

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

LUCIANA IDIARTE SOARES FALKENBACH

**A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA NO ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA DOS ARTICULADORES *MAS E EMBORA***

**CAXIAS DO SUL
2016**

LUCIANA IDIARTE SOARES FALKENBACH

**A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA NO ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA DOS ARTICULADORES *MAS E EMBORA***

Dissertação apresentada para o Mestrado em
Educação do Programa de Pós-Graduação em
Educação na linha de Educação, Tecnologia e
Linguagem da Universidade de Caxias do Sul

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Maris de Azevedo

**CAXIAS DO SUL
2016**

F192t Falkenbach, Luciana Idiarte Soares

A teoria da argumentação na língua no ensino da compreensão
leitora dos articuladores mas e embora / Luciana Idiarte Soares
Falkenbach. – 2016.

98 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientação: Tânia Maris de Azevedo.

1. Educação. 2. Linguística. 3. Ensino de língua. I. Azevedo, Tânia
Maris de, orient. II. Título.

LUCIANA IDIARTE SOARES FALKENBACH

**A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA NO ENSINO DA
COMPREENSÃO LEITORA DOS ARTICULADORES MAS E *EMBORA***

Dissertação apresentada para o Mestrado em
Educação do Programa de Pós-Graduação em
Educação na linha de Educação, Tecnologia e
Linguagem da Universidade de Caxias do Sul

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora

Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo - Professora Orientadora
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof. Dr. Francisco Catelli
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Profa. Dra. Marcia Maria Cappellano dos Santos
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Profa. Dra. Leci Borges Barbisan
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

À minha avó, Darly Oliveira Idiarte, que, em mim, viu o sonho de ser professora tornar-se realidade

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Mario Caufumam Soares e Geneci Idiarte Soares, pelo intenso apoio, por acreditarem em mim e por entenderem que minhas ausências acontecem para que eu possa buscar meus sonhos.

Ao meu marido, Vitor do Prado Falkenbach, por estar ao meu lado e, em momentos de incertezas, mostrar-me que a calma e a paciência são os melhores companheiros para as decisões adequadas.

Ao meu irmão Nathan Idiarte Soares, por toda a ajuda, pela parceria de vida e de desejos.

À minha orientadora, prof^a Tânia Maris de Azevedo, pela impecável condução de seu trabalho, demonstrada no cuidado e dedicação de suas orientações, e, acima de tudo, pela oportunidade de aprofundar meu conhecimento nas áreas de Linguística e Educação.

À prof^a Niura Maria Fontana, pelo carinho, pelos ensinamentos valorosos e pela confiança na relevância de meus estudos.

À prof^a Flávia Brocchetto Ramos, pelos preciosos conselhos sobre escrita acadêmica e pelas agradáveis discussões sobre Literatura e Educação.

À prof^a Terciane Ângela Luchese, coordenadora do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pela gentileza no trato e competência de suas ações.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, por oportunizarem intensas aprendizagens e um olhar diferenciado para a educação.

Aos meus colegas da turma VIII do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pela grata amizade e pelo companheirismo construído ao longo desse processo.

Aos meus amigos, em especial, à Giulia Festugatto, à Vanessa Rodrigues, à Juliana Teixeira Zobaran, ao Felipe Teixeira Zobaran, ao Bruno Misturini, à Tania de Freitas e à Daiane Sandi Cella, pelas palavras de carinho e incentivo.

Aos meus colegas professores e funcionários das instituições em que trabalho, pela convivência que origina diariamente trocas valiosas.

Aos meus queridos alunos, por contribuírem para que eu queira sempre aprender mais.

Diga-me e eu esquecerei, ensina-me e eu poderei lembrar, envolva-me e eu aprenderei.

Benjamin Franklin

RESUMO

Esta dissertação teve como principal objetivo a elaboração de uma proposta de transposição didática de alguns conceitos da *Teoria da Argumentação na Língua*, de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre e Marion Carel, com vistas a fornecer subsídios para que estudantes do Ensino Superior aperfeiçoem o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora dos articuladores *mas* e *embora*. Partiu da hipótese de que um número significativo de universitários ainda precisa aprimorar suas habilidades linguístico-discursivas, para serem proficientes no uso do código escrito, suporte no alcance de seus objetivos de vida. A investigação configurou-se como uma pesquisa de caráter teórico-metodológico e teve por base principalmente pressupostos teóricos de Saussure, Ducrot, Anscombre, Carel, Azevedo, Vigotski, Chevallard, Álvarez, dentre outros estudiosos em *Semântica Argumentativa*, educação, transposição didática, aprendizagem e ensino de língua. A linguística saussuriana e a *Teoria da Argumentação na Língua* forneceram subsídios para a descrição semântica dos articuladores *mas* e *embora*. Os estudos sobre *transposição didática*, de Chevallard e Álvarez, foram redimensionados para a proposta de *transformação didática*, elaborada por Azevedo, visto que a aprendizagem de uma língua pressupõe o desenvolvimento de habilidades e não a formação de conceitos. Acredito que a partir desta proposta, novos direcionamentos metodológicos poderão ser pensados em relação ao desenvolvimento das habilidades pressupostas pela compreensão em leitura em diferentes níveis de ensino.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem de língua. Compreensão leitora. Semântica Argumentativa. Transposição e transformação didática.

ABSTRACT

The primary purpose of this study was to develop a proposal for the didactic transposition of some concepts from the *Language Argumentation Theory*, by Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre and Marion Carel, in order to provide undergraduate students with resources to improve their reading comprehension skills of the articulators *but* and *although*. The fact that a significant number of students still need to master their linguistic and discursive abilities so as to be proficient in written language usage, support to life goals achievements, was assumption of the research. This thesis has a theoretical and methodological approach, mainly founded on the framework of Saussure, Ducrot, Anscombre, Carel, Azevedo, Vigotski, Chevallard, Álvarez, among other scholars of *Argumentative Semantics*, education, didactic transposition, language learning and teaching. Saussure's linguistics and the *Language Argumentation Theory* based the semantic description of the articulators *but* and *although*. The studies on *didactic transposition*, by Chevallard e Álvarez, were revised for the proposal of the *didactic transformation*, developed by Azevedo, since language learning implies the development of abilities and not concept formation. I reckon that, from this investigation, new methodological directions might be thought towards the development of abilities implied in reading comprehension in all educational levels.

