

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE DOUTORADO EM LETRAS – ASSOCIAÇÃO AMPLA
UCS/UNIRITTER**

DIEGO CHIAPINOTTO

**CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO POLIFÔNICA DO SENTIDO PARA O
DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO SUPERIOR**

CAXIAS DO SUL

2020

CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO POLIFÔNICA DO SENTIDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO SUPERIOR

Diego Chiapinotto

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, 13 de novembro de 2020.

Banca Examinadora:

Participação via videoconferência

Dra. Carina Maria Melchiors Niederauer
Universidade de Caxias do Sul

Participação via videoconferência

Dra. Carmem Luci da Costa Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Participação via videoconferência

Dra. Felipe Maciel Xavier Diniz
Centro Universitário Ritter dos Reis

Participação via videoconferência

Dr. Maria Alzira Leite
Universidade Tuiuti do Paraná

Participação via videoconferência

Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli
Universidade de Caxias do Sul

Participação via videoconferência

Dra. Tânia Maris de Azevedo
Universidade de Caxias do Sul

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

C532c Chiapinotto, Diego

Contribuições da concepção polifônica do sentido para o desenvolvimento da compreensão leitora no ensino superior [recurso eletrônico] / Diego Chiapinotto. – 2020.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul em associação ampla UniRitter, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

Orientação: Tânia Maris de Azevedo.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Leitura. 2. Ensino superior. 3. Compreensão na leitura. I. Azevedo, Tânia Maris de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 028:378

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

Para Manuela

AGRADECIMENTOS

A minha esposa, Milissa Carissimi, pelo companheirismo, compreensão e incentivo constantes durante toda minha trajetória acadêmica.

A meus pais e demais familiares, pelo importante apoio e pelas palavras de incentivo.

A minha orientadora, professora Dra. Tânia Maris de Azevedo, pelo acompanhamento atencioso, criterioso e fundamental durante todo o curso.

Às professoras Dra. Ana Sahagoff, Dra. Carina Maria Melchior Niederauer, Dra. Carmem Luci da Costa Silva e Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli, pelas sugestões valiosas no exame de qualificação.

À Universidade de Caxias do Sul, pela oportunidade e apoio que me foram proporcionados.

Ao coordenador do Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, professor Dr. Márcio Miranda Alves, pela acolhida e compreensão necessárias para o término desta tese.

Aos professores e colegas do Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, pelos momentos de aprendizagem e convivência.

Aos colegas professores do Curso de Letras e da Área de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul, pelo estímulo.

A meus alunos, por me proporcionarem aprender e ensinar.

*“Todo leitor existe para garantir a um determinado livro uma modesta imortalidade. Ler é,
nesse sentido, um ritual de renascimento.”*

Alberto Manguel

RESUMO

Esta tese tem como tema a compreensão leitora no âmbito acadêmico. Seu problema de pesquisa está enunciado da seguinte forma: *Como a Teoria da Polifonia pode contribuir para a qualificação do desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora por estudantes do Ensino Superior matriculados em disciplinas cujo objeto de aprendizagem seja a leitura?* Seu objetivo geral consiste em elaborar, a partir da Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot, uma proposta metodológica que potencialize desenvolver habilidades de compreensão leitora por estudantes universitários em disciplinas nas quais a leitura é o objeto de aprendizagem. Diante dos níveis preocupantes apontados por distintos testes educacionais e da percepção corriqueira por parte de docentes de que seus alunos apresentam resultados aquém do esperado no que tange a habilidades de compreensão em leitura, justifica-se este trabalho. Esta pesquisa é de natureza teórico-metodológica. O método utilizado para a elaboração da proposta é o descrito pelo próprio Ducrot (1987) para a análise polifônica do sentido – o método da simulação. A proposta metodológica resultante compõe-se de premissas orientativas e trajetória procedimental.

Palavras-chave: Leitura. Teoria da Polifonia. Habilidade de compreensão leitora. Ensino Superior.

ABSTRACT

The topic of this dissertation is reading comprehension in the academic environment. Its research question is: *How can Theory of Polyphony contribute to the qualification of the development of reading comprehension skills by students of University Education enrolled in subjects whose learning object is reading?* Its general objective is elaborating a methodological proposal that potentiates the development of reading comprehension skills by University students, based on Oswald Ducrot's Theory of Polyphony. This work justifies because of the disturbing levels pointed out in different educational tests and the common perception from part of professors that their students show results below expectations in terms of reading comprehension skills. This research is theoretical. The method used to formulate the proposal is that one described by Ducrot for the polyphonic analysis – the simulation method. The resulting methodological proposal consists of guiding premises and procedural trajectory.

Keywords: Reading. Theory of Polyphony. Reading comprehension skills. University Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistema Didático.....	58
Figura 2 – Sistema Didático Ampliado.....	59
Figura 3 – Engrenagem dos saberes teóricos e dos saberes escolares no ensino e na aprendizagem da língua.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A realização linguística.....	48
Quadro 2 – Configuração sintética da proposta metodológica.....	93

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CLG	Curso de Linguística Geral
EHESS	<i>École des Hautes Études en Sciences Sociales</i>
ELG	Escritos de Linguística Geral
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
Pisa	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
SA	Semântica Argumentativa
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TAL	Teoria da Argumentação na Língua
TBS	Teoria dos Blocos Semânticos
TP	Teoria da Polifonia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO E A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	18
2.1 A RELAÇÃO HUMANA COM O SABER.....	18
2.2 A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM: A INTERAÇÃO HUMANA COM OS OBJETOS DO SABER.....	24
3 A LEITURA E A COMPREENSÃO LEITORA.....	32
3.1 A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR.....	35
3.2 A COMPREENSÃO LEITORA.....	37
4 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E A TEORIA DA POLIFONIA..	40
4.1 SAUSSURE E AS BASES DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA.....	40
4.1.1 O estruturalismo saussuriano.....	41
4.1.1.1 Alguns conceitos.....	41
4.2 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS.....	45
4.2.1 Língua e realização linguística: o lugar da enunciação.....	47
4.2.2 Valores semânticos da frase e do enunciado.....	49
4.2.3 Texto e discurso: entidades complexas.....	50
4.3 O LUGAR DA POLIFONIA NA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA.....	51
4.4 A CONCEPÇÃO DA POLIFONIA LINGUÍSTICA.....	53
5 A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	56
5.1 O CONHECIMENTO E O ENSINO.....	56
5.2 O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	58
5.3 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A COMPREENSÃO LEITORA.....	60
6 PROPOSTA METODOLÓGICA DE COMPREENSÃO LEITORA COM BASE NA TEORIA DA POLIFONIA.....	64
6.1 ALGUMAS DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS.....	64

6.2 DISCUSSÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA.....	65
6.2.1 Atividade 1.....	66
6.2.1.1 Análise polifônica.....	70
6.2.1.1.1 Enunciados.....	70
6.2.1.1.2 Descrição da análise.....	71
6.2.1.2 Proposta de questões à Atividade 1.....	73
6.2.2 Atividade 2.....	76
6.2.2.1 Análise polifônica.....	78
6.2.2.1.1 Enunciados.....	79
6.2.2.1.2 Descrição da análise.....	79
6.2.2.2 Proposta de questões à Atividade 2.....	81
6.2.3 Atividade 3.....	83
6.2.3.1 Análise polifônica.....	86
6.2.3.1.1 Enunciados.....	86
6.2.3.1.2 Descrição da análise.....	87
6.2.3.2 Proposta de questões à Atividade 3.....	89
6.2.4 Configuração da proposta metodológica.....	92
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	98

1 INTRODUÇÃO

Trata-se de uma cena comum a professores universitários: reuniões entre docentes permeadas por reclamações de que os alunos leem mal, sequer leem os textos solicitados ou, se os leem, não os compreendem suficientemente. Tampouco são esporádicos os relatos de estudantes sobre as dificuldades de ler textos requeridos na faculdade e das exigências que essa leitura impõe para si mesmos. Igualmente, não são nada excepcionais os casos de estudantes egressos da Educação Básica que apresentam dificuldades de compreender textos curtos e simples. Essas situações podem até parecerem quadros mais pontuais da educação, contudo, são um retrato abrangente da situação do ensino e aprendizagem de leitura.

Tendo atuado tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, como professor de Língua Portuguesa, presenciei inúmeras dificuldades atinentes à leitura por parte dos meus alunos, como a compreensão deficitária, mesmo de textos curtos, restrições vocabulares aquém do esperado para a idade ou nível escolar, desmotivação para ler, além de ter encontrado, pelas escolas públicas nas quais lecionei, bibliotecas inacessíveis e de acervo restrito. Ao ingressar na docência no Ensino Superior, surpreendi-me ao perceber que muitos estudantes universitários apresentavam dificuldades bastante semelhantes aos meus antigos alunos do Ensino Médio. Infelizmente, o cenário retratado no parágrafo anterior faz parte de minha vivência profissional em cursos de graduação.

Alguns outros aspectos podem auxiliar a compreender melhor essa conjuntura. Nas últimas décadas, o acesso ao Ensino Superior cresceu de forma significativa: de 7% da população entre 18 e 24 anos, em 1995, a 25,2%, em 2018, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2019). Embora ainda haja um caminho longo a percorrer no que tange ao percentual de jovens matriculados em universidades e, especialmente, à garantia de qualidade dos cursos ofertados, fica evidente que muito mais jovens estão ingressando em faculdades por todo o País nas últimas décadas. Se, por um lado, trata-se de um fenômeno a ser comemorado, por outro, escancara as deficiências da Educação Básica no Brasil, de modo que se percebe que um número considerável de egressos do Ensino Médio está chegando ao Ensino Superior com lacunas em sua formação básica. Quando se trata de desenvolvimento de habilidades de leitura, essenciais para uma trajetória acadêmica bem sucedida, além de decisivas para o exercício pleno da cidadania, essa situação deficiente se reveste de maior gravidade ainda. Além disso, se forem considerados os desafios impostos pela leitura no

contexto acadêmico especificamente, apresenta-se um cenário complexo, que considero demandar respostas adequadas. Essa preocupação contribuiu para que eu me debruçasse sobre o fenômeno da leitura no Ensino Superior em minha formação em nível de pós-graduação, desde a especialização, passando pelo mestrado e, atualmente, no doutorado.

No intuito de propor algumas respostas ao contexto ilustrado brevemente nos parágrafos anteriores, inicio anunciando o tema deste trabalho, o qual se inscreve no estudo da compreensão leitora, precisamente aquela realizada pelo estudante de Ensino Superior matriculado em disciplinas cujo objeto de aprendizagem seja a qualificação das habilidades de leitura. Além disso, importa informar que o olhar para esse fenômeno terá como fundamento maior a Teoria da Polifonia (DUCROT, 1987), também conhecida pela sigla TP, teoria esta inscrita como uma das integrantes da Teoria da Argumentação na Língua (TAL).

Embora se perceba a proliferação de livros e manuais de Didática apontando estratégias e recursos que favoreçam o ensino e a aprendizagem no Ensino Superior, parecem ser mais esparsos os recursos embasados teoricamente que objetivem orientar o professor universitário na tarefa de auxiliar na qualificação do desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e, conseqüentemente, o processo de leitura do estudante universitário. Nesse sentido, acredito que a Teoria da Polifonia pode configurar-se como base teórica importante para a elaboração de uma proposta metodológica que tenha como objetivo justamente o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, necessárias ao Ensino Superior, por conta das possibilidades de aplicação que o viés enunciativo permite.

Em minha busca por referenciais de pesquisas anteriores versando sobre o tema, é importante destacar os estudos empreendidos por: Azevedo (2006), em obra adaptada de sua tese de doutoramento, em que procurou desenvolver um modelo de descrição semântico-argumentativa do discurso, e em diversos artigos publicados posteriormente (2009; 2016a; 2016b; 2019), nos quais tratou da aplicação da TAL no ensino e na aprendizagem em língua materna. Ademais, Niederauer (2015), em sua tese, objetivou propor princípios de transposição didática, com base na TAL, voltados ao desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora de estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior. Nesta tese, intento, especificamente, uma proposta metodológica que possibilite desenvolver habilidades de compreensão de leitura no Ensino Superior – objetivo distinto, portanto, dos trabalhos mencionados anteriormente.

Uma vez justificada a proposta de estudo, cabe anunciar a formulação de seu problema de pesquisa. Enuncio-o da seguinte forma: *Como a Teoria da Polifonia pode contribuir para*

a qualificação do desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora por estudantes do Ensino Superior matriculados em disciplinas cujo objeto de aprendizagem seja a leitura?

Tenho como objetivo geral, neste trabalho de pesquisa, elaborar uma proposta metodológica que potencialize o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora por estudantes do Ensino Superior matriculados em disciplinas cujo objeto de aprendizagem seja a leitura, a partir da Teoria da Polifonia (TP), de Oswald Ducrot (portanto, os estudos desenvolvidos antes da Teoria Argumentativa da Polifonia, de Marion Carel, por ser a TP já completamente validada). Para a consecução do objetivo geral, defini como objetivos específicos os que seguem: (a) discutir concepções pertinentes ao problema de pesquisa proposto relativas a *conhecimento, educação, ensino e aprendizagem*, bem como *leitura*, os processos de ensino e de aprendizagem da compreensão leitora no Ensino Superior, a *transposição didática* e a *transformação didática*; (b) apresentar a Teoria da Polifonia (TP), de Ducrot, de modo a contextualizá-la na matriz teórica da Semântica Argumentativa (SA) e na corrente de estudos saussurianos; e (c) elaborar proposta metodológica de compreensão leitora com base nas contribuições da Teoria da Polifonia, ilustrando-a a partir de atividades de compreensão leitora presentes em materiais didáticos usados em disciplinas cujo objeto de aprendizagem seja a leitura.

Procederei à execução do objetivo específico (c), partindo da seleção de atividades de compreensão leitora voltadas para estudantes de Ensino Superior em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul, em disciplinas que obedeçam ao seguinte critério: não somente se voltem à produção de discursos, mas também à leitura. Para tanto, dentro do rol de disciplinas ofertadas pela universidade escolhida, para os diferentes cursos de graduação, aquelas que se encaixarem nesse primeiro critério deverão cumprir, ademais, dois outros critérios: (a) não poderão restringir-se a estudantes de apenas um curso de graduação; (b) não poderão ser disciplinas específicas da formação do graduando em Letras. O primeiro critério justifica-se pela diversidade de formação dos estudantes encontrada em disciplinas de formação básica. Por outro lado, caso a escolha da disciplina recaísse sobre o rol de disciplinas de formação específica do estudante do curso de Letras, haveria possibilidade de encontrar leitores mais experientes ou, minimamente, com a habilidade de compreensão leitora melhor desenvolvida. Desse modo, usarei atividades de compreensão leitora de duas disciplinas que se encaixam nos critérios expostos anteriormente, nas quais tenho lecionado nos últimos anos. Já, quanto à seleção das atividades de compreensão leitora especificamente, procederei a partir dos seguintes critérios: (a) atividades que envolvam compreensão leitora,

no nível analítico¹, de discursos; e (b) atividades aplicadas previamente em turmas dessas disciplinas. A partir dessa última seleção, usando o método da simulação, descrito por Ducrot (1987), contemplarei as análises polifônicas ilustrativas. Em seguida, com base nessas análises, elaborarei questões alternativas às originais das atividades selecionadas, as quais possam subsidiar a discussão da proposta metodológica a ser formulada.

Esta tese está planejada de modo a contemplar, logo após esta Introdução, um capítulo destinado à discussão de conceitos pertinentes ao contexto educacional, tais como a *construção do conhecimento*, a *educação*, o *ensino*, a *aprendizagem* e a *leitura*. Em seguida, destinarei um capítulo para tratar da Teoria da Polifonia, uma vez que se trata da teoria de fundamentação escolhida. Logo após, tratarei da transposição didática. O capítulo posterior será destinado à discussão de uma proposta metodológica de compreensão leitora. Ao término, tecerei as considerações finais sobre a pesquisa a ser empreendida aqui.

¹ Azevedo (2016a, 2019) propõe subdividir a compreensão leitora em dois níveis: (a) compreensão analítica, na qual há um processo de decomposição do todo semântico do discurso em partes, cujo fim é examiná-las, assim como suas relações umas com as outras; e (b) compreensão sintética, na qual há um processo de recomposição da unidade do discurso por meio da reconstituição das inter-relações semânticas compreendidas anteriormente pela análise.

2 A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO E A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo, abordarei alguns tópicos de fundamentação epistemológica relativos à proposta de investigação contextualizada na Introdução desta tese, de modo a dissertar sobre o conhecimento e sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem. Os conceitos expostos e discutidos aqui, de modo algum, assumo-os como definitivos, não obstante sejam necessários para o desenvolvimento do trabalho.

2.1 A RELAÇÃO HUMANA COM O SABER

Conhecimento, como fruto da apreensão da “realidade”, é um conceito de simples compreensão e, de igual forma, complexo nos seus desdobramentos. A definição que o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2012, p. 205) apresenta para o verbete *conhecimento* é a seguinte:

Em geral, uma técnica para a aferição de um objeto qualquer, ou a disponibilidade ou posse de uma técnica semelhante. Por técnica de aferição deve-se entender qualquer procedimento que possibilite a descrição, o cálculo ou a previsão verificável de um objeto; e por objeto deve-se entender qualquer entidade, fato, coisa, realidade ou propriedade.

Já, para Köche (2012), as representações significativas da “realidade”², criadas intelectualmente pelo ser humano, constituem o que se denomina *conhecimento*. Cabe observar, contudo, que uma definição de conhecimento que considero pertinente para este trabalho não se restringe à assimilação de determinada técnica ou fazer, ou mesmo ao exercício representacional da realidade. Em oposição a um processo de transmissão, compatível somente com as informações, o conhecimento não pode ser transmitido, como alerta Azevedo (2009); é reconstruído e ressignificado pelo sujeito por meio da interação proporcionada pela linguagem. Assim, *conhecimento* é um processo construído interativamente, com base em um desafio posto ao sujeito, o qual, por sua vez, a partir de

² Não se trata aqui de compreender o conceito de *realidade* sob a perspectiva positivista, como objetiva e comum a todos.

interações diversas, estabelece relações e as incorpora, constituindo-as em cabedal de possibilidades para a resolução de novos desafios e conseqüente construção de novos conhecimentos.

Köche (2012) categoriza o conhecimento em dois tipos: aquele advindo do senso comum e o conhecimento advindo da ciência. Embora o conhecimento possa ser categorizado em mais tipos do que somente esses dois, restringir-me-ei a eles, já que sua distinção parece ser suficiente para a sustentação desta pesquisa.

O conhecimento que advém do senso comum é, segundo o autor, a forma mais usual de interpretação da realidade utilizada pelo ser humano. A origem desse tipo de conhecimento está ligada às demandas ordinárias e cotidianas de solução de problemas. O contato direto com os fenômenos, acrescenta Köche (2012), por meio da percepção dos sentidos, tem decorrência no surgimento desse tipo de conhecimento. Em função dessa característica, não há planejamento para que esse conhecimento ocorra.

Para Aranha (2006), o senso comum não pode ser considerado um conhecimento inferior, uma vez que é possível reelaborá-lo e transformá-lo no que ela chama de 'bom senso'. Sendo fragmentado e difuso, não engajado a métodos e sistemáticas, o senso comum, conforme a autora, não é questionado ao ser herdado por um grupo de pessoas. Entretanto, caberá ao bom senso, como ela alerta, submetê-lo à crítica para adequá-lo a novas situações.

Ademais, as características mais marcantes desse tipo de conhecimento são: (a) a espontaneidade de sua ocorrência, uma vez que ele está atrelado à trajetória natural de acontecimentos da vida; (b) o caráter utilitarista, justificado pela necessidade de resolução de problemas imediatos, geralmente de ordem prática; (c) a natureza subjetiva de sua construção, ou seja, a percepção de conhecimento atrelada à vivência e à ação do indivíduo, conhecimento este pautado fortemente pelas suas idiossincrasias e, pelo, já enfatizado, caráter prático; e outra característica desse tipo de conhecimento, em consonância às anteriores, é o (d) *baixo poder de crítica*. Trata-se do motivo mais sensível para a subjetividade e a insegurança do conhecimento originado no senso comum, tornando-o não passível de submissão à crítica sistemática e, dentro de uma perspectiva positivista, isenta. Esse caráter de isenção, aliás, é impossível ao conhecimento científico, diante das dificuldades de tornar a subjetividade nula no processo. Além disso, sua linguagem é vaga, indeterminada, não permite definições claras e de consenso, nem categorizações prévias. Essa vaguidade de linguagem conduz ao poder de crítica enfraquecido. Torna-se muito difícil, desse modo, controlar e avaliar o conhecimento desse tipo, o que contribui para elevar a dependência de crenças e convicções pessoais. Por

último, não são definidos os limites da validade do senso comum. Sua aplicabilidade, ingenuamente, é indissociável da mudança de fatores condicionantes de um fato, já que são desconhecidas as razões para o sucesso ou o fracasso de seu uso (KÖCHE, 2012).

Outro tipo de conhecimento é o científico, que advém da necessidade de o ser humano não assumir uma posição passiva de apenas testemunhar os fenômenos. Caberia ao homem, assim, propor formas sistemáticas, metódicas e críticas de compreender o mundo (KÖCHE, 2012).

Um aspecto ressaltado pelo autor (2012) é o desejo de ir além da mera percepção dos fenômenos para o entendimento dos princípios explicativos fundamentais para a organização do mundo em que esses fenômenos estão inseridos. Tais princípios são o meio de a ciência observar a “realidade”. Nesse sentido, Köche (2012, p. 29) reforça:

Através desses princípios, a realidade passa a ser percebida pelos olhos da ciência não de uma forma desordenada, esfacelada, fragmentada, como ocorre na visão subjetiva e acrítica do senso comum, mas sob o enfoque de um critério orientador, de um princípio explicativo que esclarece e proporciona a compreensão do tipo de relação que se estabelece entre fatos, coisas e fenômenos, unificando a visão de mundo.

A expressão do conhecimento científico é feita por meio de enunciados que explicam condições, no mínimo, intervenientes para que fatos e fenômenos ocorram. Ao fazer isso, tais enunciados esclarecem os esquemas de dependência entre suas propriedades (KÖCHE, 2012).

Nos próximos parágrafos, comentarei algumas características do conhecimento científico (KÖCHE, 2012; MORIN, 2005; KUHN, 2003; POPPER, 2007), a fim de explicitar a concepção de que esta pesquisa se valerá para seu intento.

Um primeiro aspecto a ser tratado em relação a esse tipo de conhecimento é o fato de ele resultar de um processo de investigação científica. Ao mesmo tempo em que surge do desejo de explicar sistematicamente a realidade, também pode ser fruto de inquietações oriundas do senso comum. Desse modo, a investigação científica começa quando se percebe que os conhecimentos existentes até aquele momento não são suficientes para explicar um determinado problema. A partir daí, o reconhecimento de algumas prerrogativas ajuda a compreender o processo investigativo, como bem destaca Köche (2012, p. 30):

A investigação científica se inicia, portanto, (a) com a identificação de uma dúvida, de uma pergunta que ainda não tem resposta; (b) com o reconhecimento de que o conhecimento existente é insuficiente ou inadequado para esclarecer essa dúvida; (c) que é necessário [*sic*] construir

uma resposta para essa dúvida e (d) que ela ofereça [*sic*] provas de segurança e de confiabilidade que justifiquem a crença de ser uma boa resposta [...].

Ainda conforme o autor, os dois ideais propostos pelo conhecimento científico ao pretender construir essa “boa resposta” são: o ideal da racionalidade e o ideal da objetividade. Quanto ao ideal da racionalidade, ele está na prerrogativa de sistematização do conhecimento coerente, por meio de suas leis e teorias. Desse modo, a formalização teórica do conhecimento é expressa por enunciados que devem ter consistência lógica ao serem confrontados uns com os outros. Tal verificação é um dos mecanismos de aceitação ou rejeição de teorias pela comunidade científica, chamados de padrões da verdade sintática (KÖCHE, 2012).

