linguística (que tem como método a simulação de um fenômeno) deve ser realizada em duas etapas sucessivas: a primeira etapa, a empírica, na qual o pesquisador isola e observa o fenômeno com suas lentes; e a etapa seguinte, referente à construção da *máquina* abstrata, capaz de descrever e explicar o fenômeno observado.

Na etapa empírica, o observador vale-se das hipóteses externas (HE), do “aporte teórico por meio do qual o fenômeno escolhido como objeto de estudo é observado” (AZEVEDO, 2012b, p. 167). Em outras palavras, as HEs comandam a observação. No que concerne à Semântica Sintagmática<sup>53</sup>, Ducrot (1987) declara que HE inicial é a de que os usuários de uma língua são capazes de atribuir sentido na e pela produção de enunciados e discursos tendo por base a significação (as instruções acerca das possibilidades e restrições do sistema linguístico).

Na etapa seguinte, o pesquisador, ao abstrair a máquina teórica, elabora suas hipóteses internas, os mecanismos que permitem simular o fenômeno observado. Essas hipóteses internas implicam, necessariamente, as externas. Na TBS, por exemplo, são introduzidos

---

<sup>53</sup> Semântica Sintagmática é o termo utilizado por Ducrot (1987) para opor-se à ideia de que o significado de um elemento linguístico pode ser definido tendo por base a oposição entre termos vizinhos, os campos nocionais ou ainda o eixo paradigmático. Para ele, é difícil compreender o sentido de um enunciado a partir da significação das palavras; é preciso entender a função das palavras no enunciado, no sintagma.

mecanismos (as hipóteses internas) que permitem descrever e explicar a estrutura argumentativa subjacente ao enunciado e que é constitutiva do sentido.

A primeira hipótese externa do MDSAD, a HE1, correspondente ao pressuposto primordial da TAL, é assim formulada: *a argumentação está na língua*.

Conforme abordei no parágrafo inicial desta seção e no capítulo III desta investigação, Ducrot, na *Teoria da Polifonia*, defende a ideia de que os enunciados são constituídos de mini diálogos, de argumentações entre enunciadores. O locutor, ao assumir um dos enunciadores que ele próprio mobiliza, põe em evidência aquilo que defende, sua argumentação. Desde essa perspectiva, descrever semanticamente um enunciado é identificar os pontos de vista mobilizados pelo locutor e o posicionamento do locutor frente a cada um deles. Para a *Teoria dos Blocos Semânticos*, por sua vez, só é possível descrever a significação subjacente a uma entidade linguística concreta em termos das relações argumentativas entre dois conceitos. Argumentar, sob esse prisma, é convocar blocos semânticos e encadeamentos coerentes com eles. As duas teorias, portanto, defendem que a argumentação está inscrita no próprio sistema linguístico; é intra, e não extralinguística.

A segunda hipótese externa do MDSAD, a HE2, vinculada à HE1, conforme já brevemente anunciada no parágrafo anterior, assume a seguinte forma:

*o sentido de uma entidade linguística concreta pode ser descrito em termos de encadeamento argumentativo, este composto de dois segmentos, um suporte e um aporte, os quais mantêm entre si uma relação de interdependência semântica expressa por um conector do tipo de *donc* ou do tipo de *pourtant*.*<sup>54</sup> (AZEVEDO, 2012b, p. 172, grifos da autora).

No que tange às entidades linguísticas abstratas, a HE2 assim configura-se: *“a significação de uma entidade linguística abstrata pode ser descrita pela inter-relação de dois conceitos que formam um bloco semântico unitário e indivisível.”* (AZEVEDO, 2012b, p. 172, grifo nosso). Apenas o encadeamento argumentativo, realizado a partir de um bloco semântico previsto na língua e já atualizado com um dos conectores (*donc* ou *pourtant*), tem sentido; os segmentos ou conceitos isolados não são interpretáveis.

A terceira hipótese externa do MDSAD, a HE3, derivada de HE1 e de HE2, é a de que *“o valor semântico de uma entidade linguística abstrata (sua significação) deverá ser descrito a partir do valor semântico (do sentido) de pelo menos uma das entidades*

---

<sup>54</sup> A TBS procedeu a uma mudança terminológica após a realização da pesquisa por Azevedo, em 2006. Por isso, priorizo citações de 2012, nas quais *segmento-argumento* é substituído por *segmento suporte*; e *segmento conclusão*, por *segmento aporte*. Faço o mesmo quando o termo *linguístico* ou *linguística* é empregado a fim de respeitar a nova ortografia.

*linguísticas concretas que a realizam*” (AZEVEDO, 2012b, p. 173, grifo nosso). Em outras palavras, a descrição deve partir sempre do que já foi materializado, do enunciado ou do discurso.

Atreladas à HE3, Azevedo percebe outras duas e as chama de sub-hipóteses. São elas:

**HE3.1**, *a significação de uma entidade abstrata, seja ela de nível elementar ou complexo, corresponde às possibilidades de formação de blocos semânticos que essa entidade é capaz de gerar; e HE3.2*, *o sentido de uma entidade concreta, de nível elementar ou complexo, equivale aos encadeamentos argumentativos por ela realizados desde os blocos semânticos inscritos/previstos no sistema linguístico.* (AZEVEDO, 2012a, p. 75, grifos da autora.)

De acordo com Azevedo, mesmo com a evolução da TAL – desde a Teoria da Polifonia e, mais especificamente com a elaboração da TBS –, nem todos os conceitos ou pressupostos dessa teoria foram refutados. Para ela, muitas das “ferramentas” criadas pela TAL podem ser utilizadas para descrever entidades mais complexas, os discursos. Por isso, pautada pela HE1, a linguista formula a primeira hipótese interna do MDSAD, a HI1, da seguinte maneira: *a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) fornece mecanismos para a descrição de entidades linguísticas complexas como o texto e o discurso.* (AZEVEDO, 2012b, p. 173, grifo nosso). Consoante a semanticista, um dos mecanismos do MDSAD é o par de conceitos *encadeamento argumentativo* e *bloco semântico*; o outro, a *concepção polifônica do sentido* e seus conceitos.

Azevedo crê que a “mesma entidade semântica que é atualizada pelos enunciados de uma língua seja também atualizada pelos discursos dessa mesma língua” (AZEVEDO, 2006, p. 137). Nessa perspectiva, o discurso (assim como o enunciado) é também a atualização de um *bloco semântico* unitário e indivisível, conforme explica na segunda e na terceira hipóteses internas do MDSAD:

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

[...]

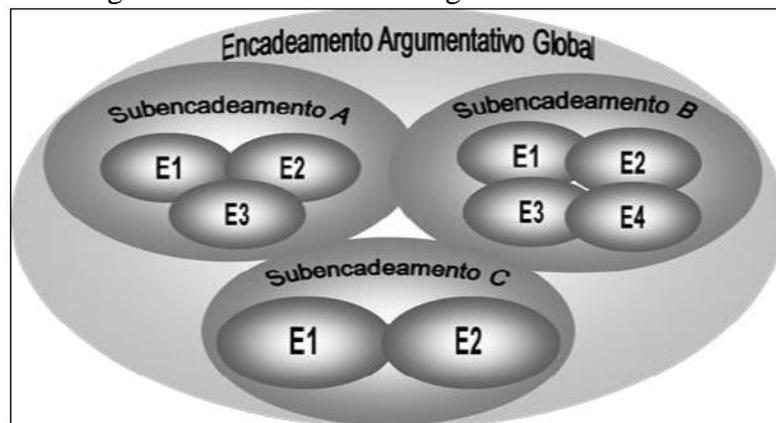
**HI3**: *o texto é um bloco semântico – como tal, inscrito no sistema linguístico – realizado pelo encadeamento complexo que é o discurso.* (AZEVEDO, 2012b, p. 176, grifos da autora).

Com o intuito de tornar a HI3 mais compreensível, Azevedo subdivide-a em três hipóteses mais específicas, a HI3.1, a HI3.2 e a HI3.3. A primeira subdivisão, a HI3.1, é assim elaborada:

o discurso, como encadeamento argumentativo complexo, é composto de subencadeamentos, estes igualmente argumentativos, já que compreendidos como a inter-relação semântica de um segmento-argumento e um segmento-conclusão. (AZEVEDO, 2006, p. 145).

A sub-hipótese acima reforça a ideia de que o discurso é constituído de um encadeamento argumentativo e, nesse caso, global. Essa complexa estrutura, por sua vez, constitui-se de encadeamentos menores, os subencadeamentos, que podem ser do nível do enunciado ou, ainda, do nível das palavras plenas. Para facilitar a compreensão do que expus, reproduzo, abaixo, o esquema gráfico elaborado por Azevedo (2006), no qual E refere-se aos encadeamentos menores, conforme ilustra a Figura 3:

Figura 3 - Encadeamento Argumentativo Global I



Fonte: Azevedo (2006, p. 146).

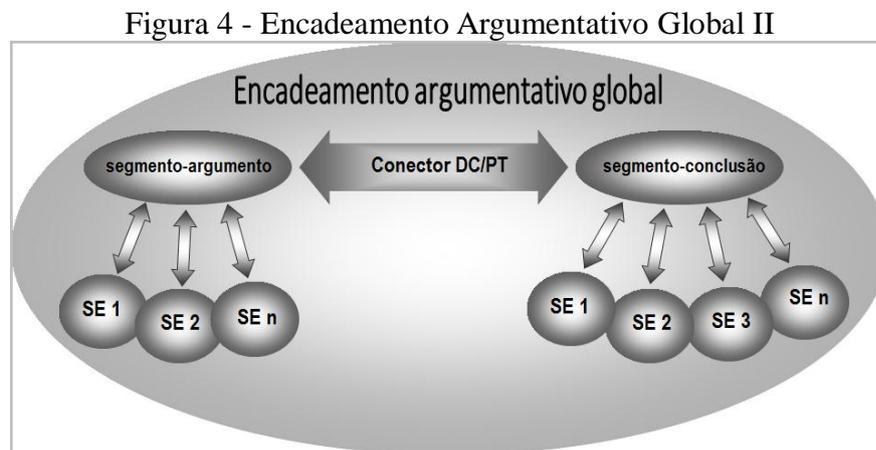
Como critério para resgatar o encadeamento argumentativo global, que expressa o sentido total do discurso, Azevedo utiliza-se da concepção polifônica. A semanticista pondera que, se em um enunciado várias vozes se manifestam, conforme dita a TAL, em um discurso isso parece ser ainda mais evidente. Por conseguinte, formula a HI3.2, que diz: “o encadeamento argumentativo que expressa o sentido global do discurso expressa igualmente o ponto de vista (o enunciador) assumido pelo locutor desse discurso.” (AZEVEDO, 2006, p. 146 – 147, grifos da autora.).

Um *subencadeamento*, explica Azevedo, só se define na *relação*, conforme o princípio saussuriano, com os outros subencadeamentos e, principalmente, com o encadeamento

argumentativo global (EAG); só se configura como um subencadeamento se colaborar para a formação de pelo menos um dos segmentos deste encadeamento maior que é o EAG ou para a sua interconexão. Dada essa conclusão, a autora formula a HI4:

*a segmentação do discurso em subencadeamentos é feita com base na condição de que os subencadeamentos assim se configurem por contribuírem para a constituição e a consequente interconexão dos segmentos suporte e aporte, os quais formam o encadeamento argumentativo complexo que expressa o sentido global do discurso. (AZEVEDO, 2012b, p. 178, grifos da autora).*

Para esclarecer melhor o que sugere, Azevedo constrói o gráfico, o qual é reproduzido abaixo e ilustrado pela Figura 4:



Fonte: Azevedo (2006, p. 146).

A título de exemplo de como colocar as engrenagens da máquina em funcionamento, analiso e descrevo semanticamente o discurso D(1), a seguir.

*Pesquisas apontam que o tema de casa como reprodução dos conteúdos ensinados em sala de aula não é eficiente, visto que desmotiva os alunos e transforma os estudos em “coisa chata”<sup>55</sup>.*

O discurso D1 é composto por três enunciados interligados. São eles:

Enunciado (1): *pesquisas apontam que o tema de casa como reprodução dos conteúdos ensinados em sala de aula não é eficiente*

<sup>55</sup> Adaptado de Angela Chagas, *Zero Hora*, 25 de julho de 2017. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2017/07/tema-de-casa-e-chato-e-precisa-mudar-diz-professora-da-ufrgs-9852774.html>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

Enunciado (2): *pesquisas apontam que o tema de casa como reprodução dos conteúdos ensinados desmotiva os alunos*

Enunciado (3): *pesquisas apontam que o tema de casa como reprodução dos conteúdos ensinados transforma os estudos em “coisa chata”*

Vale destacar que os enunciados identificados na análise supracitada são registrados sem a letra maiúscula exigida em início de frases ou sem o ponto final, pois a segmentação em enunciados segue o critério semântico, e não sintático.

Na análise polifônica do Enunciado (1) *pesquisas apontam que o tema de casa como reprodução dos conteúdos ensinados em sala de aula não é eficiente*, é possível perceber que o locutor L põe cinco enunciadores em cena:

E<sub>1</sub>: *existem temas de casa que se constituem na reprodução de conteúdos ensinados em sala de aula*

E<sub>2</sub>: *existem temas de casa que não se constituem na reprodução de conteúdos ensinados em sala de aula*

E<sub>3</sub>: *existem temas de casa eficientes*<sup>56</sup>

E<sub>4</sub>: *existem temas de casa ineficientes*

E<sub>5</sub>: *pesquisas apontam a eficiência do tema de casa como reprodução dos conteúdos ensinados em sala de aula*

E<sub>6</sub>: *pesquisas apontam a ineficiência do tema de casa como reprodução dos conteúdos ensinados em sala de aula*

As atitudes do locutor (L) frente aos enunciadores que ele evoca no Enunciado (1) são: *aceitar* E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub> e *assumir* E<sub>6</sub>. Considerando o ponto de vista que o locutor assume, o encadeamento argumentativo que expressa o sentido desse enunciado, o EA<sub>1</sub>, pode ser assim representado: *tema como reprodução DC neg-eficiência*

Na análise e descrição semântica desse primeiro Enunciado (1), procuro mostrar, em conformidade com o que propõe Azevedo (2006), como as duas concepções de sentido da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) – a Teoria da Polifonia (TP) e a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), – podem ser integradas. Primeiramente, recorro à análise polifônica e, de acordo com o ponto de vista assumido pelo locutor (L), ponho à mostra o encadeamento

<sup>56</sup> Lembro que Ducrot (1988) defende que a negação sempre pressupõe dois enunciadores, um que afirma o dito e outro que o nega. Sendo assim, se o locutor de E(1) põe em cena um enunciador que diz que *há temas de casa ineficientes*, o E<sub>4</sub>, ele também deverá trazer um que diz que há temas de casa eficientes, o E<sub>3</sub>, uma vez que não há como negar algo que não tenha sido afirmado. Esse mesmo pressuposto vale para E<sub>5</sub> e E<sub>6</sub>; se há um locutor que diz que *algumas pesquisas apontam a ineficiência do tema de casa como reprodução de conteúdo*, há aquelas que apontam a *eficiência* dessa proposta de tema.

argumentativo EA<sub>1</sub> que L atualiza e, nesse caso, o aspecto normativo do bloco semântico *tema/eficiência*.

No que tange ao Enunciado (2) de D1, *pesquisas apontam que o tema de casa como reprodução dos conteúdos ensinados desmotiva os alunos*, pode-se dizer que L atualiza seis pontos de vista, a saber:

E<sub>1</sub>: *existem temas de casa que se constituem da reprodução de conteúdos ensinados em sala de aula*

E<sub>2</sub>: *existem outros temas de casa que não se constituem da reprodução de conteúdos ensinados*

E<sub>3</sub>: *existem temas de casa que desmotivam os alunos*

Antes de elencar os demais enunciadores do Enunciado (2), faz-se necessário recorrer à argumentação interna (AI) de *desmotivar* nesse contexto linguístico, ou seja, AI de *desmotivar*: *interessar* em t<sub>1</sub> PT *neg-interessar* em t<sub>2</sub>. Devo esclarecer que t<sub>1</sub> designa o tempo presente do locutor e t<sub>2</sub> um tempo posterior. Trago a AI de *desmotivar* para deixar claro que essa é distinta da AI de *não motivar* (*neg-interessar* em t<sub>1</sub> DC *neg-interessar* em t<sub>2</sub>), que poderia ser assim parafraseada: os alunos não estão interessados em t<sub>1</sub> e assim permanecem em t<sub>2</sub>. O enunciador E<sub>3</sub>, portanto, afirma que os alunos estavam motivados em t<sub>1</sub>, mas se desmotivaram e, assim, estão em t<sub>2</sub>.

