

LOUISE BEHE | MARION CAREL
CORENTIN DENUC | JULIO CESAR MACHADO
(DIRS.)

Curso de semántica argumentativa



Curso de semántica argumentativa

Curso de semántica argumentativa



LOUISE BEHE | MARION CAREL
CORENTIN DENUÇ | JULIO CESAR MACHADO
(*dirs.*)



GRUPO DE INVESTIGAÇÕES SEMÂNTICAS E DISCURSIVAS
GISD/CNPQ

EDICIONES TREA

División y organización de capítulos

Marion Carel
Julio Cesar Machado

Supervisión de la revisión técnica

Julio Cesar Machado

Revisión técnica

Louise Behe
Marion Carel
Corentin Denuc
Julio Cesar Machado

Grabación de las conferencias de Oswald Ducrot

Takako Okada

Transcripción de las conferencias de Oswald Ducrot

Diego Brousset

Relectura y corrección de la lengua francesa

Louise Behe
Corentin Denuc

Relectura y corrección de las transcripciones de las conferencias

Diego Brousset

Equipo de traductores para la lengua francesa

Elsa Mónica Bonito Basso
Julia Lourenço Costa
Vanise Dresch
Lionel Antoine Féral
Clarissa Navarro Conceição Lima
Samuel Ponsoni
Daniel Costa da Silva
Carlos Vogt

Equipo de traducción de la versión francesa original al español

Traductoras
Marta Tordesillas Colado (Coordinadora traducción)
Aránzazu Gil Casadomet

Revisoras

María Marta García Negroni
Natalia Criniti

© Los respectivos autores de los textos, 2025

Motivo de cubierta: © Natxo Junquera, 2007, «Sentido encubierto», Alejandría.

© de esta edición:

Ediciones Trea, S. L.
Gran Capitán, 52
33213 · Gijón · Asturias · España
Tfno. 985 303 801 · Fax 985 303 712
trea@trea.es
www.trea.es

Producción: Patricia Laxague Jordán
Maquetación: Alberto Gombáu [Proyecto Gráfico]

Depósito legal: AS 02777-2025
ISBN: 979-13-87790-77-6

Impreso en España — Printed in Spain

Todos los derechos reservados.

Índice

PARTE 1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES SOBRE LA SEMÁNTICA ARGUMENTATIVA

Prólogo. La semántica argumentativa	13
<i>Marion Carel</i>	
Lección I. Horizontes de la significación	21
<i>Luis Francisco Dias</i>	
Lección II. Terminología general de la semántica argumentativa	39
<i>Oswald Ducrot</i>	
Lección III. Sentido, significación y referencia	47
<i>Oswald Ducrot</i>	
Lección IV. El análisis de la palabra <i>puerta</i>	53
<i>Oswald Ducrot</i>	
Lección V. ¿Cómo clasificar los discursos?	59
<i>Oswald Ducrot</i>	
Lección VI. La delocutividad	65
<i>Oswald Ducrot</i>	

PARTE 2. LA TEORÍA DE LOS BLOQUES SEMÁNTICOS (TBS)

Lección VII. Los conceptos de «aspecto (normativo y transgresivo)» y de «argumentación (interna y externa)»	75
<i>Lauro Gomes, Cristiane Dall' Cortivo Lebler</i>	
Lección VIII. Relaciones entre aspectos argumentativos: los conceptos de «conversión», «reciprocidad» y «transposición»	89
<i>Claudio Primo Delanoy</i>	

Lección IX. La estructura del texto y los elementos de la cohesión textual	97
<i>Giorgio Christopulos</i>	
Lección X. Los conceptos de «empleos constitutivos», «empleos caracterizantes», «empleos singularizantes» y la noción de «decalaje» . . .	103
<i>Giorgio Christopulos</i>	
Lección XI. Los cuasibloques	109
<i>Marion Carel</i>	
Lección XII. La paradoja	119
<i>Kohei Kida</i>	

PARTE 3. LA PRESUPOSICIÓN

Lección XIII. La presuposición en la TAL	131
<i>Ana Lúcia Tinoco Cabral</i>	
Lección XIV. Presupuestos en la TBS	145
<i>Marion Carel</i>	