Já o ideal da objetividade tem a pretensão de que as teorias científicas sejam construções conceituais fiéis à realidade, contemplando imagens evidentes, impessoais, verdadeiras dela. Ainda, Popper (2007) elucida que elas devem ser passíveis de submissão a testes e aceitas pela comunidade científica como prova de sua cientificidade. Isso constitui o padrão de verdade semântica, conceito que esclareço adiante a partir de citação do estudioso. Por sua vez, Morin (2005) considera ser a objetividade o resultado de um processo criativo que a comunidade científica desenvolveu a partir de regras assumidas plenamente por ela.

Tanto o ideal da racionalidade quanto o da objetividade não garantem a objetividade do conhecimento científico de forma plena. Por mais que tenha essa meta em mente, o cientista é um ser humano, ideologicamente constituído, formado a partir de uma visão de mundo e inserido em determinado local e tempo. A fim de minimizar essa carga, a ciência exige a intersubjetividade, ou seja, a possibilidade de a própria ciência, por meio da comunidade científica, ajuizar sobre a investigação, os métodos e os resultados. A intersubjetividade proporciona a verdade pragmática (KÖCHE, 2012). Para Popper (2007), por sua vez, o que denomina *teste intersubjetivo* implicaria a possibilidade de dedução de enunciados passíveis a essa categoria de teste a partir dos enunciados submetidos à intersubjetividade, numa sucessão de movimentos *ad infinitum*.

As discussões mais contemporâneas sobre o fazer científico têm relativizado sobremaneira esses ideais, em especial, a objetividade, como aponta Moraes (1997). A autora alerta, nesse sentido, que, em relação ao papel do sujeito no processo científico de observação, já se reconhece o caráter ilusório do ideal da objetividade. Não há como dissociar os modos de observação do restante do processo. Nesse sentido, sentencia:

Existe, portanto, uma interdependência entre observador, processo de observação e objeto observado. O conhecimento é um produto de uma relação indissociável entre essas três variáveis que constituem um único sistema, devendo ser tratadas como partes integrantes do mesmo todo, donde se conclui que a complexidade, a visão sistêmica, é essencial para a compreensão de um fenômeno. (MORAES, 1997, p. 77).

Os três padrões de verdade (sintático, semântico e pragmático), anunciados anteriormente, compõem os mecanismos do conhecimento científico. Köche (2012, p. 32-3) retoma-os de forma sintética:

Ao contrário do senso comum, portanto, o conhecimento científico não aceita a opinião ou o sentimento de convicção como fundamento para justificar a aceitação de uma afirmação. Requer a possibilidade de testes experimentais e da avaliação de seus resultados poder ser feita de forma intersubjetiva. Se o conhecimento permanecesse somente no plano horizontal, avaliado apenas no nível da coerência lógica dos seus enunciados (plano sintático), estaria sujeito a se tornar alienado, marginalizado de uma realidade capaz de lhe proporcionar testes empíricos para correção, e distante da revisão crítica e da experiência intersubjetiva. O que proporciona a consecução do ideal da objetividade é o fato de os enunciados – construídos mediante hipóteses fundamentadas em teorias – poderem ser contrastados com as manifestações dos fenômenos da realidade (plano semântico), poderem ser submetidos a testes, em qualquer época e lugar e por qualquer sujeito (plano pragmático). Esse é o aspecto que denota a universalidade e a objetividade do conhecimento científico.³

Os mecanismos de cientificidade não dão conta por si só de explicar e, em especial, distinguir o conhecimento científico do conhecimento advindo do senso comum. Há, acrescidos a eles, critérios de cientificidade. O critério tradicional de cientificidade é o método científico. Diferentemente do padrão positivista de método científico, supostamente descolado do tempo e da vida do ser humano, que pressupõe uma racionalidade científica abstrata e independente do contexto sócio-histórico-cultural, o método científico, outrossim, como é compreendido na atualidade, configura-se como um “conjunto de procedimentos não padronizados, adotados pelo investigador, orientados por postura e atitudes críticas e adequados à natureza de cada problema investigado” (KÖCHE, 2012, p. 35). O caráter de criticidade desse método é determinante, uma vez que é ele que permite o desenvolvimento da ciência por meio da reavaliação e do aperfeiçoamento dos procedimentos de testagem, ao menos nas chamadas ciências duras. Além disso, o método como forma crítica de produção do conhecimento pressupõe compreender o caráter provisório desse conhecimento científico.

³ Mesmo as pesquisas que, dada sua natureza, não são testadas, como comumente se concebe *testagem*, são confrontadas com fenômenos ou outras ideias a fim de serem validadas.

Nesse sentido, Kuhn (2003) traz a ideia importante de *paradigma* no processo de desenvolvimento científico. Trata-se de um conjunto de princípios fundamentais organizadores do conhecimento científico. As transformações revolucionárias na Ciência dão-se quando um paradigma não responde adequadamente a uma visão de mundo, dando lugar a um novo paradigma.

Morin (2005), ademais, alerta que o conhecimento não é constituído de forma pura, isolada. A Ciência é uma atividade que organiza a mente, por meio de instrumentos conceituais, que dialoga com o mundo dos fenômenos. Para o autor, desse modo, é necessário conceber o fazer científico como uma construção.

Ao tratar-se de postura científica, reconhece-se o caráter hipotético do conhecimento, tratando os resultados da investigação como hipóteses permanentes que demandam revisão crítica constante e, conseqüentemente, novas investigações. Tal revisão crítica, segundo Köche (2012), deve dar-se não somente nos resultados, mas também na consistência lógica das teorias científicas e na validade de métodos e técnicas de investigação.

Ao sintetizar as ideias expostas nos parágrafos anteriores, a necessidade de revisão crítica e de procedimentos que denotem atitude científica na produção do conhecimento científico pode ser destacada. Além disso, a consciência da limitação da validade de suas teorias é outro ponto a ser enfatizado na Ciência.

Portanto, nesta tese, a definição de *conhecimento científico* que usarei como base é a de um processo de construção passível de crítica sistemática, por meio de instrumentos de validação limitados, compartilhados por uma comunidade e interdependente aos sujeitos que o produzem, suas idiossincrasias, e ao contexto sócio-histórico-cultural em que se dá sua produção.

Neste trabalho, a importância de situar uma concepção de *conhecimento* e caracterizar o conhecimento científico, em especial, reside nas conseqüências que esse exercício intelectual tem para a construção de uma concepção de *educação*. Como Moraes (1997) alerta, uma das grandes dificuldades da educação é transpor a compreensão de construção de conhecimento sob a óptica positivista para uma visão que considere o ser humano em sua subjetividade e complexidade e a relação imposta por isso aos limites do método científico.

Entender que, nas Ciências Sociais e Humanas, os mecanismos científicos não se restringem aos supostos ideais de objetividade e verificação de verdade por testagem parece ser imperativo para o olhar científico do fenômeno educativo, objeto ao qual se volta este

estudo. Além disso, considerar o contexto sócio-histórico e a multidimensionalidade do ser humano pode permitir um movimento mais acurado e sistêmico de investigação científica, que possibilite uma compreensão mais adequada e transformadora da constituição do conhecimento e de sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem.

2.2 A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM: A INTERAÇÃO HUMANA COM OS OBJETOS DO SABER

Um conceito relevante para esta tese, uma vez que seu objeto de investigação está relacionado aos processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior, é o de *educação*. Assim como há implicações da visão conceitual de *conhecimento* e do processo científico no fazer educativo, conforme expus na seção anterior, como se concebe a interação humana com os objetos de saber – o ensinar e o aprender –, de igual modo, tem impacto direto nos processos investigativos cujos fenômenos girem em torno desse tema.

Para dar conta da tarefa de buscar uma definição adequada de *educação* a esta tese, usarei como base o Dicionário de Filosofia, de Abbagnano (2012), o capítulo destinado à fundamentação dos conceitos de *educação* e *pedagogia*, na obra *Filosofia da Educação* (ARANHA, 2006) e a obra *O Paradigma Educacional Emergente* (MORAES, 1997), particularmente o capítulo homônimo.

Num sentido mais geral, o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2012) define *educação* como o processo de transmissão e aprendizagem de técnicas de uso, produção e comportamento. Por meio dessas técnicas, continua a definição, ao ser humano é possível: a satisfação de suas necessidades, a proteção contra o ambiente hostil e o trabalho colaborativo. Ao conjunto dessas técnicas considera-se *cultura*. Essa definição, por mais abrangente que possa ser, não é adequada para este trabalho, uma vez que compreender a educação unicamente como transmissão vai de encontro a todos os referenciais que norteiam esta tese. O processo educativo contempla um movimento complexo e multidirecional, enquanto a transmissão caracteriza-se por sua unidirecionalidade, mestre-aprendiz.

O Dicionário ainda traça uma distinção entre duas formas de *educação* a partir desse conceito genérico inicial. A primeira refere-se à *educação* cujo fim está na mera transmissão

da cultura como conjunto de técnicas, com a garantia de uma imutabilidade relativa. Já, a segunda forma teria a proposição de, por meio da transmissão dessas técnicas, fazer com que os seres humanos pudessem aperfeiçoá-las.

Abbagnano (2012) reforça que essa segunda forma tem o objetivo de proporcionar o aperfeiçoamento dessas técnicas ao indivíduo; ou seja, sua definição não parte de um ponto de vista social, mas individual. Conforme o autor, o conceito de *educação* no Ocidente enquadra-se nessa perspectiva. Aqui interessa observar que o estudioso não considera o processo educativo uma atividade de interação em sociedade ou, pelo menos, afirma que a educação em países ocidentais não é vista dessa forma – afirmação que considero não ter respaldo na atualidade.

De modo convergente, porém não limitado às ideias de Abbagnano (2012), Aranha (2006) considera que o *ato de educar* compreende não somente a transmissão do herdado, mas também o processo a partir do qual é possível inovar e romper com o antigo. *Educar*, ainda segundo a autora, compreende uma atividade de interação de seres sociais, contextualizada sócio-historicamente. Embora ainda considere a transmissão como etapa do processo, a pesquisadora amplia sua definição, não prescindindo do processo interativo em sociedade em dado momento e lugar.

Nessa perspectiva de educação apresentada por Aranha (2006), o processo de sistematização da interação é que vai definir o grau de formalidade da educação. Tradicionalmente, considera-se que há dois tipos de processamento da educação: *não formal*, predominante nos núcleos familiar e social; e *formal*, institucionalizada e voltada para fins específicos. Para Azevedo e Rowel (2009), a educação não formal tem responsabilidades importantes como, por exemplo, preservar a cultura e consolidar a sociedade. A cultura de uma sociedade é acessível e disseminada em manifestações diversas, em sua maioria, encontradas fora do âmbito formal de educação. Além disso, a consolidação de sociedades pôde ser observada, historicamente, por força de relações não institucionalizadas com o saber.

As características da educação não formal são: (a) a não sistematicidade, por não ser planejada, nem seguir preceitos ou regras didático-pedagógicas; (b) a espontaneidade, por ocorrer em consonância ao surgimento de conflitos que possam desestabilizar a sociedade ou o indivíduo, ou seja, por necessidade; e (c) a circunstancialidade, já que não há previsibilidade de momento e lugar para que ela ocorra (AZEVEDO; ROWEL, 2009).

Por seu turno, a educação formal caracteriza-se por ser: (a) sistemática, isto é, organizada metodologicamente; (b) programada, previamente planejada a partir de objetivos e conteúdos num dado currículo; e (c) situada artificialmente, com tempos e espaços definidos, voltados para a antecipação de demandas e conflitos supostamente sociais (AZEVEDO; ROWEL, 2009).

Aranha (2006, p. 32), sobre a intencionalidade da educação formal, enfatiza: “Para que a práxis educacional seja intencional, é preciso que saiba explicitar de antemão os fins a serem atingidos no processo”. A autora, desse modo, questiona com que segurança poderíamos determinar os fins da educação na contemporaneidade, já que essa determinação pode ficar clara quando voltamos nosso olhar para a educação em contextos históricos anteriores. Por exemplo, o objetivo da educação em Esparta, na Grécia Antiga, era a formação do soldado.

Avançando no tema, Aranha (2006, p. 32), ao citar Dewey, diz que “o processo educativo é o seu próprio fim”. Os fins não existem previamente à educação, nem posteriormente. Eles são interiores à ação educativa, reforça a estudiosa. Dessa forma, separar a educação da vida é impossível. A educação faz parte da vida. Por outro lado, a educação não está alheia aos valores impostos por um tempo e um espaço; não pode ser compreendida à margem da história, neutra, imparcial, descolada das relações de poder estabelecidas por uma sociedade. “A educação não pode, portanto, ser considerada apenas um simples veículo transmissor de saberes e valores, mas também um instrumento de crítica dessa herança. A educação deve abrir espaço para que seja possível a reflexão crítica da cultura.”, sintetiza (ARANHA, 2006, p. 33).

Por sua vez, Moraes (1997) amplifica o caráter sistêmico do processo educativo. A autora reforça que a construção de conhecimento envolve não somente a razão, mas também uma gama de aspectos como, por exemplo, o que tem implicações para o que entendemos como *educação*. Para além da dimensão individual, a educação configura-se como processo inter-relacional, transformador, contextualizado e, ao mesmo tempo, global, que envolve, como reitera, sensibilidade, razão e consciência de si, do outro, da sociedade, do Planeta.

O fenômeno educativo, para este trabalho, será considerado um processo complexo (por envolver o ser humano em suas múltiplas dimensões: emocional, social, cognitiva), que engloba o caráter de construção de conhecimento pela mediação e as consequências disso na sociedade em geral e em cada indivíduo.

Nesse sentido, importa reforçar que a educação traz, em sua concepção, a complexidade de um processo sistêmico próprio do ser humano. Assim, neste estudo, mesmo que o recorte de objeto de pesquisa seja necessário, intento não perder de vista que esse objeto é um fenômeno contextualizado social e historicamente, percebido a partir de uma determinada concepção de *educação*.

Definir *aprendizagem*, assim como as definições apresentadas nas seções anteriores, configura-se em movimento relevante para este trabalho, já que o processo de leitura, objeto de investigação, ocorre no âmbito de sala de aula, no Ensino Superior. Assim, por força de organização estrutural do capítulo, essa definição é apresentada antes da definição de *ensino*. Entretanto, considero que, contextualmente, são processos que se inter-relacionam ao de *educação*, já que não se pode conceber que os fins do ensino sejam outros que não a aprendizagem. Conceber o ensino sem a aprendizagem é distinguir uma parte somente de um processo de dois movimentos distintos, porém indissociáveis.

Uma noção generalista de *aprendizagem* pode ser encontrada em Abbagnano (2012, p. 85), na qual está registrada a seguinte definição: “Aquisição de uma técnica qualquer, simbólica, emotiva ou de comportamento, ou seja, mudança nas respostas de um organismo ao ambiente, que melhore tais respostas com vistas à conservação e ao desenvolvimento do próprio organismo”. Nessa definição, a exemplo do que aparece no verbete *educação*, a interação dos sujeitos no meio social não é mencionada. Por esse motivo, trata-se de uma concepção ainda restrita. Ressalto que lanço mão dela somente para iniciar a construção conceitual, devido a sua limitação.

A construção do conceito de *aprendizagem* está longe de contemplar uma definição unânime, como se pode perceber a partir de minha observação no parágrafo anterior. Pozo (1998) contribui no entendimento da complexidade de defini-la, ao afirmar que, no estudo das teorias cognitivas da aprendizagem, há, pelo menos, dois programas teóricos que veem *aprendizagem* de modos distintos. No *programa mecanicista*, a aprendizagem pauta-se pela associação. Tal programa caracteriza-se por uma visão de sujeito estático, que simplesmente processa e reproduz o que aprende, num enfoque empirista e voltado aos elementos, não ao organismo como um todo. Por outro lado, o *programa organicista*, no qual, ainda segundo Pozo (1998), podemos incluir o desenvolvimento da Psicologia advindo das contribuições de Piaget e Vygotsky, pontua-se pela reestruturação como processo determinante para a aprendizagem. De modo geral, complementa o autor (1998), as teorias ligadas ao *programa organicista* tendem a assumir uma postura construtivista, no sentido de que o sujeito tem uma

organização cognitiva própria, em desenvolvimento, e que, a partir dela, interpreta a realidade⁴ e a (re)significa. Ao conhecer a realidade, o sujeito pode, inclusive, modificá-la. Para Piaget e Vygotsky, por exemplo, comenta Pozo (1998), uma vez que aprender é uma atividade intrínseca aos seres humanos, o foco situa-se no processo de mudança, isto é, no que levou o sujeito àquele estado.

No intuito de esclarecer esse foco, lancemos mão da perspectiva específica de Piaget (2007) sobre a construção do conhecimento. Para o estudioso suíço, a aprendizagem da criança ocorre de modo progressivo, por meio de experiências vivenciadas no meio e assimiladas por um aparato cognitivo individual. Aos processos cognitivos que fazem parte da aprendizagem, ele denominou *assimilação* e *acomodação*. O processo de *assimilação* consiste no movimento pelo qual o sujeito integra uma informação nova a um esquema conceitual já disponível. No caso da *acomodação*, o processo acontece de modo a permitir que uma nova informação seja assimilada quando os esquemas anteriores não são mais adequados a ela. Desse modo, a acomodação, para Piaget, englobaria as modificações de esquemas conceituais prévios causadas justamente pelos elementos que elas assimilaram. Por exemplo, a acomodação acontece quando o sujeito não consegue assimilar um novo estímulo, isto é, não existe uma estrutura cognitiva que lhe permita assimilá-lo. Diante disso, restam duas possibilidades: a criação de um novo esquema ou a modificação de um existente. Ambas as ações resultam em mudança na estrutura cognitiva.

Outro aspecto ressaltado por Pozo (1998) é o fato de todas as teorias ligadas ao organicismo rejeitarem, em parte ou no todo, os processos associativos como fundamentais para a aprendizagem. Além disso, ele complementa que, apesar das diferenças, ambos os enfoques (organicista e mecanicista) convergem no que diz respeito ao estudo da construção dos significados, parte importante do processo de aprendizagem e um dos problemas mais relevantes da Psicologia Cognitiva. “Em quase todas as áreas de estudo da aprendizagem têm-se chegado à convicção de que a conduta e o conhecimento dos sujeitos são determinados pelo significado que atribuem a suas próprias ações e às mudanças ambientais.”, reforça o autor (POZO, 1998, p. 57).

Neste trabalho, importa afirmar que a concepção de *aprendizagem* que servirá como fundamento afina-se ao programa organicista, não somente a partir das contribuições de Piaget, mas também e, mais precisamente, das contribuições de Vygotski.

⁴ Não aludo aqui a uma realidade objetiva, desvinculada do sujeito que a percebe, constrói e age nela e sobre ela.

Nesse sentido, Pozo (1998) faz o alerta de que Vygotski, diferentemente de Piaget, não nega a importância da aprendizagem por associação, contudo a considera insuficiente para explicar o fenômeno adequadamente. Para Vygotski (1994; 2005), a construção de significados ocorre pelo acesso ao meio social. Nesse processo de mediação entre pessoas e objetos componentes do meio externo reside o vetor de desenvolvimento e de aprendizagem. A aprendizagem seria, então, um movimento dessa forma de interiorização progressiva, na visão vygotskiana.

O estudioso soviético (VYGOTSKI, 1994; 2005) trouxe também a noção de *atividade* para os estudos cognitivos, considerando que o sujeito atua sobre os estímulos, transformando-os. Além disso, Vygostki acabou por reforçar o caráter de mediação como transformador da realidade a partir de suas investigações. Seriam, para ele, de dois tipos os instrumentos mediadores: “ferramentas”, atuando sobre o estímulo e modificando-o, e “sinais”, sistemas de mediação que atuariam sobre o próprio sujeito, modificando sua interação no meio. Como exemplo do primeiro tipo de instrumentos, poderíamos citar a cultura de uma sociedade. Já, um dos instrumentos do tipo “sinais” ao qual se dedicou o estudioso é a linguagem (VYGOTSKI, 2005). O papel da linguagem no processo de mediação para a construção do conhecimento e a influência do meio social sobre os processos cognitivos são pontos cruciais na compreensão do processo de aprendizagem a partir da teoria vygotskiana.

Com base nas ideias de Vygotski (1994; 2005), a aprendizagem pode ser considerada um processo que envolve a elaboração de representações mentais construídas socialmente, por meio de interações, e internalizadas pelo indivíduo num segundo momento. Além disso, esse processo de construção de conhecimento demanda elementos mediadores ou instrumentos, conforme comentei no parágrafo anterior, que viabilizem as interações entre os sujeitos e destes com o meio.

Pozo (1998), comentando as contribuições de Vygotski, ressalta o quão importantes são algumas ideias do pesquisador soviético para a educação. Vygotski (1994) identifica o desenvolvimento efetivo ou *nível de desenvolvimento real* como resultado cognitivo individual medido clinicamente ou por testes, ou seja, aquilo que o indivíduo apresenta autonomamente em termos de conhecimento. Já, o que o sujeito apresenta com o auxílio de outros indivíduos mais capazes pode ser considerado o *nível de desenvolvimento potencial*. Correspondendo à distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e real, Vygotski (1994) traz o conceito de *nível de desenvolvimento proximal*, o qual se relaciona ao que ainda

não está amadurecido, porém em processo de maturação, nos estágios do desenvolvimento psicocognitivo. Em especial, Pozo (1998) acaba por enfatizar que compreender que o processo de aprendizagem consiste numa interiorização progressiva de instrumentos mediadores e distinguir os conceitos de desenvolvimento efetivo e desenvolvimento potencial são determinantes para o processo educativo.

Acrescento a relevância, com base nos estudos de Vygotski (2005), da formação de conceitos para a aprendizagem. O teórico comprovou o papel de mediadores como a linguagem para a formação de conceitos, em estudos que demonstraram tratar-se de uma atividade mental complexa, de longa duração e hierarquizada em estágios. A partir de uma série de experimentos realizados em laboratório por sua equipe de pesquisadores, Vygotski evidenciou que a formação de conceitos inicia precocemente na infância, contudo se estende até a puberdade, período em que atinge a maturidade. Todas as funções intelectuais básicas são acionadas nesse processo. São indispensáveis portanto, mas não suficientes para sua consolidação sem a linguagem como meio. Justamente o uso da palavra como mediador é considerado por ele a causa imediata da transformação intelectual que ocorre um pouco antes da adolescência.

O processo de formação de conceitos, de acordo com os resultados demonstrados por Vygotski (2005), é composto por três fases básicas, divididas, por sua vez, em diversos estágios. A primeira fase constitui-se em agrupamento ou amontoado de objetos que não estão relacionados entre si, porém podem sê-lo na mente da criança pequena. Nessa fase, ela percorre distintos estágios, desde tentativas ao acaso na organização de grupos de conceitos à formação de grupos a partir de elementos já amontoados previamente. Já, a segunda fase é chamada de *pensamento por complexos*. Nela, objetos isolados são associados em grupos por conta de relações existentes entre esses objetos. A criança ultrapassa, nesta fase, a organização de objetos por meras impressões subjetivas. Aqui também há uma gradação de estágios, nos quais essa relação por complexos vai se complexificando. Por fim, a terceira fase descrita pelo teórico soviético é aquela em que há o desenvolvimento da abstração, da mesma forma, subdividida em vários estágios.

Expostos alguns apontamentos auxiliares, o intuito desta seção foi conduzir a uma definição balizadora de *aprendizagem* para este estudo, contudo longe de ser definitiva. Importa, igualmente, situar que o olhar do pesquisador aqui está voltado para um objeto de investigação imerso em um processo de aprendizagem (e logicamente de ensino). Daí a necessidade de destinar algumas linhas para esta delimitação.