Explícito, a seguir, os três outros enunciadores mobilizados por L no Enunciado (2):

E<sub>4</sub>: *existem temas de casa que não desmotivam os alunos*

E<sub>5</sub>: *o tema de casa como reprodução dos conteúdos ensinados em sala de aula desmotiva os alunos*

E<sub>6</sub>: *pesquisas apontam que o tema de casa como reprodução dos conteúdos ensinados em sala de aula desmotiva os alunos*

O posicionamento de L em relação a esses enunciadores é o de *aceitar* E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub>; e o de *assumir*, E<sub>6</sub>. Por conseguinte, o EA<sub>2</sub> é: *tema como reprodução DC desmotivação discente*.

O Enunciado (3) do D1, *pesquisas apontam que o tema de casa como reprodução dos conteúdos ensinados transforma os estudos em “coisa chata”*, apresenta, além dos já citados E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub> – idênticos a E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub> dos Enunciados (2) e (3) –, os pontos de vista E<sub>3</sub> e E<sub>4</sub>, a seguir:

E<sub>3</sub>: *o tema de casa como reprodução dos conteúdos ensinados transforma os estudos em “coisa chata”*

E<sub>4</sub>: *pesquisas apontam que o tema de casa como reprodução dos conteúdos ensinados transforma os estudos em “coisa chata”*

Com relação a esses dois enunciados, é preciso esclarecer qual a argumentação interna de *transformar* e qual a de *coisa chata*. São elas:

AI de *transformar*: *neg-coisa chata* em  $t_1$  PT *coisa chata* em  $t_2$

AI de *coisa chata*: *monotonia DC perda de tempo*

Um leitor menos atento poderia pensar que *coisa* se refere a estudos. Nessa análise proposta tendo por base a TP e a TBS, percebe-se que os *estudos* se transformam em algo que não eram, em *coisa chata*. *Estudos* e *coisa chata*, portanto, referem-se a elementos distintos.

L, no Enunciado (3), *aceita*  $E_1$ ,  $E_2$  e  $E_3$  e *assume*  $E_4$ . Tendo por base o enunciador assumido por L, pode-se construir o  $EA_3$  a seguir:

*tema como reprodução DC coisa chata*

Na análise dos enunciados que compõem o sentido de D1 acima realizada, procurei demonstrar que discursos são entidades semânticas complexas, pois constituem-se de diversos encadeamentos argumentativos, tanto no nível do enunciado quanto no nível das palavras plenas (cujo sentido foi explicitado pela argumentação interna de algumas delas). Utilizei, para viabilizar essa análise, a máquina criada pelo modelo (MDSAD) de Azevedo (2006), que integra a Teoria da Polifonia (TP) e a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Consoante Azevedo,

a concepção polifônica poderá ser usada como um critério para descobrir o enunciador, o ponto de vista, com o qual o locutor do discurso se identifica, chegando, dessa forma, ao encadeamento que realiza esse ponto de vista e, conseqüentemente, ao bloco semântico atualizado pelo discurso. (AZEVEDO, 2006, p. 139).

Vejamos, agora, como descrever o valor semântico do texto que subjaz o discurso D1 acima. Para Azevedo, conforme já mencionado anteriormente, no discurso, assim como em cada um dos enunciados desse discurso, um bloco semântico é atualizado. Preciso, então, recuperar esse bloco semântico. Como o faço?

Primeiramente, reapresento os encadeamentos argumentativos de cada um dos enunciados. São eles:

$EA_1$ : *tema como reprodução DC neg-eficiência*

$EA_2$ : *tema como reprodução DC desmotivação discente.*

$EA_3$ : *tema como reprodução DC coisa chata*

O primeiro subencadeamento argumentativo ( $SE_1$ ) é resultado da interdependência de  $EA_1$  e  $EA_2$  e pode ser assim formulado:

$SE_1$ : *desmotivação discente DC neg-eficiência*

O SE<sub>2</sub>, por sua vez, é formado pela junção de SE<sub>1</sub> e EA<sub>2</sub>, podendo ser representado assim:

SE<sub>2</sub>: *neg-eficiência DC coisa chata*

Na relação entre SE<sub>1</sub> e SE<sub>2</sub> é possível construir o seguinte encadeamento argumentativo global:

EAG: *neg-eficiência DC coisa chata*

O encadeamento argumentativo global (EAG) corresponde ao grau máximo de síntese de um discurso. O EAG de D1 pode ser parafraseado como “O tema de casa quando chato não é eficiente.” Todos os subencadeamentos colaboram para sustentar essa ideia.

Espero que a análise e a descrição semântica do discurso D1 tenha servido para mostrar como funcionam as engrenagens da máquina proposta pelo Modelo Teórico-Metodológico para Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso (MDSAD). No capítulo cinco, apresento a análise e a descrição de outro discurso, a fim de, com base em tal análise, transformar essa engrenagem teórica em um instrumento de avaliação da compreensão leitora.

## 5 CONTRIBUIÇÃO DO MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A DESCRIÇÃO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO DISCURSO PARA A ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

Neste capítulo, trago o cerne de minha pesquisa: uma possibilidade de transformação didática do *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso* (MDSAD), de Azevedo (2006), na forma de um instrumento de avaliação do desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Essa proposta foi construída considerando a língua portuguesa como língua estrangeira, ou seja, para candidatos cujo português não é a língua materna. Escolhi elaborar esse instrumento nessa língua para não aumentar o custo de leitura deste estudo e para poder contemplar leitores que trabalham com distintas línguas estrangeiras. Vale lembrar que os pressupostos teórico-metodológicos do MDSAD e da *Teoria da Argumentação na Língua* possibilitam a descrição e a explicação semântica da língua como sistema de signos e, logo, de qualquer idioma. Dito com as palavras de Ducrot, “nossos conceitos são conceitos universais, já que, por definição, eles são destinados a serem aplicados a todas as línguas.” (DUCROT; BIGLARI, 2018, p. 39).

Antes da construção do referido instrumento, convém reapresentar a concepção de leitura que embasa esta tese e discutir, também, a questão da leitura em língua estrangeira e seus níveis de proficiência. Ademais, faz-se crucial abordar os estudos sobre *transposição didática*, de Chevallard e Álvarez, e de *transformação didática*, de Azevedo (2016), com a finalidade de justificar a escolha por este último. Por fim, pretendo mostrar como o MDSAD pode transformar-se em recurso didático-pedagógico para a aprendizagem e a respectiva avaliação da compreensão leitora.

### 5.1 O PROCESSO DE LEITURA: ETAPAS E NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

Defendo que estudar o processo de leitura deveria ser o primeiro passo a ser dado por aqueles que desejam ou precisam ensinar aprendizes a ler, bem como necessitam avaliar o desempenho dessa tarefa. Por isso, trago a concepção de *leitura* e de *compreensão leitora* que fundamentam esta investigação para, na última seção deste capítulo, mostrar como acredito que a avaliação do desempenho dos estudantes, no que diz respeito ao desenvolvimento dessa

habilidade, possa ser realizada em língua estrangeira (LE), e como seu desenvolvimento pode ser promovido.

Segundo as “lentes” teóricas que adoto, a *leitura* é um processo dinâmico de interação leitor-discurso escrito, realizado com o intuito de reconstituir o sentido do que está sendo lido. Não falo aqui da interação leitor-autor, pois, segundo sustenta Azevedo (2016, p. 75), este é inacessível para o leitor. Além disso, na etapa da compreensão leitora – habilidade que precisa ser aferida em provas de proficiência – o que interessa ao leitor é o que está manifesto e pressuposto em um discurso. Explico.

No processo de leitura, consoante Azevedo (2016), três níveis ou etapas estão envolvidos: decodificação, compreensão e interpretação. Esses níveis são hierárquicos e interdependentes. Por conseguinte, a fim de compreender o que lê, um leitor, por certo, precisa primeiramente decifrar o código escrito e, para poder interpretar um discurso, precisará tê-lo compreendido. Nas palavras de Azevedo (2016), a fim de reconstituir o sentido de um discurso, o leitor precisa cumprir três etapas, são elas:

(1) *decodificação*, a decifração do código escrito, o reconhecimento e a combinação de letras em palavras e enunciados; (2) *compreensão*, a constituição, de modo analítico e sintético, do sentido das inter-relações das unidades de composição do discurso e do discurso como uma totalidade semântico-enunciativa; (3) *interpretação*, o estabelecimento de relações entre o conteúdo temático do discurso e os contextos de produção e de recepção desse discurso. (AZEVEDO, 2016, p. 75).

Azevedo (2016) propõe ainda uma subdivisão para a etapa da compreensão: a compreensão analítica – etapa “em que o leitor ‘decompõe’ a totalidade semântica que é o discurso em partes (enunciados, palavras) com o intuito de examinar cada uma e as relações de umas com as outras a fim de compreender o todo” – e a compreensão sintética – etapa em que “o leitor ‘recompõe’ a unidade do discurso pela reconstituição das inter-relações semânticas previamente compreendidas por análise” (AZEVEDO, 2016, p.75-76).

De acordo com a Linguística saussuriana, existe uma dependência semântica entre os signos; não é a soma dos significados de cada um dos signos constituintes de um enunciado que vai resultar no seu sentido. Da mesma forma, na visão ducrotiana, não é a soma dos significados de cada uma das frases (realizadas em enunciados) que vai redundar no sentido do discurso. Apenas enunciados que se interconectam uns aos outros formam o sentido de um discurso. Caso contrário, se um enunciado não fizer alusão ao precedente, serão apenas enunciados justapostos que formam algo (que não um discurso) incoerente (DUCROT, 1984, p. 373). Portanto, um leitor qualificado não realiza sua leitura, seguindo linearmente apenas um enunciado após o outro, lendo o primeiro enunciado, o segundo e assim por diante; ele lê

recursivamente, retomando partes do discurso, antecipando outras, uma vez que enunciados subsequentes podem modificar o sentido dos antecedentes e mesmo o sentido global do discurso.

No caso específico da língua estrangeira, há, na literatura científica, muita discussão a respeito do motivo pelo qual os alunos não leem adequadamente um discurso em língua estrangeira. Segundo Alderson (1984), muitos professores defendem que isso se deve ao fato de os alunos também não o fazerem em língua materna. De acordo com esse estudioso, tal posição é corroborada por diversos pesquisadores, tais como Jolly (1978), por exemplo, ao afirmar que “o sucesso para ler em língua estrangeira depende muito mais da habilidade de leitura em língua materna de um aluno do que de seu nível de conhecimento da língua inglesa”<sup>57</sup> (ALDERSON, 1984, p. 2) e Coady (1979), para quem a dificuldade para ler em LE é muito mais um problema de leitura (isto é, do desenvolvimento insuficiente das habilidades requeridas pela leitura) do que de proficiência na língua, desde que o leitor tenha atingido um nível limiar (*threshold level*<sup>58</sup>) de conhecimento da língua estrangeira. Coady, de acordo com Alderson (1984, p. 3), foi influenciado pela “hipótese dos universais da leitura”, de Goodman (1973): “o processo de leitura é basicamente o mesmo em todas as línguas”<sup>59</sup>.

O propósito desta pesquisa, no entanto, não é discutir a questão acima apresentada, embora eu pense ser pertinente mencionar que durante o período em que estive envolvida com a criação, a aplicação e a correção das provas de proficiência para os alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, fui diversas vezes indagada sobre o aproveitamento dos alunos. Muitos se diziam fluentes<sup>60</sup> em inglês e não aceitavam o fato de não terem sido considerados proficientes em leitura nessa língua. Lembro, também, do caso de uma professora de português que se surpreendeu por ter conseguido responder às questões propostas na prova de inglês, mesmo não sendo fluente nessa língua. Penso que ler e compreender o discurso lido demanda mais do que o conhecimento da língua – requer o desenvolvimento da habilidade de leitura especificamente. Não fosse assim, falantes do português já alfabetizados teriam pouca ou nenhuma dificuldade em leitura.

---

<sup>57</sup> Tradução minha de “success in reading a foreign language depends crucially upon one’s first-language reading ability rather than upon the student’s level of English”.

<sup>58</sup> Consoante Alderson (1984), a hipótese de que deva haver um nível de proficiência limiar em língua estrangeira para possibilitar a leitura foi supostamente apresentada por Cummins (1979). Posteriormente, Clarke (1980) refere-se a um *teto de conhecimento linguístico* (*linguistic ceiling*).

<sup>59</sup> Tradução minha de “the reading process will be much the same for all languages”.

<sup>60</sup> *Fluente*, na concepção dos reclamantes, dizia respeito à capacidade de usar oralmente a língua estrangeira. Em geral, eram alunos que já haviam morado ou realizado intercâmbio, por um semestre ou um ano, em um país falante da língua inglesa.

Alderson (1984), em seu artigo intitulado “Reading in a foreign language: a Reading problem or a language problem?”, aponta que as dificuldades enfrentadas na leitura em língua estrangeira podem ser tanto um problema que concerne ao desenvolvimento insuficiente dessa habilidade propriamente dita quanto um problema relativo ao conhecimento da língua. O estudioso menciona que “algum tipo de nível limiar ou teto de conhecimento linguístico precisa ser atingido antes que as habilidades de leitura já desenvolvidas na língua materna possam ser transferidas [para a língua estrangeira]” (ALDERSON, 1984, p 20). Qual seria, então, esse nível limiar? O que o caracteriza?

Segundo o Quadro Comum Europeu (QCE)<sup>61</sup>, o nível B1<sup>62</sup> de proficiência em uma língua é o limiar. No que se refere à habilidade de compreensão leitora, o QCE sugere que esse usuário – já independente – seja capaz de “ler textos objectivos<sup>63</sup> simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão”, “entender suficientemente bem a descrição de acontecimentos, sentimentos e desejos” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 107); “identificar as conclusões principais de textos argumentativos claramente articulados”; e “reconhecer uma linha de argumentação no tratamento das questões apresentadas, embora não necessariamente em pormenor” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 109). Portanto, se o que Alderson (1984) sugere procede, é a partir desse estágio que o aprendiz consegue transferir suas habilidades de leitura já desenvolvidas em língua materna para a língua estrangeira. Mas será que esse nível de proficiência em leitura é suficiente para um acadêmico de cursos de pós-graduação?

Penso que não e justifico. Tendo por base os descritores de proficiência sugeridos pelo QCE, sustento que os alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* precisam estar em um nível de desenvolvimento de uma língua superior ao limiar, o B2 pelo menos, para dar conta das exigências atinentes a um pesquisador. Segundo a escala global divulgada no QCE, nesse nível (também denominado Vantagem<sup>64</sup>), o aprendiz é “capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49). De acordo com as escalas exemplificativas, esse usuário é capaz de

---

<sup>61</sup> Ver nota de número 9 na Introdução deste trabalho.

<sup>62</sup> Retomo aqui o que já mencionei na Introdução deste trabalho: o número 2 refere-se a um nível de proficiência superior a de número 1.

<sup>63</sup> A grafia está em conformidade com as normas ortográficas do português de Portugal à época em que o documento foi traduzido e divulgado para essa língua.

<sup>64</sup> Ver nota 11 na Introdução deste trabalho.

obter informações, ideias e opiniões de fontes altamente especializadas no âmbito da sua área, [...] entender artigos especializados fora do âmbito da sua área, desde que possa utilizar eventualmente um dicionário para confirmar a sua interpretação da terminologia, [...] entender artigos e relatórios relacionados com problemas actuais nos quais o escritor adopta uma posição ou um ponto de vista próprios. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 109).

Acredito que os descritores acima mencionados me autorizam a defender que o nível B2 deva ser o nível mínimo de proficiência leitora em língua estrangeira, desejável para um estudante de pós-graduação *stricto sensu*. A meta desse aluno, no entanto, deveria ser o nível C1 ou C2, pois, consoante o QCE, leitores com esses níveis de proficiência precisam ser capazes “de entender em pormenor um vasto leque de textos longos e complexos, passíveis de ocorrerem na vida social, profissional ou académica, identificando pequenos pormenores que incluem atitudes e opiniões implícitas ou abertamente expressas.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 109).