Key-words: Education. Language learning. Reading comprehension. Argumentative Semantics. Didactic transposition and transformation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama representativo do valor do signo.....	54
Figura 2 – Tira da Mafalda.....	55
Figura 3 – Exemplo de relação sintagmática.....	55
Figura 4 – Relações associativas.....	56
Figura 5 – Esquematização da <i>transformação didática</i>	80
Figura 6 – Fundamentos teórico-metodológicos para a transformação didática.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Paradigmas epistemológicos.....	34
Quadro 2 – Fases da TAL.....	58
Quadro 3 – Conceito de sujeito falante na Teoria da Polifonia.....	64
Quadro 4 – Operações de transposição didática.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLG	<i>Curso de Lingüística Geral (SAUSSURE, 2006)</i>
D	Discurso
DAL	Dispositivo de Aquisição de Linguagem
DC	<i>Donc</i>
ELG	<i>Escritos de Lingüística Geral (SAUSSURE, 2004)</i>
E	Enunciado
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PT	<i>Pourtant</i>
TAL	<i>Teoria da Argumentação na Língua</i>
TBS	<i>Teoria dos Blocos Semânticos</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 CONCEPÇÕES BASILARES DE EDUCAÇÃO E LEITURA	20
2.1 PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS.....	20
2.2.1 Paradigma apriorista	21
2.2.2 Paradigma empirista	23
2.2.3 Paradigma interacionista	26
2.2 PROCESSOS DE EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM	29
2.3 PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA NA EDUCAÇÃO FORMAL	32
2.4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	36
2.5 PAPEL DA LEITURA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	39
2.6 LEITURA COMO PROCESSO ENUNCIATIVO.....	41
3 CONCEPÇÕES BASILARES DA LINGUÍSTICA.....	46
3.1 ESTUDOS DA LINGUAGEM ANTERIORES A SAUSSURE	46
3.2 LINGUÍSTICA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DE SAUSSURE	49
3.2.1 Nascimento da Linguística moderna	49
3.2.2 Linguagem, língua e fala	50
3.2.3 Língua como um sistema de valores: signo, relação e oposição	52
3.3 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA	57
3.3.1 Enunciação segundo Ducrot.....	59
3.3.2 Teoria da Polifonia	62
3.3.3 Teoria dos Blocos Semânticos	65
3.3.4 Articuladores <i>mas</i> e <i>embora</i> de acordo com a TAL	69
4 PROPOSTA DE TRANSPOSIÇÃO (TRANSFORMAÇÃO) DIDÁTICA DE ALGUNS CONCEITOS DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA	76
4.1 ORIGEM DO CONCEITO DE <i>TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA</i>	76
4.2 TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA	78
4.3 <i>TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA</i> NO ENSINO DA COMPREENSÃO DOS ARTICULADORES <i>MAS</i> E <i>EMBORA</i> PRESENTES NO DISCURSO ESCRITO.....	81

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 90

REFERÊNCIAS..... 94

1 INTRODUÇÃO

Na escola, nunca tive o menor interesse pelo componente curricular de Língua Portuguesa, conseqüentemente, não era nessa área em que minhas maiores notas estavam. Talvez isso possa ser explicado pelo fato de eu não ser muito habilidosa com memorização de regras e classificações, e, para minha infelicidade, eram nessas atividades que grande parte das aulas se concentrava.

Por outro lado, sempre adorei histórias, de todos os tipos: as narradas por minha avó desde minha infância, aquelas contadas pelos professores que haviam vivenciado experiências de aventuras e viagens, e obviamente, as introduzidas pela literatura, por meio dos livros que amava. Olhando para trás, penso que naquela época não percebia que o componente curricular de Língua Portuguesa tem como um de seus objetivos o desenvolvimento da compreensão em leitura; para mim, seu propósito era ensinar regras de gramática. Curiosamente, hoje em dia atuo como professora de Língua Portuguesa, em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental e em uma instituição de Ensino Superior, e como professora de Língua Inglesa em um curso preparatório para o vestibular.

Meu ingresso no magistério aconteceu de maneira pouco planejada. Aos 16 anos, ainda quando era aluna de um curso de língua inglesa, fui convidada a ministrar algumas aulas de reforço que, mais adiante, tornaram-se regulares. Antes desse momento, jamais havia pensado em seguir a carreira do magistério, pelo contrário, criticava as colegas que pensavam nisso. Eu ainda tinha certeza de que escolheria uma profissão que possibilitasse a realização dos sonhos baseados nas histórias com as quais eu havia tido contato na infância e na adolescência e a prática das duas atividades de que tanto gostava: ler e escrever. Assim, eu queria ser jornalista. Entretanto, a atuação como professora de língua inglesa e os estudos fora do País me mostraram que eu poderia me realizar na profissão docente e fizeram com que eu tomasse a decisão de ingressar no curso de Letras.

A ideia era cursar Letras-Ingês e atuar nessa área como professora e tradutora. Isso não sendo possível na época, optei por iniciar o curso de Letras-Português, mesmo não tendo intenção de tornar-me professora de Língua Portuguesa. Nesse momento, não sabia o que o futuro me reservava.

A experiência como professora de língua inglesa em cursos fora da escola, mesmo sendo tão jovem e munida de pouca sustentação teórica, me fez entender que, para utilizar uma língua eficientemente, o aprendiz precisa desenvolver habilidades relacionadas à fala, audição, leitura e escrita e somente o aprendizado e memorização de regras não é o suficiente

para isso. Mais ainda, os estudos na graduação em Letras-Português foram essenciais para que essa percepção empírica fosse corroborada teoricamente. Dessa maneira, eu iniciava a reflexão sobre alguns questionamentos: por que será que as aulas de língua materna na escola muitas vezes ainda ficam restritas a atividades de memorização e repetição relacionadas à gramática? E como é que se espera que estudantes desenvolvam níveis proficientes de leitura e escrita se somente em raros momentos são expostos a atividades de prática dessas habilidades? Obviamente, tais indagações se baseiam na experiência de estudante que eu tive, mas creio que posso afirmar que essa também é a realidade de uma significativa parte dos estudantes brasileiros.

Novamente, a experiência docente me auxiliaria a refletir acerca dessas questões, pois, pouco tempo após iniciar meus estudos em Letras-Português, fui convidada a substituir uma professora, e assim, inesperadamente, tornei-me professora de Língua Portuguesa. Foi nesse momento que entendi que ensinar língua materna na perspectiva do desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas requer esforço e dedicação, sustentados por uma formação teórica consistente.

A narração que fiz de minha trajetória acadêmica e profissional até aqui tem por objetivo sustentar a opção pela continuação de meus estudos de pós-graduação no Mestrado em Educação. Ainda na graduação e nos estudos posteriores realizados na especialização em Alfabetização e Letramento, sentia o desejo de ampliar meus conhecimentos a respeito de pressupostos teórico-metodológicos que possibilitassem a construção de novos direcionamentos didático-pedagógicos para o ensino de língua.

O ingresso como docente no Ensino Superior tornou esse anseio ainda maior, pois a percepção que já tinha, a de que uma parte considerável dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio das instituições onde atuava ainda precisava avançar no desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas para a compreensão e produção dos mais diversos tipos de discurso de maneira autônoma e crítica, estendeu-se para os estudantes de nível acadêmico.

Nesse contexto, busco, por meio desta pesquisa, que tem como produto final uma proposta de transposição (transformação) didática de alguns conceitos da *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL)¹, de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre e Marion Carel, com vistas à compreensão dos articuladores do tipo de *mas* e *embora* presentes no discurso escrito, contribuir para a reflexão sobre como uma teoria linguística pode servir de

¹ Doravante também utilizarei a sigla TAL para me referir a *Teoria da Argumentação na Língua*.

base para a elaboração de material didático que vise ao aprimoramento de habilidades de compreensão leitora.