Não há como compreender *ensino* sem levar em consideração o que se entende como *aprendizagem*. Neste trabalho, considero que, embora seja possível aprender sem ser ensinado, o processo de ensinar é indissociável do processo de aprender, a partir da concepção de *educação* exposta em páginas anteriores. Para Anastasiou (2015), reiterando a ideia de um processo conjunto entre ensinar e aprender, o ensino pode ser considerado uma prática social complexa entre sujeitos, em parceria deliberada e consciente, cujo objetivo final é a aprendizagem.

Além disso, na perspectiva de aprendizagem vinculada à teoria vygotskiana, esse processo conjunto não faria sentido sem levar em conta os instrumentos mediadores dos quais trata o teórico soviético. Considero que o ato de ensinar, desse modo, pressupõe um processo de mediação, por meio de instrumentos organizados de forma sistemática em distintas estratégias que permitam que o desenvolvimento cognitivo potencial do indivíduo torne-se efetivo. Nessa perspectiva, o processo de ensino demanda também que o educador proporcione situações que levem o educando a interagir com outros sujeitos. A partir das contribuições de Vygotski, é possível perceber o papel da interação social para a aprendizagem e da mediação num processo que envolve o meio social, a cultura, a linguagem e o sujeito.

Anastasiou (2015), mais uma vez, ao tratar do processo de ensino, reforça a importância da mediação do professor, que orienta atividades e ações necessárias a partir de estratégias determinadas. Essa visão calca-se no deslocamento do centro do fazer educativo – do professor em direção à aprendizagem. Isso não significa, de modo algum, anular o papel do sujeito que ensina, mas sim ressignificá-lo como mediador do processo de ensino para uma efetiva aprendizagem. Logo, o papel do professor distanciar-se-ia de seu papel vinculado à centralidade de sua função no fazer educativo.

Assim, podemos compreender *ensino* por meio de uma síntese afinada aos propósitos deste trabalho, a qual sinaliza que ensinar implica um processo dialético, em que o papel mediador do professor e a concretização da autonomia do estudante, bem como sua aprendizagem se realizem (ANASTASIOU, 2015).

No capítulo que segue, destinarei algumas páginas para delimitar uma definição de *leitura* adequada aos propósitos deste trabalho, bem como contextualizá-la no âmbito acadêmico, além de tecer alguns parágrafos sobre a compreensão leitora.

3 A LEITURA E A COMPREENSÃO LEITORA

Para avançarmos nas definições balizadoras, com vistas a responder ao problema de pesquisa proposto neste trabalho (o qual diz respeito à contribuição da Teoria da Polifonia para a qualificação do desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora por estudantes do Ensino Superior matriculados em disciplinas cujo objeto de aprendizagem seja a leitura), abro esta seção tratando, justamente, da concepção de *leitura*. A discussão trazida aqui tem como foco eleger uma definição-chave, adequada aos objetivos, à trajetória de definições procedida até agora e à matriz teórica de base desta tese. É importante ressaltar que há outras definições de *leitura* disponíveis, atinentes a distintas matrizes epistemológicas e teóricas, porém menos coerentes com as demais abordagens que alicerçam este trabalho.

Embora possa parecer uma tarefa fácil, definir uma atividade complexa como a leitura tem demandado um trabalho reflexivo árduo por parte de teóricos de diferentes áreas. Enquanto os neurocientistas ocupam-se em desvendar os mecanismos neurais e mnemônicos relacionados ao ato de ler, os sociolinguistas buscam articular a leitura a aspectos sociais, para citar apenas dois exemplos de enfoques variados do mesmo tema.

Podemos iniciar a tentativa de construir um conceito que seja adequado aos propósitos deste estudo, trazendo as palavras de Goulemot (2011), em coletânea de ensaios organizada por Chartier (2011). O autor conduz sua discussão do ato de ler a partir do que considera “evidências”, reforçando sua concepção de *leitura* como uma atribuição de sentido. Nesse movimento, considero que se aproxima de uma definição afinada à matriz teórica desta tese. Para ele, “Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências” (GOULEMOT, 2011, p. 108).

Por sua vez, na esteira dos estudos oriundos da Psicolinguística, Kleiman (2002) discorre sobre o papel da interação na leitura de textos. Para a pesquisadora, a leitura pode ser definida como “uma interação a distância entre leitor e autor⁵ via texto⁶” (KLEIMAN, 2002, p. 65). Ela, além disso, detalha a ação da leitura, caracterizando-a como uma construção do significado global do texto, na qual, por meio de pistas, o leitor formula e reformula hipóteses, aceitando ou não as conclusões a partir delas (KLEIMAN, 2002).

⁵ Cabe registrar a ressalva de que, à luz da Teoria da Polifonia, base teórica desta tese, tal interação pode ser compreendida entre leitor e locutor ou leitor e discurso, não entre leitor e autor.

⁶ Importa esclarecer que *texto*, aqui, equivale a *discurso* para a Teoria da Polifonia.

Kleiman (2002) não se furta de ressaltar a importância do autor em seus estudos. Ela afirma que a responsabilidade, tanto do leitor, quanto do autor, é grande para o ato de ler. Explica que essa responsabilidade é mútua, uma vez que há um determinado zelo por pontos de contato entre eles (autor e leitor) e sua manutenção no texto. O papel do autor, dessa forma, seria o de proporcionar pistas suficientes para que o leitor fosse capaz de refazer o caminho percorrido pelo autor no texto. Já, ao leitor, caberia crer que o autor tem algo relevante a dizer e que o dirá de modo claro e coerente (KLEIMAN, 2002). Pode-se notar, nessa concepção, a importância do movimento de interação e dos papéis de autor e leitor na construção de sentidos que caracteriza a leitura, ausentes na definição de Goulemot (2011) e contraditórios ao modo como é possível deduzir que a Teoria da Polifonia, por exemplo, compreenda o processo de interação na leitura, do qual o autor não faz parte. Cabe-me reforçar que, na TP, pelo fato de fazer parte da Semântica Argumentativa, teoria que considera que o sentido é constituído na língua e pela língua, o autor, por seu caráter extralinguístico, não constitui objeto de investigação.

Outra perspectiva pode ser agregada à tentativa de construção de uma definição pertinente de *leitura* para esta investigação. Recorremos novamente a Kleiman (2001), em obra na qual discorre sobre a forma como lemos. A estudiosa aponta que o processamento cognitivo da leitura inicia com a percepção visual do texto escrito. Essa percepção do texto passa imediatamente para a *memória de trabalho*, cujo papel é organizar unidades significativas. Nesse estágio, há o que a autora chama de *fatiamento*. Concomitantemente a essa fase inicial, aciona-se a *memória intermediária*, responsável por tornar acessíveis os conhecimentos relevantes para a compreensão do texto, armazenados, por sua vez, na *memória de longo prazo*, junto a todo o conhecimento que temos em nossa mente (KLEIMAN, 2001).

Por fim, cabe articular uma definição de *leitura* mais afinada aos estudos enunciativos da Linguística às considerações tecidas na seção corrente. Inicialmente, há uma pressuposição importante a ser destacada: a leitura, obviamente, é considerada um fenômeno enunciativo (FLORES; TEIXEIRA, 2013). A explicação para essa abordagem enunciativa da leitura reside no caráter singular expresso pelo ato de ler. Flores e Teixeira (2013, p. 8) chamam esse caráter de “assimetria típica da cena enunciativa”.

No intuito de esclarecer no que constitui essa distinção da cena enunciativa, os estudiosos afirmam: “[...] a pessoa que interpreta um enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações nele presentes, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as

representações do enunciador”. (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 8). Dessa forma, pontuam ainda que a relação intersubjetiva produzida na leitura sempre é inédita, tendo como resultado desse processo o sentido que, por óbvio, é cada vez um, portanto, irrepitível.

Eis a concepção de *leitura* que alicerça esta investigação, ou seja, a *leitura* como um processo enunciativo, em que o leitor faz uso de indicativos, presentes no enunciado e no discurso, que realizam⁷ relações argumentativas previamente inscritas no sistema da língua, de modo a (re)construir o sentido da entidade linguística em questão. Para Ferreira e Teixeira (2009), produz-se o sentido na leitura quando se dirige o olhar para o fato de o enunciador ter dito o que disse. Na perspectiva enunciativa, então, *leitura* consiste em uma relação intersubjetiva inédita, uma vez que o leitor constrói o sentido do discurso lido a partir de indícios no enunciado, no “aqui e agora” do ato da leitura, como grifam as autoras (2009, p. 45). Trata-se de uma circunstância que não se repete. Isso não significa afirmar que ler possa ser entendido como atribuir qualquer sentido ao discurso.

Ao ler, o sujeito observa os indicativos dados pelo enunciado e pelo discurso, contudo tais pistas explicitam relações, às quais Ducrot vai chamar de *relações argumentativas*, que estão inscritas no sistema linguístico, ou seja, são da ordem do repetível. Coadunando-se à Teoria da Polifonia, embora esta não tenha se ocupado em definir *leitura*, considero que ler não é somente observar esses indicativos e as relações argumentativas implicadas mas também construir sentido a partir das distintas perspectivas ou pontos de vista dos enunciadores, as diferentes vozes (polifonia) presentes no discurso ou no enunciado. Dessa forma, uma definição de *leitura* afinada à Linguística Enunciativa e, mais especificamente, à Teoria da Polifonia de Ducrot, considero, necessariamente, ter de mencionar esse *jogo polifônico*.

Além disso, para esta tese, compreender a leitura sob a perspectiva enunciativa configura-se como movimento norteador da análise a empreender, embora as demais contribuições também sirvam para uma construção qualificada da definição do processo de ler. Aspectos formadores dessa definição, como o processo de (re)construção do sentido do que é lido, a articulação de relações argumentativas inscritas na língua e a articulação polifônica são essenciais para a calibragem da lente metodológica selecionada aqui.

⁷ A acepção de *realização* é relativa à compreensão de que as relações argumentativas estão inscritas na língua, no nível abstrato da *frase* e do *texto*, concretizando-se no *enunciado* e no *discurso*.

3.1 A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

Pode-se considerar o contexto da leitura no Ensino Superior, no Brasil, um dos mais complexos, haja vista a diversidade de formações que os estudantes ingressantes em universidades brasileiras têm. Há ainda outro componente que torna mais desafiadora essa situação: as distintas exigências de leitura, de acordo com as áreas de conhecimento ou, mesmo no âmbito de uma determinada área, nos distintos cursos de graduação.

No geral, assim como eu já havia apontado na introdução deste trabalho, o processo de formação para a leitura no ambiente acadêmico enfrenta desafios semelhantes aos encontrados no Ensino Médio, em especial no que concerne à falta de repertório cultural dos estudantes, à sua prática de leitura deficitária e às lacunas em sua formação linguístico-discursiva prévia. Posso acrescentar ainda as condições socioeconômicas desfavoráveis, muitas vezes impeditivas de acesso e frequência de leitura adequados (e desenvolvimento do hábito de ler) e a conseguinte falta de repertório vocabular e carência de conhecimentos prévios, sintáticos e semânticos para a compreensão do discurso acadêmico-científico. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019) –, apenas 17,7% dos municípios brasileiros contavam com livrarias em 2018. A mesma pesquisa constatou retração no índice de municípios que contavam com bibliotecas públicas; esse índice atingiu 97,1% em 2014, porém caiu para 87,7% em 2018. A queda significa, em números absolutos, que 524 municípios perderam suas bibliotecas públicas entre 2014 e 2018 (IBGE, 2019). Além disso, as bibliotecas escolares ainda não são uma realidade em todas as escolas do País. Conforme dados do Censo Escolar do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018) –, 55% das escolas brasileiras não têm biblioteca ou sala de leitura.

Desse modo, situada brevemente, cabe-me discorrer sobre a leitura acadêmica, numa tentativa de delimitá-la. A fim de refletir sobre a trajetória percorrida pelos estudantes até os bancos universitários, recorro a Isabel Solé. A estudiosa (SOLÉ, 1998) afirma perceber movimentos distintos no ensino da leitura na Educação Básica. O primeiro movimento dá-se no Ensino Fundamental, precisamente nos anos iniciais, nos quais os professores dedicam grande parte do tempo ao ensino do código escrito e de sua decodificação. O segundo movimento ocorre nos anos finais do Ensino Fundamental, em que a decodificação dá lugar às supostas atividades de compreensão do texto, geralmente guiadas por um roteiro de perguntas. Tais atividades, ressalto, muitas vezes, limitam-se à identificação de conteúdo informacional do texto. Além disso, visam não somente à avaliação da apreensão do conteúdo lido, mas

também ao (re)conhecimento de aspectos gramaticais. A partir do Ensino Médio, a autora refere, além da permanência do movimento anterior, surgem dois novos: no primeiro deles, há o intuito de desenvolver a habilidade de leitura; no outro, a leitura é o meio para acesso aos conteúdos a serem aprendidos nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Embora a realidade da Educação Básica (Espanha) observada pela autora seja bastante distinta da brasileira, compreendo essa descrição do ensino de leitura aplicável à situação nacional. Ressalvo, outrossim, compreender a inadequação de práticas de leitura, especialmente as que priorizam a decodificação.

Os resultados de avaliações como o Enem⁸, o Pisa⁹ e a Prova Brasil¹⁰ somente corroboram um contexto desfavorável à formação de um leitor proficiente. Por exemplo, no Enem de 2018 (MEC, 2019), precisamente 112.559 redações receberam nota zero. A última avaliação do Saeb (Prova Brasil), realizada em 2017, aponta índices de aproveitamento estagnados em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, retrocesso (MEC, 2018). Já, no caso da avaliação internacional Pisa, os dados consolidados da prova aplicada em 2015 indicam que houve estagnação em relação ao exame anterior (2012), porém apresentou resultados inferiores se comparados ao exame de 2009 (MEC, 2015). De qualquer modo, figuramos nas últimas posições no que se refere a indicadores de leitura entre os países em que o exame é aplicado.

Posso assumir que, no Ensino Superior, esses dois caminhos – desenvolver a leitura como habilidade cognitiva e como meio de acesso à construção do conhecimento – deveriam ser efetivamente percorridos, para que, a eles, pudessem ser acrescentados novos caminhos de aprendizagem, tais como o desenvolvimento progressivo de habilidades atinentes à produção do discurso acadêmico-científico. Por conseguinte, a leitura, nesse nível, consistiria na prática de habilidades de compreensão voltadas à aprendizagem em áreas do conhecimento específicas e voltadas, de igual maneira, ao discurso dessa natureza. Entretanto, o que eu e outros professores universitários costumamos perceber em sala de aula distancia-se desse ideal. Preocupadas com as demandas trazidas pelo público ingressante no Ensino Superior,

⁸ O Enem é uma prova, aplicada pelo Governo Federal, que avalia o desempenho individual dos participantes egressos do Ensino Médio. Tem como função permitir o acesso a universidades no Brasil (via Sisu e Prouni) e em Portugal (Enem Portugal), além de ser requisito para a solicitação de financiamento e apoio estudantil (via Fies e Prouni) (BRASIL, 2020).

⁹ O Pisa é uma avaliação internacional realizada a cada três anos, cujo objetivo é medir o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências (BRASIL, 2007).

¹⁰ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, cujo objetivo é avaliar a qualidade da educação no sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os testes são aplicados nos quinto e nono anos do Ensino Fundamental, com foco em leitura e matemática (BRASIL, 20-).

muitas universidades e faculdades criaram disciplinas introdutórias à leitura em nível acadêmico ou, até mesmo, disciplinas básicas que retomam tópicos da Educação Básica.

Buscar soluções que permitam qualificar o desenvolvimento das habilidades de leitura é fundamental para a consecução dos objetivos da formação em nível superior, dadas as condições atuais. Este é, precisamente, o desafio a que me proponho ao pesquisar esse tema.

3.2 A COMPREENSÃO LEITORA

Numa proposta de investigação cujo contexto esteja centrado na leitura em âmbito universitário, não posso furtar-me de abrir uma seção destinada ao fenômeno que pode ser considerado um dos níveis de leitura (AZEVEDO, 2016a): a compreensão. Dessa forma, importa defini-la e situá-la ao elaborar o referencial deste trabalho.

Cabe observar antes que, dos níveis que compõem o processo de leitura, segundo o que afirma Azevedo (2016a), a *compreensão* restringe-se ao discurso e às inter-relações de suas unidades composicionais, enquanto o nível subsequente contempla a *interpretação*, em que as relações são estabelecidas entre o discurso e os contextos extralinguísticos. Logo, este nível não constituiria objeto de investigação de teorias de matriz estruturalista, como a Teoria da Polifonia, por conta do recorte de investigação voltado a aspectos estritamente linguísticos.

Começo pela definição de *compreensão* mais genérica, encontrada em dicionários de língua portuguesa. O Dicionário Houaiss (2009) define *compreensão* inicialmente como “ato ou efeito de compreender”. Em sua acepção de número dois, adiciona: “faculdade de entender, de perceber o significado de algo”. Notemos que o foco do ato, nesta acepção, é o significado de um ente genérico. Para uma definição mais específica, voltada aos estudos linguísticos, aciono o mesmo verbete disponível no Dicionário de Linguística (DUBOIS et al., 2014, p. 120, grifo do autor): “Diz-se que um enunciado é *compreendido* quando a resposta do interlocutor na comunicação instaurada pelo locutor está de acordo com o que esse último dela espera, quer a resposta feita seja um enunciado ou um ato [...]”. Percebe-se que, de uma definição genérica a outra técnica, há um detalhamento ou aprofundamento de como se dá o processo de compreensão num contexto linguístico.

Por sua vez, o Dicionário de Linguística da Enunciação (FLORES et al., 2009) traz duas acepções distintas para o verbete *compreensão*. A primeira trata da *compreensão* vista por Bakhtin, e a segunda acepção refere-se à definição a partir de Benveniste. Para Bakhtin, *compreensão* pode ser definida como “um processo ativo segundo o qual há uma orientação em relação à enunciação do outro” (FLORES et al., 2009, p. 62). Para o teórico soviético, há um processo de correspondência, estabelecido pelo interlocutor, entre as palavras que são compreendidas e suas próprias palavras, estabelecendo-se uma réplica. Reforça-se, assim, o caráter responsivo ativo do papel ocupado pelo interlocutor. Um dos pontos que destaco para diferenciar *compreensão* à luz de Bakhtin da definição de Benveniste é que, no primeiro, o interlocutor agrega elementos ao discurso compreendido, já que aspectos extradiscursivos como a perspectiva do enunciador e os contextos sociais concorrem também para a constituição de sentido. Por sua vez, Flores et al. (2009, p. 63) esclarecem que *compreensão*, em Benveniste, é entendida como a “atividade exercida por quem utiliza a língua, que consiste em construir sentidos novos, a cada situação de uso”. Na nota explicativa da acepção, os autores (2009) elucidam que todo o trabalho executado com a língua pelos participantes de um diálogo pode ser entendido como *compreensão*. Justificam ainda que esse entendimento ocorre pelo fato de as formas, integradas ao discurso, exprimirem sentidos relacionados à atitude do sujeito e à situação enunciativa. *Compreender*, finalizam (2009), pressupõe reconhecer a língua como sistema de signos distintivos, que têm referência única relativa a indicações de pessoa, espaço e tempo (eu-tu-aquí-agora) na situação enunciativa. Aqui percebo o viés relacional e o caráter delimitador de sentido pelo sujeito e da enunciação na construção de uma definição de *compreensão*. É na realização da língua, pela enunciação, que o sujeito compreende o discurso, acessando um conjunto de indícios em cuja relação o sentido constrói-se a partir de possibilidades inscritas no sistema linguístico. Essa construção teórica de *compreensão* leitora é a que considero balizadora deste trabalho. Acrescida a ela, busco auxílio na construção proposta por Azevedo (2016a; 2019) para uma definição de *compreensão leitora* afinada à Teoria da Polifonia. *Compreensão*, para a autora (2019, p. 96), é entendida, de um lado, como um processo de “assimilação”, pela análise, de inter-relações das palavras no enunciado, dos enunciados entre si, e, de outro, pela síntese desses movimentos relacionais para a constituição do sentido do discurso como um todo. Para tanto, a estudiosa (2016a, p. 75-6) propõe uma subdivisão à *compreensão* leitora:

[...] (a) a *compreensão* analítica, 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 (b) a *compreensão* sintética, na qual o leitor

“recompõe” a unidade do discurso pela reconstituição das inter-relações semânticas previamente compreendidas por análise.

Usarei a distinção construída por Azevedo (2016a; 2019) para delimitar a análise empreendida nos capítulos seguintes, uma vez que as atividades de compreensão leitora que servirão de ilustração voltar-se-ão ao nível analítico da compreensão. Cabe-me esclarecer que essa categorização da compreensão leitora, como explica Azevedo (2019), pressupõe que a Teoria da Polifonia possa contribuir de modo significativo à compreensão analítica, conquanto destina a Teoria dos Blocos Semânticos – TBS, de Marion Carel e Oswald Ducrot, à compreensão sintética da leitura.

No próximo capítulo desta tese, apresentarei as bases do estruturalismo atribuído a Saussure, assim como alguns de seus conceitos fundantes, como *língua*, *fala*, *significante*, *significado*, *valor*, uma vez que a TP filia-se à matriz teórica saussuriana. Em seguida, o percurso teórico de Ducrot e sua Teoria da Argumentação na Língua serão expostos, com ênfase, justamente, à Teoria da Polifonia.

4 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E A TEORIA DA POLIFONIA

Neste capítulo, cujo objetivo é fundamentar a teoria de referência desta tese – a Teoria da Polifonia – abordarei os principais conceitos do arcabouço saussuriano, uma vez que há aproximação entre Saussure (CLG) e Ducrot (TAL), especialmente nos conceitos de *significado* e *valor* (DUCROT, 2006). Em seguida, intento apresentar o percurso teórico de Ducrot e alguns conceitos de sua Teoria da Argumentação na Língua.

4.1 SAUSSURE E AS BASES DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Ferdinand de Saussure, embora toda polêmica que envolve sua produção e as críticas que suas ideias receberam (MEILLET; SCHUCHARDT; e mais recentemente DEPECKER (2012); ARRIVÉ (2010), pode ser considerado o “pai” da Linguística. É a partir da difusão de suas ideias nos círculos científicos durante a primeira metade do século XX que se pode configurar uma Ciência Linguística tal como a conhecemos.

Embora a confiabilidade do que foi transcrito, editado e organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger, no *Curso de Linguística Geral* (CLG) seja um ponto de discussão permanente, essa obra ainda pode ser considerada o texto básico para compreensão das ideias do mestre genebrino. Por sua vez, o livro *Escritos de Linguística Geral* (ELG) publicado recentemente, em 2002 na França e em 2004 no Brasil, contém as transcrições de notas do próprio Saussure. Essa obra permite um aprofundamento maior de ideias-chave do linguista, além de possibilitar a compreensão de pontos não completamente esclarecidos anteriormente, a partir do CLG.

A seguir, passarei a uma exposição sintética de alguns conceitos-chave da teoria saussuriana para um trabalho como este que, visto ter como base a *Teoria da Argumentação na Língua*, de Oswald Ducrot, não pode prescindir de fundamentar-se em conceitos saussurianos tais como *signo*, *valor*, *relações sintagmáticas*, *relações associativas*, *linguagem*, *língua e fala*, uma vez que são conceitos basilares para a matriz estruturalista e, por conseguinte, para a teoria ducrotiana.

