



Texto Livre: Linguagem e Tecnologia
E-ISSN: 1983-3652
revista@textolivre.org
Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Pasero, Carlos A.
SECUENCIA ARGUMENTATIVA Y DIALOGISMO EN UNA CRÓNICA DE DIOGO
MAINARDI: PERSPECTIVAS EN LECTOCOMPREENSIÓN EN LENGUA PORTUGUESA
Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, vol. 6, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 121-134
Universidade Federal de Minas Gerais

Disponibile en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577163626013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

SECUENCIA ARGUMENTATIVA Y DIALOGISMO EN UNA CRÓNICA DE DIOGO MAINARDI: PERSPECTIVAS EN LECTOCOMPREENSIÓN EN LENGUA PORTUGUESA

Carlos A. Pasero/Universidade de Buenos Aires

RESUMEN: El propósito de este trabajo es analizar, desde una perspectiva didáctica, un texto argumentativo escrito, de carácter periodístico, tomando en consideración, además de la secuencia argumentativa principal que lo conforma, sus aspectos dialógicos e interactivos (interactividad), relacionados con la creación de un contexto favorable para la aceptación de las ideas expuestas, en el cual cumplen importante función los contenidos implícitos, el sentido común y el saber enciclopédico. Nos apoyamos en recursos teóricos provenientes principalmente de los estudios sobre el discurso, así como también en aquellos originados en el ámbito de la lingüística textual, especialmente el concepto de secuencia textual (ADAM, 1992; BAKHTIN, 2003; DUARTE, 2005; FONSECA, 1992; GUMPERZ, 1980 y 1989; KERBRAT-ORECCHIONI, 1994 y MAINGUENEAU, 2009). Nuestro objetivo final es contribuir, en el ámbito de la enseñanza de la lengua portuguesa en su modalidad de lectocomprensión, para la elaboración de *tareas interactivas* que permitan un abordaje de la argumentación dinámico y contextualizado, basado en los recursos disponibles en los medios electrónicos.

PALABRAS CLAVE: Texto argumentativo. Dialogismo. Interactividad. Lectocomprensión.

RESUMO: O propósito deste trabalho é analisar, sob uma perspectiva didática, um texto argumentativo escrito, de caráter jornalístico, tomando em consideração, além da sequência argumentativa principal que o conforma, seus aspectos dialógicos e interativos (interatividade), relacionados com a criação de um contexto favorável para a aceitação das ideias expostas, no qual cumprem importante função os conteúdos implícitos, o senso comum e o saber enciclopédico. Apoiamo-nos em recursos teóricos provenientes principalmente dos estudos sobre o discurso, assim como também naqueles originados no âmbito da linguística textual, especialmente o conceito de sequência textual (ADAM, 1992; BAKHTIN, 2003; DUARTE, 2005; FONSECA, 1992; GUMPERZ, 1980 e 1989; KERBRAT-ORECCHIONI, 1994 e MAINGUENEAU, 2009). Nosso objetivo final é contribuir, no âmbito do ensino da língua portuguesa em sua modalidade de compreensão de leitura, para a elaboração de *tarefas interativas* que permitam uma abordagem da argumentação dinâmica e contextualizada, apoiada nos recursos disponíveis nos meios eletrônicos.

PALAVRAS-CHAVE: Texto argumentativo. Dialogismo. Interatividade. Compreensão de leitura.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es analizar un texto argumentativo escrito de carácter periodístico, teniendo en cuenta, además de la *secuencia argumentativa* principal que lo conforma,

sus aspectos dialógicos e interactivos (*interactividad*), relacionados con la creación de un contexto favorable para la aceptación de las ideas expuestas, para lo cual cumplen importante función los contenidos *implícitos*, el *sentido común* y el *saber enciclopédico*. Nos basamos en recursos teóricos provenientes principalmente de los estudios sobre el discurso, así como también en aquellos originados en el ámbito de la lingüística textual, sobre todo el concepto de *secuencia textual*.

En primer lugar, presentamos una breve síntesis de los conceptos fundamentales utilizados en torno de la problemática abordada, basándonos principalmente en Bakhtin (2003), Bilmes (1988), Fonseca (1992), Kerbrat-Orecchioni (1994), Duarte (2005) y Maingueneau (2009). Nos servimos, en grados diversos, de los conceptos de *estructura conversacional*, *par adyacente*, *tropo ilocutorio*, *tropo comunicacional*, *cuadro interlocutivo*, *implicatura conversacional*, *doxa* y *competencia enciclopédica*. Partiendo del modelo de la pragmática de las secuencias discursivas (FONSECA, 1992; ADAM, 1992; DUARTE, 2005), queremos aproximarnos al modelo de la sociolingüística interaccional de Gumperz (1980 y 1989). En segundo lugar, procedemos al desarrollo del análisis (necesariamente discontinuo y fragmentario) del texto escogido, la crónica “Ler não serve para nada”, aparecida en la revista *Veja* el día 28 de marzo de 2001, de autoría del conocido polemista brasileño Diogo Mainardi.