PARTE 4. LA CONJUNCIÓN MAIS

Lección XV. La conjunción <i>mais</i> discutida según la visión de los contextos de uso	157
<i>Maria Helena de Moura Neves</i>	
Lección XVI. <i>Mais</i> según Ducrot frente a <i>mais</i> según Carel: una comparación crítica y teórica	185
<i>Julio César Machado</i>	

PARTE 5. LA GRADUALIDAD

Lección XVII. El «modificador desrealizante», el «modificador realizante», el «modificador sobrerrealizante» y el «internalizador»	205
<i>María Marta García Negroni</i>	
Lección XVIII. La gradualidad, una constante en la semántica argumentativa . . .	217
<i>Tânia Maris de Azevedo</i>	
Lección XIX. Gradualidad y cambio de sentido.	229
<i>Louise Behe</i>	

PARTE 6. LA ENUNCIACIÓN

Lección XX. <i>Dictum y modus</i>: debates históricos, nuevos enfoques y análisis de la subjetividad en la lengua	237
<i>Marta Tordesillas</i>	
Lección XXI. La polifonía según Ducrot	273
<i>Patrick Dendale, Danielle Coltier</i>	
Lección XXII. El antiguo concepto del «enunciador»	299
<i>María Marta García Negroni</i>	
Lección XXIII. La enunciación lingüística: funciones textuales, modos enunciativos, y argumentaciones enunciativas	309
<i>Marion Carel</i>	

PARTE 7. MÁS ALLÁ DE LA SEMÁNTICA LINGÜÍSTICA

Lección XXIV. El lenguaje gestual y la gestualidad del lenguaje	331
<i>Carlos Vogt</i>	
Lección XXV. Lectura (alfabetización y literalismo): breves reflexiones basadas en conceptos de la semántica argumentativa	345
<i>Neiva M. Tebaldi Gomes</i>	
Lección XXVI. Semántica argumentativa y conflictividad política: el concepto de «programa»	353
<i>Zoé Camus, Alfredo Lescano</i>	
Lección XXVII. La acción al decir y la atribución	365
<i>Corentin Denuc</i>	

PARTE 8. LÍMITES TEÓRICOS: LAS RELACIONES POSIBLES ENTRE OTROS AUTORES Y LA SEMÁNTICA ARGUMENTATIVA

Lección XXVIII. La presencia de Saussure en la teoría de la argumentación en la lengua	377
<i>Leci Borges Barbisan</i>	
Lección XXIX. La cuestión del enunciado en Foucault y Ducrot	385
<i>Julio Cesar Machado, Jocenilson Ribeiro</i>	

Lección XXX. La semántica argumentativa y sus relaciones con la teoría del lenguaje de Émile Benveniste	409
<i>Carmem Luci da Costa Silva</i>	
Lección XXXI. La teoría de los actos de habla y la semántica argumentativa	427
<i>María Marta García Negroni</i>	
Lección XXXII. Ducrot y Maingueneau: acercamientos y distanciamientos ...	439
<i>Samuel Ponsoni</i>	

LECCIÓN XXV

Lectura (alfabetización y literalismo): breves reflexiones basadas en conceptos de la semántica argumentativa

NEIVA M. TEBALDI GOMES
Centro Universitário Ritter dos Reis
Laureate University
UNIRITTER, Brasil

1. Consideraciones preliminares

Para tratar acerca de la lectura, podríamos empezar por los indicadores que surgen de las investigaciones que evalúan las capacidades de lectura de alumnos brasileños. Sin embargo, estos indicadores son ampliamente discutidos en diferentes esferas de la educación brasileña. Proponemos entonces, en este estudio, reflexionar sobre el proceso de lectura —en el cual están implicados los conceptos de alfabetización y de literalismo— y sobre la enseñanza de la lectura.

Para empezar, como el término «lectura» remite a diferentes conceptos y tipos de lectura, hay que decir que hablamos, en este texto, de la lectura del texto verbal. Se trata entonces de reflexiones movidas por las preguntas: ¿qué es leer?, ¿qué es lo que diferencia del proceso de alfabetización del proceso de literalismo? Si el acto de lectura puede ser visto como un proceso que busca la (re)construcción de sentidos, ¿qué capacidades se presuponen?, ¿qué es leer para la semántica argumentativa?