Usuários de nível A1 ou A2, por sua vez, não possuem conhecimento linguístico suficiente para submeterem-se às referidas provas de proficiência. Isso porque, para terem acesso ao conhecimento cientificamente produzido e divulgado por escrito em uma LE, uma compreensão rasa e restrita daquilo que leem não basta. Nesses estágios iniciais, o aprendiz é, normalmente, capaz de, na leitura, compreender apenas informações bem específicas, tais como números (quantidades, preços, horários, telefones, etc.), nomes próprios (de pessoas, restaurantes, ruas, etc.) e palavras ou expressões estrangeiras incorporadas em sua rotina como tais, no caso da língua inglesa, as vinculadas à Tecnologia da Informação (*e-mail, internet, messenger, site, play, desktop, notebook, username, zoom*) e ao comércio (*milkshake, fast food, sale, test drive, shopping center, hot dog, hamburger*); compreendem algumas orientações, avisos, sinais, comerciais e instruções (em linguagem direta), desde que contenham vocabulário de uso muito frequente, e os temas estejam vinculados a situações corriqueiras (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 107). Como é possível perceber, a compreensão leitora, nesses níveis, é bastante limitada.

Desde a perspectiva do *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso* (MDSAD), sustento que um leitor qualificado, de nível de proficiência B2, C1 ou C2, seja capaz de compreender:

- a) os vários pontos de vista postos em cena por um locutor em cada enunciado de um discurso, bem como a posição que esse locutor assume em relação a esses enunciadores;

- b) o bloco semântico – previsto no sistema linguístico e realizado na forma de encadeamento argumentativo – (composto de dois segmentos conectados por DONC ou POURTANT) de cada enunciado de um discurso;
- c) cada um dos subencadeamentos argumentativos que compõe um discurso e sintetiza a relação entre os enunciados e
- d) o texto<sup>65</sup> – realizado pelo encadeamento argumentativo global – que expressa o enunciador assumido pelo locutor e que constitui o sentido do discurso como uma totalidade, uma unidade semântica.

Um leitor fluente – de nível de proficiência B2, C1 ou C2 – precisa realizar tudo isso simultaneamente, dirigir sua atenção, sem que tenha que ser estimulado a isso, aos diferentes aspectos do discurso e, progressivamente, tornar sua compreensão mais precisa, mais refinada, mais desenvolvida (como habilidade que é), reconstituindo a trama de inter-relações semântico-argumentativas realizadas pelo discurso lido.

Com base no exposto, demonstro, logo após discutir os conceitos de *transposição didática* e de *transformação didática*, como o MDSAD pode ser utilizado na análise e descrição semântica de um discurso escrito em língua portuguesa e como isso contribui para o planejamento e o desenvolvimento de um instrumento de avaliação da habilidade de compreensão desse discurso. Asseguro que esse mesmo instrumento pode também ser utilizado para ensinar a ler, isto é, para promover o desenvolvimento da compreensão leitora, visto que as questões ali propostas podem levar os aprendizes a observar como se configura o sentido em um discurso e a refletir sobre a língua posta em uso.

## 5.2 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A preocupação em como tornar o conhecimento científico ensinável é antiga; o emprego da expressão *transposição didática* (TD), no entanto, é bem mais recente. Segundo Teodoro Álvarez (2005), ela foi utilizada pela primeira vez pelo sociólogo francês Michel Verret, em 1974, em sua tese de doutoramento, intitulada *Le temps des études*<sup>66</sup>, e repensada para o ensino no campo da Matemática por Yves Chevallard, a partir dos anos 1980. Desde então, esse conceito difundiu-se para outras áreas do conhecimento. O próprio Álvarez, alguns

---

<sup>65</sup> De acordo com a explicação de Ducrot no verbete *enunciação*, da enciclopédia *EINAUDI*, *texto* pertence ao domínio das entidades abstratas, enquanto *discurso*, ao domínio da realização linguística; um discurso é a concretização de um *texto*, ambos do nível complexo (DUCROT, 1984, p. 369).

<sup>66</sup> *O tempo das práticas escolares* (Tradução minha).

anos mais tarde, o retomou para defender a necessidade de uma ciência denominada *Didática da Língua*, cujo objeto de estudo seria o ensino e a aprendizagem de línguas.

Chevallard define *transposição didática* (TD) como “o ‘trabalho’ que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino [...]”<sup>67</sup> (CHEVALLARD, 2005, p. 45), ou seja, é um tratamento didático indispensável dado a um conteúdo do saber científico, com a finalidade de que ele se torne ensinável. O estudioso considera que, “para que o ensino de um determinado elemento seja meramente *possível*, esse elemento deverá ter sofrido certas deformações, que o farão apto a ser ensinado”<sup>68</sup> (CHEVALLARD, 2005, p. 16, grifo do autor). Essas modificações distanciam o saber a ser ensinado, o escolar, do saber sábio (*savoir savant*)<sup>69</sup>, o conhecimento teórico (científico e técnico), do qual aquele é oriundo.

Embora fale em “deformações” que ocorrem no processo de transposição didática, Chevallard não aborda a distância entre o saber de referência e o saber a ser ensinado de forma depreciativa. Apenas reconhece essa prática e a considera absolutamente inevitável. Nas palavras do próprio autor, a TD é “condição da possibilidade de ensinar” (CHEVALLARD, 2005, p. 18) e não deve ser considerada um problema, desde que a distância que separa esses saberes não seja demasiadamente grande.

Para Chevallard, o saber a ser ensinado deve situar-se, de um lado, “*suficientemente perto do saber sábio* a fim de não provocar a desautorização dos matemáticos<sup>70</sup>”, e, de outro, “*suficientemente afastado do saber dos ‘pais’* [...], isto é, do saber banalizado na sociedade.”<sup>71</sup> (CHEVALLARD, 2005, p. 30, grifos do autor). Se a distância for inadequada, o ensino pode gerar o fracasso escolar ou tornar-se enfadonho. Quando isso ocorre, em geral, os professores são considerados desqualificados pela sociedade. Nesses momentos, são necessárias reformas de ensino.

Uma etapa do trabalho de transposição didática é realizada no momento em que um professor prepara sua aula, quando elabora o discurso que contém o saber a ser ensinado. (CHEVALLARD, 2005, p. 20). A outra etapa, no entanto, inicia-se bem antes disso. Há primeiramente o trabalho externo de transposição didática, a definição oficial de quais saberes devem ser ensinados. “Quando os programas são planejados, adequados e adquirem força de

<sup>67</sup> No original: El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza [...].

<sup>68</sup> No original: Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente *posible*, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado.

<sup>69</sup> *Saber sábio e saber a ser ensinado* são expressões cunhadas por Chevallard (2005).

<sup>70</sup> Lembro que Chevallard pensou a transposição didática para o campo da matemática. No âmbito de outras áreas de conhecimento, poderíamos nos referir aos pesquisadores em geral. No original: *suficientemente cercano al saber sabio* a fin de no provocar la desautorización de los matemáticos.

<sup>71</sup> No original: *suficientemente alejado del saber de los ‘padres’* [...], es decir, del saber banalizado en la sociedad.

lei, começa outro trabalho: o da transposição didática *interna*.<sup>72</sup> (CHEVALLARD, 2005, p. 44, grifo do autor.). Todos esses passos são legítimos e contingentes, pois, para que possam ser compreendidos e aprendidos por um público leigo, os conhecimentos científicos precisam ser transformados, adaptados e simplificados conforme as condições de aprendizagem do público-alvo.

Chevallard (2005) afirma que ao redor do sistema didático e dos sistemas de ensino *stricto sensu* – invenções humanas – estão a noosfera e o entorno social. Esses sistemas não existem se o exterior não for levado em conta; são, portanto, sistemas abertos. A noosfera é responsável pela interface entorno social–sistema didático e inclui todas as pessoas e instâncias que pensam e estudam o funcionamento didático. De acordo com o autor, a noosfera exerce a função de fazer o trabalho de transposição didática externa. Precisa também avaliar o saber a ser ensinado, a fim de verificar se esse é ainda aceito pela comunidade científica e se está de acordo com as demandas e expectativas da sociedade.

Diferentemente de Chevallard, cujos estudos acerca da transposição didática tem como foco a matemática, Teodoro Álvarez Ángulo concentra-se em tratar desse tema quando aborda o ensino do uso da língua. Segundo explica esse investigador (ÁLVAREZ, 1998, p. 181), a língua é um fenômeno complexo estudado por diferentes disciplinas, tais como a psicolinguística, a sociolinguística, a neurolinguística, a filosofia da linguagem, a teoria da argumentação, a análise do discurso, entre tantas outras. Todas essas disciplinas procuram descrever cientificamente a língua e, para tanto, criam diversos conceitos. Nada disso, entretanto, precisa ou deve ser abordado nas aulas de língua, pois a finalidade maior de ensiná-las não é descrevê-las ao aluno, mas oportunizar a ele a aprendizagem e a apropriação

de recursos de expressão e compreensão (e, posteriormente, também de reflexão) acerca dos usos linguísticos e comunicativos. Isso supõe, na hora de ensinar, adotar uma atitude centrada fundamentalmente no uso que o aprendiz fará da língua em contextos comunicativos reais.<sup>73</sup> (ÁLVAREZ, 1998, p. 184).

Álvares (2005) insiste que a disciplina intitulada *Didática da Língua* deva ser oferecida nos cursos de formação (inicial ou continuada) de professores, com o intuito de fomentar reflexões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem da atividade linguística, fundamentados por diferentes referenciais teóricos, tanto os procedentes das ciências da

---

<sup>72</sup> Tradução minha de “Cuando los programas son preparados, conformados y adquieren fuerza de ley, comienza otro trabajo: el de la transposición didáctica *interna*.”

<sup>73</sup> Tradução minha de “de los recursos de expresión y comprensión (y de reflexión, más adelante también) acerca de los usos lingüísticos y comunicativos. Esto supone, a la hora de enseñar, adoptar una actitud que se centre fundamentalmente en el uso de la lengua que ha de hacer el aprendiz en contextos comunicativos reales.”

linguagem e da comunicação quanto os oriundos das ciências da educação. A finalidade disso tudo é capacitar os professores para uma prática de ensino eficiente.

A ciência denominada *Didática* tem por objetivo “transformar a realidade do sistema didático em objeto de conhecimento”<sup>74</sup> (ÁLVAREZ, 2005, p.49) a partir de três enfoques: (a) epistemológico – para definir conteúdos ou objetos de ensino; (b) psicológico – para refletir sobre as condições de aprendizagem e (c) praxeológico – para, a partir da construção de conhecimento específico, poder realizar intervenções didáticas eficazes.

Embora relacionadas, a *Linguística* e a *Didática da Língua* são ciências diferentes. Esta tem como objeto de estudo o *ensino e a aprendizagem da língua*; e aquela, a *língua*, sua constituição e seu funcionamento. O propósito maior da *Teoria da Argumentação na Língua* e do *Modelo Teórico-Methodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso*, por exemplo, é descrever e explicar semanticamente a língua de modo científico. O usuário da língua não precisa aprender a fazer isso; o que ele precisa é desenvolver quatro macro-habilidades: falar, compreender de discursos orais, ler e escrever. Por isso, para pensar o ensino a partir dessa Teoria e desse Modelo, é preciso que haja uma transposição didática. Como diz Álvares,

na hora de ensinar a linguagem e a comunicação, nos encontramos com um corpus conceitual pertencente às disciplinas que o estudam e que necessariamente deve ser adaptado às necessidades de ensino mediante a correspondente transposição didática (TD).<sup>75</sup> (ÁLVAREZ, 1998, p. 182).

Nas aulas da disciplina *Didática da Língua*, os professores em formação se beneficiariam se pudessem

dispor de um quadro teórico de referência o mais amplo possível, que lhes permita observar melhor os problemas reais que ocorrem nas aulas de nossas escolas e institutos, e, assim, poder construir o objeto da didática que [...] passa primordialmente pela intervenção.<sup>76</sup> (ÁLVAREZ, 1998, p. 185).

A finalidade principal de toda investigação e reflexão da *Didática da Língua* é por certo tornar a prática docente mais eficiente e socialmente pertinente. Para tal, o professor de língua precisa transpor os conhecimentos científicos ao ensino do uso da língua, a fim de que

<sup>74</sup> Tradução minha de “transformar la realidad del sistema didáctico en objeto de conocimiento”.

<sup>75</sup> Tradução minha de “a la hora de enseñar el lenguaje y la comunicación, nos encontramos con un corpus conceptual perteneciente a las disciplinas que lo estudian y que necesariamente debe ser adaptado a las necesidades de enseñanza mediante la correspondiente transposición didáctica (TD).”

<sup>76</sup> Tradução minha de “disponer de un cuadro teórico de referencia lo más amplio posible, que le permita observar mejor los problemas reales que se dan en las aulas de nuestras escuelas e institutos, y así poder construir el objeto de la didáctica, que, no se olvide, pasa primordialmente por la intervención.”

os aprendizes sejam capacitados a produzir seus próprios enunciados e discursos, bem como a compreender os de outros (é o saber instrumental, o *saber para*), e não para que aprendam sobre esses conhecimentos (o saber teórico, o *saber sobre*). Dito em outros termos, é fundamental que o profissional que trabalha com a Língua Portuguesa e/ou com a Língua Estrangeira não apenas domine o sistema linguístico do idioma que ensina, mas que também conheça pressupostos teóricos que possam embasar a sua prática.

Embora concorde em muitos aspectos com o que dizem Chevallard e Álvarez a respeito da *transposição didática*, Azevedo (2016), considerando o ensino do uso da língua, propõe a revisão desse conceito. Apresento essa proposta na seção a seguir.

### 5.3 TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Álvarez, no artigo “Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la lengua”, declara que “a intenção primordial no ensino da(s) língua(s) será de objetivar indivíduos que sejam competentes comunicativamente<sup>77</sup>” (ÁLVAREZ, 1998, p. 181). Sendo assim, ensinar a gramática normativa (o *saber sobre* o funcionamento da língua), por exemplo (prática corrente até algumas décadas atrás e ainda comum em boa parte das salas de aula), pouco ou nada contribui para a promoção do desenvolvimento das habilidades de compreensão de discursos (orais ou escritos), tampouco para o das de produção (oral ou escrita). Isso porque o domínio de habilidades (o *saber fazer*) requer prática constante, o que demanda o uso efetivo da língua. Sendo assim, a transposição didática parece não se aplicar quando falamos de ensino de língua.

Que conceitos ou saberes científicos precisamos tornar ensináveis aos alunos para que esses aprendam uma língua? A princípio, nenhum. É isso que Azevedo (2016) procura explicar, ao dizer que “a aprendizagem de uma língua é o processo de desenvolvimento de quatro habilidades complexas: *compreender o que é enunciado oralmente, falar, ler e escrever.*” (AZEVEDO, 2016, p. 76).

Conforme Álvarez propõe, é crucial que o currículo para a formação do professor de línguas contemple o estudo de teorias científicas das áreas da Linguística e da Educação. Sob esse ângulo, “a transposição didática de Chevallard se aplica, pois os conceitos dessas teorias

---

<sup>77</sup> Tradução minha de “la intención primordial en la enseñanza de la(s) lengua(s) será de lograr individuos que sean competentes comunicativamente”.

O conceito de *competência comunicativa* foi sugerido por Dell Hymes, na década de 1970, numa tentativa de expandir o de *competência linguística* proposto por Chomsky na década anterior. A competência comunicativa engloba outras competências além da linguística, tais como a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.

precisarão sair do contexto científico de sua produção para o contexto de ensino” (AZEVEDO, 2016, p. 77). Sendo assim, um dos papéis dos docentes universitários é eger teorias pertinentes relacionadas ao estudo da língua, ao ensino e à aprendizagem de línguas, a fim de transpô-las para os professores em formação.

No que tange ao ensino do uso da língua, no entanto, as teorias que foram transpostas para o professor quando em formação não precisam ser transpostas didaticamente para os alunos. O fundamental é que esses professores aprendam “a transformar esse saber teórico em um meio para que seu aluno utilize eficazmente a língua” (AZEVEDO, 2016, p. 77). Destarte, pensar do ponto de vista da aprendizagem de uma língua implica tomar decisões didáticas fundamentadas em estudos científicos. O conhecimento de distintas teorias, quero enfatizar, dá subsídio para os professores pensarem a aprendizagem e o ensino de línguas, bem como para orientá-los em sua prática. Esse pode ser um dos caminhos para mudanças significativas em sala de aula.