Explico a escolha dos articuladores *mas* e *embora* primeiramente por questão de delimitação metodológica: considerando as restrições de tempo e exequibilidade de uma dissertação, o estudo de um número mais amplo de articuladores seria inviável. Além disso, a experiência docente me fornece dados para conjecturar que a compreensão das relações de *oposição* e *concessão* semanticamente estabelecidas no discurso escrito impõe um desafio aos estudantes em geral, incluindo aqueles do Ensino Superior.

Como pressuposto deste trabalho, entendo que a aprendizagem de uma língua implica o desenvolvimento de habilidades de uso oral e escrito dessa língua, e não somente o estudo a metalinguagem. Portanto, os estudantes terão maiores chances de aprender a utilizar a língua escrita de modo adequado e eficaz à medida que essa se torne objeto de uso em situações enunciativas de leitura e produção discursiva, sendo que a função essencial do professor, como mediador de tal aprendizagem, vincula-se à organização de uma intervenção pedagógica problematizadora.

Na busca desse propósito, a produção de conhecimentos científicos tem um grande papel, entretanto, para que o conhecimento seja considerado científico sua construção deverá implicar, de acordo com Azevedo (2006, p.13),

a habilidade de descobrir uma outra forma de olhar, observar, de perceber um determinado fenômeno e de, alicerçado em conhecimentos já solidamente construídos, explicar esse fenômeno, mas explicá-lo tendo em vista ou propor uma solução viável, se se trata de um problema, ou explicitar as relações que ele mantém com outros fenômenos e com o próprio homem, no sentido de, por compreendê-lo em suas múltiplas dimensões, poder reproduzi-lo de modo menos casual e mais eficaz para suprir as necessidades/demandas humanas.

Nesse sentido, uma proposta para reduzir o grande obstáculo que ainda é a compreensão leitora para os estudantes pode ser oriunda de uma teoria científica já estabelecida. Esse é o caso da *Teoria da Argumentação na Língua*, cujo maior pressuposto é o de que a argumentação constitui o sistema linguístico, estando enraizada na visão de Saussure.

É consenso que uma parte significativa dos universitários ainda precisa aprimorar suas habilidades de compreensão leitora, no intuito de que faça uso do discurso escrito, não apenas para o desempenho acadêmico mas também para as práticas sociais do dia a dia. Como decorrência dessa premissa, o problema da pesquisa aqui apresentado assumiu a seguinte formulação: *que elementos/aspectos/operações fundamentam uma proposta de transposição (transformação) didática da Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot, Jean-*

*Claude Anscombre e Marion Carel, mais especificamente no que diz respeito à significação dos articuladores *mas* e *embora*, a fim de auxiliar estudantes do Ensino Superior a qualificarem o desenvolvimento da habilidade de compreensão do discurso escrito?*

Além do problema de pesquisa, outras questões também nortearam este estudo, especialmente na construção no referencial teórico fundamentador da proposta apresentada no capítulo quatro. São elas: como ocorre a aprendizagem, em específico, a aprendizagem de língua escrita? Quais são as diferentes formas de compreender a relação sujeito cognoscente – objeto de conhecimento? De que maneira os paradigmas epistemológicos alicerçam práticas pedagógicas de ensino de língua? Qual é o papel social da leitura? Quais os processos envolvidos na leitura? Como a leitura pode ser vista como um processo enunciativo? Que aspectos estão envolvidos na habilidade de compreensão leitora? De que forma os articuladores *mas* e *embora* atuam na constituição do sentido do discurso? Como o conceito de *transformação didática* pode colaborar para o ensino e a aprendizagem de língua materna no contexto escolar e acadêmico?

Além disso, o objetivo geral que norteou esta pesquisa foi o de elaborar uma proposta de transposição (transformação) didática da *Teoria da Argumentação na Língua*, de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre e Marion Carel, a fim de fornecer subsídios para que estudantes do Ensino Superior possam compreender os articuladores *mas* e *embora*, presentes no discurso escrito.

Dado o objetivo geral, no intuito de delimitar os procedimentos metodológicos realizados, apresento os objetivos específicos desta investigação:

- descrever de que modo os paradigmas epistemológicos estão implicados nas práticas pedagógicas de ensino de língua materna;
- analisar as contribuições da *Teoria da Argumentação na Língua* para a formação de leitores competentes e autônomos;
- definir, com base nos princípios da *Teoria da Argumentação na Língua*, como articuladores do tipo de *mas* e *embora* constituem sentido no discurso;
- examinar como o conceito de *transformação didática* contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora do discurso escrito; e
- propor atividades para a compreensão dos articuladores *mas* e *embora*, apoiadas em concepções oriundas da *Teoria da Argumentação na Língua*.

A fim de responder ao problema de pesquisa e às demais questões norteadoras, esta investigação configura-se como uma pesquisa de caráter teórico-metodológico e tem por base

principalmente pressupostos teóricos de Saussure, Ducrot, Anscombre, Carel, Azevedo, Vigotski², Chevallard, Álvarez, dentre outros estudiosos em *Semântica Argumentativa*, educação, transposição didática, aprendizagem e ensino de língua. Essa escolha metodológica justifica-se pelo fato de a *Teoria da Argumentação na Língua* e, mais especificamente, a descrição semântica dos articuladores, ainda não ter sido objeto de transformação didática para o ensino da compreensão leitora.

Sendo assim, na condução deste trabalho, inicialmente, realizei o estudo e a seleção de conceitos para a construção de meu referencial teórico, tendo por base os autores já citados. Em seguida, realizei a síntese integradora dos conhecimentos advindos desse aprofundamento, para então desenvolver o produto final do processo de investigação: a proposta de transformação didática da *Teoria da Argumentação na Língua* para o ensino de compreensão leitora de articuladores como *mas* e *embora*.

Além desta introdução e das considerações finais, esta dissertação – vinculada à linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade de Caxias do Sul – conta com outros três capítulos.

O capítulo dois, intitulado *Concepções basilares de educação e leitura*, traz um panorama dos três paradigmas epistemológicos: *apriorismo*, *empirismo* e *interacionismo*, além de teorias da aprendizagem deles derivadas e sua implicação no ensino e na aprendizagem de língua materna. Nesse capítulo, também apresento definições para os conceitos de *ensino*, *aprendizagem* e *educação*, relevantes para a compreensão de processos escolares e educacionais e caracterizo a *leitura* como um ato enunciativo de interação do sujeito-leitor com o discurso escrito, imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e a autonomia do leitor.

No capítulo três, denominado *Concepções basilares da Linguística*, aponto a importância dos estudos do linguista genebrino, Ferdinand de Saussure, para o estabelecimento da ciência Linguística. Antes disso, retomo as investigações a respeito de linguagem à luz de estudiosos precedentes a Saussure. Tais etapas têm o intuito de reconstruir a base teórica da *Teoria da Argumentação na Língua*, para então discorrer sobre a concepção de *enunciação*, a *Teoria da Polifonia* e a *Teoria dos Blocos Semânticos* e, finalmente, compreender como os articuladores *mas* e *embora* constituem sentido no discurso sob a ótica da TAL.