4.1.1 O estruturalismo saussuriano

O próprio Ferdinand de Saussure nunca se autodenominou ‘estruturalista’. Os estudos posteriores (a partir da década de 1950) encarregaram-se de situá-lo como inaugurador dos estudos linguísticos dessa vertente. Saussure não chegou a mencionar o termo ‘estrutura’ em seus estudos, ou, pelo menos, não há registro de seu uso nas transcrições no ELG, nem no CLG. Para o linguista suíço, o que havia era o *sistema*. Daí, talvez, a proximidade com o termo ‘estrutura’, adotado por seus sucessores. O teórico considerava que os elementos de um sistema, no caso, o sistema de uma determinada língua, só tinham uma existência ou realidade na relação que estabeleciam com os demais signos do mesmo sistema. Saussure, dessa forma, punha em evidência, uma noção de *oposição* que concorria para a valoração do signo.

4.1.1.1 Alguns conceitos

Saussure buscou distinguir dois conceitos dos mais essenciais para a compreensão de sua teoria: os conceitos de *língua* e *fala*. Para ele, *língua* é entendida como um sistema de signos, instituído socialmente por uma comunidade linguística, que permite que a linguagem, como faculdade humana, realize-se. Em suas próprias palavras (SAUSSURE, 2012a, p. 41), “É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”.

Por outro lado, o linguista genebrino considera a *fala* como a faceta em execução pelo indivíduo da díade língua-fala, sendo, portanto, um ato essencialmente individual. Ao separar-se a fala da língua, de acordo com Saussure (2012a), ao mesmo tempo, separa-se o social do individual, e o que é essencial do que é meramente acessório. Em um trecho notório do CLG, Saussure, ao lançar mão do termo ‘tesouro’, delimita ainda um aspecto essencial da língua e, em especial, de sua relação com a fala, que é sua existência coletiva:

Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala por todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo.

(SAUSSURE, 2012a, p. 45)

O teórico, por fim, complementa que, na fala, é conveniente fazer distinção entre as combinações realizadas pelo falante para expressar seu pensamento e o mecanismo psíquico que lhe permite isso.

A oposição *língua-fala* em Saussure, conforme alerta-nos Ducrot (1987), tem uma função de natureza metodológica. Essa função refere-se à distinção entre a construção do pesquisador e o dado observável que tal construção deve explicar. A fim de estudar o objeto teórico *língua*, o linguista deve observar a *fala*, uma vez ser esta o dado observável a partir do qual pode-se acessar o sistema de relações que constitui a *língua*.

Por sua vez, outro conceito caro à teoria saussuriana é o conceito de *signo*, definido como o elemento formado por uma imagem acústica e um conceito. A essa imagem acústica, Saussure dá o nome de *significante* e ao conceito, nomeia-o *significado*. Para o teórico (SAUSSURE, 2012a), é preciso esclarecer a noção de *imagem acústica* a partir do conceito de *signo*, dado que ela não se configura como uma entidade física; não é um som, portanto; trata-se de uma impressão psíquica desse som. Por sua vez, *conceito* pode ser compreendido como a ideia evocada, que está disponível na língua, revestida de uma forma linguística, como afirma Saussure nos ELG (2012b).

Um aspecto igualmente necessário para a compreensão do signo saussuriano é o caráter arbitrário entre significante e significado, ou seja, segundo o autor, não há nenhuma motivação natural entre a união de um determinado significado a um dado significante. Isso, como adverte Saussure (2012a, p. 109, grifo do autor), não permite supor que tal relação seja estabelecida livremente pelo falante: “A palavra *arbitrário* requer também uma observação. Não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala [...]; queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade”.

A noção de *valor*, um dos conceitos-chave para compreendermos as ideias de Saussure, está estreitamente ligada à associação estabelecida entre o significante e o significado no signo linguístico, ao mesmo tempo em que essa noção somente se estabelece na relação de um signo com todos os outros no sistema. O valor é um atributo que opõe um signo a outro por uma relação de alteridade. Dessa forma, é essencialmente diferencial. Cabe mencionar que Ducrot (2009) vê em Saussure a *alteridade* que fundamenta sua teoria saussuriana. Por consequência, o conceito de *alteridade* advindo das contribuições do filósofo clássico Platão, fundamenta a Teoria Ducrotiana. Para Platão, define-se a essência do *ser* pela diferença, em oposição ao *outro*, ao que *não é*. Constitui-se o *ser* pelo não ser, desse modo.

Essa concepção está presente na definição de valor, no momento em que Saussure compreende-o como um elemento de oposição. Dessa forma, ao conceber *valor*, Saussure aplica à língua aquilo que Platão já havia atribuído às ideias (DUCROT, 2009). Na visão platoniana, o *Outro* era considerado uma categoria fundamental da realidade, contudo especial em relação às outras categorias (o *Movimento*, o *Repouso*, o *Mesmo* e o *Ser*), já que sua essência, poder-se-ia considerar, estava presente nas demais. Em outras palavras, o *Movimento* é caracterizado por aquilo que ele não é, negativamente, pelo fato de ser distinto às outras categorias (o *Repouso*, por exemplo). Igualmente, outros construtos teóricos são postos dessa forma, como *língua*, entendida como um sistema de valores negativos, o qual existe pela oposição entre os signos (SAUSSURE, 2012a). Ducrot (2009) reforça esse “platonismo saussuriano”, ao evocar que a função fundamental da linguagem implica a alteridade: conceber a língua como o lugar de encontro de outrem, da intersubjetividade, significa compreender a realidade linguística sob a óptica de Saussure.

A oposição, enfatiza Saussure (2012a), dá-se negativamente, por relações com outros termos no sistema linguístico. Adverte-nos o estudioso suíço (SAUSSURE, 2012a) que a ideia de valor, posta dessa forma, não permite considerar simplesmente um termo como a união de um dado com a certo conceito. Essa definição equivocada permitiria crer que é possível começar pelos termos para somá-los ao construir o sistema. Entretanto, alerta ainda o teórico (SAUSSURE, 2012a), deve-se partir do todo para, analiticamente, obterem-se os elementos.

A constituição do valor é dada pelas relações, definidas negativamente, de um com todos os outros termos da língua, como já mencionei. Assim, quando o valor de uma palavra como ‘livro’ é atribuído, essa atribuição dá-se pelo que ‘livro’ não é em oposição a todos os outros vocábulos do mesmo sistema linguístico. Saussure considera que tanto o conceito (*significado*) quanto a forma (*significante*) são definidos reciprocamente pela diferença entre eles.

Estudar as definições estabelecidas por Saussure passa por compreender que a constituição de uma língua está baseada em relações. Em primeiro lugar, há um encadeamento linear de termos, estabelecido no discurso. Um depois do outro, os termos são organizados pela fala. A essas combinações, Saussure chamou *sintagma*. Não somente a sequência de elementos na frase¹¹ mas também palavras compostas e derivadas são alguns exemplos de

¹¹ Saussure não distingue explicitamente *frase* de *enunciado*, ao contrário que faz Ducrot em vários momentos de sua Teoria.

sintagma, segundo o autor (SAUSSURE, 2012a). Ainda, sobre a determinação do valor, Saussure (2012a, p. 172) ressalta: “Colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos”. Estabelecem-se aí as *relações sintagmáticas*.

Além disso, o teórico segue tratando de outra categoria de relações: as *associativas*. Trata-se de relações igualmente estabelecidas entre signos, numa espécie de lista ou conjunto de outras signos que têm alguma relação com um signo inicial. Por exemplo, *educação* levaria a outros signos como *aluno, professor, escola etc.*, ou *além, coroação, decoração etc.* Saussure (2012a, p. 172) elucida a diferença entre os dois tipos de relações: “A relação sintagmática existe *in praesentia*; repousa em dois ou mais termos igualmente presentes numa série efetiva. Ao contrário, a relação associativa une termos *in absentia* numa série mnemônica virtual”.

Nessas relações associativas, a aproximação dos signos dá-se, tanto a partir do sentido, quanto a partir da forma, por exemplo: *liberdade, liberação, livre, libertar etc.* ou *liberdade, igualdade, fraternidade etc.* Essas relações associativas são originadas a partir de um signo dentro de uma ordem indeterminada e associando-se a um número indefinido de outras palavras. Aí reside mais um aspecto diferenciador entre os tipos de relação: “Enquanto um sintagma suscita em seguida a ideia de uma ordem de sucessão e de um número determinado de elementos, os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada.” (SAUSSURE, 2012a, p. 175).

As ideias de Saussure não se resumem aos conceitos apresentados brevemente nesta seção. Especialmente, quando levamos em conta tudo que já foi estudado a respeito do mestre genebrino, acrescido aos esclarecimentos recentes dos *Escritos* (ELG), parece evidente que estudar a Linguística saussuriana não se limita a elencar alguns poucos conceitos. Entretanto, para embasar a Teoria principal de fundamentação deste trabalho e compreender sua trajetória epistemológica, parece ser satisfatório constituir uma seção nesses moldes.

4.2 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Oswald Ducrot nasceu em Paris em 1930. Embora sua formação inicial seja a Filosofia, por razões profissionais aproximou-se dos estudos linguísticos, precisamente das ideias de Saussure, autor cujo trabalho interessou-lhe sobremaneira (DUCROT; BIGLARI, 2018). Atualmente aposentado, já ocupou a cadeira de diretor da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris (*École des Hautes Études en Sciences Sociales* – EHESS). Em sua trajetória acadêmica, Ducrot contou com colaboradores como Jean-Claude Anscombe e Marion Carel, nas diferentes etapas de desenvolvimento de sua *Teoria da Argumentação na Língua*. Carel, aliás, permanece à frente dos estudos da Teoria.

O viés analítico da Teoria fundamenta-se num esforço de recusa às perspectivas referencialista e logicista da língua. Os estudos ducrotianos caminham na direção de buscar, na própria língua, não uma função referencial, de materialidade externa, mas sim as relações intralinguísticas. Nesse sentido, o *valor*, para Ducrot, deriva da relação entre unidades dentro da língua, e o próprio estudioso inscreve sua Teoria nas correntes estruturalistas, ou melhor, nos postulados saussurianos. (DUCROT; BIGLARI, 2018).

Outro aspecto importante para entender o percurso teórico de Ducrot é o seu interesse pelo binômio *língua-fala*. Sua proposta, seguindo a de Saussure, é uma Semântica que permita estudar o objeto teórico *língua*, tendo como ponto de partida o observável, no caso o objeto empírico *fala*. Para Ducrot (1987, p. 63), “uma linguística da língua é impossível se não for também uma linguística da fala”.

Os estudos ducrotianos estão situados numa disciplina chamada Semântica Argumentativa, presente nos estudos da Linguística da Enunciação. A argumentação é entendida não como uma base retórica de justificação, mas como uma forma de organização semântica interna à língua. É notório seu pressuposto de a argumentação estar inscrita no sistema linguístico (DUCROT, 1987), daí o próprio nome de sua *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL). Ducrot (1987) pensa a argumentação como sua função fundamental, dado seu pressuposto mais conhecido e o fato de poder ser observada em suas manifestações nos enunciados e discursos. A argumentação, desse modo, constitui o sentido dessas entidades de realização da língua.

Apoio-me em Barbisan (2006, p. 7), ao situar Ducrot na Linguística Enunciativa e distingui-lo teoricamente de Benveniste: “Assim como Émile Benveniste, que, com base no estruturalismo saussuriano, criou uma Teoria da Enunciação, também Ducrot se filia à

perspectiva enunciativa, mas, diferentemente de Benveniste, constrói uma teoria da argumentação que analisa o sentido na linguagem”. Tanto Benveniste quanto Ducrot priorizaram mostrar que as categorias observadas no enunciado já estavam previstas na língua como sistema e ocuparam-se da descrição da enunciação a partir do enunciado. Enquanto, para Benveniste (FLORES et al., 2009), *enunciação* pode ser definida como a realização da língua por meio de um ato individual de uso, para Ducrot (1984), por seu turno, a enunciação pode ser considerada o acontecimento linguístico em que o enunciado ou o discurso aparecem em dado local histórico. Flores et al. (2009) comentam que o fato de a definição ducrotiana de *enunciação* não estar vinculada ao ato individual linguístico distancia-a da definição de Benveniste, uma vez que a Ducrot interessa mais a constituição de sentido no enunciado do que o sujeito enunciador. Para ele, a descrição do sentido do enunciado permite observar-se a enunciação.

Os estudos de Oswald Ducrot foram desenvolvidos durante um longo período. De fato, pode-se considerar que a TAL é uma teoria em constante reexame. Portanto, teve seus conceitos revisados em distintas etapas ou fases.

Em sua primeira fase, também denominada versão *Standard* da Teoria, Ducrot lança os postulados de sua concepção argumentativa de construção do sentido. Aqui se destacam a oposição à concepção referencialista de sentido e o conceito inicial de valor argumentativo como nível fundamental da descrição semântica.

Azevedo (2006) reforça que uma das consequências da Teoria é, justamente, acabar com o par conceitual denotação-conotação. Ao reforçar que a linguagem e seus enunciados não dão acesso direto à realidade, nem a descrevem, Ducrot se opõe à perspectiva tradicional, em que as indicações de construção do sentido seriam de três tipos: objetivas, subjetivas e intersubjetivas (AZEVEDO, 2006). O semanticista intenta, neste momento, unificar duas dessas indicações, subjetivas e intersubjetivas, e as dimensiona à orientação dada por uma palavra ao discurso, ou seja, ao valor argumentativo.

Desenvolvo, a seguir, os conceitos que considero relevantes para este trabalho, advindos da Teoria da Argumentação na Língua, de Ducrot: *realização linguística, enunciação, frase, enunciado, significação, sentido, texto e discurso*. Alguns desses conceitos são apresentados em pares, dada a oposição metodológica que Ducrot busca em Saussure e aplica em sua Teoria. Além disso, entendo que sua compreensão possa ser facilitada por uma distinção binária.

4.2.1 Língua e realização linguística: o lugar da enunciação

Um dos construtos mais caros à teoria ducrotiana é a distinção entre *material linguístico* e *realização* ou *manifestação linguística*. Conforme Ducrot (1984), quando um indivíduo enuncia, usa um determinado material linguístico, de acordo com um sistema de valores, o qual corresponde à língua. Contudo, esse mesmo material linguístico pode ter sido usado em outro momento pelo mesmo indivíduo ou por outros indivíduos em situações semelhantes ou completamente distintas. Desse modo, o material linguístico constitui-se numa entidade abstrata que permanece inalterada em todos os seus usos. Distingue-se de suas manifestações ou realizações linguísticas, possibilitadas pelo material linguístico e, por sua vez, únicas no espaço e no tempo.

Ducrot (1984) considera que é possível atribuir pelo menos três sentidos à ideia de *realização* de uma entidade linguística. O primeiro sentido diz respeito ao que foi realizado, produzido num dado ponto no espaço e no tempo. A sequência sonora ou gráfica registrada de alguma forma refere-se a essa acepção. Já o segundo sentido pode ser conferido ao acontecimento em si: o próprio fato de dizer algo historicamente determinado, dizê-lo num momento específico e de uma forma, e não o objeto físico (sonoro ou gráfico) produzido. Por fim, o terceiro sentido refere-se ao processo psicofisiológico, ou seja, que conduz o locutor a dizer alguma coisa.

Azevedo (2006) reforça a importância dos conceitos tratados nesta seção, ao explicar que ambos – *material linguístico* e *realização linguística* – são basilares para a construção dos principais conceitos operacionais da Teoria da Argumentação na Língua. Desse modo, Ducrot (1984) avança na distinção conceitual, ao denominar o material linguístico, entidade abstrata, de *frase*. O *texto*, desse modo, é uma entidade abstrata composta por sequências de frases.

A realização linguística, em nível elementar, no sentido do que é realizado, é nomeada pelo semanticista francês com o termo *enunciado*. De modo semelhante, uma sequência de enunciados ligados entre si recebe o nome de *discurso*. O segundo sentido de *realização* é atribuído ao que Ducrot chama de *enunciação* – o acontecimento histórico que está na origem do enunciado ou do discurso. Já, no terceiro sentido, *realização* passa a ser definida como *atividade linguística*, constituindo-se pelo processo de produção de um enunciado ou discurso. Com o intuito de esclarecer tais distinções, reproduzo o esquema apresentado por Ducrot (1984, p. 369) a seguir.

Quadro 1 – A realização linguística

A realização linguística		
	Nível elementar	Nível complexo
Entidade abstrata	FRASE	TEXTO
Realização		
Sentido 1: o que é realizado	ENUNCIADO	DISCURSO
Sentido 2: acontecimento	ENUNCIÇÃO	
Sentido 3: processo de produção	ATIVIDADE LINGUÍSTICA	

Fonte: Ducrot (1984, p. 369).

Interessa observar que a noção construída por Ducrot para a enunciação não se vincula ao ato, porém ao aparecimento do enunciado (FLORES et al., 2009). Além disso, de acordo com Azevedo (2006), Ducrot esclarece que seu conceito de *enunciação* está atrelado a uma função puramente semântica, não levando em consideração o sujeito que profere o enunciado ou suas motivações para produzi-lo.

Ducrot (1984) entende que a enunciação é uma estrutura composta por três elementos¹². O primeiro elemento dessa estrutura é o *locutor*. A divisão inicialmente proposta pelo teórico parisiense para o conceito de *locutor* dá-se pelo agente da atividade linguística (representado por **L**), o sujeito psicofisiológico que produz o enunciado, e pelo *enunciador* (representado por **L**^o), o sujeito da enunciação.

O segundo elemento da enunciação é o *alocutário*. Este, por sua vez, é dividido em: *ouvinte* (representado por **D**) e *destinatário* (representado por **D**^o). O *ouvinte*, para Ducrot (1984, p. 391), é “a pessoa do mundo real que, entre as suas muitas propriedades, tem a de ser o destinatário, e que, designada por esta propriedade, recebe, contudo, no discurso, uma caracterização independente”. Já o *destinatário* representa o sujeito a quem se dirige a enunciação.

O terceiro elemento dessa estrutura da enunciação é a *situação* (representada por **S**), cuja função é a de estabelecer o discurso num lugar e num tempo preexistentes a ele.

¹² A estrutura da enunciação proposta por Ducrot (1984) sofreu alterações desde então. Em vista dos propósitos deste trabalho, não cabe aqui, contudo, detalhá-las.

4.2.2 Valores semânticos da frase e do enunciado

Ao apresentar e distinguir as definições de *frase* e *enunciado*, aqui, mais uma vez, recorro a Azevedo (2006) quando ressalta que a definição estabelecida por Ducrot para o conceito *frase* mantém-se em todas as versões da Teoria da Argumentação na Língua. A definição atribuída a *frase* por Ducrot (1984), como expus na seção anterior, é o de uma entidade linguística abstrata composta por um conjunto sintaticamente ordenado de palavras. Trata-se, ainda conforme Azevedo (2006), de um conceito fundamental à descrição semântica do sistema da língua, configurando-se como um conceito metodológico a fim de dar conta dos postulados da TAL.

Permito-me contar igualmente com Flores et al. (2009, p. 127), os quais também reforçam esse caráter basilar do conceito ao afirmarem: “A frase pertence à língua e subjaz às entidades concretas (os enunciados)”. Ducrot, por sua vez, enfatiza o caráter de abstração do conceito de *frase*, considerando-a como o resultado da construção do linguista por meio da observação do que é factível, realizável: o *enunciado*. A frase compreenderia, conforme o teórico francês, um conjunto de instruções que permitiriam atribuir sentido ao enunciado, em determinada situação de enunciação (DUCROT, 1984).

Por sua vez, *enunciado* é tido pelo teórico parisiense como uma manifestação real e particular de uma frase em dados espaço e tempo. Trata-se, portanto, de uma entidade concreta. Aqui fica clara a relação entre as oposições *língua-fala* e *frase-enunciado*. Enquanto a língua subjaz à fala, pode-se considerar que a frase subjaz ao enunciado. (AZEVEDO, 2006).

Um aspecto explicitado por Azevedo (2006) é que a posição assumida por Ducrot permite conceber a entidade abstrata como uma apreensão da entidade concreta, ou seja, a partir da produção dos falantes, é possível chegar-se às entidades abstratas e, pela análise delas, construir a descrição semântica da língua. Ao retomar o Quadro 1, no nível elementar da realização linguística, cabe reiterar que a frase é considerada por Ducrot uma entidade abstrata, construto teórico do linguista, que pode ser apreendida a partir daquilo que é observável, a entidade concreta: o enunciado.

Assim como para Saussure, o conceito de *valor* é caro à teoria ducrotiana. Não há como não vincular o conceito de *valor* saussuriano ao conceito estabelecido por Ducrot. Em ambas as teorias, tal conceito é basilar. De acordo com Flores et al. (2009, p. 235), uma

definição possível para *valor* é dada pelo “conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que o emprego de uma palavra determina, decorrente da unificação dos aspectos subjetivo e intersubjetivo da linguagem”. Para além de uma definição sintetizadora, há uma distinção importante, proposta por Ducrot (1984), no que diz respeito ao *valor argumentativo*. De forma arbitrária, o autor distingue o valor atribuído às entidades abstratas do valor atribuído àquelas concretas. Dessa forma, o valor semântico ou argumentativo dado a uma frase é denominado *significação*. No nível concreto, *sentido* é o valor argumentativo atribuído ao enunciado. Desse modo, sob a óptica do usuário da língua, a frase, por ser uma entidade abstrata, concretiza-se quando o enunciado é realizado. Por seu turno, ao linguista semanticista interessa-lhe a descrição semântica da frase, observada a partir da efetivação de sua entidade concreta correlata, o enunciado.

Entre diversas razões para fazer essa distinção, cabe-me enfatizar que, para o pesquisador parisiense, não é possível atribuir valores de mesma natureza a entidades distintas. O valor semântico, ainda conforme o teórico, é diferente nessas entidades em função de a frase somente carregar instruções que permitem ao enunciado ser interpretado numa dada situação de enunciação. Ademais, Ducrot reitera que o enunciado tem uma carga informacional maior em relação à frase, uma vez que ele implica outros aspectos como tempo, espaço e enunciadores (DUCROT, 1984).

4.2.3 Texto e discurso: entidades complexas

Há dois níveis da realização linguística além do abstrato e do concreto: o nível simples e o nível complexo. Se, de um lado, *frase* e *enunciado* fazem parte dos conceitos de nível simples, destacaremos a seguir os dois conceitos de nível complexo relativos àqueles: *texto* e *discurso*. Ducrot não destina muito espaço para o nível complexo de organização de entidades. O desenvolvimento conceitual de *texto* e *discurso* foi acontecendo no transcorrer da trajetória teórica do autor, segundo explica Azevedo (2006). No entanto, aqui interessam os conceitos já estabelecidos.

Texto, para Ducrot (1984), pode ser definido a partir de duas situações distintas. A primeira é a condição de que todas as realizações de uma sequência de frases se constituam, necessariamente, um discurso. Nesse sentido, o semanticista considera que tal condição

somente pode ser satisfeita pelo que chama de marcas de coordenação: conjunções coordenativas, subordinativas, advérbios e locuções adverbiais e sinais de pontuação. Por outro lado, ele pondera que, se levarmos em conta que algumas dessas realizações se convertam em discurso, qualquer sequência de frases pode corresponder a um texto, especialmente em uma situação hipotética. Cabe-me lançar mão da síntese de definição proposta por Flores et al. (2009, p. 230): “Como entidade abstrata de nível complexo, o texto é uma sequência de frases que subjaz à sequência de enunciados de que é constituído o discurso, entidade concreta de nível complexo”.

Já *discurso*, conforme menção dada na citação anterior, é definido como uma entidade observável, concreta, de nível complexo, resultado da sucessão de dois ou mais enunciados. Ressalvo que o discurso, de acordo com Ducrot (1984), somente se constitui como tal na medida em que uma sequência de enunciados inter-relacione-se.

Na seção seguinte, abordarei o conceito de *polifonia* para a TAL e suas implicações para o desenvolvimento da Teoria.