1 TEXTO ARGUMENTATIVO Y DIALOGISMO

En el conjunto de las características de los textos argumentativos se destacan: a) la estructura textual propia de la *secuencia argumentativa* — a diferencia de las secuencias narrativa, descriptiva, dialogal y explicativa —; b) la *intencionalidad apelativa*, convenciendo mediante la razón o persuadiendo a través de la emoción a um auditorio o a un lector, sobre ideas y tesis, orientadas a una conclusión y c) el *dialogismo* o *interactividad*, el contexto de controversia e importancia de la situación comunicativa y la aparición de la voz del enunciador y de otras voces como la del interlocutor. Se trata de un carácter dialéctico que envuelve al locutor y al alocutario, pero también el locutor con un interlocutor al cual se responde o se refutaⁱ. Maingueneau (2009) caracteriza todo discurso como *interactivo* ya “que compromete a dos personas, que están marcadas en los enunciados por el par de pronombres YO-TÚ”. Esto se manifiesta de manera evidente en el diálogo, o interacción oral, donde los locutores articulan sus intervenciones en función de lo expresado por el otroⁱⁱ. Adam (1992), por su parte, dice que el discurso argumentativo se orienta en el sentido de intervenir en las opiniones o puntos de vista de los interlocutores, con el objetivo de que una conclusión sea creíble y aceptable, como consecuencia de una sucesión de argumentos o datos que sirven como baseⁱⁱⁱ. Para Adam, la secuencia argumentativa es una unidad que interviene, en mayor o menor grado, en la composición de textos diversos, o sea, pertenecientes a diferentes géneros discursivos^{iv}.

Ahora bien, frecuentemente las partes de la estructura argumentativa no aparecen expresadas en su totalidad, ya que puede suceder que la conclusión esté ausente y, por lo tanto, el lector tenga que reconstruir esa conclusión basándose en un proceso inferencial^v. Eso significa que la comprensión e interpretación de un texto requerirá conocimientos variados: los propios del sistema lingüístico, los relativos al contexto socio-histórico y cultural y los que involucran los mecanismos de producción de sentido. Estos últimos remiten al contexto lingüístico, al vocabulario y sus combinaciones, en dos instancias diferenciadas, la literal (explícitos) y la no literal (implícitos). Duarte (2005) relaciona los implícitos con la argumentación: “Las presuposiciones y

otros implícitos son estrategias discursivas utilizadas por el locutor para, indirecta y subrepticamente, imponer determinadas ideas u opiniones” (DUARTE, 2005, p. 293. Trad. nuestra). Una lectura eficaz implica la comprensión de los explícitos y de los implícitos (“... aquellos procesos en que el enunciado dice algo más o hasta algo diferente de aquello que está dicho explícitamente”, DUARTE, 2005, p. 291. Trad. nuestra). Con respecto a estos últimos, por una parte, los que pueden ser retirados de los enunciados o agregados a lo dicho, y que se apoyan en marcas lingüísticas (*presupuestos, implicaciones, implicaturas convencionales*) y, por otra parte, los que son el resultado de la interpretación de los sentidos que se relacionan necesariamente con el contexto extralingüístico. Estos son la resultante de un saber compartido entre el autor y el lector o agregados al decir (*subentendidos e inferencias / implicaturas conversacionales* según GRICE, 1975)^{vi}.

Esto último lleva a tener en cuenta, especialmente, el papel de la *doxa* o *conocimiento del mundo* o *saber compartido* en la evaluación de los subentendidos involucrados en el texto argumentativo, en el curso de la interacción entre productor y receptor. “La *doxa* se corresponde con el sentido común, es decir, un conjunto de representaciones socialmente predominantes, cuya verdad es incierta, tomadas, de manera más frecuente, en su formulación lingüística corriente” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 176. Trad. nuestra). El *saber compartido*, por su parte, es “el conjunto de conocimientos manifiestamente compartidos”, ya que “el sentido de los enunciados no depende solamente de lo que está codificado por la lengua, sino al mismo tiempo, y aún constitutivamente, por el saber que poseen los interlocutores de un acto de lenguaje” por eso “el *saber compartido* es necesario para la producción-interpretación de todo acto de lenguaje” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 123. Trad. nuestra).

Gumperz (1989) se refiere a la relación que se establece entre *inferencia conversacional* y *saber sociocultural*^{vii}. Al examinar el proceso de inferencia conversacional, se comprueba la estrecha relación entre los índices discursivos y el conocimiento social. Dice Gumperz (1980, p. 118. Trad. nuestra):

Ya no podemos ver el sentido como un proceso de salida unilineal en el que los sonidos se transforman en frases con sentido por la aplicación de las reglas gramaticales y en el que las normas sociales determinan los usos de tales oraciones con sentido. Las convenciones socioculturales afectan a todos los niveles de producción del habla y la interpretación, desde el lógico cultural abstracto que subyace a toda la interpretación de la división del habla en episodios, y su categorización en términos de actividades semánticamente pertinentes y marcos interpretativos; desde la asignación de los contornos prosódicos en cadenas sintácticas a la selección entre las opciones léxicas y gramaticales. La falta de reconocimiento de esto es otra consecuencia del hecho de que el análisis lingüístico se ha basado en la oración e influenciado por la cultura de la alfabetización”.