² Existem várias grafias para o sobrenome do teórico russo. Neste trabalho, opto pela grafia Vigotski, utilizada pelas edições brasileiras das obras que tenho como referência.

Proposta de transposição (transformação) didática da Teoria da Argumentação na Língua é o título do capítulo quatro desta pesquisa, no qual explico a origem do conceito de *transposição didática*, pelas contribuições de Chevallard e Álvarez, e com fundamentação em Azevedo (2016a), analiso a revisão, do conceito de *transposição didática*, proposta pela autora, para o de *transformação didática* no que concerne à aprendizagem e ao ensino de língua.

2 CONCEPÇÕES BASILARES DE EDUCAÇÃO E LEITURA

Pensar no ensino de língua que propicie o desenvolvimento de cidadãos discursivamente competentes para que, por meio do acesso ao código escrito, tenham apoio para alcançar seus objetivos de vida, tanto pessoais como profissionais, passa primeiramente pela reflexão acerca de como o conhecimento se origina e, conseqüentemente, de que forma pode ser ensinado e aprendido no sistema educacional.

Dessa maneira, neste capítulo, inicialmente aprofundo as questões a respeito da Teoria do Conhecimento ou da Epistemologia, apresentando os três paradigmas que tentam dar conta das relações entre o sujeito cognoscente (aquele que conhece) e o objeto de conhecimento: *apriorismo*, *empirismo* e *interacionismo*. Mais ainda, explico como os conceitos de *ensino*, *aprendizagem* e *educação*, de grande relevância para o desenvolvimento desta pesquisa, são por mim entendidos e, uma vez que os paradigmas epistemológicos deram origem a tendências educacionais, mostro também a influência dessas perspectivas nas práticas pedagógicas de ensino de língua materna no contexto escolar brasileiro. Por fim, imbuída da compreensão de que a leitura propicia o desenvolvimento cognitivo, além de possibilitar a autonomia dos indivíduos, construo o referencial teórico cujo objetivo é o de caracterizar a leitura como um ato enunciativo de interação do sujeito-leitor com o discurso escrito, na constituição do sentido de discursos escritos.

2.1 PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS

Tornar explícitos os paradigmas sobre a origem do conhecimento tem o propósito de contribuir para a construção da consciência crítica a respeito do fazer pedagógico, a fim de que a ação educativa seja planejada e sustentada por aportes teóricos consistentes. A experiência docente, associada ao embasamento conceitual de especialistas da educação, (ARANHA, 2006; BECKER, 2012; 2003), me permite afirmar que uma parte significativa dos educadores não está consciente de que epistemologia(s) está(ao) subjacente(s) ao seu trabalho docente. Por essa razão, penso ser relevante apresentar um panorama acerca de cada paradigma epistemológico (*apriorismo*, *empirismo* e *interacionismo*), destacando como os estudiosos envolvidos nessas correntes teóricas se dedicaram a explicar de que modo os seres humanos aprendem, inclusive como as línguas são aprendidas, adquiridas.

Uma vez que as principais explicações relativas à origem e à aquisição do conhecimento foram estabelecidas ainda na Grécia clássica, as teorias psicológicas da

aprendizagem, construídas ao longo do século XX, têm seus fundamentos provenientes de tradições filosóficas (POZO, 2002). Assim, nas seções seguintes, apresentarei a origem filosófica de cada paradigma, bem como a(s) teoria(s) psicológica(s) de aprendizagem derivada(s) de cada um³.

2.2.1 Paradigma apriorista

O primeiro paradigma a respeito do conhecimento do qual se tem ciência remete às indagações de Platão. No século IV a.C., o filósofo grego escreveu o diálogo *A República*, obra em que apresenta o mito da caverna. Nessa alegoria, Platão deixa claro que, por estarmos acorrentados aos nossos sentidos, somente podemos ver as sombras dos objetos projetadas nas paredes da caverna. Essas correntes nos impedem de visualizar nitidamente os objetos, isto é, as ideias puras (POZO, 2002). O autor complementa:

O conhecimento é sempre a sombra, o reflexo de algumas ideias inatas, que constituem nossa racionalidade humana. Dessa forma, no racionalismo clássico de Platão, a aprendizagem tem uma função muito limitada; na realidade, não aprendemos nada de novo, a única coisa que podemos fazer é refletir, usar a razão, para descobrir esses conhecimentos inatos que jazem dentro de nós, sem sabermos. (POZO, 2002, p. 42).

De acordo com Aranha (2006), *subjetivismo, idealismo, racionalismo, inatismo e apriorismo* são denominações do paradigma cuja tendência é a de privilegiar o sujeito na relação sujeito/objeto cognoscível, pois seus pensadores partilham do entendimento de que os critérios para determinar algo como verdadeiro ou falso são encontrados no sujeito, e não na experiência.

A prioridade da razão sobre a experiência também é discutida por Descartes (1596-1650), pensador racionalista, ao afirmar que algumas ideias são inatas⁴. Consequentemente, elas já estão no espírito e funcionam como ferramentas para pensar e compreender a essência verdadeira, imutável e eterna das coisas; e, por serem oriundas da razão, independentes daquilo que é externo ao sujeito, não são suscetíveis de erro. Nessa perspectiva, a experiência não pode ser considerada condição para a aprendizagem, pois nossa mente teria ideias *a priori* ou inatas (por isso, *idealismo*), sem as quais, conhecer não seria possível (ABBAGNANO,

³ Ressalto que, de acordo com Pozo (2002), somente os paradigmas *empirista* e *interacionista* proporcionaram verdadeiras teorias psicológicas da aprendizagem. Entretanto, não se pode negar que o paradigma *apriorista* está presente em crenças relacionadas à *aprendizagem* e, por consequência, ao *ensino*, existentes na atualidade, tal como a noção de que é possível despertar – visto que já estariam nos alunos – o interesse por determinado assunto ou a criatividade para realizar determinada atividade.

⁴ Conforme Aranha (2006), o termo *inato* (*inatismo*) se refere ao que nasce com o sujeito e o termo *a priori* (*apriorismo*) designa aquilo que é anterior à experiência.

2007; ARANHA, 2006; DELVAL, 2007).

A partir de concepções aprioristas e inatistas, o linguista Noam Chomsky elabora sua teoria a respeito da aquisição da linguagem, denominada *Gramática Gerativa*, cujo postulado essencial é a existência do *Dispositivo de Aquisição da Linguagem* (DAL), natural ao ser humano. De acordo com Chomsky (1965), esse dispositivo é um mecanismo finito, formado por um conjunto de regras linguísticas, que permite ao falante nativo ideal *gerar* um número infinito de sentenças, por isso, a denominação *gerativa* ou *gerativismo*.