4.3 O LUGAR DA POLIFONIA NA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

A teoria ducrotiana, em sua segunda fase, formulada na obra *O dizer e o dito* (1987), volta-se a uma concepção polifônica da enunciação. Conforme Flores e Teixeira (2013), sua proposta é contestar a tese de que há um autor único na base de cada enunciado: a unicidade do sujeito.

Nessa fase, o semanticista francês, ao desenvolver uma teoria enunciativa polifônica, contempla os sujeitos da enunciação, citados em seção anterior. *Locutores* e *enunciadores* são sujeitos que representam distintos tipos de personagens. Apoio-me nas palavras de Azevedo (2012, p. 170, grifo do autor) para clarificar esse percurso teórico, quando sintetiza:

Ao questionar a existência de um ser único como autor do enunciado e como responsável pelo que nele é dito (o que é afirmado por outras teorias linguísticas), Ducrot (1987) demonstra que a descrição da enunciação, constitutiva do sentido do enunciado, contém (ou pode conter) a atribuição à enunciação de um ou vários sujeitos que seriam a sua origem. Assim sendo, sua tese é a de que é preciso distinguir entre esses sujeitos pelo menos dois tipos de personagens: os enunciadores e os locutores. Daí a ideia de que um

enunciado é *polifônico*, isto é, tem seu sentido constituído por *várias vozes*, por *vários pontos de vista*.

Ducrot (1988) explica que os enunciadores são as origens dos distintos pontos de vista apresentados no enunciado. Não podem ser considerados pessoas, porém abstrações de perspectivas ou pontos de vista. Podem ser compreendidos como figuras abstratas que são acionadas pelo locutor. Alerta ainda o teórico que o próprio locutor pode, coincidentemente, ser um dos enunciadores, embora isso não aconteça na maioria dos casos.

Além disso, para Ducrot (1987), há outra distinção importante, aquela estabelecida entre *locutor* e *autor* ou *sujeito empírico*. Conforme o estudioso esclarece, o locutor pode ser considerado uma espécie de “ficção discursiva” (DUCROT, 1987, p. 187), manifestada pelo próprio enunciado como responsável pelo sentido constituído. Por outro lado, o *autor empírico* seria o sujeito que efetivamente proferiu o enunciado – considerado uma categoria externa à linguagem.

No caso de um enunciado como “*Maria não encontrou Pedro na aula.*”, podem ser identificados dois enunciadores: o primeiro enunciador (E₁), que nega que Maria encontrou Pedro na aula; e o segundo enunciador (E₂), que afirma que Maria encontrou Pedro na aula. O locutor (L) se opõe a E₂ e concorda com E₁. Por último, podemos considerar que o sujeito empírico (SE) foi a pessoa que efetivamente produziu esse enunciado.

Cabe ressaltar que a Teoria da Polifonia segue em desenvolvimento. Sua última versão, a Teoria Argumentativa da Polifonia, está sendo reformulada por Marion Carel. Pelo fato de ser uma teoria em processo de consolidação, faço a opção de usar somente a versão apresentada em Ducrot (1980, 1987 e 1990).

4.4 A CONCEPÇÃO DA POLIFONIA LINGUÍSTICA

O conceito de *polifonia*, originalmente, vem da Música. Refere-se a uma determinada categoria compositiva na qual há sobreposição de distintas partituras. Foi Bakhtin quem empregou o termo em seus estudos ao distinguir duas formas de literatura. A primeira seria o que o teórico russo chamou de *literatura dogmática*, na qual se expressa somente uma voz, no caso a “voz do autor” (DUCROT, 1990, p. 15). Já, a segunda forma literária seria a *literatura polifônica* ou *carnavalesca*, em que não somente a voz do autor é perceptível, mas também as vozes das personagens. Bakhtin considerava a obra de Dostoiévski o melhor exemplo desta categoria (DUCROT, 1990).

Ducrot (1990) buscou adaptar esse conceito bakhtiniano à Semântica Argumentativa. Ao confrontar a *polifonia enunciativa* com a *unicidade do sujeito falante*, que considerava que cada enunciado comportava somente uma voz, ele constrói uma teoria que afirma a presença de múltiplos sujeitos discursivos num mesmo enunciado.

O semanticista francês (1987) considera que a polifonia é um fenômeno em que se podem observar as distintas vozes presentes num enunciado, como se pôde perceber a partir do que expus na seção anterior. Conforme Flores et al. (2009), a figura do *locutor* (sujeito discursivo) é usada como meio de expressão do *sujeito empírico*, ao apresentar diferentes pontos de vista, originados nos *enunciadores*. Por conseguinte, o confronto desses distintos enunciadores constitui o ponto de partida da construção do sentido. Recorro a Azevedo (2006, p. 91), ao sintetizar muito bem a explicação desse processo:

De acordo com o semanticista, o locutor, enquanto responsável pelo enunciado, põe em cena, por meio deste, enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes. E, nesse sentido, o locutor manifesta sua própria posição em relação aos enunciadores que mobiliza, quer assimilando-se a um ou a outro, quer simplesmente fazendo-os aparecer no enunciado para contestá-los ou para mencionar outros pontos de vista que não os próprios. O sentido do enunciado estaria, então, não só nas diferentes vozes que se manifestam através dele, mas, principalmente, na posição do locutor frente aos enunciadores que são por ele mobilizados na produção do enunciado.

A fim de ilustrar, mais uma vez, o processo de constituição do sentido a partir dos variados pontos de vista ou enunciadores, trago o seguinte exemplo: *Pedro já não corre mais cinco quilômetros por dia*. Nesse enunciado, podemos identificar os seguintes enunciadores: (E₁) *Pedro corre*; (E₂) *Pedro corre cinco quilômetros por dia*; (E₃) *Pedro não corre*; (E₄)

Pedro não corre cinco quilômetros por dia; (E₅) *Pedro corria*; (E₆) *Pedro corria cinco quilômetros por dia*; (E₇) *Pedro parou de correr cinco quilômetros por dia*. Desse modo, ao construir o sentido do enunciado, o locutor (L) toma as seguintes atitudes em relação aos enunciadores: aceita E₁, E₅ e E₆, opõe-se a E₂, E₃ e E₄ e assume E₇.

A partir do exemplo dado no parágrafo anterior, apresento o conceito de *negação*, conforme Ducrot (1987). Para o semanticista, é inegável que o fenômeno da *negação* esteja inscrito na frase, isto é, faça parte da língua. Dessa forma, ao descrever um enunciado negativo, a tarefa que se aplica a todos os enunciados – distinguir os pontos de vista do locutor e dos enunciadores – reveste-se de maior importância ainda. No enunciado *Pedro já não corre mais cinco quilômetros por dia*, pode-se identificar que o enunciador profere uma asserção positiva como (E₂) *Pedro corre cinco quilômetros por dia*, à qual o locutor se opõe, assumindo o enunciador (E₇) *Pedro parou de correr cinco quilômetros por dia*. Esse exemplo talvez não seja o mais adequado para explicar a *negação*, uma vez que o locutor também se opõe a enunciadores negativos, como (E₃) *Pedro não corre*; (E₄) *Pedro não corre cinco quilômetros por dia*.

Para melhor esclarecimento, em um exemplo de enunciado como *Pedro não é carinhoso*, fundamentalmente o lugar do enunciador positivo (E₁) *Pedro é carinhoso* está marcado na frase, uma vez que faz parte da descrição polifônica desse enunciado. Assim, nesse exemplo, o locutor opõe-se ao enunciador E₁ e assume o sentido do enunciador (E₂) *Pedro não é carinhoso*. Ducrot (1987) explica que, na *negação*, o ponto de vista de um enunciador é assumido pelo locutor no mesmo momento em que rejeita o ponto de vista afirmativo, posto em cena por outro enunciador.

Igualmente, o fenômeno da *pressuposição* merece ser explorado aqui, em função de sua relevância, tanto para a Teoria da Argumentação na Língua de um modo geral, quanto para a Teoria da Polifonia e para esta tese. Nesse sentido, voltemos ao exemplo *Pedro já não corre mais cinco quilômetros por dia*. Ao descrevermos os enunciadores, podemos identificar pontos de vista anteriores ao enunciador cujo sentido o locutor assume: (E₁) *Pedro corre*; (E₅) *Pedro corria*; e (E₆) *Pedro corria cinco quilômetros por dia*. Tais enunciadores, pode-se considerar, estão previstos na significação da frase. Consequentemente, para o teórico francês, a própria significação da frase pode implicar a existência de pressupostos no sentido do enunciado (DUCROT, 1987). Logo, fica a cargo do enunciado revelar os pressupostos, dado que os enunciadores, na frase, não estabelecem nenhuma relação de *pressuposição* entre si,

são apenas pontos de vista em relação aos quais o locutor se posiciona, constituindo, assim, o sentido dos enunciados.

No exemplo anterior, o locutor, embora aceite os enunciadores (E₁) *Pedro corre*; (E₅) *Pedro corria*; (E₆) *Pedro corria cinco quilômetros por dia*; somente assume (E₇) *Pedro parou de correr cinco quilômetros por dia*. Destaca-se que a *pressuposição* está presente no enunciado, contudo não permite ao locutor ou ao alocutário encadear a sequência do discurso a partir dos pressupostos: “Dizer que pressuponho X, (sic) é dizer que pretendo obrigar o destinatário, por minha fala, a admitir X, sem por isso dar-lhe o direito de prosseguir o diálogo a propósito de X” (DUCROT, 1987, p. 42).

Neste capítulo, tive como objetivo fazer uma exposição da Teoria da Polifonia, situando-a teoricamente no percurso da Teoria da Argumentação na Língua e na matriz saussuriana. Nessa trajetória, destaco os conceitos de *língua, fala, valor, frase, enunciado, significação, sentido, enunciação, locutor e enunciador* como pontos de referência para a fundamentação desta tese. Além desses, não posso furtar-me de mencionar o conceito de *polifonia* na teoria ducrotiana, sem o qual este trabalho não se sustentaria.

No próximo capítulo, abordarei a Teoria da Transposição Didática, no intuito de apresentá-la como referencial complementar deste trabalho. Dado o tema de pesquisa estar voltado para a compreensão leitora no âmbito da educação formal, em contexto de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, entendo ser necessário destinar algumas páginas às contribuições dessa Teoria.

5 A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A Teoria da Transposição Didática, do educador matemático francês Yves Chevallard, será o tópico do capítulo que inicio. Ao fazê-lo, cabe resgatar o objetivo geral desta tese, o qual retomo a seguir: elaborar uma proposta metodológica que potencialize o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora por estudantes do Ensino Superior matriculados em disciplinas cujo objeto de aprendizagem seja a leitura, com base na Teoria da Polifonia.

Yves Chevallard é um teórico francês que atua na área da Didática da Matemática. Pesquisa e leciona atualmente no *Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie d'Aix-Marseille* (Instituto Universitário de Formação de Professores da Academia de Aix-Marseille), Marselha, França. Embora tenha se dedicado, em sua trajetória, à investigação científica em outros temas ligados à Educação, tais como formação de professores e currículo escolar, o sistema didático permanece central em sua produção acadêmica. O pesquisador busca compreender as transformações pelas quais passa o conhecimento até que se torne parte do currículo escolar. Visto que, inicialmente, ele se concentrava em entender o processo associado aos conhecimentos matemáticos, posteriormente ampliou o escopo da teoria para todos os conhecimentos, inclusive aqueles não estritamente científicos.

5.1 O CONHECIMENTO E O ENSINO

O processo de adaptação ou transformação de um determinado conhecimento para que seja ensinado pode ser considerada uma prática comum no âmbito da educação. Dentre os teóricos que se debruçaram sobre esse fenômeno, Chevallard teve uma recepção considerável no Brasil a partir do início da década de 1990. O uso do termo *transposição* foi justificado pelo teórico ao referir-se à sua acepção originada na Música: “reapresentação de um mesmo fragmento de uma composição em outro diapasão ('altura'); transporte” (DICIONÁRIO HOUAISS, 2009).

Para Chevallard (2013), o ato de ensinar não pode ser considerado fácil, nem natural para o ser humano, embora seja um dos atos mais antigos da civilização. Uma das razões para considerá-lo dessa forma é que o conhecimento, com raríssimas exceções, não é concebido para ser ensinado, mas sim para ser usado. Nesse sentido, o teórico francês chega à sua definição sintética de transposição didática, considerando-a “a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido” (CHEVALLARD, 2013, p. 9).

A fim de detalhar o processo de transpor didaticamente o conhecimento, Chevallard explica: para que o conhecimento seja considerado ensinável, parte-se da premissa de transformá-lo em *corpo de conhecimento*, isto é, um conjunto organizado, com certa integração. O teórico salienta que, muitas vezes, esse corpo de conhecimento já existe fora da Escola. Geralmente, ressalta, ele advém de um corpo de conhecimento acadêmico, com alto nível de integração e organizado sob o modo de uma teoria (CHEVALLARD, 2013).

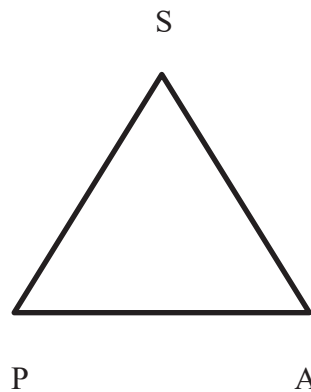
Ademais, o pesquisador francês sustenta que, nos casos em que não existe um corpo de conhecimento acadêmico, o intuito de ensinar determinado conhecimento impulsiona uma tentativa de criação de um corpo dessa natureza. Chevallard explica a ampla adoção dessa solução ao considerar que o que chama de *conhecimento utilizado* não precisa ser justificado. Não haveria necessidade de atribuir sentido social a ele, já que isso derivaria automaticamente de seu resultado prático. Conquanto, o que chama de *conhecimento ensinado*, por sua vez, exige reconhecimento social e legitimidade. Por mais que a sociedade conviva com diferentes versões do conhecimento, o sistema de ensino vê-se obrigado a compactuar essas distintas visões e ensinar uma versão desse *conhecimento ensinado*, comum e legitimada (CHEVALLARD, 2013).

Outro aspecto mencionado por Chevallard (2013) no âmbito do processo de transposição é a mudança de contexto. Como todo conhecimento está envolto por um contexto específico, há um problema permanente ao ensino, segundo o teórico: o conhecimento a ser ensinado não pode ser reproduzido de modo fiel no ambiente escolar em relação a seu análogo acadêmico. No momento em que o conhecimento é transposto, perde seu contexto original de utilização. Dessa forma, um novo contexto, didático, deve ser reconstruído.

5.2 O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A representação do sistema didático apresentada por Chevallard é em formato triangular. Nos três ângulos desse sistema, estariam: (a) o saber (S); (b) o professor (P); e (c) o aluno (A). Ao inserir o saber como um dos polos do sistema, o teórico francês enfatiza seu papel, descartando uma relação unicamente professor-aluno. Adicionalmente, a Teoria da Transposição Didática avança no sentido de pensar a relação saber ou conhecimento ensinado-saberes ou conhecimentos de referência.

Figura 1 – Sistema Didático



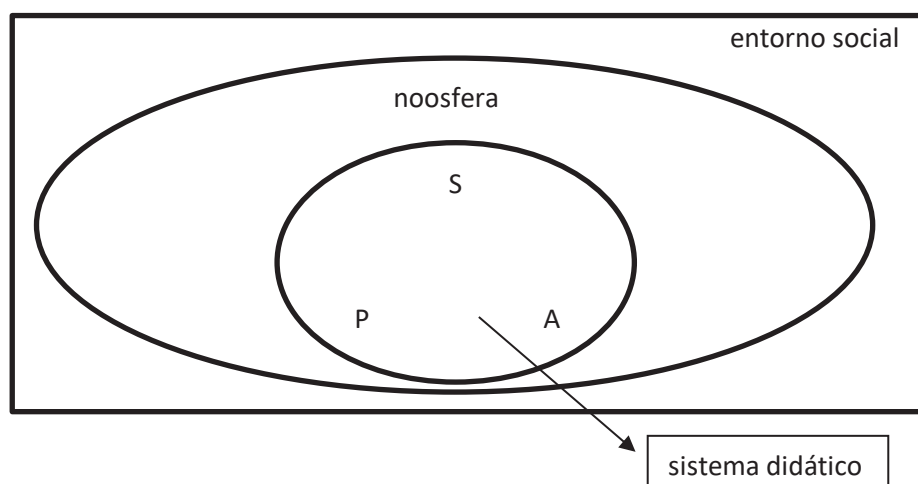
Fonte: Chevallard (1991, p. 23)

Para Chevallard, o saber ensinado é movido pela contradição antigo-novo, enquanto o saber acadêmico tem como motivação a resolução de problemas postos pela comunidade científica. Cabe esclarecer que, a partir dessa compreensão, o papel do professor é o de garantir um processo contínuo de apresentação de novos saberes. O teórico francês considera que o professor, nesse caso, controla o que chama de *cronogênese do saber*. Conforme o processo de aprendizagem consolida-se por parte dos alunos, essa distância temporal entre o que já é sabido e o novo saber desejável naquele momento diminui. Desse modo, afirma Chevallard, há diferenças entre aluno e professor, não somente na relação que cada um estabelece com o saber, mas também no *tempo de saber*. É interessante observar que essa dimensão temporal da aprendizagem é aspecto de debate, uma vez que é revestida de subjetividade, muitas vezes não coincide com o que os tempos institucionais ou legais, impostos pelas escolas e sistema de educação.

Outra questão discutida por Chevallard a respeito das diferenças aluno-professor é o lugar que cada um desses sujeitos ocupa em relação ao conhecimento. O teórico chama de *topogênese do saber* a essa diferença qualitativa entre ambos. Ao professor cabe dominar o conhecimento em níveis, geralmente, mais abstratos que os possíveis ao aluno em um primeiro momento. Além disso, ao docente cabe, igualmente, saber como ensinar o conhecimento. Dessa forma, esse lugar diferenciado nas relações didáticas permitiria ao professor adaptar ou, até mesmo, conformar o saber a ser ensinado de acordo com as demandas daquele processo de ensino e de aprendizagem em especial. Entretanto, alerta Chevallard, o processo de transposição didática já ocorreu, em sua maior parte, quando dessa possibilidade de adaptação por parte do professor.

A transposição didática inicia-se ainda quando o conhecimento científico sofre o que Chevallard chama de *formatação discursiva inicial*, a fim de divulgá-lo ao meio acadêmico-científico. Um exemplo desse movimento inicial é a produção de artigos científicos por pesquisadores e sua consequente publicação em periódicos de circulação acadêmico-científica. Seguido a esse primeiro movimento, o trabalho mais diretamente responsável por transpor o conhecimento situa-se no que o teórico denomina de *noosfera*. Sua função é estabelecer a interface da esfera de produção dos saberes com a esfera do *entorno social*. Esta se configura como o âmbito em que atuam os especialistas em determinado conhecimento, as instâncias políticas de decisão e as famílias dos estudantes. Por sua parte, a *noosfera*, de acordo com o didata francês, atuaria em um movimento de disputa, buscando compatibilizar as demandas do *entorno social* com aquelas do *sistema didático*.

Figura 2 – Sistema Didático Ampliado



Fonte: Adaptado de Chevallard (1991, p. 24).

Há muitos aspectos do funcionamento do processo de transposição didática expostos por Chevallard que são objeto de constante discussão. Dentre eles, posso destacar o questionamento acerca da relevância da *noosfera* para a criação de saberes escolares e a originalidade da Escola na criação desses saberes. Nesta tese, essa discussão parece não ser tão relevante, motivo pelo qual discutirei em seguida as possibilidades dessa Teoria ao desenvolvimento de compreensão leitora no Ensino Superior.

5.3 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A COMPREENSÃO LEITORA

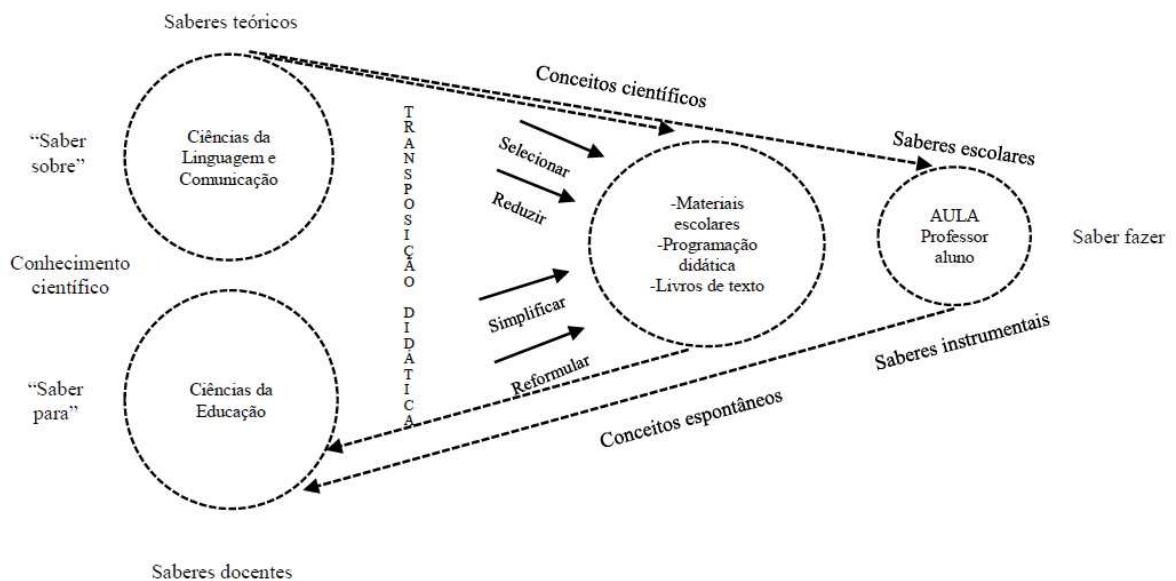
Trabalhar com vistas ao desenvolvimento da compreensão leitora por estudantes do Ensino Superior demanda pensar a transposição didática em um contexto específico de ensino e aprendizagem, no qual transitar por determinado conhecimento não é tão relevante quanto desenvolver habilidades, demonstrando proficiência ao ler. Diante disso, julgo importante lançar mão de Álvarez (2005), estudioso que tem se dedicado à transposição didática voltada ao desenvolvimento de habilidades relativas ao uso da língua.

Álvarez (2005) considera que o processo de transposição contemple os seguintes agentes: (a) os currículos oficiais, os quais contêm os saberes teóricos em que eles se baseiam; (b) os livros didáticos, também denominados *intermediários* pelo autor, por estarem entre os saberes teóricos e os saberes escolares; (c) o professor, a quem cabe a efetiva transposição didática em sala de aula; e (d) os estudantes, cujas avaliações permitem adaptações no processo de transposição empreendido pelo professor.

No que tange ao seu entendimento de como o processo de transposição didática ocorre no âmbito do ensino e da aprendizagem da língua, Álvarez (2005) propõe a visualização de uma engrenagem, em que ilustra a passagem dos *saberes teóricos* aos *saberes escolares*, em um movimento que vai do *saber sobre* para o *saber fazer*. O primeiro saber relaciona-se aos saberes teórico-científicos das Ciências da Linguagem. Já o segundo saber está ligado à forma de transposição desses saberes para o âmbito da sala de aula. Observe-se que, ao transpor didaticamente conceitos científicos, conforme a Figura 3 a seguir, os movimentos de seleção, redução, simplificação e reformulação são acionados quando da produção do discurso didático. Adicionalmente a esse processo complexo, o teórico contempla os *saberes docentes* – o *saber para* – como o ponto de culminância dessa engrenagem, alimentado pelos *saberes*

instrumentais e conceitos espontâneos advindos da sala de aula. Interessa comentar que ao professor, desse modo, cabe transitar entre os *saberes teóricos* e os *saberes docentes*. A fim de esclarecer essa descrição, reproduzo, em seguida, a engrenagem dos saberes no ensino e na aprendizagem de língua.