Gumperz (1980) señala también que la dificultad de los analistas para percibir esto se basa en el hecho de que el análisis lingüístico se había restringido a la oración, influenciado por la cultura de la alfabetización. En la moderna teoría de los actos de habla, estaba implícita la necesidad de relacionar este con el conocimiento social^{viii}. Las interpretaciones de la intención comunicativa son, en última instancia, indirectas; inclusive, sentencias breves y aparentemente simples no pueden ser interpretadas sin tener en cuenta los índices contextuales, “los criterios en base a los cuales estas interpretaciones se hacen siempre están ligadas al contexto y se basan en los conocimientos de los participantes sobre la prosodia y su control de una importante gama de dialectos o estilos”

(GUMPERZ, 1980, p. 119. Trad. nuestra).

2 ANÁLISIS DEL TEXTO ARGUMENTATIVO SELECCIONADO^{IX}

Lo que procuramos evaluar es qué factores discursivos inciden para que la argumentación desarrollada por el autor produzca un efecto de verdad. No se trata, por cierto, de la “verdad”, sino de aquello que parece “verdad”. En este sentido, el discurso argumentativo procuraría influir en las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o de un auditorio, haciendo creíble o aceptable un enunciado (conclusión) que se apoya en otro enunciado que actúa como argumento o premisa, de lo cual se deduce que un enunciado, por sí mismo, no es una conclusión o un argumento; una o varias proposiciones son consideradas condiciones previas de una conclusión en relación con esta última. Por lo tanto, la secuencia *premisa > conclusión* debe interrumpirse dando la impresión de que ha quedado cerrada. Adam (1992) destaca que es sólo dentro de los límites de un determinado espacio semántico, que se puede determinar el apoyo argumentativo de un enunciado y las restricciones. La razón es que el esquema de base de la argumentación establece una relación entre las premisas y la conclusión, esa relación puede recibir un apoyo explícito o implícito. La premisa implícita determina la inferencia a ser realizada, así como la pertinencia del esquema argumentativo. Adam (1992) dice que el modelo del movimiento argumentativo se realiza, básicamente, por inducción.

En el texto propuesto, la proposición descriptiva “*ler não serve para nada*” se podría considerar como la conclusión de una secuencia argumentativa, si la acompañamos, a modo de apoyo, con una proposición como : “*certas atividades humanas como a leitura servem para ter sucesso na vida*”. Esta proposición adquiere la forma de una premisa si tenemos en cuenta, además, una proposición implícita como garantía: “*as atividades humanas têm de servir para ter sucesso na vida que é o valor mais importante e índice, portanto, de que uma atividade é valiosa*”^x. Es evidente que Mainardi refuta lo que queda implícito en el razonamiento de De Fiore por medio de una restricción poderosa, *la evidencia de que los brasileños exitosos nunca leen*. De Fiore supone, naturalmente, lo contrario; es por eso que sostiene que aquellos estarían en condiciones de aconsejar a la sociedad a introducirse en el hábito de la lectura. Lo que permanece como trasfondo, tanto en la argumentación de De Fiore como en la contraargumentación de Mainardi, es una concepción utilitarista y pragmática de cualquier actividad humana, cuyo horizonte es siempre y en última instancia el éxito social (doxa).

En términos dialógicos, el texto se abre con una pregunta retórica que, a su vez, constituye una cita, pues forma parte del paratexto del texto aludido. La pregunta es respondida por su autor, citado en el cuerpo de la crónica de Mainardi. Se conforma de este modo un *par adyacente* (pregunta – respuesta), aunque el segundo término no sea, en rigor, esperado. El enunciador construye “un diálogo concentrado”, al decir de Fonseca (1992, p. 343). La voz del enunciador se introduce en el debate para dar una respuesta completamente opuesta a la dada por De Fiore, pero utilizando el mismo basamento filosófico, la ya referida concepción utilitarista y pragmática. La pregunta retórica que constituye el título del artículo de De Fiore es intencionalmente resignificada por el autor de la crónica, como si se tratara de un interrogante dirigido a él, asumiendo, por lo tanto, la responsabilidad de su contraargumentación. Sin embargo, la respuesta no se dirige a De Fiore, sino al lector, como se puede comprobar en lo enunciado en el tercer párrafo (“*Dê uma olhada nas pessoas de sucesso...*”). No obstante, se opera lo que Kerbrat-Orecchioni (1994) llama

“tropo comunicacional”, la substitución del destinatario, respondiendo a un interlocutor cuando, de hecho, se pretende encaminar un mensaje para un tercer interlocutor, los poderes públicos responsables de las políticas de promoción sobre la lectura y el libro. Esto último, porque el enunciado “Dê uma olhada...” (refiriéndose a De Fiore o al lector) tiene un destinatario ambiguo. Es curioso que el enunciador justifique su intervención, aunque no se sienta incluido en el grupo de personas invocadas por el funcionario público. Se verifica, de este modo, la construcción del *cuadro interlocutivo*, o sea, la asunción, por parte del sujeto, de un lugar y un rol social. La autoimagen del enunciador resulta paradójica (“ainda que tenha plena consciência de minha falta de prestígio e incapacidade de influenciar as pessoas”). Se trataría de la dinámica propia de un debate frente a un público: como si el enunciador tomase la pregunta de un sujeto colocado como interlocutor para, inmediatamente darse vuelta, dándole la espalda a ese interlocutor inicial y responderle a un auditorio.