Tomando estas cuestiones como punto de partida y estando seguros de que, para tratar la lectura del texto verbal, hay que comprender cómo se producen los sentidos por medio de la lengua, retomamos los conceptos saussureanos de «relación» y «valor» que, revisitados, han sido asumidos por la semántica argumentativa. En su desarrollo, este texto busca demostrar, aunque de manera elemental, cómo los conceptos de esta teoría contribuirían a la comprensión de los sentidos de los enunciados.

2. Lectura: un proceso de búsqueda de la (re)construcción de sentidos

Las dificultades en la lectura que los alumnos de varios niveles de la enseñanza brasileña presentan se deben particularmente a las lagunas en la formación de los profesores. Esto puede ser una afirmación bastante polémica, pero es una realidad

de la que las instituciones formadoras de enseñanza deben ocuparse. En los cursos que preparan a los docentes, el foco muchas veces está puesto en los métodos de alfabetización y en los aspectos cognitivos concernidos. Sin embargo, según lo que sabemos de esos cursos, falta una formación lingüística consistente y, más especialmente, una teoría semántica que explique cómo la lengua funciona para producir sentido. Por consiguiente, y entre otras razones, el proceso de alfabetización que va de la decodificación alfabética a la atribución de los sentidos a los enunciados presenta a menudo lagunas o es incompleta, lo que caracteriza lo que llamamos la alfabetización funcional¹, etapa que impide una participación efectiva en las prácticas que supone el literalismo.

Dado que se trata de un proceso, en la literatura brasileña, el término alfabetización está siempre vinculado al de literalismo. Para distinguir estos dos conceptos, Soares (2004: 96) afirma que la aparición de la palabra y del concepto *literalismo* puede ser interpretada como una consecuencia de la necesidad de *configurar y nombrar comportamientos y prácticas sociales en el campo de la lectura y la escritura que superan el control del sistema alfabético y ortográfico; el nivel de aprendizaje de la lengua escrita buscado tradicionalmente por el proceso de alfabetización*. De esta manera, según la autora,

[...] por un lado, hay que reconocer que la *alfabetización* —comprendida en tanto que adquisición del sistema convencional de la escritura— se distingue del *literalismo* —visto como el desarrollo de comportamientos y habilidades del uso competente de la lectura y la escritura en prácticas sociales—: (estos dos procesos) se diferencian en relación con los objetos de conocimiento y en relación con los procesos cognitivos y lingüísticos del aprendizaje y, en consecuencia, de la enseñanza de estos objetos diferentes. [...] Por otro lado, es necesario admitir que, ya que diferentes, la alfabetización y el literalismo son interdependientes e indisolubles: la alfabetización solo tiene sentido si se desarrolla en el marco de las prácticas sociales de lectura y de escritura.² (las cursivas son nuestras) (Soares, 2004: 97)

Hay que poner de relieve que son estas prácticas de lectura y de escritura las que completan el proceso de alfabetización. La competencia en lectura (y en escri-

¹ La caracterización de la alfabetización funcional concierne el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura que solo consigue un carácter instrumental que permite al sujeto la realización de las tareas cotidianas del campo profesional o la vida en común, pero de manera elemental.

² [...] por un lado, é necessário reconhecer que alfabetização — entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita — distingue-se de letramento — entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: (esses dois processos) distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e lingüísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. [...] Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita. (grifos acrescidos) (Soares, 2004: 97).

tura), la meta de los objetivos que hay que alcanzar no solo en Brasil, se desarrolla a lo largo de la vida a medida que nuevas capacidades son adquiridas mediante el contacto con géneros diferentes y soportes textuales existentes en una sociedad y más precisamente por el ejercicio de la lectura y la escritura ofrecido por la escuela. Este ejercicio debe por tanto realizarse por medio de actividades orientadas por objetivos específicos y metodológicos adaptados. A modo de ejemplo: si el fin es el de la lectura expresiva, la lectura en voz alta, seguida de ejercicios que lleven a la identificación de diferentes signos de puntuación y su función en la organización textual de los sentidos puede ser un método; si el objetivo es el aprendizaje activo del vocabulario, la integración de la significación de algunas expresiones, familias de palabras, sinonimia, sentido de algunos morfemas podrían constituir el centro de la lectura.