Figura 3 – Engrenagem dos saberes teóricos e dos saberes escolares no ensino e na aprendizagem da língua



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

Recorro a Azevedo (2016a) para trazer outra proposta que dê conta dos aspectos discutidos neste capítulo. A autora defende que, para o desenvolvimento de habilidades, a transposição didática defendida por Chevallard e Álvarez não seja adequada, uma vez que, especialmente a primeira foca-se nos processos de formação de conceitos.

Assim, a pesquisadora sugere uma revisão do conceito de *transposição didática* aplicado ao ensino e à aprendizagem de língua. Para isso, inicialmente, distingue duas dimensões no âmbito das teorias linguísticas aplicadas ao ensino de língua: (a) a formação de professores de língua; e (b) o ensino de língua na Educação Básica. Na primeira dimensão, estão presentes dois papéis que os professores de língua exercem: o de professor e o de usuário da língua. Azevedo reforça que não há como um professor de língua prescindir do

conhecimento das teorias linguísticas, pois é necessário que esse profissional efetivamente conheça o saber científico de sua área, a fim de promover com adequação e eficácia o desenvolvimento, pelo aluno, de habilidades linguístico-discursivas. Justamente, neste caso, aplicar-se-ia o modelo de transposição didática, já que seria preciso transpor o *saber sábio* ao *saber a ser ensinado*. Contudo, no que tange ao desenvolvimento de habilidades relativas à língua, ao seu uso, não basta transpor os saberes; é necessário ser um usuário proficiente na língua (AZEVEDO, 2016a).

O objetivo a que se propõe o processo de transposição de teorias linguísticas ao contexto de ensino e aprendizagem de língua, em especial, ao seu uso, não está atrelado a formar conceitos ou proceder a descrições linguísticas, mas sim a transformar-se didaticamente em ferramenta potencializadora do desenvolvimento de habilidades atinentes às modalidades oral e escrita em uso. Desse modo, a *transformação didática*, a que Azevedo (2016a) refere, tem a função de tornar uma teoria linguística uma espécie de instrumento, por meio de atividades direcionadas, a fim de proporcionar o desenvolvimento de habilidades pelo aluno.

Pode-se ilustrar a diferença entre a mera transposição didática e a transformação didática no ensino de língua quando se observa a abordagem mais comum nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica em oposição à abordagem necessária ao desenvolvimento da leitura e da escrita nesse nível de ensino, por exemplo. Na primeira abordagem, transpõem-se didaticamente conceitos teóricos oriundos da Gramática Normativa, exigindo-se sua aplicação em exercícios, por vezes descontextualizados ou não atinentes à compreensão e à produção de discursos reais. Por outro lado, o que considero como situação exemplar de transformação didática pode ser descrita como um espaço que oportunize ao aprendiz desenvolver habilidades relativas a ler e escrever, de acordo com o nível esperado para cada etapa educacional, permitindo que ele compreenda discursos e os produza adequadamente. A mediação do professor, ao proporcionar essas condições utilizando-se de ferramentas advindas do *saber sábio*, reveste-se da consciência de que os conhecimentos gramaticais não fazem sentido na Escola se não servirem ao objetivo efetivamente necessário ao aluno: ser proficiente na leitura e na escrita.

Com vistas a uma definição pertinente ao intuito desta tese, qual seja o de elaborar uma proposta metodológica que potencialize o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, a partir da Teoria da Polifonia, por estudantes universitários

matriculados em disciplinas cujo objeto de aprendizagem seja a leitura, retomo aspectos delimitadores do processo de transposição didática. Assumo esse processo como um movimento em que o saber científico, articulado, em diferentes níveis, pela sociedade, desloca-se ao sistema didático, passando por um processo de adequação à finalidade de ensinar. Particularmente, considerando que essa definição de transposição didática não corresponde às demandas do ensino de língua, há de se considerar que o conhecimento linguístico teórico não é transposto, mas sim se transmuta em ferramentas didáticas de desenvolvimento de habilidades relativas à língua em uso, o que corresponde ao conceito de *transformação didática*, proposto por Azevedo (2016a, 2019), com o qual me coaduno nesta pesquisa.

No próximo capítulo, discutirei uma proposta metodológica de compreensão leitora, que considero efetiva no desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, ilustrada por meio da análise de atividades voltadas para o Ensino Superior, a partir da transformação didática da Teoria da Polifonia.

6 PROPOSTA METODOLÓGICA DE COMPREENSÃO LEITORA COM BASE NA TEORIA DA POLIFONIA

No capítulo que se inicia, discutirei uma proposta metodológica de desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, baseada na Teoria da Polifonia. Além disso, com vistas a ilustrá-la, resgatarei algumas atividades propostas em disciplinas de graduação e, a partir da análise polifônica, buscarei propor alternativas metodológicas, alinhadas à TP, a tais atividades.

6.1 ALGUMAS DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

Com o intuito de explicar o método selecionado aqui, exponho algumas delimitações elaboradas, a fim de dar sustentação metodológica e exequibilidade aos objetivos propostos neste trabalho. Conforme anunciado na Introdução desta tese, a definição de método voltou-se para o processo analítico indutivo de construção do conhecimento, utilizando-se o método da simulação, proposto por Ducrot (1987), para a análise polifônica. Situado o processo, importa detalhar a contextualização dos procedimentos a serem aplicados.

Na seção a seguir, farei a análise polifônica de trechos de discursos presentes em atividades de compreensão leitora voltadas para estudantes de Ensino Superior em disciplinas cuja centralidade de aprendizagem esteja na leitura, a fim de usá-la como subsídio para a proposição metodológica baseada na TP. Assim, cumpre esclarecer que usarei essas atividades com fins ilustrativos, uma vez que objetivo uma proposta metodológica para o desenvolvimento da compreensão leitora, não a mera reformulação de atividades pontuais. As atividades que servirão como ilustração foram selecionadas no âmbito de disciplinas ofertadas pela Universidade de Caxias do Sul, na graduação, especificamente naquelas que cumpriam a determinação de foco na leitura, obedecendo a dois critérios de exclusão: (a) não poderiam restringir-se a estudantes de somente um curso de graduação; (b) não poderiam ser disciplinas específicas da formação do licenciando em Letras. Justifico o primeiro critério dada a formação diversa dos estudantes matriculados em disciplinas dessa natureza. Além disso, o risco de haver estudantes cujas habilidades de compreensão leitora estivessem mais

desenvolvidas em disciplinas específicas do curso de Letras seria maior, justificativa que apresento para a formulação do segundo critério.

Desse modo, usarei atividades de compreensão leitora de duas disciplinas que se encaixam nos critérios expostos anteriormente, nas quais tenho lecionado nos últimos anos. Por conseguinte, chegou-se a duas disciplinas aptas: *Leitura e Escrita na Formação Universitária* e *Leitura e Produção de Textos*. Interessa observar que já trabalho como professor com essas disciplinas há vários anos, motivo pelo qual selecionei atividades aplicadas em minhas próprias turmas. Uma dessas atividades foi elaborada por mim; o restante foi produzido por colegas professores que também lecionam ambas as disciplinas.

Quanto à seleção das atividades de compreensão leitora, procedi a partir dos seguintes critérios: (a) atividades cujos discursos demandassem compreensão leitora no nível analítico (AZEVEDO, 2016a, 2019) de discursos acadêmicos ou de circulação geral; (b) atividades aplicadas previamente em turmas das disciplinas foco da análise.

6.2 DISCUSSÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA

Tendo percorrido um referencial teórico até o capítulo anterior, meu intuito, nesta seção, é abordar aspectos constitutivos de uma proposta metodológica que tenha como objetivo desenvolver as habilidades de compreensão leitora por estudantes do Ensino Superior. Permeando essa abordagem, trarei alguns exemplares de atividades, que podem ilustrar as possibilidades e limitações da proposta.

Abro esta discussão, contemplando as premissas¹³ que poderiam orientar uma proposta metodológica tal como esta. Primeiramente, a proposta pode levar em conta que (1) estão presentes distintas vozes, diferentes pontos de vista, no discurso, notadamente *enunciadores*, acionados ao construir-se o sentido do enunciado. Em segundo lugar, ela pode considerar que (2) o processo de aprendizagem envolve um movimento de ressignificação do objeto a ser aprendido, movimento este em que o sujeito que aprende interage com o saber, com os outros sujeitos e com o seu meio. Em terceiro lugar, essa proposta pode (3) pressupor o processo de ensino e, em especial, o sujeito que ensina, o professor, como um mediador que oportuniza

¹³ Cabe esclarecer que a ordem de apresentação das premissas não implica necessariamente ordem de importância ou qualquer outra hierarquia entre elas.

situações potencializadoras do processo de aprendizagem, caracterizado anteriormente. Em quarto lugar, há de se considerar (4) o processo de transposição didática ou, para ser mais adequado à natureza do objeto de aprendizagem foco deste trabalho, a transformação didática pela qual é possível passar o *saber linguístico* relacionado à compreensão leitora. Em quinto lugar, a proposta pode levar em consideração (5) o entendimento de leitura como um conceito complexo, abrangente, no qual o sujeito observa os indicativos ou pistas das relações entre os elementos presentes no discurso, contando também com as distintas vozes enunciantes dispostas ali, para que possa compreendê-lo. Em sexto lugar, pode-se levar em conta que (6) a compreensão leitora é um processo “assimilatório” (AZEVEDO, 2019, p. 96), em nível analítico, e inter-relacional, no qual é constituído o sentido do todo discursivo pelas relações estabelecidas entre as palavras no enunciado e entre os próprios enunciados no discurso. Em último lugar, essa proposta metodológica pode (7) considerar o papel da leitura no Ensino Superior, em especial no que tange ao desenvolvimento de habilidades por estudantes que ingressam nas universidades com formação deficitária, porém demandados a cumprir exigências de leitura e de produção discursiva em nível acadêmico. Sobre essa última premissa, reforço minhas observações a respeito das limitações de formação dos estudantes universitários, especialmente relativas a repertório cultural, prática de leitura e formação linguístico-discursiva prévia, já referidas em capítulo anterior.

6.2.1 Atividade 1

Tendo como base de análise um exercício disponível no Acervo da Disciplina, localizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA da disciplina Leitura e Escrita na Formação Universitária, inicio a discussão de suas possibilidades e limitações. A seguir, transcrevo-o na íntegra.

Leia o excerto abaixo, que representa a introdução de um artigo de revisão da literatura sobre Gestão da Produção, e, em seguida, responda às questões propostas.

01	O presente trabalho trata do tema Gestão da Produção na indústria calçadista. A
02	indústria calçadista nacional contribui com uma parcela significativa das atividades
03	manufatureiras do País, distinguindo-se por sua crescente importância na pauta de
04	exportações do Brasil, pelo seu volume de produção, por sua organização em polos
05	produtores integrados, como também pela sua grande capacidade de geração de empregos.
06	Entretanto, no atual contexto de mercado globalizado, caracterizado por mudanças
07	tecnológicas, comunicação rápida, abertura econômica e competição global, pode-se notar
08	o declínio da competitividade da indústria calçadista brasileira. Sendo assim, o presente
09	trabalho torna-se oportuno por compilar, por meio de uma classificação de trabalhos que
10	abordam esta importante indústria, muitas informações técnico-científicas que podem ser
11	utilizadas para elevar a indústria brasileira de calçados em patamares tecnológicos e
12	competitivos mais altos.
13	A importância das classificações dentro da atividade científica é clara: o
14	conhecimento científico se baseia na classificação. Portanto, a realização de uma
15	classificação é uma ferramenta essencial para o conhecimento de uma determinada área.
16	Para Good (1965), as classificações podem servir aos seguintes propósitos: i)
17	conhecimento mental e comunicação; ii) descoberta de novo campo de pesquisa; iii)
18	planejamento de uma estrutura organizacional ou estrutura de uma máquina; iv) lista de
19	conferência; e v) entretenimento.
20	A classificação a ser apresentada neste trabalho se insere principalmente no grupo
21	(i) e no grupo (ii), ou seja, a classificação apresentada servirá para um maior
22	conhecimento das pesquisas já realizadas na indústria de calçados com relação ao tema
23	Gestão de Produção, além da proposição de pontos importantes a serem estudados em
24	futuras pesquisas.
25	A estrutura metodológica do trabalho é composta por cinco passos:
26	• Passo 1: realização de uma pesquisa (<i>survey</i>) sobre trabalhos em Gestão da Produção na
27	indústria de calçados, sendo que diversas bases de dados foram consultadas, entre elas
28	Compendex, Emerald, Scinde Direct, Scielo e Web of Science.
29	• Passo 2: proposta de um sistema de classificação sobre este tema, segundo 5 parâmetros:
30	origem do trabalho; grande área da Engenharia de Produção (EP) focada no trabalho;
31	subárea da EP focada no trabalho; procedimento de pesquisa utilizado; e fonte do trabalho.
32	• Passo 3: classificação da literatura sobre Gestão da Produção na indústria de calçados.
33	• Passo 4: estruturação da revisão da literatura.
34	• Passo 5: análise do tema. Os <i>outputs</i> da pesquisa são um maior conhecimento do tema,
35	bem como a sugestão de novas pesquisas dentro do tema.
36	Este trabalho é estruturado como segue: na seção 2 é abordada a participação do
37	calçado brasileiro nas exportações e o crescimento do mercado interno; na seção 3 é
38	mostrado o sistema de classificação proposto, bem como sua utilização para a
39	classificação e codificação dos trabalhos encontrados na revisão bibliográfica efetuada; na
40	seção 4 a revisão da literatura é estruturada; na seção 5 são apresentadas análises sobre o
41	tema, bem como sugeridas pesquisas futuras; e na seção 6 são tecidas algumas conclusões.
	Fonte: GODINHO FILHO et al., 2009. Adaptado.

Questões

1. Uma introdução bem redigida deve dar a ideia clara sobre o assunto de que trata o artigo em que se insere. Descreva, numa única frase, qual é o assunto do texto para o qual foi escrita esta introdução.
2. A que informação específica o autor se refere, quando utiliza a expressão “trata do” (linha 01)?
3. No primeiro parágrafo desta introdução, a expressão “o presente trabalho” foi utilizada duas vezes. Caso se desejasse evitar essa repetição, que pronome demonstrativo deveria ser utilizado no lugar de “o presente”?
4. Ainda procurando evitar a repetição verificada acima, que palavra pode substituir “trabalho” numa das ocorrências?
5. Elabore um esquema em que apareçam as seguintes informações, retiradas da introdução acima: (a) a importância de abordar o assunto; (b) o objetivo do artigo; (c) os tópicos que serão abordados no desenvolvimento do artigo.
6. Que expressão foi utilizada para apresentar a importância do artigo?
7. Qual é a importância de se descrever a metodologia na apresentação/introdução de um artigo?
8. Em qual parágrafo desta introdução mencionam-se as partes em que se divide o artigo em que ela se insere?
9. Analise o contexto em que foi empregado o demonstrativo na linha 09 e diga se ele está adequado ou não. Justifique sua resposta.
10. Diga qual é o significado de cada uma das seguintes palavras, de acordo com seu emprego na introdução acima.
 - significativa (linha 02)
 - proposição (linha 23)
 - tecidas (linha 41)
 - oportuno (linha 09)
 - focada (linha 30)

O discurso objeto desse exercício é um excerto retirado de um artigo acadêmico. Trata-se da introdução do artigo. É possível perceber que há focos distintos nas propostas de questões da atividade: compreender os movimentos do discurso, ou seja, o que é o tópico de cada etapa da introdução e localizar informação relativa a ela; e compreender o sentido ou a função de trechos e palavras presentes no discurso. A primeira pergunta demanda localizar uma informação específica, que aparece logo na primeira linha do discurso. Cabe notar também que essa questão pressupõe síntese, sem que o aluno tenha sido orientado, por meio de questões prévias, a fazer a compreensão analítica. A segunda pergunta, da mesma forma, refere-se à informação disponível e facilmente localizável. Já, as questões três e quatro têm como objetivo verificar o repertório vocabular e a adequação ao usá-lo, concorrendo para a coesão discursiva. A quinta questão envolve localização de informações e habilidade de redução de informação, sob a produção de um esquema. Aqui, da mesma forma que na primeira questão, observa-se a demanda por compreensão sintética antes da analítica. A pergunta de número seis igualmente busca avaliar a habilidade de o leitor encontrar informação e identificar que elemento linguístico encabeça uma determinada parte da introdução. A sétima pergunta, por sua vez, é de natureza metodológico-reflexiva. Ela propõe uma reflexão acerca da explicitação do método em determinado ponto da introdução. Na questão oito, volta-se a localizar informação específica. A nona pergunta trata de conhecimento gramatical, embora contextualizado. Por fim, a última questão avalia os conhecimentos semânticos relacionados ao uso de determinadas palavras no discurso.

Devo destacar, a partir desse panorama do questionário, que ele parece estar dedicado pouco à compreensão do discurso, atendo-se mais à localização de informações (cinco questões) e sua relação com a estrutura da seção introdução no gênero artigo acadêmico. Não me parece ser o caso de dispensar essa trajetória do questionário. Creio que essas questões possam ser usadas de forma complementar, posteriores a questões que se voltem à compreensão analítica do discurso, dado que as primeiras se voltam, em grande parte, à compreensão sintética.

Inicialmente, para demonstrar a proposta de desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora analítica, com base nas premissas que elenquei no começo desta seção, é necessário fazer a análise polifônica do discurso em questão. Mesmo sendo apenas uma parte de um discurso completo (artigo acadêmico), como ainda demandaria trabalho que considero desnecessário neste momento, dado o caráter ilustrativo das questões ao fim formuladas,

selecionei um pequeno trecho para a tarefa, a fim de dar conta da apresentação da proposta metodológica desenvolvida aqui. Começamos por retomar esse trecho selecionado.

O presente trabalho trata do tema Gestão da Produção na indústria calçadista. A indústria calçadista nacional contribui com uma parcela significativa das atividades manufatureiras do País, distinguindo-se por sua crescente importância na pauta de exportações do Brasil, pelo seu volume de produção, por sua organização em polos produtores integrados, como também pela sua grande capacidade de geração de empregos.

6.2.1.1 Análise polifônica

A seguir, procedo à análise polifônica do excerto citado anteriormente. Primeiramente, apresento o conjunto de enunciados depreendidos do trecho selecionado do discurso para, logo após, descrever os enunciadores e o posicionamento assumido pelo locutor em relação a eles.

6.2.1.1.1 Enunciados

E(1): *o tema do trabalho é gestão da produção na indústria calçadista*

E(2): *a indústria calçadista nacional contribui com uma parcela significativa das atividades manufatureiras no País*

E(3): *a indústria calçadista nacional distingue-se pela importância crescente nas exportações*

E(4): *a indústria calçadista nacional distingue-se pelo volume de sua produção*

E(5): *a indústria calçadista nacional distingue-se pela sua organização em polos produtores integrados*

E(6): *a indústria calçadista nacional distingue-se pela sua grande capacidade de gerar empregos*

6.2.1.1.2 Descrição da análise polifônica

E(1): *o tema do trabalho é gestão da produção na indústria calçadista*

E₁: *existe um trabalho*

E₂: *o trabalho demanda um tema*

E₃: *o tema do trabalho é gestão da produção na indústria calçadista*

Locutor aceita E₁, E₂ e assume E₃

E(2): *a indústria calçadista nacional contribui com uma parcela significativa das atividades manufatureiras no País*

E₁: *existe um setor industrial no País*

E₂: *existe um setor industrial que produz calçados no País*

E₃: *o setor industrial que produz calçados no País traz contribuições*

E₄: *uma parcela considerável das atividades de manufatura no País diz respeito à indústria calçadista*

E₅: *a indústria calçadista nacional constitui boa parte das atividades manufatureiras no Brasil*

Locutor aceita E₁, E₂, E₃ e E₄ e assume E₅

E(3): *a indústria calçadista nacional distingue-se pela importância crescente no âmbito das exportações*

E₁: *existe um setor industrial no País*

E₂: *existe um setor industrial que produz calçados no País*

E₃: *o setor industrial calçadista no País destaca-se de outros tipos de indústria*

E₄: *as exportações do setor industrial calçadista no País crescem*

E₅: o crescimento das exportações do setor industrial calçadista no País destaca-se em relação ao total de exportações do setor industrial

Locutor aceita E₁, E₂, E₃, E₄ e assume E₅

E(4): a indústria calçadista nacional distingue-se pelo volume de sua produção

E₁: existe um setor industrial no País

E₂: existe um setor industrial que produz calçados no País

E₃: o setor industrial calçadista no País destaca-se de outros tipos de indústria

E₄: o volume de produção do setor industrial calçadista no País é grande

E₅: o volume de produção do setor industrial calçadista no País é motivo de destaque

Locutor aceita E₁, E₂, E₃, E₄ e assume E₅

E(5): a indústria calçadista nacional distingue-se pela sua organização em polos produtores integrados

E₁: existe um setor industrial no País

E₂: existe um setor industrial que produz calçados no País

E₃: o setor industrial calçadista no País destaca-se de outros tipos de indústria

E₄: existem polos de produção integrados

E₅: a produção do setor industrial calçadista no País é organizada em polos de produção integrados

E₆: merece destaque a organização da produção do setor industrial calçadista no País em polos de produção integrados

Locutor aceita E₁, E₂, E₃, E₄, E₅ e assume E₆

E(6): a indústria calçadista nacional distingue-se pela sua grande capacidade de gerar empregos

E₁: existe um setor industrial no País

E₂: existe um setor industrial que produz calçados no País

E₃: o setor industrial calçadista no País destaca-se de outros tipos de indústria

E₄: o setor industrial gera empregos

E₅: o setor industrial calçadista no País gera muitos empregos

E₆: o setor industrial calçadista destaca-se no País por seu grande potencial de geração de empregos

Locutor aceita E₁, E₂, E₃, E₄, E₅ e assume E₆

6.2.1.2 Proposta de questões à Atividade 1

Com base na análise polifônica empreendida, proponho o seguinte conjunto de questões. Cabe esclarecer que, como o intuito aqui é demonstrar e ilustrar a proposta metodológica objeto de discussão neste capítulo, as questões a seguir foram elaboradas somente a partir do trecho selecionado para a análise polifônica empreendida anteriormente. Essa ressalva vale também para as propostas de questões das Atividades 2 e 3.

Com base na leitura do texto¹⁴ (linhas 01 a 05), responda às seguintes questões.

1. De que forma a indústria calçadista nacional destaca-se de outros tipos de indústria?
2. Pode-se considerar a indústria calçadista como um setor importante nas exportações do Brasil. Que fatores mencionados no texto corroboram essa afirmação?
3. O que pode ser afirmado sobre o volume de produção da indústria calçadista nacional, tendo em vista sua distinção em relação a outros tipos de indústria?

¹⁴ O termo *texto*, aqui e no restante das questões, é usado para fins didáticos, por ser o termo mais comumente utilizado, a despeito do seu comprometimento teórico.

4. Analise as afirmações a seguir, considerando os pontos de vista que podem ser resgatados no texto ao afirmar-se que a indústria calçadista nacional destaca-se pela sua organização em polos produtores integrados.
- () O volume de produção do setor industrial calçadista no País é grande.
 - () Existem polos de produção integrados.
 - () O setor industrial gera empregos.
 - () Existe um setor industrial que produz calçados no País.
 - () A produção do setor industrial calçadista no País é organizada em polos de produção integrados.

A alternativa que preenche adequadamente os parênteses, de cima para baixo, é

- a) F, V, F, V, V
- b) V, V, V, V, V
- c) F, F, F, F, V
- d) V, V, V, F, F
- e) V, V, F, V, V

Gabarito: A

5. Com base nos fatores de destaque da indústria calçadista nacional em relação a outros tipos de indústria, a que conclusão pode-se chegar a respeito da geração de empregos na indústria em geral?