El lector apela al *conocimiento del mundo* y al *sentido común* para dirimir entre lo afirmado por De Fiore y lo defendido por Mainardi; por lo tanto, ambos puntos de vista luchan por imponerse como *sentido común* o *doxa*. El discurso de De Fiore es, no obstante, desvalorizado y tenido como “bem-intencionado”, lo que en el marco del pensamiento de Mainardi es lo mismo que decir “ingenuo”. Es el fenómeno que Fonseca (1992, p. 345) explica de la siguiente manera: “la anulación de un contradiscurso trae también consigo la desvalorización de ese mismo contradiscurso anulado y de su autor” (Trad. nuestra). El punto de vista de Mainardi se apoya en la “experiencia” (“Na minha experiência...”). En ese sentido, el lector de *Veja* que conoce las posiciones polémicas del autor de la crónica (intertextualidad) sobre las características de la sociedad brasileña, reconoce una constelación de temas afines^{xi}: rechazo del legado social e ideológico de la etapa histórica liderada por el Presidente Getúlio Vargas (1930-1945 y 1951-1954), aversión por el populismo del Partido de los Trabajadores del Presidente Luís Inácio “Lula” Da Silva, la evaluación del Brasil como una nación fallida, crítica feroz al brasileño como sujeto bronco e ignorante, etc.; lo que constituye una nueva “doxa” opuesta a la expresada por De Fiore. Toda la obra de Mainardi está atravesada por una visión pesimista y desencantada de la cultura brasileña y sobre los aspectos negativos de la vida nacional; un discurso “antinacional”, propio del contexto neoliberal de los años noventa^{xii}.

Ese contexto discursivo es el que confiere a la argumentación de Mainardi un *valor de verdad* (“Nada disso, claro, tem a ver com o temperamento nacional, tão afirmativo, tão voraz, tão animal.”). El final de la crónica confirma esa percepción de la realidad brasileña: “A melhor receita para o sucesso, no Brasil, é o analfabetismo”. Y remata: “Por mais bem-intencionado que seja Ottaviano Carlo De Fiore, duvido que um dia o Brasil venha a se tornar uma nação letrada. Se por acaso isso acontecer, certamente lerá os livros errados. Se calhar de ler os livros certos, só dirá bobagens sobre o que leu”. El autor (y el lector que comparte con él una visión del mundo semejante) se coloca como ejemplo (irónico y paradójico) de las consecuencias que acarrea el haber ejercitado intensivamente la actividad de lectura: “Desde que comecei a ler, virei um frouxo, um molenga. Com o passar dos anos, foram-se embora todas as minhas ambições”. Esa autoimagen aparece construida desde la cultura letrada de la tradición erudita (Rabelais), en contraposición al consejo citado del deportista Rubens Barrichello quien confiesa haber leído un *best-seller* de autoayuda de Brian Weiss. Un posicionamiento, por lo tanto, legitimado por un discurso antinacional, de un sujeto letrado que dice su “verdad” sobre un pueblo al que considera inculto: “A melhor receita para o sucesso, no Brasil, é o analfabetismo”.

3 POSIBILIDADES DIDÁCTICAS PARA LECTOCOMPREENSIÓN

Exponemos a continuación una propuesta de trabajo encuadrada en lo que Chevallard (1997, p. 46) llama "transposición didáctica", es decir, "El 'trabajo' que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza". Consideramos que, en este caso, el objeto a ser transpuesto en objeto de enseñanza es una determinada práctica de lectura y una serie de estrategias, centradas en el reconocimiento de las secuencias argumentativas, su organización y concreción en el texto, así como, fundamentalmente, la comprensión activa de la espesura discursiva generada por la actualización del texto en cuestión. Con ese fin, nos apoyamos en el concepto de *enfoque por tareas* con el objetivo de fomentar un aprendizaje de la lengua real y en uso en la clase, posibilitando, así, la inclusión de los procedimientos de comunicación y reservando al lector un rol eminentemente *productivo* y no meramente reproductivo o reconstructivo — en consonancia con un abordaje socio-interactivo, "que desplaza el polo del interés de la acción del individuo sobre el texto para la inserción del sujeto en la sociedad y en el contexto de interpretación ligado a la realidad sociocultural" (MARCUSCHI, 2008, p. 232. Trad. nuestra).

El modelo de enseñanza basado en tareas, siguiendo a Dias (2009), se relaciona con el paradigma de la enseñanza comunicativa de lenguas y se apoya en los postulados del análisis del discurso — según los cuales la comunicación no se reduce a una codificación y decodificación de mensajes apoyada en el conocimiento de los signos, las reglas y las estructuras, sino en una adecuada interpretación a partir de lo que los interlocutores saben sobre el contexto de la comunicación^{xiii}. Esto se traduce en operaciones y procedimientos de trabajo programado y secuenciado, en base a actividades consistentes en la realización en clase de actividades de uso de la lengua semejantes a las que se exigen fuera de ella. Dias y Bidarra (2010), a su vez, relacionan el empleo de tareas con el uso de los nuevos medios digitales, ya que el ambiente digital ofrece herramientas para abordar con mayor efectividad la enseñanza, el aprendizaje y el uso de la lengua extranjera^{xiv}.

Nunan (1989) secuencia las tareas en base a la psicolingüística, identificando etapas de complejidad creciente: a) *procesamiento*, b) *producción* y c) *interacción*. En una primera etapa Dias y Bidarra (2011) aconsejan procedimientos que posibiliten una práctica reproductiva para, gradualmente, en etapas posteriores, posibilitar una producción creativa. En este sentido, si apelamos a las TICs, es preciso considerar los ambientes personales de aprendizaje que son espacios administrados por los estudiantes como *Youtube*, *Facebook*, *Blogger*, etc.