Reitero que levar a *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL) e o *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso* (MDSAD) para a sala de aula, mesmo que de forma simplificada, não ajuda a tornar os alunos leitores mais proficientes. A *transformação didática* desses aportes teóricos, contudo, pode otimizar o desenvolvimento de habilidades necessárias para o uso eficaz da língua por parte de seus alunos.

Concordo com Azevedo quanto à necessidade de expor o aluno “a várias e diversas situações enunciativas orais e/ou escritas, a fim de que desenvolva suas habilidades de utilização adequada e apropriada da língua conforme seu(s) interlocutor(es) e seu(s) propósito(s) em cada circunstância de discurso.” (AZEVEDO, 2016, p. 76). Para alavancar de forma significativa esse desenvolvimento, o professor pode organizar intervenções problematizadoras de forma a provocar reflexões por parte do aluno sobre o uso da língua.

No que se refere à leitura especificamente, o docente precisa pensar em meios de impulsionar o desenvolvimento da habilidade de o leitor resgatar não apenas o que está explicitamente posto em um discurso, mas também o que está pressuposto; isso inclui reconhecer as escolhas linguísticas feitas pelo locutor (as formas de uso previstas no próprio sistema linguístico) e a trama de sentidos que se constitui nas relações que o locutor estabelece intra, inter e transenunciados.

A análise e a descrição semântica de discursos através dos mecanismos teóricos do MDSAD podem contribuir quando do planejamento de tais intervenções bem como quando

da preparação de avaliações. Antes de mostrar tal contribuição, penso ser pertinente retomar minha concepção de leitura e das habilidades nela pressupostas.

#### 5.4 ANÁLISE E DESCRIÇÃO SEMÂNTICA DE UM DISCURSO A PARTIR DO MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A DESCRIÇÃO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO DISCURSO

Para a elaboração do instrumento de verificação da compreensão leitora, selecionei uma publicação divulgada no dia 13 de março de 2018 na seção “notas” no *site* da *Revista Planeta*, cujo título é “Fim do dinheiro”. A seguir trago o discurso D2 tal como consta na página da citada revista:

**Fim do dinheiro**

13/03/2018



A Suécia poderá ser o primeiro país do mundo a dispensar completamente o uso de dinheiro físico, afirmam os pesquisadores Niklas Arvidsson, do Instituto Real de Tecnologia, de Estocolmo, e Jonas Hedman, da Escola de Economia de Copenhague. Segundo seu estudo, divulgado em outubro, esse meio de pagamento não será usado ou aceito pelos varejistas suecos a partir de 2023, na previsão mais otimista. Uma pesquisa entre lojistas do país revelou que metade deles imagina parar de aceitar dinheiro em 2025. Hoje, 97% desses estabelecimentos aceitam notas e moedas nas transações, mas apenas 18% delas envolvem dinheiro físico. Os pagamentos são feitos sobretudo por meio de cartões de crédito e débito – os

aplicativos para pagar por celular representam ainda apenas 0,4% do total.  
(Disponível em: <https://www.revistaplaneta.com.br/fim-do-dinheiro/>. Acesso em: 03 maio 2018)

Para explicar e poder representar a estrutura argumentativa que constitui o sentido do discurso acima (D2), utilizo as engrenagens inseridas na máquina do MDSAD, suas hipóteses internas.

A fim de realizar a análise, preciso, inicialmente, decompor o discurso e apresentar seus enunciados. Concluo que são nove (9) os enunciados de D2, conforme exposto a seguir:

- Enunciado E(1) *os pesquisadores Niklas Arvidsson, do Instituto Real de Tecnologia, de Estocolmo, e Jonas Hedman, da Escola de Economia de Copenhague, afirmam que a Suécia poderá ser o primeiro país do mundo a dispensar completamente o uso do dinheiro físico*
- Enunciado E(2) *o estudo dos pesquisadores Niklas Arvidsson e Jonas Hedman foi divulgado em outubro*
- Enunciado E(3) *segundo o estudo dos pesquisadores Niklas Arvidsson e Jonas Hedman, o dinheiro físico como meio de pagamento não será usado pelos varejistas suecos a partir de 2023 conforme previsão mais otimista*
- Enunciado E(4) *segundo o estudo dos pesquisadores Niklas Arvidsson e Jonas Hedman, divulgado em outubro, o dinheiro físico como meio de pagamento não será aceito pelos varejistas suecos a partir de 2023 na previsão mais otimista*
- Enunciado E(5) *uma pesquisa entre lojistas do país revelou que metade deles imagina parar de aceitar dinheiro em 2025*
- Enunciado E(6) *97% dos estabelecimentos lojistas aceitam notas e moedas nas transações hoje*

- Enunciado E(7) *apenas 18% das transações envolvem dinheiro físico hoje*
- Enunciado E(8) *os pagamentos são feitos sobretudo por meio de cartões de crédito e débito hoje*
- Enunciado E(9) *os aplicativos para pagar por celular representam ainda apenas 0,4% do total dos pagamentos hoje*

Uma vez que procedo à análise segundo a ordem das hipóteses internas do *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Argumentativa do Discurso*, julgo necessário retomar sua primeira hipótese que é: HI1: *a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) fornece mecanismos para a descrição de entidades linguísticas complexas como o texto e o discurso.* (AZEVEDO, 2012b, p. 173, grifos da autora.). Um dos mecanismos, sustenta Azevedo (2006), é a concepção polifônica do sentido, a outra é o par de conceitos *encadeamento argumentativo/bloco semântico*.

Fazendo HI1 operar na descrição semântica, identifico e ponho à mostra os pontos de vista mobilizados pelo locutor (L) em cada um dos enunciados que constitui o discurso D2, bem como sua atitude em relação a eles.

Antes de descrever o primeiro enunciado, lanço mão de uma das ferramentas da Teoria dos Blocos Semânticos, o conceito de *Argumentação Interna* (AI), para descrever o sentido de *dispensar* no contexto do Enunciado E(1). Faço isso porque a análise argumentativa dessa palavra viabiliza a descrição dos enunciadores desse enunciado ou, como diz Carel, “falar consiste não em nomear, mas relacionar as palavras em frases, em parágrafos, em textos, de modo que a descrição de uma palavra permita a descrição dos enunciados em que está empregada.” (CAREL, 2009, p. 26).

Embora já tenha apresentado (na seção 3.4 deste estudo) as noções de *argumentação interna* (AI) e *argumentação externa* (AE), considero relevante resgatá-las brevemente.

Para Ducrot, “o sentido ou a significação<sup>78</sup> [de uma entidade linguística] está constituída por encadeamentos e não por informações ou pensamentos<sup>79</sup>” (DUCROT, 2005c,

<sup>78</sup> Neste momento, Ducrot ainda não diferencia *significado* e *sentido*.

<sup>79</sup> Tradução minha de “el sentido o la significación está constituída por encadenamientos y no por informaciones o pensamientos”.

p, 62). Esses encadeamentos podem ser expressos tanto pela argumentação interna como pela argumentação externa dessa entidade.

A argumentação externa (AE) de uma entidade *e* é o encadeamento a partir de *e*, à direita ou à esquerda, que pode ser evocado por essa entidade – pois está inscrito na língua; *e* é, portanto, um dos segmentos do encadeamento que forma a AE.

Uma expressão *e* também evoca encadeamentos “que constituem equivalentes mais ou menos próximos dessa expressão, eventualmente paráfrases ou reformulações.” (DUCROT; CAREL, 2008, p. 10). Esses encadeamentos parafrásticos constituem a argumentação interna (AI) de *e*.

Trago, a seguir, a AI que pode ser evocada por *dispensar* na situação do discurso D2.

AI de *dispensar*: *utilizar* em  $t_1$  PT *neg-utilizar* em  $t_2$

No encadeamento acima, que parafraseia a palavra *dispensar*,  $t_1$  representa o tempo em que o dinheiro físico é ou era utilizado, e  $t_2$  aquele em que não haverá mais esse uso.

Feita a análise da AI de *dispensar*, é possível agora apresentar os dez (10) enunciadores atualizados pelo locutor no Enunciado E(1), conforme:

**Enunciado E(1):** *os pesquisadores Niklas Arvidsson, do Instituto Real de Tecnologia, de Estocolmo, e Jonas Hedman, da Escola de Economia de Copenhague, afirmam que a Suécia poderá ser o primeiro país do mundo a dispensar completamente o uso de dinheiro físico*

E<sub>1</sub>: *Niklas Arvidsson é um pesquisador do Instituto Real de Tecnologia, de Estocolmo*

E<sub>2</sub>: *Jonas Hedman é um pesquisador da Escola de Economia, de Copenhague*

E<sub>3</sub>: *a Suécia utiliza o dinheiro físico*

E<sub>4</sub>: *a Suécia utiliza parcialmente o dinheiro físico*

E<sub>5</sub>: *outros países utilizam o dinheiro físico*

E<sub>6</sub>: *a Suécia poderá não utilizar mais o dinheiro físico*

E<sub>7</sub>: *outros países poderão não utilizar mais o dinheiro físico*

E<sub>8</sub>: *os pesquisadores afirmam que a Suécia poderá ser o primeiro país do mundo a dispensar completamente o uso de dinheiro físico*

E<sub>9</sub>: *outros países continuarão a utilizar o dinheiro físico quando a Suécia deixar de fazê-lo*

E<sub>10</sub>: *Outros países poderão ser os primeiros a deixar de utilizar dinheiro físico*

**NB:** No enunciado acima descrito polifonicamente, foi utilizado um *modificador*, a palavra *completamente*. *Modificadores* são definidos por Carel e Ducrot (2005), na Teoria dos Blocos Semânticos, como sendo *palavras gramaticais* ou *instrumentais*, em oposição às *palavras plenas* ou *lexicais*. Estas palavras “se caracterizariam por possuir um ‘conteúdo’”<sup>80</sup> e, por isso, podemos atribuir-lhes uma Argumentação Interna e uma Argumentação Externa, isto é, encadeamentos evocados pela palavra em análise. Aquelas, por sua vez, desempenham a função de atuar sobre a força argumentativa de outras (um substantivo ou um verbo) com as quais se relacionam e a elas “não podemos associar um conjunto específico de aspectos e de discursos”<sup>81</sup> (DUCROT, 2005d, p. 166), logo não são constituídas de AI ou AE. A AI da palavra *dispensar* e do sintagma *dispensar completamente* é a mesma (*utilizar* em t<sub>1</sub> PT *neg-utilizar* em t<sub>2</sub>), ou seja, apresentam o mesmo encadeamento. Esse modificador, o *realizante*, foi utilizado para aumentar a força argumentativa de *dispensar*, ou seja, para dar maior ênfase à tese de que a *Suécia deixará de utilizar o dinheiro físico*. Existem, ainda, modificadores que atenuam, ou até mesmo invertem, a força argumentativa de um termo. São os modificadores *desrealizantes*. Um exemplo disso é *problema fácil*.

A argumentação de E<sub>8</sub>, a de que a *Suécia deixará de utilizar o dinheiro físico*, é embasada por autoridades, nesse caso por pesquisadores; é a *argumentação por autoridade* ou *arraoado (raciocínio) por autoridade* (DUCROT, 1987). O locutor (L) de E<sub>8</sub> apoia sua asserção no que diz respeito aos estudos de pesquisadores; é tal estudo que lhe autoriza dizer o que diz e tornar essa afirmação mais fidedigna.

Os enunciadores E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub>, E<sub>5</sub>, E<sub>6</sub> e E<sub>7</sub> foram identificados com o auxílio da AI de *dispensar*. No que concerne a posição do locutor (L) em relação aos dez enunciadores, ele aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub>, E<sub>5</sub>, E<sub>6</sub>, E<sub>7</sub>, E<sub>9</sub> e E<sub>10</sub> e assume E<sub>8</sub>, isto é, para assumir que *a Suécia poderá ser o primeiro país do mundo a dispensar completamente o uso de dinheiro físico*, é preciso que aceite que tanto esse quanto outros países utilizam o dinheiro físico atualmente, mas que futuramente deixarão de utilizá-lo. Também é preciso que aceite que outros países que não a Suécia poderão deixar de utilizar o dinheiro físico e que, se a Suécia for o primeiro país a dispensar seu uso, outros países continuarão a utilizá-lo por algum tempo.

Azevedo (2006) declara, conforme já mencionei, que o par de conceitos *encadeamento argumentativo/bloco semântico* é também uma das ferramentas da Teoria da Argumentação na Língua capaz de viabilizar a descrição semântica de entidades complexas como o discurso. Como dito pela autora,

<sup>80</sup> Tradução minha de “se caracterizariam por poseer un ‘contenido’”.

<sup>81</sup> Tradução minha de “no podemos asociar un conjunto específico de aspectos y de discursos”

a concepção polifônica pode servir como critério para pôr à mostra o enunciador (o ponto de vista) assumido pelo locutor do discurso, explicitando, dessa forma, o encadeamento argumentativo que realiza esse enunciador e, conseqüentemente, o bloco semântico convocado/atualizado pelo discurso. (AZEVEDO, 2012b, p. 175).

Considerando a posição assumida por L no Enunciado E(1), chego ao seguinte encadeamento argumentativo:

EA1: *Suécia em t<sub>2</sub> DC neg-uso de dinheiro físico*

Convém lembrar que, para a Teoria dos Blocos Semânticos, existem apenas dois tipos de encadeamento, o *normativo*, com conectores do tipo de *donc* – equivalente, em português, a *portanto, logo, então*; e o *transgressivo*, com conectores do tipo de *pourtant* – equivalente, em português, a *no entanto, contudo, entretanto*.

O bloco semântico (doravante BS) (unidade de sentido indivisível prevista na língua) convocado no Enunciado E(1) é, conforme mostra a análise acima, constituído dos segmentos *Suécia em t<sub>2</sub>-uso de dinheiro físico* relacionados sob o aspecto normativo em *donc*, com o indicador da negação. Pode, portanto, ser atualizado por um enunciado como *no futuro a Suécia não utilizará o dinheiro físico*.

Vejamos, agora, a descrição da análise do Enunciado E(2), exposto a seguir:

**Enunciado E(2):** *o estudo dos pesquisadores Niklas Arvidsson, do Instituto Real de Tecnologia, de Estocolmo, e Jonas Hedman, da Escola de Economia de Copenhague, foi divulgado em outubro*

E<sub>1</sub>: *Niklas Arvidsson é um pesquisador do Instituto Real de Tecnologia de Estocolmo*

E<sub>2</sub>: *Jonas Hedman é um pesquisador da Escola de Economia de Copenhague*

E<sub>3</sub>: *os pesquisadores Niklas e Jonas realizaram um estudo*

E<sub>4</sub>: *o estudo de Niklas e Jonas foi divulgado em outubro*

O locutor (L) estabelece uma relação de concordância com os enunciadores E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub> e assume o ponto de vista de E<sub>4</sub>. O encadeamento EA2, portanto, pode ser assim formalizado:

EA2: *pesquisadores DC realização de estudo*

EA2 vincula os conceitos *pesquisadores* e *realização de estudo*, – o bloco semântico *pesquisadores-realização de estudo* –, sob o aspecto normativo, que pode ser expresso por um enunciado como *se são pesquisadores, realizam estudo*.