A primeira questão proposta tem como objetivo levantar os enunciados (3) (E(3): *a indústria calçadista nacional distingue-se pela importância crescente nas exportações*); (4) (E(4): *a indústria calçadista nacional distingue-se pelo volume de sua produção*); (5) (E(5): *a indústria calçadista nacional distingue-se pela sua organização em polos produtores integrados*); e (6) (E(6): *a indústria calçadista nacional distingue-se pela sua grande capacidade de gerar empregos*), que compõem a resposta esperada neste item. Já, na segunda questão, apresenta-se o enunciado (3) (E(3): *a indústria calçadista nacional distingue-se pela*

importância crescente nas exportações), para que o estudante busque os pontos de vista que o descrevem, de modo que os enunciadores E₃: *o setor industrial calçadista no País destaca-se de outros tipos de indústria* e E₄: *as exportações do setor industrial calçadista no País crescem* são a resposta esperada para essa pergunta. Na questão de número três, espera-se que o aluno identifique o ponto de vista, acionado pelo enunciado (4) (E(4): *a indústria calçadista nacional distingue-se pelo volume de sua produção*), relativo ao enunciador E₄: *o volume de produção do setor industrial calçadista no País é grande*. A quarta questão que propus é objetiva, de múltipla escolha, por meio da qual é resgatado o enunciado (5) (E(5): *a indústria calçadista nacional distingue-se pela sua organização em polos produtores integrados*), para que o leitor analise a veracidade ou a falsidade de distintos enunciadores mobilizados ou não pelo locutor do discurso. A resposta esperada para essa questão é a alternativa (a), dado que os enunciadores correspondentes seriam: E₂: *existe um setor industrial que produz calçados no País*; E₄: *existem polos de produção integrados* e E₅: *a produção do setor industrial calçadista no País é organizada em polos de produção integrados*. Por fim, a questão cinco tem como objetivo levantar um ponto de vista determinado, o qual é acionado no enunciado (6) (E(6): *a indústria calçadista nacional distingue-se pela sua grande capacidade de gerar empregos*), o de que a indústria como um todo gera empregos – representado pelo enunciador E₄: *o setor industrial gera empregos*.

Ao comentar as respostas esperadas para as questões, interessa observar que o processo de elaboração de um questionário como esse pode partir dos enunciados identificados no discurso, por meio da análise polifônica, e aprofundar-se com base nos enunciadores descritos para cada enunciado. Selecionados enunciado e enunciadores objeto de determinada questão, formula-se a pergunta. A mera identificação de enunciadores que são assumidos pelo locutor parece constituir perguntas de menor complexidade, no entanto, possibilita ao leitor compreender o que não está totalmente explícito no discurso, assim como as relações entre enunciados, que constituem o sentido dessa entidade complexa. Por sua vez, questionamentos que envolvam relações entre enunciadores e identificação de enunciadores descritos em dado enunciado provavelmente possibilitam um desenvolvimento maior da compreensão leitora no nível analítico, visto que demandam habilidades mais complexas como relacionar e refletir. Além disso, a construção de questões objetivas na proposta aqui desenvolvida é produtiva para o professor que as elabora, pois os enunciadores frequentemente são o material básico para a elaboração das alternativas.

6.2.2 Atividade 2

A segunda proposta foi retirada do acervo de atividades disponíveis no AVA da disciplina de Leitura e Produção de Textos. A atividade tem como discurso-fonte um excerto da seção de desenvolvimento também de um outro artigo acadêmico. Segue a mesma linha de trabalho da proposta discutida anteriormente, isto é, dedica-se a fazer com que o estudante compreenda, especialmente, a estrutura do gênero. Segue sua transcrição.

Leia o excerto abaixo, que representa uma parte do desenvolvimento de um artigo de revisão da literatura sobre pesquisas espaciais, e, em seguida, responda às questões propostas.

01	3 Resultados e discussão
02	
03	Esta seção vai abordar algumas das vantagens que as pesquisas espaciais trazem para
04	nós, em especial nas áreas da saúde e segurança.
05	
06	<i>3.1 Perspectivas na área da saúde</i>
07	
08	Conforme pesquisa aqui realizada, verifica-se que as investigações espaciais trazem
09	novas perspectivas para a área da saúde em geral. A seguir serão apresentadas evidências que
10	comprovam esse fato.
11	Um dos exemplos são os membros artificiais. Segundo o texto “20 invenções da NASA
12	que mudaram a nossa vida”, as próteses são baseadas em materiais leves que absorvem os
13	impactos e se adaptam às condições humanas.
14	Oliveira (2009) também menciona as próteses como um invento importante derivado
15	das pesquisas espaciais. Foram inventados inclusive exoesqueletos para os astronautas, que, por
16	passarem muito tempo que gravidade zero, precisam de algum tipo de exercício físico para se
17	manterem saudáveis.
18	
19	<i>3.2 Tecnologias em termos de segurança</i>
20	
21	De acordo com investigação realizada, as pesquisas da NASA para as viagens espaciais
22	geraram avanços para a área da segurança. Em seguida, serão apresentados alguns fatos que
23	evidenciam essa colocação.
24	Um exemplo é o detector de fumos. De acordo com o texto “20 invenções da NASA
25	que mudaram a nossa vida”, esse dispositivo foi modificado, para que fosse instalado na
26	primeira estação espacial americana, a Skylab, em 1973, com a finalidade de avisar sobre a
27	liberação de qualquer tipo de fumos ou liberação de gases. Os equipamentos modernos têm
28	baterias e efeitos sonoros para alarme em caso de qualquer princípio de incêndio.
29	Oliveira (2009) menciona um fator de segurança importante, que trata das tecnologias

30	de controle de tráfego aéreo. Essa tecnologia auxilia a evitar acidentes por colisão de aeronaves
31	em voo, proporcionando aos seus controladores evitarem antecipadamente a coincidência de
32	rotas.
33	De acordo com Mesquita (2014), a NASA está desenvolvendo um sistema de tráfego
34	aéreo para drones. Aeronaves que voarem entre 120 e 150 metros em uma área teste da
35	Califórnia estarão sendo monitoradas. O objetivo é manter os equipamentos fora das áreas
36	urbanas, já que sua aplicação no momento faz parte do cotidiano das zonas rurais, pela questão
37	de segurança em função de quedas e até por fatores de privacidade.
38	Segundo o texto “Nasa cria departamento de defesa planetária”, usando telescópios os
39	astrônomos têm trabalhado na localização e mapeamento dos objetos mais próximos da órbita
40	da Terra, chamados em inglês de near-Earth objects (NEO), e já conseguiram localizar mais de
41	90% dos NEOs com mais de um quilômetro de diâmetro. Ainda faltam os objetos menores,
42	com diâmetro ou comprimento de 140 metros, que apesar de “pequenos” ainda representam um
43	risco considerável. A NASA quer detetar também 90% destes até o fim da década. O
44	departamento está focado na detecção de ameaças de impacto natural e no planejamento para o
45	caso de uma eventual defesa planetária.

Questões

1. Que tema é abordado no artigo de onde o trecho acima foi extraído?
2. Qual é o objetivo ou tese do autor?
3. Que argumentos o autor usa para defender essa tese?
4. Para que os argumentos sejam convincentes, o autor apresenta evidências. Localize-as.
5. Esse trecho de artigo traz o que chamamos de resenha temática. Que características estão nela presentes?
6. Por que foi usado o pronome demonstrativo “Nesta” logo após o subtítulo “3 Resultados e discussão”?
7. Identifique um exemplo de uso de demonstrativo para referir informação já mencionada anteriormente no texto. Diga qual é essa informação.
8. Localize um exemplo de uso de vírgula diante de uma conjunção (operador argumentativo).

As questões propostas nessa atividade podem ser divididas, a exemplo do que foi observado na primeira proposta de atividade analisada, em: (a) questões cujo foco é compreender quais são os tópicos de cada seção ou parágrafo do excerto (questões 1 e 2); (b) questões relativas ao processo argumentativo (questões 3 e 4), (c) questões de estruturação da seção revisão de literatura (na atividade chamada de resenha temática) (questão 5); e (d) questões pontuais de aspectos gramaticais (questões 6, 7 e 8). Da mesma forma que no exemplo anterior, essa trajetória do questionário parece ser meritória no intuito de fazer compreender a estrutura da seção e as características do processo argumentativo em discursos acadêmicos, contando-se que o estudante já tenha tomado contato com esses tópicos previamente. Ampliá-la com questões que se voltem à compreensão analítica do discurso, em especial, antecipando-as a essas questões já formuladas, permitiria qualificar o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora.

Da mesma forma como na proposta referente à Atividade 1, selecionei um trecho do discurso em questão, dada a justificativa já mencionada anteriormente. Transcrevo-o a seguir.

De acordo com Mesquita (2014), a NASA está desenvolvendo um sistema de tráfego aéreo para drones. Aeronaves que voarem entre 120 e 150 metros em uma área teste da Califórnia estarão sendo monitoradas. O objetivo é manter os equipamentos fora das áreas urbanas, já que sua aplicação no momento faz parte do cotidiano das zonas rurais, pela questão de segurança em função de quedas e até por fatores de privacidade.

6.2.2.1 Análise polifônica

Procedo à análise polifônica do excerto selecionado, usando a mesma organização da primeira análise descrita.

6.2.2.1.1 Enunciados

E(1): *Mesquita disse que a Nasa está desenvolvendo um sistema de tráfego aéreo para drones*

E(2): *o sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa vai monitorar aeronaves que voarem entre 120 e 150 metros em uma área de testes da Califórnia*

E(3): *o objetivo do sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa é manter os equipamentos fora das áreas urbanas*

E(4): *o objetivo do sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa é manter os equipamentos foras das áreas urbanas por causa da segurança*

E(5): *o objetivo do sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa é manter os equipamentos foras das áreas urbanas por causa da privacidade*

E(6): *a aplicação de drones faz parte do cotidiano das zonas rurais atualmente*

6.2.2.1.2 Descrição da análise polifônica

E(1): *Mesquita disse que a Nasa está desenvolvendo um sistema de tráfego aéreo para drones*

E₁: *Mesquita diz algo*

E₂: *o tráfego aéreo de drones demanda um sistema de monitoramento*

E₃: *a Nasa está desenvolvendo um sistema de tráfego aéreo para drones*

E₄: *Mesquita disse que a Nasa está desenvolvendo um sistema de tráfego aéreo para drones*

Locutor aceita E₁, E₂ e E₃ e assume E₄

E(2): *o sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa vai monitorar aeronaves que voarem entre 120 e 150 metros em uma área de testes da Califórnia*

E₁: *o tráfego aéreo de drones demanda um sistema de monitoramento*

E₂: *a Nasa está desenvolvendo um sistema de tráfego aéreo para drones*

E₃: drones voam entre 120 e 150 metros de altura em uma área teste da Califórnia

E₄: drones que voarem acima dos 150 metros de altura não serão monitorados

E₅: drones que voarem abaixo dos 120 metros de altura não serão monitorados

E₆: o sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa vai monitorar aeronaves que voarem entre 120 e 150 metros em uma área de testes da Califórnia

Locutor aceita E₁ a E₅ e assume E₆

E(3): o objetivo do sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa é manter os equipamentos fora das áreas urbanas

E₁: o tráfego aéreo de drones demanda um sistema de monitoramento

E₂: a Nasa está desenvolvendo um sistema de tráfego aéreo para drones

E₃: o sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa tem a finalidade de manter os drones fora das áreas urbanas

Locutor aceita E₁ e E₂ e assume E₃

E(4): o objetivo do sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa é manter os equipamentos fora das áreas urbanas por causa da segurança

E₁: o tráfego aéreo de drones demanda um sistema de monitoramento

E₂: a Nasa está desenvolvendo um sistema de tráfego aéreo para drones

E₃: o sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa tem a finalidade de manter os drones fora das áreas urbanas

E₄: o tráfego aéreo de drones em áreas urbanas não é seguro

E₅: o sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa tem a finalidade de manter os drones fora das áreas urbanas por causa da segurança

Locutor aceita E₁ a E₄ e assume E₅

E(5): o objetivo do sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa é manter os equipamentos fora das áreas urbanas por causa da privacidade

E₁: o tráfego aéreo de drones demanda um sistema de monitoramento

E₂: a Nasa está desenvolvendo um sistema de tráfego aéreo para drones

E₃: o sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa tem a finalidade de manter os drones fora das áreas urbanas

E₄: o tráfego aéreo de drones em áreas urbanas não é seguro

E₅: o sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa tem a finalidade de manter os drones fora das áreas urbanas por causa da privacidade

Locutor aceita E₁ a E₄ e assume E₅

E(6): a aplicação de drones faz parte do cotidiano das zonas rurais atualmente

E₁: usam-se drones nas zonas rurais

E₂: o uso de drones nas zonas rurais é cotidiano

E₃: o uso de drones nas zonas rurais é cotidiano atualmente

Locutor aceita E₁ e E₂ e assume E₃

6.2.2.2 Proposta de questões à Atividade 2

O conjunto de questões apresentado a seguir é resultado da análise polifônica empreendida anteriormente.

Responda às seguintes questões a partir da leitura do quarto parágrafo da seção 3.2¹⁵ (Tecnologias em termos de segurança).

1. Que relação pode ser feita entre o tráfego aéreo de drones e um sistema de monitoramento?

¹⁵ Aqui, remete-se ao discurso original, não ao fragmento em questão.

2. Que aeronaves estarão fora de monitoramento na área de testes da Califórnia?
3. Analise quais dos pontos de vista abaixo são resgatados ao afirmar-se, no texto, que o objetivo do sistema de monitoramento de drones desenvolvido pela Nasa é o de manter os equipamentos fora da área urbana por causa da privacidade.
 - I. O sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa tem a finalidade de manter os drones fora das áreas urbanas.
 - II. O tráfego aéreo de drones em áreas urbanas não é seguro.
 - III. O uso de drones nas zonas rurais é cotidiano.
 - IV. Drones que voarem acima dos 150 metros de altura não serão monitorados.
 - V. O tráfego aéreo de drones demanda um sistema de monitoramento.

Assinale a alternativa correta.

- a) I e IV.
 - b) II, III e IV.
 - c) Somente I.
 - d) II, IV e V.
 - e) I, II e V.
-
4. Assinale a alternativa que corresponde ao ponto de vista resgatado ao afirmar-se, no texto, que o uso de drones nas zonas rurais é cotidiano atualmente.
 - a) Drones são usados nas zonas rurais esporadicamente.
 - b) Drones são usados nas zonas urbanas, apesar do perigo.
 - c) Drones são usados nas zonas rurais cotidianamente.
 - d) Drones são usados nas zonas urbanas, apesar dos riscos à privacidade.
 - e) Drones são usados nas zonas rurais somente na Califórnia.

A resposta esperada para a primeira questão que propus é que o estudante identifique o seguinte enunciador, que faz parte da descrição do enunciado (1) (E(1): *Mesquita disse que a Nasa está desenvolvendo um sistema de tráfego aéreo para drones*), E₂: *o tráfego aéreo de drones demanda um sistema de monitoramento*. Já, na segunda questão, a resposta à pergunta está na descrição de enunciadores do enunciado (2) (E(2): *o sistema de tráfego aéreo para*

drones em desenvolvimento pela Nasa vai monitorar aeronaves que voarem entre 120 e 150 metros em uma área de testes da Califórnia), notadamente os enunciadores E₄: *drones que voarem acima dos 150 metros de altura não serão monitorados* e E₅: *drones que voarem abaixo dos 120 metros de altura não serão monitorados*. A questão três é objetiva, do tipo múltipla escolha. Nela, resgata-se o enunciado (5) (E(5): *o objetivo do sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa é manter os equipamentos fora das áreas urbanas por causa da privacidade*) para que o estudante analise quais dos pontos de vista apresentados (I a V) correspondem aos enunciadores acionados no enunciado. A resposta esperada para essa questão é a alternativa (e), uma vez que os enunciadores correlatos seriam: E₁: *o tráfego aéreo de drones demanda um sistema de monitoramento*; E₃: *o sistema de tráfego aéreo para drones em desenvolvimento pela Nasa tem a finalidade de manter os drones fora das áreas urbanas* e E₄: *o tráfego aéreo de drones em áreas urbanas não é seguro*. A quarta questão, também de múltipla escolha, visa a que o estudante identifique o ponto de vista correspondente a um dos enunciadores (E₂: *o uso de drones nas zonas rurais é cotidiano*) descritos no enunciado (6) (E(6): *a aplicação de drones faz parte do cotidiano das zonas rurais atualmente*). Logo, a resposta correta é a alternativa (c).

A elaboração de um questionário ilustrativo a partir de um pequeno excerto de discurso impõe desafios como buscar não ser repetitivo nas perguntas e formular questões adequadas em complexidade ao nível de ensino para o qual se destinariam.

6.2.3 Atividade 3

A terceira proposta foi retirada do acervo de atividades disponíveis no AVA da disciplina de Leitura e Escrita na Formação Universitária. A atividade tem como discurso-fonte um artigo jornalístico. Sua organização privilegia a identificação da estrutura do gênero artigo de opinião/jornalístico e os processos argumentativos básicos atinentes a ele. Transcrevo-a a seguir.

Leia o texto abaixo e, em seguida, responda às questões propostas.

01	A banalização da violência	
02		<i>Tânia Rohde Maia</i>
03		
04	Que a violência é uma das principais causas de morte de crianças no mundo todo, estamos	
05	cansados de assistir no dia a dia. A exposição a ela na mídia é fator de risco importante para a	
06	violência juvenil. Grande parte das pesquisas sobre o assunto foram realizadas entre 1980 e 1990,	
07	quando a influência da exposição da mídia sobre as crianças foi estabelecida pela primeira vez.	
08	Desde então, a variedade de meios de comunicação disponíveis explodiu, levando a mudanças no	
09	comportamento que ameaçam relações interpessoais.	
10	Crianças e adolescentes nos Estados Unidos gastam em média 6,5 horas por dia assistindo	
11	à televisão, jogando videogames ou usando computadores. Os programas para elas	
12	(especialmente desenhos animados), filmes, vídeos de música e jogos de vídeo são potenciais	
13	fontes de conteúdo violento. Considerando que ações destinadas a ferir ou prejudicar aparecem	
14	aproximadamente 10 vezes por hora no horário nobre da televisão e que, nos desenhos animados,	
15	este número pode chegar a 50, estima-se que uma criança média americana assista em torno de	
16	10 mil a 12 mil atos violentos por ano. E pasmem, a 8 mil assassinatos até o término do Ensino	
17	Fundamental. Como em geral este conteúdo não depende de linguagem verbal ou escrita, ele é	
18	compreensível para crianças pré-verbais e pré-alfabetizadas.	
19	A explicação para a associação entre assistir à violência e posterior conduta violenta tem	
20	dois componentes. O primeiro se baseia nas formas em que as crianças aprendem como se	
21	comportar. A aprendizagem social começa em uma idade precoce por meio da imitação e do	
22	reforço positivo ou negativo de comportamentos. Vários aspectos da violência na televisão	
23	tornam sua imitação atraente para as crianças. O segundo está relacionado com a	
24	dessensibilização e a banalização da violência. As crianças que são expostas repetidamente	
25	aceitam a violência como parte normal da vida e como uma forma de resolver problemas.	
26	Outro estudo analisou o comportamento de crianças que foram separadas para ver filmes	
27	violentos ou não violentos. Em seguida, foram monitoradas por observadores treinados. Foi	
28	demonstrada clara associação entre a visualização de filmes violentos e o comportamento	
29	agressivo. Este padrão é repetido na maioria das pesquisas.	
30	Embora os pais e a indústria possam discordar dos avaliadores sobre o que é apropriado	
31	para crianças, o sistema de classificação por faixa etária é o primeiro passo para ajudar os pais a	
32	escolher a programação para seus filhos. Os pais e cuidadores infantis devem trabalhar juntos	
33	para diminuir a exposição das crianças à violência na mídia e, se expostas, reduzir os efeitos.	
34	Temos de encontrar um jeito inteligente de incorporar avanços da tecnologia sem perder o que	
35	nos faz seres superiores.	
		Fonte: MAIA, 2013. Adaptado.

Questões

1. Quem é o autor do texto? Que papel social ele representa?
2. Em que veículo o texto é publicado?
3. Qual é a tese do texto?
4. Qual é o tema do texto?
5. Quais são os conhecimentos prévios exigidos para compreender plenamente o texto?
6. Quais são os argumentos expostos no texto?
7. De que tipo são os argumentos expostos no texto? Exemplifique cada um deles.
8. A que conclusão chega o autor?
9. Identifique as partes básicas do artigo de opinião no texto lido.
10. Qual é a tipologia textual predominante no texto.
11. Faça uma pequena citação direta do texto lido, seguindo as normas da ABNT.
12. Produza um esquema de qualquer tipo e, logo em seguida, um resumo a partir do texto lido. Lembre-se de respeitar os princípios da redução de informação!

Nessa atividade, podem ser observadas questões de distintos focos. Há (a) questões cujo foco é compreender os elementos de textualidade presentes (questões 1 e 2); (b) questões relativas ao processo argumentativo (questões 3, 6, 7 e 8), (c) questões de estruturação/características do gênero (questões 9 e 10); (d) questão de aplicação das normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas (questão 11); (e) atividade de redução de informação (questão 12). Somente a questão quatro poderia ser considerada como voltada para a compreensão leitora do discurso. No entanto, ela demanda compreensão sintética. Já a questão cinco, por sua vez, extrapola o discurso, voltando-se para a interpretação. Nesse sentido, entendo não satisfazerem a compreensão analítica do discurso, conforme as premissas enunciadas no início deste capítulo. Em geral, assim como nas outras propostas, esse questionário engloba distintas finalidades, cuja função ou mérito não se aplicam ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora no nível analítico.

Selecionado o trecho do discurso a ser objeto de análise polifônica, apresento-o logo em seguida.

Que a violência é uma das principais causas de morte de crianças no mundo todo, estamos cansados de assistir no dia a dia. A exposição a ela na mídia é fator de risco importante para a violência juvenil. Grande parte das pesquisas sobre o assunto foram realizadas entre 1980 e 1990, quando a influência da exposição da mídia sobre as crianças foi estabelecida pela primeira vez. Desde então, a variedade de meios de comunicação disponíveis explodiu, levando a mudanças no comportamento que ameaçam relações interpessoais.

6.2.3.1 Análise polifônica

Em seguida, apresento a análise polifônica do trecho selecionado. À semelhança das duas primeiras análises, mantenho a mesma forma de organização.