A continuación, exponemos un cuadro de actividades basadas en tareas, sobre el texto de Diogo Mainardi, "Ler não serve para nada" (ver Tabla 1). Tenemos en cuenta las etapas de Nunan (1989) y lo recomendado por Klett y Dorronzoro (2001), Dias (2009) y Dias y Bidarra (2011). Tomamos como eje de trabajo la tríada a) **Género / intertextualidad / interdiscursividad** (V. MARCUSCHI, 2008, p. 81 y ss.; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 286-9). Intentamos seguir también lo recomendado por Martínez (2001): "El lograr ser conscientes de los diferentes modos argumentativos expuestos y enfatizados en los textos es lograr uno de los mayores niveles de comprensión discursiva pues implica la elucidación de los 'propósitos ocultos' del autor del texto" (MARTÍNEZ, 2001, p. 153).

Tabla 1: Cuadro de actividades basadas en tareas

FASES	ACTIVIDADES	HERRAMIENTAS NECESARIAS
I. Procesamiento (Comprensión)	<p>1. Descubriendo los contextos y los actores institucionales:</p> <p>1.1. Recoger información sobre el organismo público mencionado, “Secretaria do Livro e Leitura” y sobre Ottaviano De Fiore.</p> <p>(http://www.cultura.gov.br/site/categoria/politicas/livro-e-leitura/)</p> <p>(http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bma/memoria_oral/index.php?p=8776)</p> <p>1.2. Visitar el sitio web oficial de la Revista <i>Veja</i> y caracterizar la línea editorial del medio, sus características y el tipo de público que pretende alcanzar.</p> <p>1.3. Reunir información sobre la vida y la obra de Diogo Mainardi.</p> <p>(Wikipédia: http://pt.wikipedia.org/wiki/Diogo_Mainardi).</p> <p>2. Del paratexto al género:</p> <p>2.1. Organizar un foro de discusión sobre los alcances de la afirmación que sirve de título “Ler não serve para nada”. Compartir con los colegas las posibles explicaciones y sentidos.</p> <p>2.2. Elaborar una lista de géneros posibles en los cuales encuadrar el texto abordado. Justificar una última y definitiva elección y caracterización. Recurrir a la web para extraer definiciones del género determinado.</p> <p>3. Intertextualidad y conocimientos implícitos:</p> <p>3.1. Utilizando Google Chrome, buscar el texto mencionado de autoría de Ottaviano De Fiore.</p> <p>(http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/didaticos/como_tornar_o_brasil_uma_nacao_letada.htm)</p> <p>3.2. Leer detenidamente el documento de De Fiore y evaluar el tratamiento dado por Mainardi al mismo. Recurrir al correo electrónico para intercambiar impresiones</p>	<p>Web:</p> <p>1. <i>Google Chrome</i></p> <p>2. <i>Wikipédia</i></p> <p>3. <i>Gmail</i></p> <p>4. <i>Google Acadêmico</i></p> <hr/> <p>Computadora:</p> <p>5. <i>Word</i></p> <p>6. <i>Acrobat Reader</i></p>

	<p>con los compañeros de equipo.</p> <p>3.3. Procurar datos sobre <i>Muitas vidas, muitos mestres</i> de Brian Weiss y sobre la personalidad pública de Rubens Barrichello. Discutir qué relación se establece entre este lector y su lectura.</p>	
II. Producción oral y escrita	<p>4. Reconstruyendo los razonamientos y reescribiendo argumentos:</p> <p>4.1. Desde la teoría: comprobar si se cumple el siguiente objetivo (<i>tipo argumentativo</i>): <i>convencer al lector de un determinado punto de vista...</i></p> <p>4.2. <i>Discriminar: tipo textual, género textual y dominio discursivo.</i></p> <p>Fundamentos teóricos en Luiz Antônio Marcusch, “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. (Disponible en la Web).</p> <p>4.3. Analizar y representar gráficamente con empleo de recursos presentes en <i>Word</i> los siguientes componentes formales de la secuencia argumentativa:</p> <p><i>Tesis - premisa - argumentos – conclusión.</i></p> <p>Estructura: a) introducción: defensa de la tesis (contextualización y punto de vista); b) cuerpo del texto: secuencia de argumentos (defensa de la tesis) informaciones de soporte relevantes (detalles de apoyo a los argumentos/ polifonía); c) conclusión: resumen o refuerzo de la tesis (el autor también lanza otros cuestionamientos, los cuales encuentra importante que sean investigados en etapas posteriores).</p>	<p>Web:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Google</i> 2. <i>Flip Priberam</i> 3. <i>Blogspot</i> 4. <i>Gmail</i> 5. <i>Dropbox</i> <hr/> <p>Computadora:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. <i>Word</i> 7. <i>Acrobat Reader</i>
III. Interacción oral y escrita	<p>5. Dramatizando argumentos:</p> <p>5.1. Preparar una discusión oral en defensa del Secretario del Libro y Lectura en el curso de la cual los argumentos de uno y otro contendiente se desarrollen y se enfrenten. Elaborar otras posiciones frente al problema planteado.</p> <p>5.2. Organizar una exposición en <i>Power Point</i> sobre el problema del fomento a la lectura con posibles líneas de acción. Considerar otras experiencias en América Latina.</p> <p>6. Compartir las producciones escritas resultantes por medio de <i>Gmail</i>, <i>Blogspot</i> o <i>Dropbox</i>.</p>	<p>Web:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Wikipédia</i> 2. <i>Scribd</i> 3. <i>Web forum</i> 4. <i>Gmail</i> 5. <i>Google Chrome</i> 6. <i>Google Acadêmico</i> 7. <i>Youtube</i> 8. <i>Google Livros</i> <hr/> <p>Computadora:</p>