No Enunciado E(3) temos a presença de dez (10) enunciadores, conforme exposto:

**Enunciado E(3):** *segundo o estudo dos pesquisadores Niklas Arvidsson, e Jonas Hedman, o dinheiro físico como meio de pagamento não será usado pelos varejistas suecos a partir de 2023 na previsão mais otimista*

E<sub>1</sub>: *o estudo de Niklas e Jonas diz respeito ao uso de dinheiro físico*

E<sub>2</sub>: *varejistas suecos foram estudados*

E<sub>3</sub>: *o dinheiro físico é utilizado como meio de pagamento*

E<sub>4</sub>: *o dinheiro físico é utilizado como meio de pagamento pelos varejistas suecos em t<sub>1</sub>*

E<sub>5</sub>: *o dinheiro físico será utilizado como meio de pagamento pelos varejistas suecos em t<sub>2</sub>*

E<sub>6</sub>: *o dinheiro físico não será utilizado como meio de pagamento pelos varejistas suecos em t<sub>2</sub>*

E<sub>7</sub>: *existem previsões a respeito do uso de dinheiro físico na Suécia*

E<sub>8</sub>: *há previsões otimistas a respeito do uso de dinheiro físico na Suécia*

E<sub>9</sub>: *a previsão mais otimista diz que o dinheiro físico como meio de pagamento não será utilizado pelos varejistas suecos em t<sub>2</sub>*

E<sub>10</sub>: *o uso de dinheiro físico poderá continuar a ser utilizado após 2023*

É importante salientar que, para Ducrot, *neg-X* representa sempre dois pontos de vista, o primeiro anunciando *X*, o enunciador E<sub>5</sub> no Enunciado E(3), e o segundo discordando de *X*, o enunciador E<sub>6</sub>, e apresentando *neg-X* (ver seção 3.3). E como foi que constatei os enunciadores E<sub>7</sub>, E<sub>8</sub> e E<sub>9</sub>? Explico.

Se existe um enunciador que menciona *a previsão mais otimista*, o E<sub>9</sub>, é porque há um enunciador que afirma que *existem previsões* (E<sub>7</sub>) e um outro que diz que essas *previsões são otimistas* (E<sub>8</sub>). A previsão a que se refere E<sub>9</sub> é *a mais otimista* dentre elas.

Convém lembrar que *previsão otimista* é um *arrazoado por autoridade*, visto que possui a função de autorizar L a dizer o que diz E<sub>9</sub> (ver NB).

Pois bem, L atualizou dez enunciadores no Enunciado (3). Qual é, então, o seu posicionamento em relação a eles? L aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub>, E<sub>6</sub>, E<sub>7</sub>, E<sub>8</sub> e E<sub>10</sub>, rejeita E<sub>5</sub>, e

assume E<sub>9</sub>. Sendo assim, o encadeamento argumentativo que está na base do enunciador assumido por L no Enunciado (3), é

EA3: *varejistas suecos em t<sub>2</sub> DC neg-uso de dinheiro físico*

O encadeamento EA3 põe em relação os conceitos *varejistas suecos em t<sub>2</sub>* e *uso de dinheiro físico*, ou seja, o bloco semântico *varejistas suecos em t<sub>2</sub>-uso de dinheiro físico*, sob o aspecto normativo em *donc*, com o indicador da negação. Esse encadeamento pode ser realizado por um enunciado como *no futuro os varejistas suecos não utilizarão o dinheiro físico*.

O locutor do Enunciado E(4) atualiza os mesmos enunciadores E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub> do Enunciado (3) e mobiliza outros seis. A saber, demonstrados em:

**Enunciado E(4):** *segundo o estudo dos pesquisadores Niklas Arvidsson e Jonas Hedman, o dinheiro físico como meio de pagamento não será aceito pelos varejistas suecos a partir de 2023 na previsão mais otimista*

E<sub>1</sub>: *o estudo de Niklas e Jonas diz respeito ao uso do dinheiro físico*

E<sub>2</sub>: *varejistas suecos foram estudados*

E<sub>3</sub>: *o dinheiro físico é utilizado como meio de pagamento*

E<sub>4</sub>: *o dinheiro físico como meio de pagamento é aceito pelos varejistas suecos*

E<sub>5</sub>: *o dinheiro físico como meio de pagamento será aceito pelos varejistas suecos em t<sub>2</sub>*

E<sub>6</sub>: *o dinheiro físico como meio de pagamento não será aceito pelos varejistas suecos em t<sub>2</sub>*

E<sub>7</sub>: *existem previsões a respeito do uso do dinheiro físico na Suécia*

E<sub>8</sub>: *há previsões otimistas a respeito do uso do dinheiro físico na Suécia*

E<sub>9</sub>: *a previsão mais otimista diz que o dinheiro físico como meio de pagamento não será aceito pelos varejistas suecos em t<sub>2</sub>*

A posição que o locutor (L) toma frente aos enunciadores que ele organiza no Enunciado (4) é a de aceitar E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub>, E<sub>6</sub>, E<sub>7</sub> e E<sub>8</sub>, rejeitar E<sub>5</sub> e assumir E<sub>9</sub>.

Se lançarmos mão da Argumentação Interna (AI), ferramenta oferecida pela Teoria dos Blocos Semânticos, temos a AI de *aceitação*, no contexto do enunciado E(4) como:

*permissão de uso* DC *uso*. Os conceitos encadeados na AI de *aceitação* são ilustrações desse termo, em que L insere no conceito *aceitação* o conceito que o ilustra, o de *uso*. Veja que, para Carel, “ilustrar é expressar a argumentação interna.<sup>82</sup>” (CAREL, 2005, p. 205), ou, dito de outra forma, “uma expressão X ilustra, no sentido técnico, uma expressão Y somente se os encadeamentos evocados por X tiverem parentesco com encadeamentos que pertencem a AI de Y”<sup>83</sup> (CAREL, 2005, p. 205). Tomando por base que o conceito *uso* descreve a argumentação interna de *aceitação*, o que significa que ilustra esta entidade linguística, o segmento *uso de dinheiro físico*, acompanhado do indicador da negação, pode ser utilizado no lugar de *aceitação de dinheiro físico* para resgatar o encadeamento argumentativo que está na base de E<sub>9</sub>, o enunciador assumido por L. Sendo assim, a formulação de EA<sub>4</sub> coincide com a de EA<sub>3</sub>, reforçando-a.

EA<sub>4</sub>: *varejistas suecos em t<sub>2</sub> DC neg-uso de dinheiro físico*

O encadeamento EA<sub>4</sub> estabelece uma relação argumentativa, outra vez sob o aspecto normativo em *donc*, entre os conceitos *varejistas suecos em t<sub>2</sub>* e *uso de dinheiro físico* com o indicador da negação. Esse encadeamento pode ser expresso por um enunciado como *futuramente os varejistas suecos não utilizarão o dinheiro físico*.

Os enunciadores que dialogam no Enunciado E(5) são:

**Enunciado E(5):** *uma pesquisa entre lojistas do país revelou que metade deles imagina parar de aceitar dinheiro em 2025*

E<sub>1</sub>: *foi realizada uma pesquisa entre lojistas do país*

E<sub>2</sub>: *lojistas do país aceitam dinheiro em t<sub>1</sub>*

E<sub>3</sub>: *metade dos lojistas do país imagina que aceitará dinheiro em t<sub>2</sub>*

E<sub>4</sub>: *metade dos lojistas do país imagina que não aceitará dinheiro em t<sub>2</sub>*

E<sub>5</sub>: *uma pesquisa revelou que metade dos lojistas do país imagina não aceitar dinheiro em t<sub>2</sub>*

E<sub>6</sub>: *lojistas do país poderão aceitar dinheiro em 2025*

E<sub>7</sub>: *não é certo que lojistas do país deixarão de aceitar dinheiro em 2025*

<sup>82</sup> Tradução minha de “ilustrar es expresar la argumentación interna.”

<sup>83</sup> Tradução minha de “una expresión X ilustra, en el sentido técnico, una expresión Y sólo si los encadenamientos evocados por X están emparentados con encadenamientos que pertenecen a la AI de Y.”

O locutor L responsabiliza-se pelo enunciador E<sub>4</sub> e estabelece uma relação de concordância com os demais enunciadores, E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>5</sub>, E<sub>6</sub> e E<sub>7</sub>. Convém destacar que *uma pesquisa* é, nesse enunciado, um arrazoado por autoridade; seu papel é dar credibilidade à tese defendida por L de que *metade dos lojistas suecos não aceitarão dinheiro em t<sub>2</sub>*. Aqui também fazemos operar a AI de *aceitação* e, portanto, a partir do posicionamento assumido por L, temos:

EA<sub>5</sub>: *lojistas do país em t<sub>2</sub> DC neg-uso de dinheiro*

O EA<sub>5</sub> vincula, outra vez mais sob o aspecto normativo, os conceitos *lojistas do país em t<sub>2</sub>* e *uso de dinheiro*, com o indicador da negação – ou o bloco *lojistas do país em t<sub>2</sub>-uso de dinheiro* –, podendo ser atualizado por um enunciado como *os lojistas do país não utilizarão o dinheiro futuramente*.

Passo, agora, a descrever o Enunciado E(6), o qual é demonstrado a seguir:

**Enunciado E(6):** *97% dos estabelecimentos lojistas aceitam notas e moedas nas transações hoje*

E<sub>1</sub>: *transações são realizadas em estabelecimentos lojistas*

E<sub>2</sub>: *a maioria dos estabelecimentos lojistas aceita notas e moedas em suas transações em t<sub>1</sub>*

E<sub>3</sub>: *a minoria dos estabelecimentos lojistas não aceita notas e moedas em suas transações em t<sub>1</sub>*

A atitude que o locutor (L) toma em relação aos três enunciadores do enunciado E(6) é aceitar E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>, e responsabilizar-se com E<sub>3</sub>. Resgata-se, então, o encadeamento argumentativo desse enunciado, que é:

EA<sub>6</sub>: *estabelecimentos lojistas em t<sub>1</sub> DC aceitação de notas e moedas*

EA<sub>4</sub> relaciona, sob o aspecto normativo em *donc*, os conceitos *estabelecimentos lojistas* e *aceitação de notas e moedas*, podendo ser realizado por um enunciado como *os estabelecimentos lojistas aceitam notas e moedas atualmente*.

São três os enunciadores mobilizados por L no Enunciado E(7), conforme se expõe:

**Enunciado E(7):** *apenas 18% das transações envolvem dinheiro físico hoje*

E<sub>1</sub>: *o dinheiro físico é utilizado em transações em estabelecimentos lojistas em t<sub>1</sub>.*

E<sub>2</sub>: *o dinheiro físico é pouco utilizado em transações em estabelecimentos lojistas em t<sub>1</sub>.*

E<sub>3</sub>: *a maioria das transações envolvem outras formas de pagamento que não o dinheiro físico*

Os enunciadores E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub> foram recuperados a partir da instrução dada pelo uso do advérbio *apenas* no Enunciado E(7). Como explica Ducrot, quando um interlocutor reage ao enunciado *Ele ganha quase 1.000 cruzados* com uma interjeição como *Que escândalo!*, o que o escandaliza é o *muito* que essa pessoa ganha; ao reagir com *Que escândalo!* ao enunciado *Ele ganha apenas 1.000 cruzados*, o que escandaliza o interlocutor é o *pouco* que a pessoa recebe (DUCROT, 1987, p. 75).

O enunciador E<sub>2</sub> é assumido por L e o E<sub>1</sub> e E<sub>3</sub>, aceito por ele. O encadeamento desse enunciado, portanto, é:

EA<sub>7</sub>: *transações DC pouco uso de dinheiro físico*

Explicito, a seguir, os três enunciadores do enunciado E(8)::

**Enunciado E(8):** *os pagamentos nos estabelecimentos lojistas da Suécia são feitos sobretudo por meio de cartões de crédito e débito hoje*

E<sub>1</sub>: *cartões de crédito e débito são um meio de pagamento*

E<sub>2</sub>: *os pagamentos nos estabelecimentos lojistas da Suécia são feitos por outros meios que não os cartões de crédito e débito*

E<sub>3</sub>: *os cartões de crédito e débito são os meios mais utilizados para realizar pagamentos nos estabelecimentos lojistas da Suécia hoje*

O advérbio *sobretudo*, utilizado no enunciado acima, é também um *modificador* (ver NB); nesse caso, um *modificador realizante*, pois fornece a instrução ao interpretante de que os pagamentos na Suécia atualmente são feitos **principalmente** por meio de cartões: os cartões de crédito ou débito são mais utilizados do que os outros meios de pagamento.

Quanto aos três enunciadores atualizados no Enunciado (8), é possível dizer que L aceita  $E_1$  e  $E_2$  e assume  $E_3$ . Dessa forma, o oitavo encadeamento do nível do enunciado pode ser representado assim:

$EA_8$ : *pagamentos na Suécia em  $t_1$  DC uso de cartões*

O encadeamento  $EA_8$  relaciona, sob o aspecto normativo, os conceitos *pagamentos na Suécia em  $t_1$*  e *uso de cartões*, podendo ser atualizado por um enunciado como *os pagamentos na Suécia são realizados por meio de cartões atualmente*.

No que tange ao Enunciado (9) de D2, são três os enunciadores que o constituem e que são demonstrados abaixo:

**Enunciado E(9):** *os aplicativos para pagar por celular representam ainda apenas 0,4% do total dos pagamentos hoje na Suécia*

$E_1$ : *existem aplicativos para celular que podem ser usados para realizar pagamentos*

$E_2$ : *apenas 0,4% do total dos pagamentos na Suécia são realizados através de aplicativos para celular em  $t_1$*

$E_3$ : *espera-se que o total de pagamentos realizados por aplicativos de celular seja maior do que 0,4% em  $t_2$*

Os advérbios *ainda* e *apenas* no Enunciado (9) contribuem para identificar o enunciador  $E_3$ . Na concepção da semântica sintagmática, cada palavra tem uma função no enunciado. Segundo diz Ducrot,

Nesta nova perspectiva, a descrição de uma palavra (supondo que seja desejável descrever semanticamente as palavras, o que não é *a priori* necessário) não é fazer a correspondência desta palavra a uma certa noção; é antes fazer a indicação de uma regra que permita prever – ou mesmo idealmente, calcular – o efeito desta palavra nos discursos em que é empregada. (DUCROT, 1987, p. 46-47).

Qual é, então, o efeito das palavras *ainda* e *apenas* no Enunciado (9)? Ora, a instrução dada por elas nesse enunciado é a de que há expectativa de aumento no número de pagamentos via aplicativo de celular; esse índice está em vias de aumentar. É essa orientação que possibilita trazer à mostra o enunciador  $E_3$  (*espera-se que o total de pagamentos realizados por aplicativos de celular seja maior do que 0,4% em  $t_2$* ).

Em relação aos enunciadores do Enunciado (9), o locutor (L) toma a atitude de aceitar  $E_1$  e  $E_3$  e de assumir  $E_2$ . Assim sendo, identifico que o encadeamento argumentativo mobilizado por L, nesse enunciado, é:

*EA<sub>9</sub>: pagamentos na Suécia em t<sub>1</sub> DC neg-uso de aplicativo*

Enfim, o encadeamento  $EA_9$  vincula o conceito *pagamentos na Suécia em t<sub>1</sub> e uso de aplicativo* com o indicador da negação, sob o aspecto normativo, e pode ser realizado por um enunciado como *os aplicativos não são utilizados atualmente na Suécia para realizar pagamentos*.

Pela análise polifônica, constatei que o discurso D2 em questão se constitui de nove encadeamentos argumentativos. Preciso, agora, com base nesses encadeamentos, resgatar os subencadeamentos, pois, conforme sugere Azevedo,

Considerando os encadeamentos atualizados pelo locutor L para a constituição do discurso D e tendo em conta que D é uma entidade complexa, composta, portanto, pelas relações estabelecidas por L entre esses encadeamentos, é possível propor que tais relações sejam expressas por subencadeamentos (SE), estes já do nível do discurso. (AZEVEDO, 2012a, p. 78).

Convém, antes, porém, rerepresentar a quarta hipótese interna do *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso*, que é assim formulada:

HI4: *a segmentação do discurso em subencadeamentos é feita com base na condição de que os subencadeamentos assim se configurem por contribuírem para a constituição e a conseqüente interconexão dos segmentos [...], os quais formam o encadeamento argumentativo complexo que expressa o sentido global do discurso.* (AZEVEDO, 2012b, p. 178, grifos da autora).

O discurso D2 que descrevo é constituído de seis subencadeamentos que foram reconstituídos pela retomada dos nove encadeamentos argumentativos, considerando a relação que L estabelece entre eles. Eis como procedo para reconstituí-los.

Primeiramente, retomo os quatro primeiros encadeamentos argumentativos e os agrupo. Vejamos porque procedo assim.