6.2.3.1.1 Enunciados

E(1): *estamos cansados de assistir diariamente que a violência é uma das principais causas de morte de crianças em todo o mundo*

E(2): *a exposição à violência na mídia é fator de risco importante para que um jovem cometa atos violentos*

E(3): *muitas pesquisas confirmando a influência da exposição à violência na mídia em crianças foram realizadas entre os anos de 1980 e 1990*

E(4): *desde 1990 a variedade de meios de comunicação disponíveis aumentou significativamente*

E(5): *o aumento significativo da variedade de meios de comunicação disponíveis levou a mudanças comportamentais*

E(6): *as mudanças comportamentais decorrentes do aumento significativo da variedade de meios de comunicação disponíveis desde 1990 ameaçam relações interpessoais*

6.2.3.1.2 Descrição da análise polifônica

E(1): *estamos cansados de assistir diariamente que a violência é uma das principais causas de morte de crianças em todo o mundo*

E₁: *assistimos diariamente a atos de violência*

E₂: *assistimos diariamente a atos de violência contra crianças*

E₃: *assistimos diariamente às consequências de atos de violência contra crianças*

E₄: *as consequências de atos de violência contra crianças incluem morte*

E₅: *a morte de crianças em todo o mundo tem como uma das principais causas a violência*

E₆: *estamos cansados de assistir diariamente a atos violentos e constatar que a violência é uma das principais causas de morte de crianças em todo o mundo*

Locutor aceita E₁ a E₅ e assume E₆

E(2): *a exposição à violência na mídia é fator de risco importante para que um jovem cometa atos violentos*

E₁: *os jovens cometem atos violentos*

E₂: *a mídia mostra atos violentos*

E₃: *um jovem pode cometer atos violentos caso tenha assistido a atos violentos na mídia*

Locutor aceita E₁ e E₂ e assume E₃

E(3): *muitas pesquisas confirmando a influência da exposição à violência na mídia em crianças foram realizadas entre os anos de 1980 e 1990*

E₁: *pesquisas sobre a influência da exposição à violência na mídia em crianças foram feitas*

E₂: *pesquisas confirmaram a influência da exposição à violência na mídia em crianças*

E₃: *muitas pesquisas realizadas entre os anos de 1980 e 1990 confirmaram a influência da exposição à violência na mídia em crianças*

Locutor aceita E₁ e E₂ e assume E₃

E(4): desde 1990 a variedade de meios de comunicação disponíveis aumentou significativamente

E₁: há muitos tipos de meios de comunicação disponíveis atualmente

E₂: o número de tipos de meios de comunicação disponíveis antes de 1990 era pequeno

E₃: houve um aumento significativo na variedade de meios de comunicação disponíveis desde 1990

Locutor aceita E₁ e E₂ e assume E₃

E(5): o aumento significativo da variedade de meios de comunicação disponíveis levou a mudanças comportamentais

E₁: há muitos tipos de meios de comunicação disponíveis atualmente

E₂: o número de tipos de meios de comunicação disponíveis antes de 1990 era pequeno

E₃: houve um aumento significativo na variedade de meios de comunicação disponíveis desde 1990

E₄: o aumento significativo na variedade de meios de comunicação disponíveis desde 1990 levou a mudanças de comportamento nas pessoas

Locutor aceita E₁, E₂ e E₃ e assume E₄

E(6): as mudanças comportamentais decorrentes do aumento significativo da variedade de meios de comunicação disponíveis desde 1990 ameaçam relações interpessoais

E₁: há muitos tipos de meios de comunicação disponíveis atualmente

E₂: o número de tipos de meios de comunicação disponíveis antes de 1990 era pequeno

E₃: houve um aumento significativo na variedade de meios de comunicação disponíveis desde 1990

E₄: o aumento significativo na variedade de meios de comunicação disponíveis desde 1990 levou a mudanças de comportamento nas pessoas

E₅: as mudanças comportamentais decorrentes do aumento significativo na variedade de meios de comunicação disponíveis desde 1990 ameaçam as relações interpessoais

Locutor aceita E₁ a E₄ e assume E₅

6.2.3.2 Proposta de questões à Atividade 3

Abaixo apresento as questões baseadas no resultado da análise polifônica.

A partir da leitura do texto (linhas 04 a 09)¹⁶, responda às questões que seguem.

1. Que relação é estabelecida pelo texto entre o fato de estarmos cansados de assistir diariamente às consequências de atos de violência contra crianças e a morte de crianças?
2. Analise quais pontos de vista listados abaixo são resgatados ao afirmar-se que um jovem pode cometer atos violentos caso tenha assistido a atos dessa natureza na mídia.
 - I. Os jovens cometem atos violentos.
 - II. Assistimos diariamente a atos de violência contra crianças.
 - III. A mídia mostra atos violentos.
 - IV. Há muitos tipos de meio de comunicação disponíveis atualmente.
 - V. Pesquisas confirmaram a influência em crianças da exposição à violência na mídia.

Assinale a alternativa correta.

- a) II e III.
- b) I e III.
- c) II, III e IV.
- d) I, III e V.
- e) Somente III.

¹⁶ Referência às linhas numeradas no discurso integral original.

3. De acordo com o texto, pode-se considerar um fato ou uma percepção a afirmação de que a violência é uma das principais causas de morte de crianças? Por quê?
4. Pode-se afirmar que somente as pesquisas conduzidas nas décadas de 1980 e 1990 – sobre a influência da violência exposta na mídia e as crianças – concluíram haver relação entre esses fatores? Identifique a expressão no texto que evidencia sua resposta.
5. Considerando que, conforme o texto, desde 1990 a variedade de meios de comunicação disponíveis aumentou significativamente, que relação pode ser estabelecida entre essa informação, as mudanças comportamentais e as relações interpessoais?

A proposta de questão número um objetiva identificar o enunciador que estabelece a relação entre os dois tópicos mencionados: (a) o fato de estarmos cansados de assistir diariamente às consequências de atos de violência contra crianças; e (b) a morte de crianças. Na descrição do enunciado (1) (E(1): *estamos cansados de assistir diariamente que a violência é uma das principais causas de morte de crianças em todo o mundo*), encontra-se o enunciador E₄: *as consequências de atos de violência contra crianças incluem morte*, o qual corresponde à resposta esperada para a questão. A questão de número dois apresenta alternativas de múltipla escolha. Nessa questão, é esperado que o estudante identifique quais pontos de vista correspondem aos enunciadores descritos no enunciado (2) (E(2): *a exposição à violência na mídia é fator de risco importante para que um jovem cometa atos violentos*) que estão listados (I a V). A resposta correta é a alternativa de letra (b), já que os pontos de vista I e III remetem aos enunciadores E₁: *os jovens cometem atos violentos* e E₂: *a mídia mostra atos violentos*, respectivamente, descritos em E(2). A terceira pergunta do questionário tem como fim diferenciar fato de percepção a partir de indícios presentes no discurso. Assim, embora os enunciadores E₄: *as consequências de atos de violência contra crianças incluem morte* e E₅: *a morte de crianças em todo o mundo tem como uma das principais causas a violência* façam parte da descrição do enunciado E(1), o locutor assume o enunciador E₆: *estamos cansados de assistir diariamente a atos violentos e constatar que a violência é uma das principais causas de morte de crianças em todo o mundo*. Por consequência, pelo enunciador, fica caracterizado um fato, passível de constatação pelas pessoas, especialmente se observado o enunciador E₅. Na quarta questão formulada, é apresentada uma afirmação equivocada da qual se almeja que o estudante discorde. Uma vez tendo identificado o

enunciador E₃: *muitas pesquisas realizadas entre os anos de 1980 e 1990 confirmaram a influência da exposição à violência na mídia em crianças*, assumido pelo locutor no enunciado (3) (E(3): *muitas pesquisas confirmando a influência da exposição à violência na mídia em crianças foram realizadas entre os anos de 1980 e 1990*), o estudante pode perceber que: (a) não foram todas as pesquisas realizadas nessas duas décadas que confirmaram a hipótese da influência; e (b) as pesquisas nessas décadas foram as primeiras, porém outras, provavelmente, tenham sido feitas e confirmaram os resultados em décadas posteriores. A expressão “pela primeira vez” (linha 7 do discurso integral) evidencia a resposta esperada. Por fim, a questão cinco resgata o enunciado (4) (E(4): *desde 1990 a variedade de meios de comunicação disponíveis aumentou significativamente*), objetivando que o estudante relacione-o aos dois enunciados seguintes (E(5): *o aumento significativo da variedade de meios de comunicação disponíveis levou a mudanças comportamentais* e E(6): *as mudanças comportamentais decorrentes do aumento significativo da variedade de meios de comunicação disponíveis desde 1990 ameaçam relações interpessoais*). A resposta pode ser sintetizada a partir do enunciador assumido pelo locutor em E(6), E₅: *as mudanças comportamentais decorrentes do aumento significativo na variedade de meios de comunicação disponíveis desde 1990 ameaçam as relações interpessoais*.

Cabe-me comentar, adicionalmente às observações expostas ao final das propostas de questionário anteriormente feitas (Atividades 1 e 2), que, a partir de um enunciado como E(6), é possível elaborar uma questão de relevância ao Ensino Superior. Ao perceber as relações estabelecidas entre enunciados, por meio de pontos de vista que os compõem, é possível desenvolver-se habilidades complexas no que tange à compreensão analítica do discurso, tais como relacionar tópicos e refletir sobre como se dão essas relações dentro do enunciado e entre os enunciados de um discurso.

6.2.4 Configuração da proposta metodológica

Ao sintetizar a configuração da proposta metodológica objeto de discussão aqui, intento retomar suas premissas orientadoras, bem como o percurso procedimental exposto neste capítulo.

As premissas que orientaram esta proposta são retomadas a seguir: (1) a presença de enunciadores no discurso, que são acionados na construção do sentido; (2) o processo de aprendizagem e seu envolvimento com um movimento em que o sujeito que aprende interage com o saber, com os outros sujeitos e com o seu meio, ressignificando o objeto a ser aprendido; (3) o professor como mediador em sala de aula; (4) a transformação didática pela qual deve passar o conhecimento teórico-linguístico; (5) a leitura como processo no qual o sujeito observa os indicativos ou pistas das relações entre os elementos presentes no discurso e conta com as distintas vozes enunciantes; (6) a compreensão leitora como processo assimilatório, em nível analítico, e inter-relacional, no qual a constituição do sentido do todo discursivo é elaborada pelas relações estabelecidas entre as palavras no enunciado e entre os próprios enunciados; e (7) o papel da leitura no Ensino Superior.

Tendo presentes tais premissas orientativas, a trajetória que proponho consiste em: (a) selecionar o discurso pertinente ao Ensino Superior e de acordo com o objetivo da disciplina; (b) proceder à análise polifônica do discurso, contemplando: (b¹) a decomposição do discurso em enunciados; (b²) a descrição de enunciadores presentes em cada enunciado; (b³) a posição estabelecida pelo locutor frente aos enunciadores (aceitação ou negação e o enunciantes assumido); (c) elaborar questões com base na análise polifônica. O Quadro 2 pode contribuir para uma visualização mais clara desse percurso. Apresento-o na página seguinte.

Quadro 2 – Configuração sintética da proposta metodológica

PERCURSO METODOLÓGICO			
PREMISSAS ORIENTATIVAS	PROCEDIMENTOS		
(1) Presença de enunciadores no discurso, que são acionados na construção do sentido	Seleção de discurso pertinente ao Ensino Superior e de acordo com o objetivo da disciplina	Análise polifônica do discurso	Elaboração de questões
(2) Processo de aprendizagem e seu envolvimento com um movimento em que o sujeito que aprende interage com o saber, com os outros sujeitos e com o seu meio, ressignificando o objeto a ser aprendido		Decomposição do discurso em enunciados	
(3) Professor como mediador em sala de aula		Descrição de enunciadores presentes em cada enunciado	
(4) Transformação didática pela qual deve passar o conhecimento teórico-linguístico		Declaração de posição estabelecida pelo locutor frente aos enunciadores (aceitação ou negação e enunciador assumido)	
(5) Leitura como processo no qual o sujeito observa os indicativos ou pistas das relações entre os elementos presentes no discurso e conta com as distintas vozes enunciativas			
(6) Compreensão leitora como processo assimilatório, em nível analítico, e inter-relacional, no qual a constituição do sentido do todo discursivo é elaborada pelas relações estabelecidas entre as palavras no enunciado e entre os próprios enunciados			
(7) Papel da leitura no Ensino Superior			

Importa refletir, ao descrever essa trajetória por meio do recurso acima, a adequação ou a complexidade de contemplar, nesta proposta metodológica, a análise polifônica do discurso tal como procedi neste capítulo. Compreendo ser necessário conhecimento pleno da TP ao professor que for proceder ao passo (b) do percurso de procedimentos ao buscar aplicar o que proponho. Nesse sentido, e em consonância com a premissa (4), que leva em conta a necessária transformação didática do saber teórico-linguístico, creio que a etapa de elaboração de questões possa ser qualificada gradualmente, no caso de um professor que esteja sendo apresentado à concepção polifônica do discurso. A prática orientada de elaboração de questões a partir do exercício de análise polifônica parece ser a conduta a embasar a formação de professores nesta ferramenta metodológica. Outrossim, considero que a totalidade do

percurso metodológico, retomado no Quadro 2, constitui instrumento relevante, resultado de um efetivo processo de transformação didática.

A partir da proposta metodológica discutida aqui e de toda a fundamentação teórica que lhe dá suporte, creio ser possível contribuir efetivamente para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora no nível analítico por estudantes do Ensino Superior. Esta é uma proposta que, dadas as limitações naturais impostas à pesquisa, pode ser ampliada, aprofundada e, inclusive, reconfigurada em futuras investigações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais, retomo o tema deste trabalho, o qual correspondeu ao estudo da compreensão leitora no Ensino Superior. Cabe-me lembrar também o problema de pesquisa, enunciado da seguinte forma: *Como a Teoria da Polifonia pode contribuir para a qualificação do desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora por estudantes do Ensino Superior matriculados em disciplinas cujo objeto de aprendizagem seja a leitura?*

O objetivo geral desta tese foi elaborar uma proposta metodológica que potencializasse o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora por estudantes do Ensino Superior matriculados em disciplinas cujo objeto de aprendizagem seja a leitura, a partir da Teoria da Polifonia. Já os objetivos específicos foram: (a) discutir concepções pertinentes ao problema de pesquisa proposto relativas a *conhecimento, educação, ensino e aprendizagem*, bem como *leitura*, os processos de ensino e de aprendizagem da compreensão leitora no Ensino Superior, a *transposição didática* e a *transformação didática*; (b) apresentar a Teoria da Polifonia, de Ducrot, de modo a contextualizá-la na matriz teórica da Semântica Argumentativa e na corrente de estudos saussurianos; e (c) elaborar proposta metodológica de compreensão leitora com base nas contribuições da Teoria da Polifonia, ilustrando-a a partir de atividades de compreensão leitora presentes em materiais didáticos usados em disciplinas cujo objeto de aprendizagem fosse a leitura.

No decorrer do segundo capítulo desta tese, busquei não somente expor, mas também relacionar o processo de ensino e aprendizagem à constituição do conhecimento, discutindo a relação humana com o saber. Creio que a importância desses temas os posiciona, indubitavelmente, na fundamentação de um trabalho como este.

A leitura e a compreensão leitora foram os temas do terceiro capítulo. Nele, meu objetivo foi delimitar a definição de leitura que seria referência neste trabalho. Além disso, discuti a compreensão leitora também no intuito de usá-la como definição referencial, dada sua centralidade na temática de investigação. Acredito que situar a leitura no Ensino Superior diante de seus muitos desafios tenha qualificado o capítulo.

O quarto capítulo foi destinado à Teoria da Polifonia, contextualizada na Teoria da Argumentação na Língua e em sua matriz saussuriana. Nesse capítulo, deparei-me com enormes desafios, haja vista a complexidade de uma teoria inscrita no âmbito da Semântica Argumentativa.

No quinto capítulo, busquei expor a Teoria da Transposição Didática, discutindo as contribuições possíveis para os processos de ensino e aprendizagem de língua. Ao relacionar o processo de transposição didática à compreensão leitora, destaca-se o conceito de *transformação didática*, o qual tem um papel relevante na proposta metodológica desenvolvida no capítulo subsequente.

Destinei a discussão sobre a proposta metodológica, resultado desta pesquisa, ao sexto capítulo. Como enunciei no objetivo geral, retomado anteriormente, tal proposta busca a potencialização do desenvolvimento de habilidades de compreensão de leitura por estudantes universitários em disciplinas cujo objeto de aprendizagem seja a leitura. Nesse sentido, elenquei premissas que poderiam orientar uma proposta como essa a partir da fundamentação teórica que percorri até ali. Retomo-as sinteticamente: (1) a presença de enunciadores no discurso, os quais são acionados ao construir-se o sentido; (2) o processo de aprendizagem e seu envolvimento com um movimento no qual o sujeito aprendente interage com o conhecimento, com os outros sujeitos e com o seu meio, resultando em ressignificação do objeto a ser aprendido; (3) o professor como mediador no espaço de ensino e aprendizagem; (4) a transformação didática pela qual deve passar o conhecimento teórico de natureza linguística; (5) a leitura como processo no qual o sujeito compreende, a partir de indicativos das relações entre os elementos presentes no discurso, além de contar com as vozes enunciantes; (6) a compreensão leitora como processo, em nível analítico, e inter-relacional, no qual a constituição do sentido do discurso é elaborada pelas relações estabelecidas entre as palavras no enunciado e entre os próprios enunciados; e (7) o papel da leitura no Ensino Superior, levando em consideração seu contexto e seus desafios.

Essas premissas, como denominei, são orientativas. Visto que propus uma trajetória procedimental a ser empreendida, as seguintes etapas compuseram a proposta: (a) selecionar o discurso pertinente ao Ensino Superior; (b) proceder à análise polifônica do discurso, contemplando: (b¹) a decomposição do discurso em enunciados; (b²) a descrição de enunciadores presentes em cada enunciado; (b³) a posição estabelecida pelo locutor frente aos enunciadores (aceitação ou negação e o enunciador assumido); (c) elaborar questões com base na análise polifônica.

Nessas últimas linhas, registro brevemente minhas percepções como pesquisador relativas ao processo de investigação realizado e o que ainda poderá ser feito. Produzir uma tese de doutoramento demanda, obviamente, muita dedicação e disciplina. Trata-se de tempo destinado à formação de um pesquisador que se depara, no meu caso, com os desafios típicos

de quem tenta equilibrar, muitas vezes com grandes percalços, uma teoria a ser compreendida, a produção de um discurso acadêmico-científico e as demandas de quem atua profissionalmente em várias frentes no Ensino Superior. Dessa forma, perceber que o crescimento acadêmico foi efetivo é alentador, porém entender o quanto os desafios pessoais atrelados ao processo podem ser enriquecedores fortalece a confiança em meu projeto de vida dedicado à Ciência e à Educação.

Creio que os resultados desta pesquisa são prolíficos na medida em que se voltam a anseios e necessidades da sala de aula universitária, espaço privilegiado em objetos de investigação, haja vista a diversidade de formações prévias dos estudantes, suas demandas acadêmico-profissionais variadas e a articulação mais próxima com o âmbito da pesquisa científica. Percebo as potencialidades de estudar as questões objetivas de múltipla escolha com vistas ao desenvolvimento da compreensão leitora, com base na proposta discutida. Da mesma forma, a Teoria da Argumentação na Língua, por meio de sua Teoria dos Blocos Semânticos, pode converter-se em subsídio potencial para pesquisas futuras, permitindo uma possível ampliação de escopo da investigação empreendida nesta tese.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

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

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville: UNIVILLE, 2015. p. 15-44.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRIVÉ, Michel. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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: EDUCS, 2006.

AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vania Morales. Problematização e ensino de língua materna. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-21, 2009. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13938/13938.PDF>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, jan./mar. 2016a. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/21558>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Encadeamentos argumentativos, relações sintagmáticas e associativas: reflexões sobre o ensino da leitura. **Antares**, Caxias do Sul, v. 8, n. 15, p. 48-65, jan./jun. 2016b. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/4398/2578>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Aprendizagem da compreensão leitora: uma proposta de transposição didática da Teoria da Polifonia e da Teoria dos Blocos Semânticos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 80, jul. 2019. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/13596>>. Acesso em: 24 set. 2019.

BARBISAN, Leci Borges. Introdução. *In*: BARBISAN, Leci Borges. **Cadernos de pesquisa em Linguística: a construção do sentido**. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

BARBISAN, Leci Borges; DI FANTI, Maria da Gloria. (Orgs.). **Enunciação e discurso: tramas de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BRASIL. Governo Federal. Serviços. Fazer o Exame Nacional do Ensino Médio. 15 maio 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/servicos/fazer-o-exame-nacional-do-ensino-medio>>. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas. Sistema de Informações e Indicadores Culturais – SIIC 2007-2018. 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/cultura-recreacao-e-esporte/9388-indicadores-culturais.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 01 maio 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. Notícias. Pisa. 03 dez. 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206>. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. Ações Internacionais. Pisa 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/pisa/resultados>>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. Resultados e Resumos. Censo Escolar 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. Resultados e Resumos. Saeb. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Prova Brasil - Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 06 set. 2020.

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, 2005.

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

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2013. Tradução de Cleonice Puggian. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>>. Acesso em: 17 maio 2020.

DEPECKER, Loïc. **Compreender Saussure a partir dos manuscritos**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

DUCROT, Oswald. **Les mots du discours**. Paris: Minit, 1980.

DUCROT, Oswald. **Enciclopédia EINAUDI: linguagem-enunciação**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

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

DUCROT, Oswald. **Polifonia y argumentación** – Conferencias del Seminario Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso. Cáli, Universidad del Valle, 1990.

DUCROT, Oswald. Introdução. Conferencia 1. *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.

DUCROT, Oswald. Los bloques semánticos y el cuadrado 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.

DUCROT, Oswald. La sémantique argumentative peut-elle se réclamer de Saussure? *In*: SAUSSURE, Louis de (Org.). *Nouveaux regards sur Saussure – Mélanges offerts à René Amacker*. Genève: Librairie Droz, 2006. Tradução de Alessandra da Silveira Bez.

DUCROT, Oswald. Prefácio. *In*: VOGT, Carlos. **O Intervalo Semântico: (contribuição para uma teoria semântica argumentativa)**. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial; Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

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

FERREIRA, Sabrina; TEIXEIRA, Marlene. Leitura em sala de aula: um ato enunciativo. *In*: GOMES, Neiva Maria Tebaldi; GOMES, Leny da Silva (Orgs.). **Teorias de linguagem e práticas de sala de aula: um diálogo possível**. Porto Alegre: Ed. UniRitter, p. 41-64, 2009.

FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. (Orgs.). **Saussure: a invenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Orgs.). **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

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

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. 2. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

GODINHO FILHO, Moacir et al. Pesquisa em Gestão da Produção na indústria de calçados: revisão, classificação e análise. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 16, n. 2, p. 163-186, abr.-jun. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/gp/v16n2/v16n2a02>>. Acesso em: 13 set. 2020.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS; HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 8. ed., rev. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LEBLER, Cristiane Dall Cortivo. Pressupostos e subentendidos segundo a Teoria da Argumentação na Língua. **Gragoatá**, Niterói, n. 40, p. 295-316, 1. sem. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33385>>. Acesso em: 10 set. 2020.

LEITE, Miriam Soares. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-

Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=5269@1>>. Acesso em: 17 maio 2020.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática**: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

MAIA, Tânia Rohde. A banalização da violência. Em dia. **Zero Hora**, 19 out. 2013. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/vida/noticia/2013/10/tania-rohde-maia-a-banalizacao-da-violencia-4305594.html>>. Acesso em: 13 set. 2020.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NIEDERAUER, Carina Maria Melchiors. **Compreensão leitora e formação docente**: princípios de transposição didática de um modelo teórico-metodológico para a descrição semântico-argumentativa do discurso. 2015. 111 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1158>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

NIEDERAUER, Carina Maria Melchiors. Uma proposta semântico-argumentativa para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora. **Antares**, Caxias do Sul, v. 8, n. 15, p. 66-82, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/4399>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

NORMAND, Claudine et al. (Orgs.). **Convite à linguística**. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck et al. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

OLÍMPIO, Hilda de Oliveira. O percurso teórico de Oswald Ducrot na defesa de uma argumentação linguística. **Revista (Con)textos Linguísticos**, Vitória, v. 4, n. 4, p. 37-50, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/issue/view/372>>. Acesso em: 12 set. 2017.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

POPPER, Karl Raimund. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012a.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de linguística geral**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2012b.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEIXEIRA, Marlene; FERREIRA, Sabrina. Leitura na escola: um barco à deriva? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 63-68, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/2872>>. Acesso em: 03 maio 2020.

TEIXEIRA, Marlene; FLORES, Valdir do Nascimento. (Orgs.). **O sentido na linguagem: uma homenagem à Professora Leci Barbisan**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.