		9. Word 10. Power Point
--	--	----------------------------

CONCLUSIONES

Procuramos dar cuenta de la estructura dialógica que organiza el texto argumentativo. La estructura argumentativa es dialéctica, ya que retoma el discurso ajeno para refutarlo. Destacamos la dependencia del discurso de la crónica analizada de un conocimiento común, compartido entre el autor y el lector, alrededor de un punto de vista antinacional. La argumentación consigue deslindar los posibles sentidos contenidos desde el comienzo en el título (“Ler não serve para nada”) y rechazar cualquier discurso en favor de la promoción de la lectura en el Brasil por improcedente, por errada e improductiva. Las actividades concebidas como tareas procuran dar cuenta de un abordaje interactivo, que considere los nuevos recursos disponibles en los medios electrónicos.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes*. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Traducción de P. Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BILMES, Jack. Category and rule in Conversation Analysis. In: *IPrA Papers in Pragmatics* 2, nº 1/2, p. 25-59, 1988.

BOYD, J.; FERRARA, S. (Ed.). *Speech Acts Theory: Ten Years Later*. Milán: Versus, 1980. (Versus, Quaderni di Studi Semiotici, v. 26-27).

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2ª. ed. Traducción de F. Komesu. São Paulo: Contexto, 2006.

CHEVALLARD, Ives. *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1997.

CUENCA, María Josep. Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. In: *Lenguaje y Educación*, 25, p. 23-40, 1995.

DIAS, Helena B. Marques. O ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT). In: DIAS, Helena B. Marques. *Português europeu língua não materna a distância: (per)curso de iniciação baseado em tarefas*. 2009. Tesis (Doctorado). Lisboa, Universidade Aberta, 2009. p. 117-86.

DIAS, Helena B. Marques; BIDARRA, José. *Inovar a aprendizagem online do português L2: novos media digitais e o desenvolvimento de tarefas*. Braga: TicLínguas, 2010. No prelo.

DUARTE, Isabel Margarida. Falar claro a mentir. AA. VV. *Dar a Palavra à Língua – Homenagem a Mário Vilela*. Porto: FLUP, 2005. p. 291-299. Disponible en: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4566.pdf>. Acceso: 14 feb. 2012.

FONSECA, Joaquim. 'Elogio do Sucesso': a força da palavra / o poder do discurso. In: FONSECA, Joaquim. *Linguística e texto / discurso - teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992. p. 315-375.

FONSECA, Joaquim. *Linguística e texto / discurso - teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

GRICE, Paul. Lógica y conversación. In: VALDÉS VILLANUEVA, Luis (Ed.). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos / Universidad de Murcia, 1975. p. 511-30.

GUMPERZ, John. The sociolinguistic basis of speech act theory. In: BOYD, J.; FERRARA, S. (Ed.). *Speech Acts Theory: Ten Years Later*. Milán: Versus, 1980. p. 101-121. (*Versus, Quaderni di Studi Semiotici*, v. 26-27).

GUMPERZ, John. *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Minuit, 1989.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Rhétorique et Pragmatique: les figures revisitées. *Persee*. 1994. Disponible en: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1994_num_101_1_5843. Acceso: 03 dic. 2011.

KLETT, Estela; DORRONSORO, María Ignacia. Las tareas lectoras en la comprensión de textos académicos en lengua extranjera. In: COLOQUIO INTERNACIONAL, I. y REGIONAL DE LA CÁTEDRA UNESCO PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA em AMÉRICA LATINA, III., 2001, Cartagena (Colombia). Anales... Cartagena (Colombia): 9-14 dic. 2001. Mimeografiado.

MAINARDI, Diogo. Ler não serve para nada. *Veja*, São Paulo, n. 1636, 28 mar. 2001. Disponible en: <http://veja.abril.com.br/280301/mainardi.html>. Acceso: 17 ene. 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión,

2009.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTÍNEZ, María Cristina. *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. 2ª. ed. Rosario: Homo Sapiens, 2001.

MOURA, António (Org.). *Projetos de aprendizagem com a Web 2.0*. Lisboa: Instituto Camões, 2011. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/doc_details.html>. Acesso: 10 mayo 2012.

NUNAN, David. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

VALDÉS VILLANUEVA, Luis (Ed.). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos / Universidad de Murcia, 1975.

VILELA, Mário. Gramática de texto e análise do discurso. In: *Gramática da língua portuguesa*. 2ª ed. Coimbra: Almedina, pp. 399-497, 1999.

VILELA, Mário. *Gramática da língua portuguesa*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1999.