*EA<sub>1</sub>: Suécia em t<sub>2</sub> DC neg-uso de dinheiro físico*

*EA<sub>2</sub>: pesquisadores DC realização de estudos*

*EA<sub>3</sub>: varejistas suecos em t<sub>2</sub> DC neg-uso de dinheiro físico*

EA<sub>4</sub>: *varejistas suecos em t<sub>2</sub> DC neg-uso de dinheiro físico*

O primeiro encadeamento EA<sub>1</sub> relaciona-se com o segundo, o EA<sub>2</sub>, por meio da autoridade (os pesquisadores) apresentada neste último, que é quem dá crédito ao posicionamento de L em favor de EA<sub>1</sub>. Os mesmos pesquisadores sustentam também a posição de L representada pelos encadeamentos EA<sub>3</sub> e EA<sub>4</sub>, interconectando-os. Os encadeamentos EA<sub>3</sub> e EA<sub>4</sub> só vêm corroborar o EA<sub>1</sub>, por isso todos eles foram agrupados.

O conceito *Suécia*<sup>84</sup> de EA<sub>1</sub> pode ser um dos segmentos do subencadeamento SE<sub>1</sub>, de D2, visto tratar-se, nesse contexto linguístico, de um conceito-síntese que comporta os varejistas suecos. Uma vez que *neg-uso de dinheiro físico* é um segmento constituinte de todos os EA, com exceção daquele que serve como argumento por autoridade – e cuja função é validar o argumento sustentado por L nos enunciados E(1), E(3) e E(4) e interconectar esses enunciados –, ele pode ser o outro segmento de SE<sub>1</sub>. Temos, então, o primeiro subencadeamento expresso por:

SE1: *Suécia em t<sub>2</sub> DC neg-uso de dinheiro físico*

A posição do locutor L no enunciado E(5) também é um arrazoado por autoridade, embora a autoridade, nesse caso, não seja a mesma pesquisa citada nos enunciados E(1), E(3) e E(4). No entanto, o que é aceito por L no enunciado E(5) e representado pelo encadeamento EA<sub>5</sub> (*lojistas do país em t<sub>2</sub> DC neg-uso de dinheiro*) é mais uma vez um exemplo do que já foi dito por L no enunciado E(1). Tanto é assim que o subencadeamento SE<sub>2</sub> coincide com o SE<sub>1</sub>, pois *lojistas do país* do EA<sub>5</sub> pode ser expresso pelo conceito-síntese *Suécia*.

SE2: *Suécia em t<sub>2</sub> DC neg-uso de dinheiro físico*

A relação entre SE<sub>2</sub> e o enunciado E(6) (*97% dos estabelecimentos lojistas [de + esses] aceitam notas e moedas nas transações hoje*) ocorre por meio do pronome demonstrativo *esses* que retoma *lojistas* citado no enunciado E(5) (*uma pesquisa entre lojistas do país revelou que metade deles imagina parar de aceitar dinheiro em 2025*). O conceito *aceitação de notas e moedas* atualizado no encadeamento EA<sub>6</sub> (*estabelecimentos lojistas em*

---

<sup>84</sup> Embora *Suécia* seja um nome próprio, aqui ele é tratado como um conceito por fazer parte de um bloco semântico, este constituído sempre por dois conceitos unidos por um conector do tipo de DONC ou do tipo de POURTANT.

$t_1$  DC *aceitação de notas e moedas*) pode ser substituído por *aceitação de dinheiro físico*, pois *notas e moedas* são exemplos de dinheiro físico. O conceito-síntese *Suécia* pode mais uma vez ser utilizado, pois comporta os *estabelecimentos lojistas*. Dessa forma, o terceiro subencadeamento de D2 pode configurar-se como:

SE3: *Suécia em  $t_1$  DC aceitação de dinheiro físico*

É por meio do articulador *mas* que se dá a relação entre o SE3 e o enunciado E(7) (*apenas 18% das transações envolvem dinheiro físico hoje*) de D2. Mas o que são *articuladores*? São entidades gramaticais que têm a função de “comparar as argumentações que constituem o sentido dos segmentos que os precedem e os seguem.” (DUCROT, 2002, p. 11); essas entidades atuam entre enunciados, diferentemente dos conectores, entidades teóricas que atuam no interior deles. O *mas*, especificamente, conecta argumentações que se contrapõem.

Uma frase do tipo *X mas Y* indica que há quatro enunciadores.

O enunciador  $E_1$  contém o ponto de vista de X, o enunciador  $E_2$  tira uma conclusão  $r$  a partir de X, conclusão que há que ser descoberta (quando queremos interpretar o enunciado temos que inventar essa  $r$ ). O enunciador  $E_3$  sustenta o ponto de vista de Y e, a partir de Y, o enunciador  $E_4$  conclui *não r*.<sup>85</sup> (DUCROT, 1988, p. 71).

De acordo com as instruções acima, o sentido do enunciado E(6) *mas* enunciado E(7) pode ser descrito a partir de quatro enunciadores. O ponto de vista de X, o  $E_1$ , pode ser assim expresso: *a maioria dos estabelecimentos lojistas aceita notas e moedas em suas transações em  $t_1$* . A conclusão  $r$  tirada a partir de X, o  $E_2$ , é: *as transações na Suécia são feitas com o uso do dinheiro físico em  $t_1$* . A palavra *apenas*, em *apenas 18% das transações na Suécia envolvem dinheiro físico hoje*, dá a orientação para descobrir o enunciador  $E_3$  que sustenta a posição de Y: *o dinheiro físico não é o único meio de realizar pagamentos em estabelecimentos lojistas suecos em  $t_1$* .  $E_4$ , conclusão *não r* tirada a partir de Y, é: *apenas 18% das transações na Suécia são feitas com o uso do dinheiro físico em  $t_1$* , que pode ser parafraseada por *82% das transações na Suécia não são feitas com o uso do dinheiro físico em  $t_1$* .

<sup>85</sup> Tradução minha de “El enunciador  $E_1$  contiene el punto de vista de X, el enunciador  $E_2$  saca una conclusión  $r$  a partir de X, conclusión que hay de ser descubierta (cuando queremos interpretar el enunciado hay que inventar esa  $r$ ). El enunciador  $E_3$  sostiene el punto de vista de Y y, a partir de Y, el enunciador  $E_4$  concluye *no r*.”

O articulador *mas* põe em relação aspectos de um mesmo bloco semântico; nesse caso, *aceitação de dinheiro físico em t<sub>1</sub>* (correspondente a E<sub>1</sub>) DC *transações com dinheiro físico em t<sub>1</sub>* (relativo a E<sub>2</sub>) PT *neg-ser dinheiro físico único meio em t<sub>1</sub>* (concernente a E<sub>3</sub>) DC *neg-transações com dinheiro físico em t<sub>1</sub>* (atinentes a E<sub>4</sub>). O conceito *transações com dinheiro físico* pode ser substituído pelo conceito *uso de dinheiro físico*, pois a AI de *uso*, no contexto de D2, pode ser expressa como: *comercializações DC transações*.

Após resgatar os quatro enunciadores em uma sequência como *X mas Y*, Ducrot (1988) afirma que o interpretante precisa encontrar as posições do locutor em relação a eles. O que há de comum em construções assim é que o locutor (L) recusa sempre o E<sub>2</sub> e assume E<sub>4</sub>, ou seja, tira sempre a conclusão *não r*. Portanto, o subencadeamento argumentativo que permite a realização da articulação entre o enunciado E(6) e o enunciado E(7) pode ser assim formulado:

SE4: *aceitação de dinheiro físico em t<sub>1</sub>* PT *neg-uso de dinheiro físico*

O subencadeamento SE4 vincula o conceito *aceitação de dinheiro físico* e *uso de dinheiro físico*, sob o aspecto transgressivo em *pourtant* com o indicador da negação devido ao articulador *mas*. O bloco semântico *aceitação de dinheiro físico-uso de dinheiro físico* pode ser atualizado por um enunciado como *há aceitação do dinheiro físico, no entanto, não há uso desse meio de pagamento*.

O artigo *os* acompanhado do substantivo *pagamentos* no enunciado E(8) (*os pagamentos [...] são feitos sobretudo por meio de cartões de crédito e débito hoje*) retoma o conceito *transações* dos enunciados E(6) e E(7) representados pelo SE<sub>4</sub>. Essa retomada reforça a ideia já apresentada em E(6) e E(7) de que o dinheiro físico é pouco utilizado e dá pistas de como os enunciados E(6), E(7) e E(8) estão relacionados. Por essa análise, posso propor que o subencadeamento SE5 resultante do vínculo entre SE4 e o enunciado E(8) seja assim expresso:

SE5: *aceitação de dinheiro físico em t<sub>1</sub>* PT *uso de cartões*

O subencadeamento SE5 assume o aspecto transgressivo em PT, pois há uma relação de oposição entre os segmentos *aceitação de dinheiro físico em t<sub>1</sub>* e *uso de cartões*. Um enunciado como *Embora o dinheiro físico seja aceito atualmente, os cartões são mais utilizados* realiza o bloco semântico *aceitação de dinheiro físico em t<sub>1</sub>-uso de cartões*.

A relação argumentativa entre o SE5 e o Enunciado E(9) (*pagamentos na Suécia em t<sub>1</sub> DC neg-uso de aplicativo*) ocorre, em D2, por meio de um travessão (–). A instrução que o uso desse travessão dá ao interpretante é a de que mais um argumento reforça a ideia já apresentada no SE5 (*embora o dinheiro físico seja aceito, é o cartão o meio de pagamento mais utilizado*) será acrescentado. Sendo assim, o SE6 pode constituir-se como:

SE6: *uso de cartões DC neg-uso de aplicativo*

Segundo minha análise, o discurso D2 é constituído por seis subencadeamentos que relacionam os conceitos *uso* ou *aceitação de dinheiro físico*, *uso de cartões* e *uso de aplicativo*, *Suécia em t<sub>1</sub>* e *t<sub>2</sub>*.

SE1: *Suécia em t<sub>2</sub> DC neg-uso de dinheiro físico*

SE2: *Suécia em t<sub>2</sub> DC neg-uso de dinheiro físico*

SE3: *Suécia em t<sub>1</sub> DC aceitação de dinheiro físico*

SE4: *aceitação de dinheiro físico em t<sub>1</sub> PT neg-uso de dinheiro físico*

SE5: *aceitação de dinheiro físico em t<sub>1</sub> PT uso de cartões*

SE6: *uso de cartões DC neg-uso de aplicativo*

Se lançarmos mão da argumentação externa (AE) à direita de *uso de dinheiro físico*, podemos dizer que *uso de cartões* e *uso de aplicativos* constituem o sentido de *uso de dinheiro físico*. Vejamos.

AE à direita: *uso de dinheiro DC neg-uso de cartão*

ou

AE à direita: *uso de dinheiro DC neg-uso de aplicativo*

Essas argumentações externas podem ser realizadas em enunciados como:

*Uso o cartão para realizar pagamentos, portanto, não uso dinheiro físico.*

ou

*Uso o cartão para realizar pagamentos, portanto, não uso o aplicativo.*

Se assim é, *uso de dinheiro físico* pode constituir um dos segmentos do encadeamento argumentativo global (EAG). O outro segmento pode ser expresso por *Suécia* em  $t_1$  e  $t_2$ , uma vez que é a ele que *uso* ou *aceitação de dinheiro físico*, *uso de cartões* e *uso de aplicativo* se relaciona. Proponho, portanto, que o EAG seja assim constituído:

EAG: *Suécia* em  $t_1$  e  $t_2$  DC neg-*uso de dinheiro físico*

Pela descrição de D2, foi possível confirmar a quarta hipótese interna (HI4) do MDSAD, pois todos os encadeamentos menores contribuíram para a constituição do encadeamento argumentativo global (EAG) que, consoante Azevedo (2006), expressa o ponto de vista assumido pelo locutor de D2. Convém acrescentar que essa e todas as demais hipóteses internas do MDSAD já foram confirmadas por pesquisas conduzidas por Azevedo, dentre elas a denominada “Discurso didático: testagem de um modelo para descrição do sentido pela Semântica Argumentativa”, publicada sob esse mesmo título.

#### 5.5 TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICA DO *MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A DESCRIÇÃO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO DISCURSO* EM UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA

O ponto de partida para a elaboração das questões que podem fazer parte de um instrumento de avaliação da habilidade de compreensão leitora como as que aqui proponho – nesse caso, um exemplo do que pode constar em uma prova de proficiência em leitura para alunos ou candidatos aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* cuja língua materna não seja o português – é justamente a análise e a descrição semântica do discurso “Fim do Dinheiro”. Essa análise foi realizada tendo por base as engrenagens do *Modelo Teórico-Methodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso* (MDSAD).

A ideia não é apresentar um passo a passo fixo de como elaborar uma prova de proficiência em leitura, uma vez que cada discurso é único, mas mostrar uma possibilidade de transformar didaticamente o MDSAD em um instrumento de tal natureza. Consoante o que instrui Niederauer,

Cabe ao professor orientar a compreensão leitora dos alunos por meio de atividades que ponham em evidência o que é inter-relacionado e como se inter-relacionam os conceitos que constituem os blocos semânticos nos níveis intra, interenunciados e discursivo, isto é, transformar didaticamente o Modelo em mecanismo potencializador da compreensão leitora. (NIEDERAUER, 2015, p. 103).

Em se tratando de um instrumento de verificação da compreensão leitora, cabe ao elaborador propor questões que instiguem o leitor a demonstrar entendimento do sentido que se constitui quando elementos linguísticos são postos em relação no discurso escrito. Por isso, numa prova de proficiência em leitura, há que se verificar se o estudante percebe e entende a intrincada rede de relações mobilizada pelo locutor e a interdependência semântica das entidades linguísticas que constituem o sentido do discurso.

Convém recordar que, para Azevedo (2016), a etapa da compreensão leitora é subdividida em duas, a da compreensão analítica e a da sintética. De acordo com o MDSAD, a síntese maior do sentido do discurso é o encadeamento argumentativo global (EAG), haja vista os conceitos e a relação estabelecida pelo locutor entre esses conceitos. A fim de compreender o EAG, o interpretante terá que, primeiramente, ter entendido as partes desse discurso e a relação entre elas. Seguindo essa lógica, proponho, em primeiro lugar, questões de cunho analítico, para só então solicitar ao interpretante que forneça uma síntese do discurso, isto é, que demonstre que compreendeu seu sentido global.

Para facilitar a compreensão de quem lê este trabalho, reapresento o discurso D2, cuja estrutura argumentativa foi descrita na seção 5.3 deste capítulo e que agora serve de base para a elaboração do instrumento de verificação da compreensão leitora. Neste momento, D2 é apresentado sem o título, pois ele dá dicas do sentido global sobre o qual o leitor será indagado.



de Tecnologia, de Estocolmo, e Jonas Hedman, da Escola de Economia de Copenhague. Segundo seu estudo, divulgado em outubro, esse meio de pagamento não será usado ou aceito pelos varejistas suecos a partir de 2023, na previsão mais otimista. Uma pesquisa entre lojistas do país revelou que metade deles imagina parar de aceitar dinheiro em 2025. Hoje, 97% desses estabelecimentos aceitam notas e moedas nas transações, mas apenas 18% delas envolvem dinheiro físico. Os pagamentos são feitos sobretudo por meio de cartões de crédito e débito – os aplicativos para pagar por celular representam ainda apenas 0,4% do total.

(Disponível em: <https://www.revistaplaneta.com.br/fim-do-dinheiro/>. Acessado em: 03.05.2018)

No discurso D2 supracitado, a compreensão da argumentação interna (AI) de *dispensar*, termo mobilizado pelo locutor no enunciado E(1), é fundamental, pois é essa argumentação que evoca os enunciadores E<sub>3</sub> (*a Suécia utiliza o dinheiro físico*), E<sub>4</sub> (*a Suécia utiliza parcialmente o dinheiro físico*), E<sub>5</sub> (*outros países utilizam o dinheiro físico*), E<sub>6</sub> (*a Suécia não utilizará mais o dinheiro físico*) e E<sub>7</sub> (*outros países não utilizarão mais o dinheiro físico*), cujos pontos de vista são reforçados ao longo de D2. Logo, preciso propor uma questão que permita ao leitor demonstrar esse entendimento. Vejamos a sugestão, a seguir:

- I. Assinale com X aquilo que é afirmado pelos pesquisadores Niklas e Jonas.
- a. ( ) A Suécia já não utiliza mais o dinheiro físico.
  - b. ( **X** ) Outros países além da Suécia poderão deixar de usar o dinheiro físico.
  - c. ( ) Embora de forma restrita, a Suécia continuará utilizando o dinheiro físico.