Conforme o que afirma o linguista americano, sua teoria, fundamentada pela visão racionalista, é capaz de explicar a criatividade dos falantes, isto é, a capacidade inata que as crianças têm de produzir e compreender frases inéditas. Isso é nítido em:

[...] a abordagem racionalista exemplificada pelo recente trabalho na teoria da gramática transformacional, parece ter provado ser bastante produtiva, estar de acordo com o que se conhece sobre língua, e oferecer pelo menos alguma esperança de propiciar uma hipótese sobre a estrutura intrínseca de um sistema de aquisição de linguagem [...] ⁵ (CHOMSKY, 1965, p.54).

Chomsky (1965, p. 59) defende posição inatista, pois não concorda que a língua, descrita por ele como uma realização humana complexa, possa ser resultado de meses ou anos de experiência. Para o autor, como a língua é uma “criação humana” ⁶, naturalmente reflete na sua organização interna uma capacidade intrínseca à espécie humana. Assim, por possuir o DAL, uma criança é capaz de construir uma *gramática* para dar conta das informações linguísticas propiciadas pelo contexto. Nesse sentido, embora o conhecimento linguístico manifeste-se na experiência, o falante já o teria *a priori*, isto é, prévio à experiência.

Em resumo, para o *apriorismo*, o que um indivíduo conhece é somente o reflexo de estruturas inatas; por conseguinte, o processo de aprender nada mais é do que fazer emanar os conhecimentos que já possui. De acordo com Becker (2003), em comparação ao *empirismo* – paradigma a ser explicado a seguir, que professa uma crença irrestrita no ensino – no *apriorismo*, há uma descrença total na eficácia de ensinar. Essa atitude pode restringir o conhecimento à posse da bagagem hereditária ou herança genética adequada para sua exteriorização e à passagem por fases de desenvolvimento cronologicamente fixas ⁷. Desse modo, as práticas pedagógicas baseadas no paradigma *apriorista* são aquelas relacionadas à

⁵ Tradução livre de: “[...] the rationalist approach exemplified by recent work in the theory of transformational grammar seems to have proved fairly productive, to be fully in accord with what is known about language, and to offer at least some hope of providing a hypothesis about the intrinsic structure of a language-acquisition system [...]”.

⁶ Tradução livre de: “human creation”.

⁷ A esse respeito, Becker (1994) ressalta que essas fases não podem ser confundidas com os estágios da Epistemologia Genética piagetiana, em que os estágios são cronologicamente variáveis.

oportunização de condições para que no aluno “despertem seus dons” e suas tendências naturais.

É possível pensar que essa práxis educativa traz o risco de colocar o docente na posição conformada de determinar o sucesso ou fracasso escolar a uma inteligência *a priori* de seu estudante, e, conseqüentemente, gerar uma possível renúncia à intervenção no processo de aprendizagem. Cabe salientar que, com o que coloco acerca da influência do apriorismo no ambiente escolar, não tenho por objetivo apontar o paradigma “ideal” ou “correto”, pois entendo que todas as correntes que tratam do conhecimento de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento da ciência e para a compreensão de como aprendizagem e ensino acontecem.

2.2.2 Paradigma empirista

Em contraponto ao paradigma *apriorista*, existe a noção (muito difundida no senso comum) de que o conhecimento é algo que vem de fora, sendo “aprendido” passivamente pelo sujeito. Esse paradigma, denominado *empirismo*, consolidou-se com Locke (1632-1704), que mesmo sendo admirador do pensamento cartesiano, criticou as ideias inatas de Descartes, retomando e reestruturando a proposta de Aristóteles, o qual defendia a origem do conhecimento na experiência sensorial. Na compreensão do filósofo grego, a partir da associação das imagens proporcionadas pelos sentidos, é possível alcançar a formação de ideias (POZO, 2002).

Diferentemente do *inatismo*, que enfatiza o papel do sujeito, no *empirismo*, o destaque está no papel do objeto de conhecimento. Portanto, nessa concepção, as pessoas não trazem conhecimentos *a priori*, mas, por meio de suas experiências, – já que o empirismo é a abordagem filosófica que atribui à experiência a prerrogativa para a determinação da verdade – interiorizam e generalizam os conhecimentos pela prática, repetição e memorização.

Conforme Aranha (2006), uma vez que nas teorias pedagógicas sustentadas no *empirismo* há a prioridade do objeto cognoscível sobre o sujeito, o meio tem grande relevância na transmissão dos conhecimentos como descoberta daquilo que já existe, e não como consequência de uma construção. Mais ainda, esse conhecimento vindo de fora, somente em um momento posterior é “absorvido” pelo sujeito e transformado em conteúdo mental para então tornar-se o reflexo da organização do ambiente em que estamos. Por isso, aprender, nessa perspectiva, é reproduzir a informação recebida (POZO, 2002).

A explicação empirista para como o conhecimento é adquirido continua caracterizando

muitas das práticas pedagógicas atuais, em especial aquelas que consistem na transmissão de conhecimentos aos alunos, que os aprenderão e serão modificados por esses conhecimentos (DELVAL, 2007). Para confirmar essa afirmação, Aranha (2006, p. 133) retoma uma constatação do pesquisador da educação Fernando Becker: “o professor muitas vezes desconhece esses pressupostos e, mesmo quando pensa estar partindo de fundamentos diferentes, destacam-se características empiristas em sua verbalização”. Tal situação pode ser explicada pelo fato de o *empirismo*, além de ter sido influente na filosofia, ter também guiado uma grande parte das posições da psicologia. O maior exemplo disso foi o surgimento, no século XX, do *behaviorismo*.

A corrente behaviorista (de “behaviour” ou “behavior”, que significa comportamento), ou psicologia comportamental, destina à psicologia o estudo do comportamento, eliminando qualquer referência ao que não é passível de ser observado e descrito objetivamente (ABBAGNANO, 2007). Foi inspirada inicialmente nas experiências com reflexo condicionado, realizadas pelo russo Ivan Pavlov (1849-1936), mas teve como seu maior expoente Burrhus Skinner (1904-1990) e acabou dando origem ao entendimento da aprendizagem como uma atividade isolada e programada.

De acordo com a proposta de Skinner, objetivos e tarefas em uma progressão adequada, com o suporte de determinadas técnicas de aprendizagem e o acompanhamento de um programa de reforços, conduzem os sujeitos a uma aprendizagem efetiva (POZO, 2002). O psicólogo behaviorista se apoiava no princípio do *associacionismo* de que a aprendizagem acontece quando associamos dois estímulos:

um estímulo externo provoca uma resposta externa do organismo. Se essa resposta for reforçada positivamente, a tendência é que o comportamento se mantenha. Se a resposta for reforçada negativamente, o comportamento é eliminado. Se não há reforço (positivo ou negativo), o comportamento também tende a desaparecer. (SANTOS, 2015, p. 217).

Esse mesmo princípio também fora utilizado para explicar a aprendizagem de língua que, assim como qualquer outro comportamento/aprendizado, conforme o *behaviorismo*, se desenvolve por reforço e privação. Um exemplo disso é o caso de uma criança quando começa a nomear pessoas e objetos. Se, ao utilizar o termo “mamã” para ganhar uma mamadeira de leite, a criança for atendida, receberá um reforço positivo, aprenderá que quando quiser sua mamadeira deverá dizer “mamã” e que esse é o nome do objeto. Entretanto, caso não receba aquilo que deseja (privação), realizará outras tentativas, utilizando outras formas para nomear.