ANEXO: TEXTO SELECIONADO

“Ler não serve para nada”

por Diogo Mainardi

Como tomar o Brasil uma nação letrada? É o título de um documento de Ottaviano Carlo De Fiore, secretário do Livro e Leitura. Honestamente, eu nem sabia que o Ministério da Cultura tinha um secretário do Livro e Leitura. Mas tem. Sua principal tarefa é “acompanhar, avaliar e sugerir alternativas para as políticas do livro, da leitura e da biblioteca”. Foi exatamente o que Ottaviano Carlo De Fiore tentou fazer em seu documento, estudando maneiras de aumentar o interesse por livros no Brasil. Cito um trecho: “É fundamental que nos meios de massa, políticos, estrelas, sindicalistas, professores, religiosos, jornalistas (através de depoimentos, conselhos, testemunhos) propaguem contínua e perenemente a necessidade, a importância e o prazer da leitura, assim como a ascensão social e o poder pessoal que o hábito de ler confere às pessoas”.

Não pertenço a nenhuma das categorias mencionadas por Ottaviano Carlo De Fiore. A rigor, portanto, meu depoimento não foi solicitado. Dou-o mesmo assim, ainda que tenha plena consciência de minha falta de prestígio e incapacidade de influenciar as pessoas. Se digo que meu escritor preferido é Rabelais, por exemplo, ninguém sente o irrefreável impulso de entrar numa livraria e comprá-lo. Se, por outro lado, Rubens Barrichello recomenda os relatos de reencarnação de Muitas Vidas, Muitos Mestres, do americano Brian Weiss (“depois que o li, o medo que tinha da morte foi embora”), é bastante provável que consiga vender quatro ou cinco exemplares a mais.

Minha experiência, ao contrário do que afirma o documento de Ottaviano Carlo De Fiore, é que o hábito da leitura constitui o maior obstáculo para a ascensão social e o poder pessoal no Brasil. Não é um acaso que aqueles que vivem de livros – os escritores – se encontrem no patamar mais baixo de nossa escala social. Muito mais baixo do que políticos, estrelas, sindicalistas, professores, religiosos ou jornalistas. De fato, basta entrar no Congresso, num estúdio de TV, numa universidade ou numa redação de jornal para ver que todos os presentes têm verdadeira aversão por livros. Eles sabem que livros não ajudam a conquistar poder, dinheiro, respeitabilidade. Livros só atrapalham. Criam espíritos perdedores. Provocam isolamento, frustração, resignação. Desde que comecei a ler, virei um frouxo, um molenga. Com o passar dos anos, foram-se embora todas as minhas ambições. Tudo porque os livros me colocaram no devido lugar. Nada disso, claro, tem a ver com o temperamento nacional, tão afirmativo, tão voraz, tão animal. É contraproducente tentar convencer os poderosos a prestar depoimentos sobre a importância dos livros em suas carreiras, simplesmente porque é mentira, e todo mundo sabe que é mentira. Dê uma olhada nas pessoas de sucesso que aparecem nas páginas desta revista. É fácil perceber que nenhuma delas precisou ler para subir na vida. A melhor receita para o sucesso, no Brasil, é o analfabetismo.

Por mais bem-intencionado que seja Ottaviano Carlo De Fiore, duvido que um dia o Brasil venha a se tornar uma nação letrada. Se por acaso isso acontecer, certamente lerá os livros errados. Se calhar de ler os livros certos, só dirá bobagens sobre o que leu.