No obstante, sean cuales fueran los objetivos y las actividades o metodologías adoptadas, la lectura será esencialmente un proceso de búsqueda de los sentidos que resultan de la selección y de la manera en que algunas palabras han sido combinadas en un enunciado. Las teorías semánticas nos ayudan a comprender este proceso. Entre estas teorías, destacamos la semántica argumentativa que busca comprender por qué algunas palabras tienen el sentido que se les atribuye en un contexto lingüístico determinado.

3. Semántica argumentativa: ¿una teoría de la lectura?

La semántica argumentativa es una teoría que busca describir y explicar los sentidos que toman las palabras cuando se las coloca las unas en relación con las otras y constituyen entonces sintagmas. Para esto, decimos que se trata de una teoría que se ocupa de las relaciones sintagmáticas, que son identificadas como *encadenamientos* argumentativos.

Como podemos leerlo en otros textos de este libro, esta teoría se interesa por la identidad semántica de cada enunciado; es decir, por el sentido que resulta de cada encadenamiento y la descripción de cómo el sentido se construye por estos *encadenamientos*. Ducrot (1987: 56) dice que para él *la descripción semántica de una lengua es una especie de máquina susceptible de hacer corresponder a cada enunciado el sentido que los sujetos hablantes, en efecto, le atribuyen*. Desde el punto de vista de su aparición, los sentidos son entonces singulares e inimitables (no pueden repetirse), lo mismo ocurre para los enunciados que los comportan. Entonces una oración como *Pedro es inteligente* podría expresar una de las características de Pedro, lo que justificaría la admiración que le locutor tiene para él, pero también podría responder a la cuestión: *¿Por qué fue elegido Pedro y no Juan?*, lo que podría significar:

Pedro es más capaz que Juan. Esta misma oración podría ser empleada en numerosas situaciones generando en cada enunciación sentidos diferentes. Esto pasa porque, fuera del uso, una oración solo representa una combinación de elementos abstractos que contienen una *significación* mientras que el *sentido* se define en el marco de una enunciación producida por un locutor que se dirige a un interlocutor con una cierta intencionalidad.

En tanto teoría del sentido, la semántica argumentativa postula que la interpretación de un texto debe resultar esencialmente del análisis del material lingüístico con el cual el texto/discurso³ se organiza. Esto no quiere decir que, en el primer contacto con el texto, la intuición del lector no pueda colaborar con el fin de suscitar sentidos, pero es necesario que estos sean validados por el material verbal. En este proceso, la significación lexical (la de los diccionarios) solo es un punto de partida porque un sintagma como *el patito feo* (título de una historia para niños) contiene varios sentidos: no se trata de un *pato*, sino de un *pat + ito* (*ito* PLT pequeño), además, no se trata de un *pato* cualquiera sino de un *pato* definido (*el patito* PLT definido). La incorporación del morfema «*ito*» aporta también un valor afectivo. Para hablar en los términos de la semántica argumentativa tal como está desarrollada hoy por la teoría de los bloques semánticos: *patito* evocaría aquí al aspecto argumentativo PE-QUEÑO PLT MERECE ATENCION Y AFECTO. El sintagma presupone igualmente la existencia de otros patos (*patito feo* PLT otros no feos).

La teoría muestra que el sentido de una palabra no reside en la palabra en sí misma. En el cuento *Los tres cerditos*, por ejemplo, el sentido de la palabra *casa* en cada ocurrencia — *casa de paja*, *casa de madera*, *casa de ladrillos* — es diferente y resulta de la relación que la *casa* mantiene con la otra palabra: respectivamente *paja*, *madera*, *ladrillos*. *Ladrillos*, en este contexto, no quiere decir simplemente el material del que la *casa* está hecha, sino expresar su fuerza más resistente en relación con las otras dos *casas* poniendo de relieve una gradación: la palabra *casa* combinada con *paja* quiere decir *poco resistente*, con la palabra *madera*, *un poco más resistente* con respecto a *paja*, pero de resistencia inferior a la de *ladrillos*.