De acordo com a linguista especialista em aquisição da linguagem, Raquel Santos, a grande crítica à explicação *behaviorista* para a aquisição da linguagem é o fato de essa corrente somente considerar os fatos observáveis da língua, de maneira indutiva, sem a preocupação com “a existência de componente estruturador, organizador, que possa estar trabalhando junto com os dados (experiência) na construção da gramática de uma língua particular.” (SANTOS, 2015, p. 217). Em especial para Chomsky e os gerativistas, a visão *behaviorista* para a aquisição da linguagem é incapaz de explicar a criatividade do falante de produzir e compreender sentenças nunca ouvidas, principalmente porque nem todas as sentenças têm sua referência no contexto em que são produzidas (DUBOIS et al 2006; SANTOS, 2015).

Não se pode negar que as teorias *associacionistas* ou de *condicionamento* contribuíram para a compreensão dos fenômenos de aquisição, retenção, extinção e transferência de algumas “*determinados tipos simples de aprendizagem* ou de *componentes de todo processo de aprendizagem.*” (GOMÉZ, 1998a, p. 30 – grifos do autor), pois a prática e a repetição, e não as explicações do professor a respeito de determinado procedimento, são decisivas no desenvolvimento de habilidades. Todavia, para Gómez (1998a), essas concepções precisam permanecer nos seus limites e serem aplicadas apenas para entender e produzir fenômenos particulares ou aspectos parciais de processos de aprendizagem. O autor toma essa posição, pois defende que a extrapolação inapropriada das descobertas e a interpretação absoluta dessas teorias têm causado algumas derivações equivocadas. Ele afirma que, apesar de Skinner ter dedicado grande parte de seus trabalhos à aplicação de seus esquemas psicológicos de aprendizagem,

a seqüência mecânica de estímulos, de respostas e de reforços não funciona na escola, é um esquema demasiado simplista e não reflete a riqueza de trocas da aula. Estímulos e reforços similares provocam reações bem distintas e inclusive contraditórias em diferentes indivíduos, e também nos próprios sujeitos em diferentes momentos, situações e contextos. (GOMÉZ, 1998a, p. 32).

Apesar dessa constatação, Becker (2012) afirma que a epistemologia implícita ao trabalho docente é regularmente empirista. Ele acrescenta que apenas em algumas condições especiais a maioria dos docentes distancia-se dela, mas, no momento que em essa situação específica desfaz-se, retorna à fundamentação no empirismo. Essa conclusão é apresentada com base em uma pesquisa realizada pelo teórico, envolvendo entrevistas com professores e observações de sala de aula e de reuniões, apresentadas na obra *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*.

Torna-se pertinente utilizar o exemplo do ensino de língua materna para ilustrar os

pressupostos do empirismo no contexto escolar. Por um lado, percebe-se que, em muitas aulas de Língua Portuguesa, os aprendizes realizam atividades que enfocam a memorização de regras gramaticais, o treino de estruturas isoladas de práticas circunstanciadas enunciativamente e a repetição de exercícios sobre essas regras e estruturas. Por outro, a prática efetiva, baseada na aprendizagem associativa, por repetição, é o princípio do desenvolvimento de habilidades, essência do ensino de língua⁸.

2.2.3 Paradigma interacionista

Numa tentativa de superação tanto das tendências *inatistas* quanto das *empiristas*, que respectivamente enfatizam *sujeito* e *objeto cognoscível* no processo de conhecer e que, muitas vezes, se tornaram incapazes de resolver problemas a respeito da complexidade do ato cognitivo, surge o paradigma conhecido como *interacionista*⁹.

Conforme a corrente *interacionista*, o conhecimento é fruto da interação do sujeito com o objeto de conhecimento e com outros sujeitos. Dessa maneira, o conhecimento não está no sujeito, como afirma o paradigma *apriorista*, nem no objeto, como o dito pelo paradigma *empirista*, mas é construído como resultado da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, das transformações originadas dessa interação, e da interação com outros sujeitos (MORAES, 1997).

As origens filosóficas do paradigma interacionista são geralmente relacionadas à Teoria do Conhecimento elaborada por Kant, no século XVIII, e, em especial, às categorias (tempo, espaço, causalidade, etc), que, segundo esse filósofo, são impostas à realidade, e não extraídas dela, com base em conceitos *a priori* (POZO, 2002). Além de Kant, no século XIX, Hegel e Marx também buscaram uma compreensão mais elaborada para a questão do conhecimento, e, no século XX, Husserl, representante da fenomenologia, também se dedicou a esse intuito para, mais tarde, influenciar a psicologia da forma (ou Gestalt) e a filosofia de Merleau-Ponty. Por mais que esses teóricos apresentassem concepções bastante distintas, partilhavam o objetivo de superar as posições antagônicas do *apriorismo* e do *empirismo*, por meio de uma visão mais dinâmica de verdade, assim como pelo entendimento da relação intrínseca entre sujeito, objeto-cognoscível e outros sujeitos (ARANHA, 2006).

Entre os teóricos que pensaram o ensino e a aprendizagem pela perspectiva interacionista (ou construtivista) estão Vigotski, Piaget, Paulo Freire, Gramsci e Wallon. O

⁸ No item 2.3 *Paradigmas epistemológicos nos processos de ensino e aprendizagem de língua na educação formal*, explicarei por que o paradigma empirista trouxe contribuições para o ensino de língua materna.

panorama que apresentarei subsequentemente abordará os pressupostos presentes na obra de Vigotski, devido às suas contribuições para o reconhecimento da linguagem verbal como mediador atuante na formação de conceitos e para o papel da educação formal no desenvolvimento do ser humano, ideias fundantes desta pesquisa.

Conforme Aranha (2006), os estudos de Vigotski acerca da linguística e da psicologia cognitiva proporcionaram embasamento teórico para questionamentos sobre as estruturas do pensamento e suas possíveis consequências para a educação. Um dos grandes marcos do teórico russo foi apontar a relevância da situação social e do meio para o estudo da linguagem e do pensamento das crianças. Para ele, as etapas componentes do desenvolvimento “não são leis da natureza, mas leis histórica e socialmente determinadas.” (VIGOTSKI, 1998b, p. 28).

Dessa forma, Vigotski propõe que a interação social e o instrumento linguístico são essenciais para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, pois o ser humano constitui-se pela interação social mediada pela linguagem e enraizada nas ligações entre história individual e história social, por isso sua teoria é reconhecida como histórico-social. O teórico também apresenta uma visão sobre a formação de funções psicológicas superiores, isto é, do pensamento e da memória, como internalização mediada pela cultura. Assim, na formação da personalidade estão envolvidos aspectos históricos, sociais e culturais, por essa razão, para Vigotski, os sujeitos sociais não são apenas ativos, mas, sobretudo, interativos (ARANHA, 2006; CASTORINA, 1998; VIGOTSKI, 1998a).