- i El concepto de dialogismo, como es sabido, tiene su origen en la obra de Bajtín. Para él “Cada enunciado está lleno de ecos y resonancias de otros enunciados con los cuales está ligado por la identidad de la esfera de comunicación discursiva. Cada enunciado debe ser visto antes que nada como una respuesta a los enunciados precedentes de un determinado campo: esta los rechaza, confirma, completa, se basa en ellos, los subentiende como conocidos, de cierto modo los toma en cuenta” (BAKHTIN, 2003, p. 297. Trad. nuestra).
- ii En el caso del texto escrito, frente a la ausencia del destinatario, tal vez sea legítimo preguntarse si, efectivamente, se puede hablar de interacción. Sobre esto, Maingueneau recomienda no confundir la interactividad fundamental del discurso con la interacción oral. Destaca Maingueneau (2009, p. 44): “Toda enunciación, incluso la producida sin la presencia de un destinatario, está de hecho tomada en una interactividad constitutiva (también se habla de dialogismo), es un intercambio, explícito o implícito, con otros enunciadore, virtuales o reales, siempre supone la presencia de otra instancia de enunciación a la cual se dirige el enunciadore y respecto de la cual construye su propio discurso”.
- iii “...un discurso argumentativo apunta a intervenir sobre las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o de un auditorio volviendo creíble o aceptable un enunciado (conclusión) apoyado, según modalidades diversas, sobre otro (argumento/premisa/razonamiento)” (ADAM, 1992, p. 104. Trad. nuestra).
- iv El punto de vista adoptado consiste en considerar la argumentación como una forma de composición básica, en el plano secuencial de la textualidad, teniendo como base las representaciones prototípicas que los locutores elaboran sobre uno o varios esquemas de argumentación. Dos posibles esquemas representarían la secuencia argumentativa: argumento(s) > conclusión – premisas > conclusión (Toulmin) o razones > conclusión (Apothélos y otros).
- v En otras ocasiones, como apunta Cuenca (1995, p. 26), “no se explicitan los contraargumentos a una tesis determinada, sino que se dejan apuntados o implícitos (...) desde un punto de vista lógico, sería posible reconstruir la estructura completa de una argumentación, pero discursivamente no siempre se manifiesta en su totalidad”.
- vi Vilela (1999) hace referencia al concepto de “inferencia pragmática” cuando la inferencia se localiza en el contexto idiomático, es decir, cuando las inferencias dependen de nuestro conocimiento del mundo.
- vii Afirma Gumperz (1989, p. 56) que “La inferencia conversacional es parte integrante del acto mismo de conversar. Todo locutor indica, de manera directa o implícita, la manera en la cual un enunciado debe interpretarse y muestra por sus respuestas, verbales y no verbales, cómo ha interpretado el enunciado de otro locutor” (Trad. nuestra).
- viii Lo que faltaba era una idea más clara del concepto “conocimiento del mundo” y tener en cuenta la naturaleza interactiva “de los procesos de interpretación y el papel de los procesos de contextualización lingüística en la recuperación de la información utilizada en el procesamiento de los mensajes verbales”. Interesa saber qué es aquello que los hablantes deben saber para participar en la conversación y para mantener la progresión temática. La mirada debe ser totalizadora sobre todos los fenómenos que intervienen en una conversación. Gumperz considera que los actos de habla son unidades básicas y semánticamente abstractas, como peticiones, promesas, quejas, de carácter universal. Pero las actividades de habla son culturalmente específicas y no siempre los hablantes pueden controlar conscientemente los objetivos implícitos y las normas comunicativas que gobiernan una conversación determinada.
- ix Transcribimos el texto de Mainardi en Anexo al final del trabajo.
- x El esquema sería: *proposición* (premisa): “ciertas actividades humanas como la lectura sirven para tener éxito en la vida” > *inferencia* > < *garantía* (implícita): (ya que) “las actividades humanas tienen que servir para tener éxito en la vida que es el valor más importante e índice, por lo tanto, de que una actividad es valiosa” < *soporte* (implícito): (dado que) “las personas de éxito como estrellas, sindicalistas, profesores, etc. leen y esta actividad es causa de éxito” < *restricción*: (a menos que) “Una realidad evidente y comprobable en la sociedad brasileña sea considerada: las personas famosas y de éxito en la vida que frecuentan los medios de comunicación y aparecen en las portadas de las revistas no acostumbran a leer”. *por lo tanto* > “Leer no sirve para nada”.
- xi Un aspecto urticante del discurso del autor es la desconstrucción de las más arraigadas representaciones del nacionalismo y del ufanismo brasileño, como se puede comprobar en su novela *Contra o Brasil* (1998). Un reflejo del posicionamiento del autor como polemista controvertido y de la recepción provocada en la sociedad, así como mayores detalles de su producción y trayectoria, pueden recabarse en el artículo correspondiente en Wikipédia (Cf.: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Diogo_Mainardi>. Acceso: 25 feb. 2012).
- xii “El contrato de lectura que Mainardi establece con sus lectores se vincula, naturalmente, con el establecido por *Veja*, y en este sentido presupone un lector de clase media y media alta, con formación escolar superior y de tendencia política predominante de centroderecha y derecha. Sin embargo, el texto de Mainardi impone una selección dentro de la selección de *Veja*, él es un punto de disidencia dentro de la propia revista, como lo prueban las innumerables cartas dirigidas a él y que equilibran adhesiones elogiosas y críticas acerbas” (TORRES, José Wanderson Lima; DUARTE, Roselany de Holanda. “Argumentação e persuasão: uma abordagem sobre o contrato de leitura em textos de Diogo Mainardi para a revista *Veja*”. Cf.: <<http://www.smb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume3/argumentacao.pdf>>. Acceso: 01 mar. 2012. Trad. nuestra).
- xiii De ese estudio consignamos la definición de *tarea* de Ellis: “Una tarea es un plan de trabajo que requiere que los aprendices procesen la lengua de forma pragmática para que alcancen un resultado que será evaluado en términos de corrección y de adecuación proposicional del contenido transmitido. Para eso, se exige que, en primer lugar, presten

atención al sentido y a sus propios recursos lingüísticos, a pesar de que el ‘design’ de la tarea pueda predisponerlos a escoger formas particulares. Se espera que la tarea resulte en el uso de la lengua y que este tenga semejanzas, directas o indirectas, con la forma como la lengua es usada en el mundo real. Como otras actividades de lengua, una tarea puede involucrar ‘capacidades’ productivas o receptivas y orales o escritas y también varios procesos cognitivos” (ELLIS, 2003, apud DIAS, 2009, p.123). Klett y Dorronzoro (2001) propusieron oportunamente la aplicación del método de enseñanza basado en tareas al área de la comprensión lectora; las autoras definen la tarea como un procedimiento metodológico constituido por una serie de actividades concatenadas en función de un objetivo comunicativo con un fuerte anclaje en la realidad del estudiante universitario.

- xiv Moura (2011) recomienda el uso de las nuevas tecnologías como una forma de promover el aprendizaje individual y colaborativo además de la ampliación de varias competencias: “Las TICs tienen la posibilidad de aumentar la complejidad de los ambientes educativos y también las posibilidades de aprendizaje, aproximando a los alumnos a aquellas situaciones que los obliguen a tomar decisiones estratégicas que ayuden a mejorar sus competencias” (MOURA, 2011, p. 5. Trad. nuestra).