Está entonces claro, a la luz de esta teoría semántica, que, en un sintagma como *la bruja buena* (procedente de otro cuento infantil) el término *bruja* lleva una carga negativa: evoca el cuasibloque BRUJA(MALVADA). Y si el adjetivo *buena* selecciona en el cuasibloque semántico BRUJA SE NEGMALVADA, este sintagma supone igualmente la existencia de brujas «malvadas». Estos ejemplos muestran bien que cada nueva combinación tiene como resultado un sentido nuevo. Dicho de otro modo, el sentido de una expresión no resulta de la suma de los elementos que la

³ Aunque en la teoría estos términos *texto* y *discurso* pueden remitir a entidades distintas, no diferenciaremos el uno del otro y serán empleados en el sentido que se le atribuye en el sentido común: la materialidad verbal.

constituyen, sino que surge de la relación que anuda el discurso entre sus diferentes elementos. Es por esta razón por lo que igualmente, según este enfoque, incluso las interpretaciones más subjetivas de un texto tales como las precedidas de *creo que/pienso que* necesitan estar ancladas en el material lingüístico, razón por la cual la lectura debe ser concebida como un objeto de enseñanza.

El principio de *relación* está en el corazón de todos los niveles de análisis de la lengua⁴. A nivel fonológico, se ponen en relación morfemas ($v+a=va$; $v+i=vi$; $r+e=re$) para formar morfemas (palabras o partes de palabras), a nivel morfológico, hay una combinación de los morfemas para formar palabras ($re+hac+er = rehacer$; $des+hacer = deshacer$) y palabras que forman sintagmas (café *con* leche; café *sin* leche); a nivel semántico, teniendo en cuenta su combinación con otras palabras, una palabra puede ver su sentido lexical completamente modificado y adquirir sentidos muy diferentes (*luna satélite* y *luna de miel*). En las prácticas escolares de lectura, la reflexión sobre este modo de funcionamiento de la lengua amplía la capacidad de percibir y también de producir sentidos y lleva a la internalización de los recursos lingüísticos.

La noción de «relación» resulta de la de «valor» de Saussure. Para el lingüista, el valor de un signo resulta de la presencia de otros signos, sea en el eje sintagmático, sea en el eje paradigmático. Ducrot recoge este concepto saussureano en la semántica argumentativa, pero precisa su sentido al considerar como relaciones semánticamente pertinentes las argumentativas; es decir, las posibilidades de *encadenamientos argumentativos* en *por lo tanto* entre un contenido lingüístico y otro.

La idea del encadenamiento resulta del presupuesto que la argumentación reside en la lengua. La teoría postula que las palabras, expresiones y oraciones de la lengua contienen en sí posibilidades o imposibilidades de encadenamientos. Entonces, un sintagma como *la casa de ladrillos* contendría en sí la *instrucción* de una continuidad de tipo LADRILLOS PLT RESISTENCIA. En este sintagma, es la palabra *ladrillo* la que define el sentido de *casa* por ser argumentativamente la palabra más importante, ya que es en ella en la que reside el sentido de «resistencia».

Aun cuando ha sufrido modificaciones, otro concepto de la semántica argumentativa que contribuye a esclarecer de sentidos a un texto es el de la presuposición. Según este concepto, un enunciado tal como *En esa época, el pueblo era tranquilo* tiene al menos dos contenidos: el pueblo *era* tranquilo en un tiempo determinado (contenido *expuesto*) y *no es* tranquilo ahora (contenido *presupuesto*). De la misma manera, diciendo una oración como *Ha dejado de gritar*, tenemos un contenido *expuesto* (no grita más) y un contenido *presupuesto* (gritaba antes); en *Se puso a cantar* tenemos el contenido *expuesto* (ha comenzado la acción) y un *presupuesto* (no cantaba antes).

⁴ Fonológico, morfológico, sintáctico o semántico, pero esto solo es una división didáctica ya que una lengua es una totalidad de elementos de fronteras poco definidas.

Según la teoría, los presupuestos forman parte del sentido de los enunciados. Y es imposible no admitirlos ya que forman parte de la significación lexical.