A noção de que o ser humano tem nele um agregado de relações sociais incorporado é tão relevante na teoria de Vigotski, que, ao referir-se ao desenvolvimento da criança, defende que as funções psicológicas primeiramente aparecem no nível social (entre pessoas) e depois no nível individual (no interior da criança). Para o teórico russo (1998a), na constituição da subjetividade humana, *instrumento* e *signo* são recursos auxiliares ou estímulos artificiais e funcionam como formas de mediação da relação do sujeito com o mundo. Enquanto o *instrumento* age sobre aquilo que é externo e visa a mudar os objetos, o *signo* atua internamente e é responsável por modificar o sujeito. Assim, tal combinação forma a atividade psicológica do sujeito, tanto que o uso de instrumentos e signos pelos indivíduos contrapõe a convicção de que o desenvolvimento seria apenas um desenrolar de um sistema de atividades organicamente predeterminado na criança (VIGOTSKI, 1998a).

Vigotski (1998b) considera a linguagem como mediadora do pensamento, porém isso somente ocorre no determinado ponto do desenvolvimento intelectual da criança em que ela alcança uma estrutura classificatória e de generalização, capaz de representar e formar conceitos. Antes disso, a fala das crianças passa por um período *pré-intelectual*, e o

pensamento, por um período *pré-linguístico*, demonstrados pelo balbucio, pelo choro ou até pelas primeiras palavras que, segundo o autor, são estágios do desenvolvimento da fala, mas não da evolução do pensamento. Ele defende que, por volta dos dois anos de idade, um novo tipo de comportamento é formado pelo encontro e pela união das curvas da evolução do pensamento e da fala, até esse momento separadas. Nesse instante, a fala torna-se instrumento do pensamento, que passa a ser verbalizado. Conforme o teórico, dois são os sintomas da união entre pensamento e linguagem: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, perceptível por suas perguntas; e (2) a ampliação rápida e em saltos de seu vocabulário (VIGOTSKI, 1998b). Por essas razões, para Vigotski (1998b), no desenvolvimento de um indivíduo, *pensamento e fala* possuem raízes diferentes.

O estudioso acrescenta que a relação entre *pensamento e linguagem* acontece em um processo contínuo e recursivo do pensamento para a palavra e vice-versa. Nesse processo, a relação entre pensamento e palavra é alterada, o que pode ser considerado um desenvolvimento no sentido funcional, isto é, a partir dessa modificação, as palavras não servem somente para expressar o pensamento, mas é por meio delas que ele passa a existir (VIGOTSKI, 1998b).

Além do desdobramento *pensamento e linguagem*, Vigotski (1998b) dedica-se a explicar a relação existente entre *desenvolvimento e aprendizado*. Ele indica que o ponto de partida dessa discussão está no fato de o aprendizado das crianças iniciar muito antes de elas frequentarem a escola e ressalta que em qualquer situação de aprendizado vivenciada pela criança na escola sempre há uma história prévia, um conhecimento anterior. Para exemplificar, trata do estudo da aritmética e diz que, muito antes das lições escolares, as crianças já têm de lidar com quantidades e com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho, o que muitos psicólogos ignoram (VIGOTSKI, 1998b). Posso aqui fazer uma analogia ao ensino de língua materna na escola, muitas vezes alheio à realidade de que, antes da entrada no ambiente escolar, a criança já utiliza a língua para se comunicar.

Dessa forma, para Vigotski,

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 1998a, p. 118).

Para dar conta desse “aprendizado adequadamente organizado”, ou escolar, e de sua conexão com o desenvolvimento, o estudioso traz a hipótese da *zona de desenvolvimento*

proximal. Para ele, a criança apresenta um *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais pela criança já estabelecidas e completadas como resultado de alguns ciclos. Esse conceito refere-se às funções já amadurecidas, produtos finais do desenvolvimento, aquilo com o que as crianças conseguem lidar ou que podem resolver de maneira independente. A distância existente entre *o nível de desenvolvimento real da criança* e aquilo que, com a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes, ela consegue atingir, ou seja, seu *nível de desenvolvimento potencial*, é denominada por Vigotski (1998a) *zona de desenvolvimento proximal*.

A compreensão dos *níveis de desenvolvimento real e potencial* dos aprendizes e da concepção de *zona de desenvolvimento proximal* legitima o papel do professor como sujeito que proporciona situações de aprendizagem formal e que realiza a mediação sujeito – objeto de conhecimento. Dessa forma, esses serão princípios do *interacionismo* que fundamentarão a proposta de transposição didática da TAL que apresentarei no último capítulo desta investigação.

Por defender a linguagem como essencial na formação de conceitos por meio da interação, a obra de Vigotski tem muito a colaborar para a perspectiva interacionista de ensino de língua (materna ou estrangeira). Ademais, penso que o paradigma interacionista seja o mais adequado para o entendimento dos conceitos de *educação, ensino e aprendizagem* nos limites deste estudo, e, conseqüentemente, para a fundamentação da transformação didática que apresentarei no último capítulo. Por isso, finalizadas as explicações a respeito das origens dos paradigmas epistemológicos e sua aplicação às tendências pedagógicas e às práticas educacionais, tratarei a seguir das explicações a respeito de como *educação, ensino e aprendizagem* são compreendidos, com base na visão do interacionismo.

2.2 PROCESSOS DE EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

A *aprendizagem* está intrinsecamente associada ao *conhecimento*, pois, conforme Azevedo e Rowell (2010, p. 216), ela pode ser entendida como a “construção reflexiva do conhecimento”.

Também é considerada um fenômeno contínuo, a *aprendizagem* já fora explicada por diversas teorias originadas de diferentes pontos de vista. Para alguns teóricos, uma de suas características mais marcantes dos seres humanos é a capacidade de aprender e, assim, criar representações apropriadas da realidade, a fim de garantir a sobrevivência e o desenvolvimento (ABBAGNANO, 2007; DELVAL, 2007).

Em um enfoque interacionista, é pela sucessiva interação que a *aprendizagem* ocorre. Entendida assim, a *aprendizagem* não pode ser vista meramente como acumulação de conteúdos. Nessa linha de pensamento, *aprender* é entendido como o processo pelo qual o sujeito, interagindo com o objeto de conhecimento e outros sujeitos, constitui, transforma e reconstitui os saberes, fruto da articulação entre conhecimentos e desenvolvimento de habilidades (AZEVEDO; ROWELL, p. 2010).

Sob o ponto de vista de Pozo (2004), vivenciamos a denominada *sociedade da aprendizagem*, na qual a atividade de aprender, mais do que uma demanda social, é um caminho imprescindível para que os cidadãos desenvolvam-se pessoal, cultural e economicamente. Além disso, as exigências crescentes criam, no contexto dessa *sociedade da aprendizagem*, a necessidade de que os sujeitos não somente aprendam mais mas que também aprendam de modos diferentes, concebendo e gerindo o saber.