Por convenção, assim como na maioria dos manuais didáticos, destaco as respostas para as questões na cor vermelha.

A resposta correta para a primeira questão é a letra **b**, pois não há enunciador algum no enunciado E(1) que declare que o dinheiro físico não é mais utilizado na Suécia (conforme afirmado na alternativa **a**), nem que esse meio de pagamento continuará sendo utilizado por esse país (segundo informa o item **c**). Ao contrário, a AI de *dispensar* (*utilizar* em t<sub>1</sub> PT *neg-utilizar* em t<sub>2</sub>) reforça que esse meio de pagamento é utilizado atualmente, mas poderá deixar de ser no futuro. O uso do termo *primeiro* em *a Suécia poderá ser o primeiro país do mundo a dispensar completamente o uso de dinheiro físico* no enunciado E(1) fornece a instrução ao interpretante de que outros países poderão seguir o exemplo da Suécia.

Segundo o enunciador E<sub>2</sub> (*o dinheiro físico é utilizado como meio de pagamento*) presente tanto no enunciado E(3) quanto no E(4) (*o dinheiro físico como meio de pagamento não será ...*), *o dinheiro físico* é um meio de pagamento. Recorrendo à argumentação externa (AE) à direita evocada por *uso do dinheiro físico* (*uso do dinheiro físico* DC neg-*uso de cartão* ou ainda *uso do dinheiro físico* DC neg-*uso de aplicativo*), identificamos que *uso do cartão* e *uso de aplicativo* constituem o sentido de *dinheiro físico*. Com base no que diz Saussure sobre o signo linguístico, é possível pensar que, na relação de oposição, um conceito é o que os outros não são. Dessa forma, se *dinheiro físico* é um meio de pagamento, *cartão* e *aplicativo* também o são, pois isso é o que os identifica, é o que autoriza pô-los em relação. Ademais, o locutor (L) do enunciado E(8) mobiliza o enunciador E<sub>1</sub> (*cartões de crédito e débito são um meio de pagamento*), e L do enunciado E(9) atualiza o enunciador E<sub>1</sub> (*existem aplicativos para celular que podem ser usados para realizar pagamentos*). Com a finalidade de verificar se o interpretante percebe a relação entre os três conceitos no discurso e o que os aproxima, elaboro uma pergunta, a de letra **a**, a seguir:

## II. Responda às três perguntas abaixo.

- a. Que meios para realizar pagamentos são citados no texto?

**O uso do dinheiro físico, o uso de cartões e o uso de aplicativos de celular.**

- b. Que palavra no texto é utilizada para substitui *pagamento*?

**A palavra *transações*.**

- c. Quantas pesquisas são referidas no artigo?

**Duas**

É importante salientar, mais uma vez, que somente enunciados que se inter-relacionam uns com os outros compõem um discurso, como entidade semântica de nível complexo (DUCROT, 1984), posto que não é a soma dos sentidos de cada enunciado que permite reconstituir o sentido de um discurso. Diante disso, julgo pertinente propor questões, como a apresentada anteriormente, que tenham como foco verificar se o leitor é capaz de compreender essas relações, os interenunciados, bem como os intraenunciados e transenunciados.

A pergunta **b** da questão II acima foi elaborada com a finalidade de avaliar se o leitor é capaz de dar-se conta da relação entre *pagamento* e *transações*. Conforme explicitarei quando da descrição da constituição do subencadeamento SE4, o artigo *os* acompanhado do

substantivo *pagamentos* no enunciado E(8) (*os pagamentos [...] são feitos sobretudo por meio de cartões de crédito e débito hoje*) retoma o conceito *transações* dos enunciados E(6) (*97% dos estabelecimentos lojistas aceitam notas e moedas nas transações hoje*) e E(7) (*apenas 18% das transações envolvem dinheiro físico hoje*). Sendo assim, esses termos podem ser intercambiáveis. Podemos inclusive dizer que, nessa situação discursiva, a AI de *transações* é *comercialização DC pagamento*, sendo o conceito *pagamento* constitutivo do encadeamento que descreve *transações*.

Para responder à pergunta **c** da questão II, o leitor precisa compreender a relação entre os cinco primeiros enunciados do discurso D2. Os enunciados E(3) e E(4) (*segundo [seu] o estudo dos pesquisadores Niklas Arvidsson e Jonas Hedman, o dinheiro físico ...*) estão vinculados ao enunciado E(1) (*os pesquisadores Niklas [...] e Jonas [...] afirmam que...*) por meio do pronome possessivo *seu*, que retoma a pesquisa ou o estudo de Niklas e Jonas. O enunciado E(2) (*o estudo dos pesquisadores Niklas [...] e Jonas [...] foi divulgado em outubro*) serve como arrazoado por autoridade, e são esses pesquisadores que dão crédito ao que é defendido pelo locutor (L) dos enunciados E(1), E(3) e E(4). O enunciado E(5) (*uma pesquisa entre lojistas do país*) vincula-se aos enunciados anteriores por apresentar outra pesquisa, reforçando a ideia assumida pelo locutor dos enunciados E(3) e E(4) de que o dinheiro físico como meio de pagamento deixará de ser utilizado. Tanto é assim que os dois primeiros subencadeamentos são representados pelos mesmos blocos semânticos, *Suécia em t<sub>2</sub>-uso de dinheiro físico*. Dessas relações é possível depreender que são *duas* as pesquisas mencionadas no discurso D2, a de Niklas e Jonas, realizadas com varejistas suecos, e outra realizada entre lojistas desse país.

Segue abaixo a sugestão de mais uma questão de prova seguida da explicação de tal proposta de acordo com o MDSAD:

III. Identifique com V (verdadeiro) aquilo que está em conformidade com o texto e com F (Falso) o que não está.

- (V) a. A pesquisa de Niklas e Jonas foi divulgada em outubro.
- (F) b. Niklas e Jonas realizaram um estudo entre lojistas suecos.
- (V) c. Os lojistas suecos utilizam o dinheiro físico.
- (F) d. Os aplicativos não são a forma mais aceita de realizar pagamentos.
- (F) e. O cartão de débito ou crédito é mais aceito do que o dinheiro físico.
- (V) f. Existe expectativa de aumento do uso de aplicativos de celular para

a realização de pagamentos.

Para reconhecer o item **a** como de acordo com o que o locutor de D2 mobiliza nesse discurso, o leitor precisa, novamente, dar-se conta de que o pronome *seu* em *segundo seu estudo* remete aos pesquisadores Niklas e Jonas. Foi devido a essa instrução, inclusive, que o enunciado E(2) (*o estudo dos pesquisadores [...] foi divulgado em outubro*) e os enunciados E(3) e E(4) (*segundo [seu] o estudo dos pesquisadores...* ) foram resgatados. A argumentação interna (AI) de *pesquisa* – que pode ser constituída por um encadeamento como *estudo DC investigação* e expressa num enunciado como *quem realiza uma pesquisa faz um estudo investigativo* – é também um recurso que mostra a relação entre *pesquisa* e *estudo*, entre o enunciado E(2) e os enunciados E(3) e E(4).

A análise polifônica que descrevemos na seção 5.3 deste capítulo explicita que na pesquisa de Niklas e Jonas varejistas suecos foram investigados conforme mostram os enunciadores E<sub>2</sub> (*varejistas suecos foram estudados*) dos enunciados E(3) e E(4), enquanto a outra pesquisa, a citada pelo enunciador E<sub>1</sub> do enunciado E(5) (*foi realizada uma pesquisa entre lojistas do país*) foi feita com lojistas. Essa análise permite concluir que o item **b** é falso, de acordo com o discurso D2.

No que tange ao item **c**, é importante que o leitor perceba a orientação dada pelo uso da palavra *parar* no enunciado E(5). Falar da expectativa de *parar* de aceitar o dinheiro físico pressupõe admitir que ele é aceito, mas que possivelmente deixará de sê-lo. Esses são inclusive os pontos de vista evocados nesse enunciado, E<sub>2</sub> (*lojistas do país aceitam dinheiro em t<sub>1</sub>*) e E<sub>3</sub> (*metade dos lojistas do país imagina que não aceitará dinheiro em t<sub>2</sub>*). Segundo o enunciado E(5), portanto, esse item é verdadeiro.

Com relação ao item **d**, destaco que o locutor do enunciado E(9), no qual os aplicativos para celular são mencionados, mobiliza um enunciador que menciona a existência de tais aplicativos (E<sub>1</sub>: *existem aplicativos para celular que podem ser usados para realizar pagamentos*) e dois outros que destacam a realização de pagamentos por aplicativos (E<sub>2</sub>: *apenas 0,4% do total dos pagamentos na Suécia são realizados através de aplicativos para celular em t<sub>1</sub>* e E<sub>3</sub>: *espera-se que o total de pagamentos realizados por aplicativos de celular seja maior do que 0,4% em t<sub>2</sub>*). Não há menção, como foi possível perceber, a *aceitação* nesse enunciado. Essa ideia está presente no enunciado E(6) (*97% dos estabelecimentos lojistas aceitam notas e moedas nas transações hoje*), que se vincula ao E(7) (*apenas 18% das transações envolvem dinheiro físico hoje*) por meio do articulador *mas*. Por isso, a

argumentação interna (AI) de *aceitação*, nesse contexto, é *permissão de uso* PT *neg-uso*, e não *permissão de uso* DC *uso* como no enunciado E(4). Esclareço.

Os segmentos *permissão de uso* e *uso* são vinculados pelo aspecto transgressivo em *pourtant* (PT) justamente por causa do *mas*, utilizado entre os enunciados E(6) e E(7), que tem a função de opor *aceitação do dinheiro físico* – empregado no enunciado E(6) – e *uso do dinheiro físico* – conforme demonstrado nos enunciadores E<sub>1</sub> (*o dinheiro físico é utilizado...*) e E<sub>2</sub> (*o dinheiro físico é pouco utilizado*) do enunciado E(7). O enunciado E(8) (*os pagamentos [...] são feitos sobretudo por meio de cartões de crédito e débito hoje*) não apresenta a ideia da *aceitação*. É claro que, se há *uso* de dinheiro físico, de cartões ou de aplicativos, é porque esse uso é permitido. Mas aceitá-los não implica necessariamente que sejam utilizados. Tanto é assim que os segmentos que descrevem a AI de *aceitação* podem ser conectados com DC ou com PT. O leitor perspicaz precisa dar-se conta disso para reconhecer o item **d** como falso.

O item **e** afirma que o cartão, de débito ou crédito, é mais aceito do que o dinheiro físico, isto é, as notas e as moedas. Esse item deve ser assinalado com F (falso) pelo leitor que compreendeu o discurso, visto que nenhum enunciador com esse ponto de vista é mobilizado pelo locutor nos nove enunciados de D2. No enunciado E(8) (*os pagamentos nos estabelecimentos lojistas da Suécia são feitos sobretudo por meio de cartões de crédito e débito hoje*) – em que os cartões são mencionados –, foram colocados em cena por L três enunciadores: o E<sub>1</sub>, que afirma que *cartões de crédito e débito são um meio de pagamento*; o E<sub>2</sub>, que revela que *os pagamentos nos estabelecimentos lojistas da Suécia são feitos por outros meios que não apenas os cartões de crédito e débito* e o E<sub>3</sub>, que declara que *os cartões de crédito e débito são os meios mais utilizados para realizar pagamentos nos estabelecimentos lojistas da Suécia hoje*.

Por essa análise, percebe-se que não há enunciador referindo-se à *aceitação* do cartão, mas à *utilização* deste. Ainda em relação ao item **e**, verificamos também que os subencadeamentos SE3 (*Suécia em t<sub>1</sub> DC aceitação de dinheiro físico*), SE4 (*aceitação de dinheiro físico em t<sub>1</sub> PT neg-uso de dinheiro físico*) e SE5 (*aceitação de dinheiro físico em t<sub>1</sub> PT uso de cartões*) nos dão subsídios para sustentar que a afirmação *O cartão de débito ou crédito é mais aceito do que o dinheiro físico* é falsa. O subencadeamento SE4 põe em relação os segmentos *aceitação de dinheiro físico em t<sub>1</sub>* e *uso de dinheiro físico*, sob o aspecto transgressivo (com o conector *pourtant*), com o indicador da negação, podendo ser expresso por um enunciado como *embora o dinheiro físico seja aceito, não é utilizado*, confirmando que esse item deve ser identificado como falso. Da mesma forma, o SE3 sustenta que o

dinheiro físico é aceito na Suécia atualmente e o SE5 diz que ele é aceito, contudo é o cartão que é usado.

A fim de poder decidir se o item **f** é verdadeiro ou falso, o leitor precisa perceber que cada uma das entidades linguísticas presentes em um discurso colabora para a constituição do seu sentido. A introdução do advérbio *ainda* ou, no caso do enunciado E(9), dos advérbios *ainda* e *apenas* interligados, fornece uma orientação ao interpretante. Para tornar isso mais claro, considere o enunciado *ainda não respondi ao e-mail dela*. O efeito ou a função de *ainda* nesse enunciado é indicar que há um enunciador que diz *espero, desejo ou tenho a intenção de responder ao e-mail dela*. Da mesma forma, no enunciado E(9) *os aplicativos para pagar por celular representam ainda apenas 0,4% do total dos pagamentos hoje na Suécia*, o leitor recebe a instrução de que *o total de pagamentos realizados por aplicativos de celular será maior do que 0,4% em t<sub>2</sub>*, um dos enunciadores atualizados pelo locutor. Portanto, esse enunciador ratifica a expectativa de aumento desse índice. Acredito ser desejável que um leitor qualificado compreenda tal orientação. Sendo assim, apresento um item que oportuniza avaliar essa habilidade.

As questões de I a III foram formuladas com a finalidade de explicitar ao avaliador o grau de desempenho do leitor em relação à habilidade de *análise*, de percepção das relações estabelecidas entre as palavras de um enunciado e entre enunciados em um discurso. Reitero que essa habilidade requer que o leitor seja capaz de compreender não apenas o que está explicitamente posto em um discurso, mas também tudo aquilo que, embora não manifestamente expresso, está dito, pressuposto no discurso.

Resta agora uma última questão, a que possibilita verificar se o candidato, após analisar e compreender os constituintes semânticos de um discurso – a pluralidade de vozes que constitui seu sentido –, é capaz de reconstituir o sentido global do discurso lido e, assim, resgatar o ponto de vista que o locutor desse discurso assume, além do encadeamento argumentativo que permite sua realização. A fim de poder observar se o leitor é capaz de fazê-lo, proponho uma questão na qual ele precisa selecionar a alternativa que melhor sintetiza a ideia defendida pelo locutor do discurso D2:

- IV. Assinale com um X a ideia que melhor resume o texto.
- a. ( ) Cartões estão tomando o lugar do dinheiro físico.
  - b. ( ) A maioria dos suecos não aceita pagamento por aplicativos.
  - c. ( **X** ) O dinheiro físico pode deixar de ser utilizado na Suécia.

d. ( ) Notas e moedas são aceitas no comércio na Suécia.

Um enunciado que pode expressar o encadeamento argumentativo global (EAG: *Suécia em t<sub>1</sub> e t<sub>2</sub> DC neg-uso de dinheiro físico*) do discurso D2, ou seja, o sentido global de D2, é *O dinheiro físico está deixando de ser utilizado na Suécia e, pode, em breve ser completamente dispensado*. Dentre as alternativas apresentadas na questão IV, o item **c** é o que melhor expõe tal ideia, embora não mencione t<sub>1</sub>, isto é, o fato de atualmente o dinheiro físico já estar em desuso na Suécia. O leitor capaz de compreender a síntese de D2 não escolheria a letra **b**, pois, conforme explicado anteriormente, é possível que o dinheiro físico como meio de pagamento seja aceito, mas que, todavia, não seja muito utilizado. As demais alternativas são pontos de vista presentes em D2, mas não constituem o EAG e, por conseguinte, não deveriam ser assinaladas. O item **a**, por exemplo, corresponde ao subencadeamento SE5 (*aceitação de dinheiro físico em t<sub>1</sub> PT uso de cartões*), e o item **d** está relacionado tanto ao SE4 (*aceitação de dinheiro físico em t<sub>1</sub> PT neg-uso de dinheiro físico*) quanto ao SE5.