Si volvemos ahora a la pregunta «¿qué es leer para la semántica argumentativa?», podemos concluir provisionalmente, a partir de los conceptos comentados, que leer es comprender el sentido por la manera en la que las palabras que constituyen secuencias discursivas determinadas han sido combinadas y por la orientación argumentativa que les es propia: leer es igualmente comprender los contenidos *ex-puestos* y *presupuestos*. Esto reposa entonces en el trabajo activo de un destinatario que busca recuperar los sentidos construidos por un locutor que, durante la enunciación, construye argumentaciones. Además, leer puede ser también comprender la argumentación de un discurso. Esto es muy evidentemente una respuesta muy elemental porque una respuesta más completa debería tener en cuenta otros desarrollos como el de la polifonía y el de la teoría de los bloques semánticos.

4. Consideraciones aún inacabadas

En este capítulo defendemos la idea por la que el trabajo escolar que moviliza la lectura exige conocimientos sólidos sobre cómo una lengua funciona para producir sentidos y esto nos conduce hacia el terreno de la semántica. Hemos destacado la semántica argumentativa ya que comprendemos que, en esta teoría, hay conceptos que explicitan las posibilidades de abordar los sentidos de un texto entre los cuales *relación*, *presuposición*, *orientación argumentativa*. El objetivo no ha sido teorizar al respecto (otros capítulos de este libro lo hacen), ni presentar una metodología de lectura, ya que comprendemos que las metodologías deben ser elaboradas por el docente a partir de su comprensión de la construcción del sentido, del nivel escolar de los alumnos, del fin de la lectura y del género textual explotado en cada actividad pedagógica. En este sentido, no hay una metodología única. Defendemos sin embargo la idea de que una actividad de lectura, en tanto es pensada como enseñanza-aprendizaje, puede tener en cuenta la interpretación e incluso la intuición del lector, pero debe estar anclada en el material lingüístico que constituye el texto. Las investigaciones que evalúan las preguntas de comprensión y de interpretación de los textos muestran que es esta mirada minuciosa sobre el lenguaje la que falta en los manuales escolares.

Desde el punto de vista de la investigación, la teoría presupone igualmente la interpretación semántica que el locutor hace de los enunciados ordinarios. Esto está claro al principio del capítulo 11 de la tercera edición de *Dire et ne pas dire. Principes de Sémantique Linguistique* (2008: 307-323): «L'interprétation en sémantique linguistique: un point de départ imaginaire». En este capítulo, Ducrot afirma que

la interpretación es un medio, un instrumento para acceder a la significación de las oraciones, no un fin como se le considera en las disciplinas que la toman como objeto de estudio. La interpretación entendida como comprensión de los puntos de vista expresados en un texto/discurso es lo que debe ser objeto de estudio en la escuela.

De hecho, en la investigación científica y en el trabajo escolar, la búsqueda de sentido debe ser guiada por la pregunta siguiente: ¿por qué se dio estas interpretaciones y no otras a los enunciados? Esta cuestión nos lleva a una reflexión sobre la lengua. Y es por esta vuelta a la lengua que la semántica argumentativa se distingue de otros enfoques semánticos. Es también debido a esta vuelta a la lengua que la teoría puede contribuir a la enseñanza de la lectura.

Sobre la lectura, otras consideraciones, si bien inacabadas parecer tener sentido. La primera es la que ve la lectura como un proceso que empieza con la alfabetización que depende de un tratamiento simbólico complejo que comprende, entre otras operaciones cognitivas, la correspondencia grafema-morfema. Es esta operación la que nos conduce a la comprensión por la que la combinación de las letras y sonidos unidos genera palabras portadoras de significación. A partir de esta complejidad, la formación del alfabetizador exige, además de conocimientos específicos que conciernen a las operaciones cognitivas relacionadas con los métodos de alfabetización, conocimientos sobre el funcionamiento semántico de una lengua.