Meu entendimento é o de que um leitor de nível B2 – conforme os termos do Quadro Comum Europeu (QCE) –, proficiência desejável para candidatos ou alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* segundo já expliquei, é capaz de realizar uma prova com questões como as aqui propostas sem muita dificuldade, podendo demonstrar esse nível de compreensão por meio de um aproveitamento de no mínimo 70%.

A princípio, o discurso escolhido para este trabalho pode parecer de um grau de complexidade inferior ao que se pressupõe que um aprendiz de nível B2 tem condições de compreender. No entanto, as questões de verificação da compreensão leitora que acompanham esse discurso, da forma como foram elaboradas, requerem esse nível de proficiência para que sejam respondidas adequadamente, visto exigirem mais do que a compreensão do que está explicitamente posto nesse discurso. Exigem que o leitor compreenda as diferentes vozes mobilizadas pelo locutor (muitas vezes pressupostas) e a interdependência semântica das entidades linguísticas que compõem a totalidade do discurso.

Defendo que as questões que propus no instrumento sugerido, podem ser igualmente utilizadas como ferramenta para alavancar o desenvolvimento dessa habilidade. Nesse caso, sugiro que os professores solicitem a seus alunos a justificativa de suas respostas ou de suas escolhas, oralmente ou por escrito, resgatando os elementos linguísticos que as sustentam.

Espero ter deixado claro que o aluno não precisa, nem deve fazer, a análise de discursos da forma como propõem as ferramentas do MDSAD. Todavia, será beneficiado com

a transformação dessa teoria em ferramenta de ensino da compreensão leitora. Da mesma forma, não é tarefa do professor fazer essa transformação. Cabe ao pesquisador fazê-la e divulgá-la para auxiliar o docente a tornar-se ele mesmo um leitor mais proficiente – capaz de realizar uma leitura mais profunda, com compreensão de pormenores e das relações entre as partes de um discurso – e, por conseguinte, ter condições de melhorar sua prática de ensino e de avaliação dessa habilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral apresentar uma proposta de avaliação da habilidade de compreensão leitora a partir da transformação didática do *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso* (MDSAD), de Azevedo (2006). Com o intuito de refletir sobre o caminho que percorri até me sentir apta a transformar esse Modelo em um instrumento de verificação da referida habilidade, retomo brevemente os passos dessa trajetória.

Lembro meu leitor que o que me incentivou a investigar a questão da avaliação da compreensão leitora foi, principalmente, minha experiência com a preparação de provas de proficiência em leitura em língua inglesa para alunos ou candidatos aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Conforme abordo na Introdução deste trabalho, assim que fui incumbida de tal tarefa, tratei de buscar apoio. Recorri a provas já aplicadas e investiguei o que estava sendo exigido do aluno nelas. Para mim, era evidente que questões propostas em instrumentos de avaliação de tal natureza não deveriam se restringir à solicitação de resgate (e eventual tradução) do que está claramente posto em um discurso. Afinal, se os programas de Mestrado e Doutorado solicitam comprovação da proficiência leitora em língua estrangeira (LE) de seus alunos, é porque possivelmente desejam que eles demonstrem desempenho no mínimo razoável dessa habilidade. No capítulo V deste trabalho apresento minha defesa de que o nível de proficiência leitora desses estudantes na LE deva ser no mínimo B2 (usuário independente), consoante descrição sugerida no Quadro Comum Europeu, pois, nesse nível, o usuário já é capaz de compreender “artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares” e não apenas de “encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente”, habilidade condizente com um aprendiz de nível A2, ou “compreender textos em que predomine uma linguagem corrente”, conforme a o previsto para um usuário de nível B1 (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 53).

Pois bem, o que poderia me ajudar na construção desses instrumentos de avaliação? Na época em que estive envolvida na criação das provas não obtive respostas esclarecedoras. Conversei com alguns professores que também tinham que elaborar provas de proficiência em leitura em outras línguas estrangeiras e esses justificavam suas propostas com opiniões não fundamentadas teoricamente e, para mim, não muito convincentes. Apesar de não conseguir o apoio desejado, me lancei no desafio, pois compactuo com a posição de Alderson (2000) de

que, mesmo sabendo de antemão que nossa compreensão do fenômeno da leitura pode ser falha, parcial e possivelmente nunca perfeita, devemos nos empenhar na tarefa de elaborar instrumentos de avaliação dessa habilidade para entender quais problemas precisam ser estudados. Foi, então, que vi, no Doutorado em Letras da Universidade de Caxias do Sul (UCS) em associação com a UniRitter, uma oportunidade para investigar essa questão, dado que uma de suas linhas de pesquisa é justamente a Leitura e os Processos de Linguagem.

Durante o Mestrado em Educação da UCS, eu havia sido apresentada à Teoria da Argumentação na Língua e ao MDSAD. Justamente por serem pressupostos que abordam a constituição de sentido, imaginei que me ajudariam. Construí meu projeto de pesquisa e, tendo sido contemplada com uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), iniciei minha investigação.

Para orientar meus estudos, formulei o seguinte problema de pesquisa: *Como o Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso (MDSAD) pode contribuir na elaboração de instrumentos de avaliação que efetivamente evidenciem o nível de proficiência em compreensão leitora, analítica e sintética, em língua estrangeira, ou seja, que possibilitem ao aprendiz manifestar seu processo de reconstituição do sentido do discurso lido?*

Para dar conta de responder a essa pergunta, precisei, antes de qualquer coisa, entender os fundamentos teóricos do MDSAD, ou, conforme elencado nos meus objetivos específicos, estudar a Linguística de Saussure que serve de base para a Teoria da Argumentação na Língua (TAL). Portanto, no segundo capítulo intitulado *Bases Linguístico-Filosóficas da Semântica Argumentativa*, resgatei os conceitos saussurianos capitais, sobretudo os de *valor e relação*, visto serem o ponto de partida para as investigações de Ducrot. Antes, porém, teci considerações sobre o vínculo descoberto pelo semanticista francês entre esses conceitos e o de *alteridade* de Platão. Por fim, reforcei que, para Ducrot, as relações semanticamente pertinentes são as argumentativas.

Por ser o fundamento para a construção do MDSAD, apresentei a TAL no capítulo terceiro, denominado *Pressupostos da Teoria da Argumentação na Língua*. Nesse momento, esclareci, ainda, a diferença, pela perspectiva de Ducrot, entre a concepção clássica de argumentação, a retórica e a argumentação linguística. Isso feito, cumpri com o meu segundo objetivo específico, em que se propunha analisar a Semântica Argumentativa, em especial a Teoria da Polifonia e a Teoria dos Blocos Semânticos.

No quarto capítulo, examinado o *Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso* (MDSAD), trouxe, a título de exemplo, a aplicação desse Modelo à análise e à descrição semântica de um discurso.

Ao retomar a visão de *leitura* e de *compreensão leitora* que sustenta este trabalho no quinto capítulo, encaminhei, também, o coração de minha pesquisa, que é não apenas comprovar, mais uma vez<sup>86</sup>, a eficácia do MDSAD para a descrição do sentido de discursos, mas demonstrar como essa forma de analisar entidades linguísticas complexas pode auxiliar quando da elaboração de instrumentos de avaliação do desempenho em compreensão leitora, bem como para o ensino dessa habilidade. Para tanto, examinei, primeiramente, o conceito de *transposição didática* pelas perspectivas de Chevallard (2005) e de Álvarez (1998), a fim de justificar a importância de substituir esse conceito pelo de *transformação didática*, no âmbito do ensino e da avaliação do desenvolvimento de habilidades que o uso de uma língua requer, conforme propõe Azevedo (2016). Com base nisso, norteei a construção de um instrumento de avaliação da compreensão leitora do referido discurso, transformando, didaticamente, portanto, o MDSAD.

Acredito que este trabalho possa ser de grande valia para a comunidade acadêmica, visto ser uma possibilidade de qualificar a produção de provas de proficiência em leitura em língua estrangeira. Conhecer a transformação didática do MDSAD pode servir de subsídio para um planejamento mais criterioso e para a sugestão de questões que, de fato, instiguem o aluno a demonstrar, se capaz for, a compreensão analítica e sintética do discurso lido.

O que me propus a fazer nesta tese é apenas um exemplo de como o MDSAD pode, após a devida transformação didática, colaborar com o fazer pedagógico no que tange à avaliação da habilidade de compreensão leitora em provas de proficiência em língua estrangeira para ingressantes ou alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Reforço que o proposto no instrumento de avaliação por mim sugerido pode igualmente servir para alavancar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, pois as questões nele propostas podem fomentar reflexões sobre como os constituintes do discurso se inter-relacionam e como essas inter-relações constituem o sentido da entidade linguística complexa que é o discurso.

Lembro que os resultados de diferentes avaliações do desempenho em leitura realizadas no Brasil – tais como as citadas na Introdução deste estudo – confirmam que os

---

<sup>86</sup> Como dito anteriormente, o MDSAD já foi testado e comprovado por outras pesquisas, dentre as quais destacamos a intitulada “Discurso didático: testagem de um modelo para a descrição do sentido pela Semântica Argumentativa”, coordenada pela professora Tânia Maris de Azevedo, com o apoio financeiro do CNPq e concluída em 2009.

alunos têm dificuldade de compreender o que leem não apenas na língua estrangeira, mas também na língua materna. Isso possivelmente ocorra porque as atividades de leitura propostas pelos docentes não estão permitindo que os alunos qualifiquem efetivamente o desenvolvimento dessa habilidade.

Sendo assim, pensar a transformação didática do MDSAD, apresentá-la e explicá-la em novas pesquisas pode ser uma forma de subsidiar significativamente os professores em seu “trabalho” com a leitura no Ensino Fundamental, Médio e Superior, tanto em língua estrangeira quanto em língua materna. Não pretendo aqui detalhar os baixos índices de desempenho divulgados pelas avaliações externas, tais como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), a Prova Brasil, as provas de vestibular, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENADE (Exame Nacional do Desempenho de Estudantes). Quero apenas destacar que elas revelam o expressivo número de estudantes que apresenta deficiências não apenas com relação à compreensão leitora como também à produção escrita. Não é por acaso que grande parte dos cursos de graduação das instituições de Ensino Superior no Brasil tem, em seu plano de execução curricular, disciplinas destinadas a oportunizar o desenvolvimento da habilidade de leitura bem como da escrita acadêmica, visando suprir, pelo menos em algum grau, essas defasagens. Logo, a aplicação do MDSAD para o ensino da escrita, em diferentes níveis educacionais, também merece ser objeto de investigação. Cabe ao pesquisador conhecer esse Modelo, com vistas a fundamentar propostas didáticas que favoreçam o desenvolvimento da escrita por parte do aluno. Ficam aqui, portanto, apenas algumas sugestões de outras pesquisas que podem ser empreendidas.

Por fim, quero ainda salientar que a opção metodológica foi essencial para a exequibilidade desta investigação. Acredito que um discurso como o escolhido dá conta de ilustrar como o MDSAD pode colaborar com o trabalho de formulação de um instrumento de verificação da habilidade de compreensão leitora. Mais uma última vez, quero realçar que escolhi utilizar um discurso escrito em língua portuguesa e elaborei questões visando avaliar a proficiência de candidatos que têm essa língua como estrangeira. Fiz isso com vistas a minimizar o custo de leitura, posto que, se o discurso fosse escrito em língua inglesa, por exemplo, ele, toda sua análise e descrição, bem como as questões que o acompanham, precisariam ser traduzidas e explicadas em notas de rodapé. Considerei também que, mesmo oferecendo a tradução, se optasse por realizar o trabalho tendo um discurso em língua inglesa como base, esta pesquisa poderia atrair apenas aqueles que trabalham com essa língua. Levando em conta que as engrenagens do MDSAD podem ser utilizadas para analisar e

descrever discursos em qualquer língua, asseguro que procedimento semelhante ao proposto nesta investigação pode ser realizado em qualquer idioma.

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. Charles. Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In: ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (Ed.). *Reading in a Foreign Language*. Longman, 1984, p. 1-27.

ÁLVAREZ, Teodoro. Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la lengua. *Didáctica*, 10, Servicio de Publicaciones UCM. Madrid, 1998.

\_\_\_\_\_. *Didáctica del texto em la formación del profesorado*. Madri, España: Sínteses, 2005.

AZEVEDO, Tânia Maris de. *Em busca do Sentido do Discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2006.

\_\_\_\_\_. O discurso didático: testagem de um modelo para a descrição do sentido pela semântica argumentativa. *Revista de Letras*, n. 31, vol. (1/2) jan./dez., p. 72-82, 2012a.

\_\_\_\_\_. Semântica argumentativa: a Teoria e seu potencial para a pesquisa e o ensino. In: FANTI, Maria da Glória Corrêa di; BARBISAN, Leci Borges. (Org.). *Enunciação e discurso: tramas de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2012b.

\_\_\_\_\_. Gradualidade, uma constante na Semântica Argumentativa. *Estudos da Lingua(gem)*. Vitoria da Conquista, v. 13, n.1, p. 81-96, junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino de leitura. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, jan - mar. 2016.

AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, V. M. Problematização e ensino de língua materna. In: *Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino*, Pelotas, 2007.

BARBISAN, Leci Borges; FLORES, Valdir do Nascimento. Sobre Saussure, Benveniste e outras histórias da linguística. In: NORMAND, Claudine. *Convite à linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

BOUQUET, Simon. *Introdução à leitura de Saussure*. Traduzido por Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 1997.

BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf. Prefácio dos Editores. In: SAUSSURE, Ferdinand de. *Escritos de Lingüística Geral*. Traduzido por Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Caderno do Plano Nacional do Livro e Leitura: PNLL: edição atualizada e revisada em 2014*. Brasília, DF. Disponível em: <[www.cultura.gov.br](http://www.cultura.gov.br)>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRITISH COUNCIL (CONSELHO BRITÂNICO). *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*. São Paulo, 2014. Disponível em: <[www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagempesquisacompleta.pdf](http://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2017.

CAREL, Marion. Análise argumentativa do léxico: o exemplo da palavra “medo”. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 44, n. 1, jan./mar. 2009.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado*. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Coleção: Perspectivas actuais/Educação. Portugal: Edições Asa Dez, 2001.

CORDERO, Nestor-Luis. Introduction. In: PLATON, *Le Sophiste*. Paris, GF Flammarion, 1993.

DEPECKER, Löic, *Compreender Saussure através dos manuscritos*. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

DUCROT, Oswald. Enunciação. In *Enciclopédia EINAUDI: Linguagem – Enunciação*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. v. 2, Linguagem – Enunciação, p. 368-393.

\_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Polifonia y argumentación – conferencias del seminário Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle, 1990.

\_\_\_\_\_. Os internalizadores. Traduzido por Leci Borges Barbisan. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 7-26, set. 2002.

\_\_\_\_\_. Introducción: conferencia 1 – De Saussure a la Teoría de los Bloques Semánticos. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La Semántica Argumentativa: una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*. Edição literária e tradução de Maria Marta G. Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005a. p. 9-25.

\_\_\_\_\_. Los bloques semánticos y el quadro argumentativo: conferencia 2. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La Semántica Argumentativa: una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*. Edição literária e tradução de Maria Marta G. Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005b. p. 27-50.

\_\_\_\_\_. Argumentación interna y argumentación externa: conferencia 3. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La Semántica Argumentativa: una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*. Edição literária e tradução de Maria Marta G. Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005c. p. 51-89.

\_\_\_\_\_. Los internalizadores. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La Semántica Argumentativa: una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*. Edição literária e tradução de Maria Marta G. Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005d. p. 163-186.

\_\_\_\_\_. *Slovenian Lectures: introduction into argumentative semantics*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dissertationes 6, 2009a.

DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, 2009b. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5648/4116>>. Acesso em: 25 out. 2016

\_\_\_\_\_. In: VOGT, Carlos. *O intervalo semântico: contribuição para uma teoria semântica argumentativa*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial/Campinas: Unicamp, 2009c.

DUCROT, Oswald; BIGLARI, Amir. *Os riscos do discurso: Encontros com Oswald Ducrot*. Tradução de Leci Borges Barbisan e Lauro Gomes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. *Letras de Hoje*, v. 43, n.1, p. 7-18, jan./mar. 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 16 out. 2016.

PLATÃO. *Sofista*.

RIBEIRO, André Antônio. *A filosofia da linguagem em Platão*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de (1916). *Curso de Lingüística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Traduzido por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Lingüística Geral*. Organizado por Simon Bouquet e Rudolf Engler. Traduzido por Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004.