En suma, es importante destacar que la competencia en lectura no es un proceso que se termina en la escuela, sino que se desarrolla a lo largo de toda la vida, a medida en que se adquieren nuevas competencias gracias al ejercicio mismo de la lectura. Pero el papel esencial de la escuela es ocuparse del desarrollo de las competencias en lectura (y en escritura) que resultan de la reflexión sobre el material lingüístico. Para ello, no basta con conocer bien la lengua y los métodos de alfabetización. El docente debe igualmente comprender cómo la lengua funciona para producir significaciones, es decir, que necesita una teoría semántica. De ahí la necesidad de que los cursos de formación y de cualificación de los docentes incluyan en sus programas conocimientos específicos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura. Y para que estos cursos aporten estos conocimientos, hace falta que haya investigadores que se comprometan a desarrollar estudios orientados hacia las prácticas escolares.

Bibliografía

- ANSCOMBRE, J.-Cl.; DUCROT, O. La argumentación en la Lengua. Madrid: Editorial Gredos, 1994.
- BARBISAN, L. B. «A Presença de Saussure na Teoria da Argumentação na Língua de Oswald Ducrot». *Matraga*, vol. 21, n.º 34, ene/jun. 2014.
- CAREL, M.; DUCROT, O. La Semántica Argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos. Edición M.ª M. García Negroni y A. M. Lescano, 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2005.
- CAREL, M.; MACHADO, J. «Debate sobre a Teoria dos Blocos Semânticos e a Semântica do Acontecimento: quase-bloco, locutor-posição e espaço de enunciação». *Letras de Hoje*, vol. 51, n.º 1, ener-mar. 2016, pp. 38-46.
- CAREL, M. *L'Entrelacement argumentatif: lexique, discours et blocs sémantiques*. París: Éditions Champion, 2011.
- Ducrot, O. *O Dizer e o Dito*. Revisão Tec. da Trad. Eduardo Guimarães. Campinas. São Paulo: Pontes, 1987.
- DUCROT, O. «L'interprétation en sémantique linguistique: un point de départ imaginaire». En: Ducrot, O. *Dire et ne pas dire*, 3e éd. Paris: Minuit, 2008.
- DUCROT, O. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.
- DUCROT, O. «Le structuralisme en linguistique». En: Ducrot, O. *Qu'est-ce que le structuralisme?* París: Seuil, 1968.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística General*. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SOARES, M. «Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos». *Revista Pátio*, 29 février 2004. Disponible en <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>.

Desde que a mediados de los años setenta del pasado siglo vieron la luz los primeros artículos de O. Ducrot sobre la argumentación en la lengua, que culminaron con la publicación en 1983 de la obra *La théorie de l'argumentation dans la Langue* concebida por J.-Cl. Anscombe y O. Ducrot y, en 1984, del libro escrito por O. Ducrot *Le dire et le dit*, sobre la teoría de la polifonía enunciativa, ambas teorías no han cesado de desarrollarse, ya sea por ambos autores, ya sea por especialistas afines o por sus discípulos. Cabe poner de manifiesto que los planteamientos que albergan ambas teorías constituyen una innovación inigualable en lingüística y semántica generales, produciendo como resultados nuevos fundamentos, metodologías, análisis y categorías para la descripción de la lengua y del discurso.

En este marco, el *Curso de semántica argumentativa* constituye un legado y a la vez un reconocimiento de dicha materia, que sigue en expansión y en constante evolución por lingüistas de diversas partes del mundo que se dedican a desarrollarla y aplicarla. La obra nos ofrece así una reflexión actual y da cuenta del panorama contemporáneo acerca de sus fundamentaciones, sus objetivos y su estado al reunir distintas lecciones esenciales sobre la argumentación en la lengua.

De este modo, los diferentes estudios e investigaciones que constan en la presente obra buscan dar cuenta y mostrar lo que hay de central en cada una de las clases que compone el Curso, con el fin de proporcionar al lector una visión general y precisa y, al mismo tiempo, puntual de los aspectos esenciales sobre la lengua que se propone. Ello le permitirá llevar a cabo un itinerario de lectura y, en su caso, proceder a su aplicación, incluso realizar, si cabe, una transferencia de conocimientos a los distintos ámbitos en los que la lengua desempeña un papel preponderante, a saber, entre otros: la lingüística, la comunicación, la sociología, la psicología, la economía, el derecho, la tecnología, la ingeniería o la medicina. MARTA TORDESILLAS