É nesse sentido que Azevedo (2010, p. 203) entende a *aprendizagem* como o “desenvolvimento de competências/habilidades essenciais (como as de observar, comparar, classificar, analisar, sintetizar, interpretar, criticar, explicar) ao acesso e à compreensão das informações, à formação de conceitos, à construção de conhecimentos e à constituição do saber”. A autora esclarece que adota o termo *desenvolvimento* no sentido de *processo de desenvolver*, como algo contínuo e em aprimoramento/qualificação constante. Essa perspectiva leva em consideração tanto a complexidade do conhecimento quanto a sua transitoriedade no mundo pós-moderno em que estamos inseridos, pois, de acordo com Morin (2004, p.59), “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.”.

A *aprendizagem* está frequentemente associada a outro fenômeno de mesma complexidade: o *ensino*. Apesar da tendência de serem tratados conjuntamente, são processos de naturezas diferentes: o *ensino* é realizado de modo a otimizar, potencializar, a *aprendizagem* e surge da demanda pela organização e disseminação de conhecimentos, no propósito de torná-los acessíveis a um maior número de indivíduos (AZEVEDO; ROWELL, 2010).

De maneira ampla, Pozo (1998) define *ensino* como uma interferência social planejada, com o propósito deliberado de que alguém aprenda algo. Pensando na característica escolar, Gómez (1998b) explica que o ensino tem o intuito de colaborar para a modificação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos alunos, para que possam comparar o que aprenderam de forma espontânea na vida cotidiana com o que os componentes curriculares apresentam, de maneira a estimular a experimentação da realidade.

O *ensino* é uma das dimensões da *educação*, faz parte da *educação formal*, proporcionada pelo ambiente escolar, organizada e dirigida, criada e transmitida oficialmente em sala de aula. Para as autoras Azevedo e Rowell (2010, p. 214), essa modalidade de educação é “uma espécie de simulacro do processo educativo informal, no sentido de que tenta antecipar/reproduzir situações conflitivas na forma de situações de aprendizagem, para que o sujeito tenha acesso ao conhecimento historicamente produzido.”

Dito isso, é preciso analisar o que diz Abbagnano (2007, p. 305) sobre *educação*:

[educação] é o aprendizado das técnicas culturais que são técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração em geração.

Paviani (2005) complementa essa definição ao explicar que a *educação*, além de preceder a escola, é algo muito mais amplo que ela, como a citação acima demonstra. Para o filósofo, “a educação também antecede à ciência que fornece o conteúdo das disciplinas ministradas na escola.” (PAVIANI, 2005, p. 9). Uma das razões para tais afirmações é a de que a ação educativa tem por intuito essencial o desenvolvimento de “consciência da realidade” (PAVIANI, 2005, p. 29), seja ela humana ou do mundo que nos cerca, a fim de possibilitar que os indivíduos identifiquem problemas e encontrem soluções apropriadas. Nessa ótica, *educação* caracteriza-se como uma forma de “compreender, interpretar e transformar o mundo” (PAVIANI, 2005, p. 29). Com esses esclarecimentos em vista, é possível apresentar outra modalidade de educação¹⁰, além da *formal*, a *informal*¹¹.

A *educação informal*, essencial para que a cultura seja resguardada e sociedade seja solidificada, surge da relação do ser humano com a natureza e com outros indivíduos (AZEVEDO; ROWELL, p. 2010). Nesse processo a educação é transmitida por grupos sociais, meios de comunicação e outras instituições da sociedade e recebe a denominação *informal* justamente por não acontecer organizadamente, e, sim, de maneira casual e empírica, exercida vivenciada e baseada no bom senso (ARANHA, 2006; PAVIANI, 2005).

As duas formas de educação sempre tiveram uma relação muito próxima. Paviani (2005, p. 11 – grifo do autor) explica que “a escola como aparelho doutrinário certamente

¹⁰ Alguns teóricos apontam a existência de um terceiro tipo de educação, a *não-formal*. Não explorarei esse conceito por ele não estar diretamente relacionado ao objetivo desta pesquisa.

¹¹ Os termos *educação escolar* e *educação não-escolar* também são utilizados nesse sentido, respectivamente.

exerce influência, mas também recebe influência da educação *informal*". Segundo Azevedo e Rowell (2010, p. 217), reconhecer essa proximidade é aceitar que o *ensino* é uma "simulação do processo natural da aprendizagem pela educação informal", visto que, nas situações cotidianas, a aprendizagem é decorrência de uma necessidade, esta imposta pela busca de soluções para desafios.

Nos processos de *aprendizagem*, *ensino* e *educação*, até agora descritos, estão embutidas questões epistemológicas, isto é, questões sobre as relações entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento. Tal fato não seria diferente nos processos de ensino e aprendizagem de língua materna, por essa razão, a seguir, apresento de que forma os três grandes paradigmas acerca da origem do conhecimento, *apriorismo*, *empirismo* e *interacionismo* podem estar implicadas para práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa no contexto da educação formal.

2.3 PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA NA EDUCAÇÃO FORMAL

Conforme o já colocado neste trabalho, os paradigmas epistemológicos estão na base de teorias psicológicas da aprendizagem e influenciam o fazer pedagógico dos educadores das diversas áreas do conhecimento, incluindo, os professores de língua materna. Embora já tenha indicado que o paradigma fundante do entendimento de *educação*, *ensino* e *aprendizagem* nesta pesquisa é o interacionista, não há como prescindir de alguns pressupostos inatistas e empiristas na consecução dos objetivos desta investigação. O *apriorismo* fundamenta a concepção de que *linguagem* é uma capacidade inata do ser humano, de acordo com Saussure. Já o *empirismo* está pressuposto no entendimento de que as habilidades de leitura e produção discursiva precisam ser aprimoradas por meio de atividades que proporcionem a prática recorrente. Por tais razões, creio ser relevante apontar não somente as contribuições do interacionismo mas também como concepções oriundas do apriorismo e empirismo podem se manifestar no ensino de língua.

O paradigma apriorista está mais conectado com as crenças docentes em relação à aprendizagem do que necessariamente com práticas pedagógicas conduzidas. Originada do princípio apriorista de que o conhecimento já está no sujeito e somente seria preciso fazê-lo emanar, surge a concepção de que a aprendizagem do código escrito está ligada ao processo de maturação do aluno, de que em determinado momento de seu amadurecimento haveria uma espécie de "estalo", a partir do qual a aprendizagem seria possível.

A visão apriorista também pode ser observada na noção de que o aluno pode aprender a compreender e a interpretar sem interferência do professor, em um processo espontâneo, pelo qual, naturalmente, chegaria ao conhecimento. Pode-se cogitar que, por entender que a linguagem é uma capacidade inata, o docente não avaliaria como importante a prática do uso de língua em sala de aula, no sentido de pressupor que o aprendiz sozinho pode tornar-se um usuário proficiente do discurso oral e/ou escrito, somente com o suporte do conhecimento da gramática normativa.

O *empirismo*, corroborando a tese de Becker (2012), já apresentada neste trabalho, de que a epistemologia implícita ao trabalho docente é regularmente empirista, tem sido o alicerce de um número expressivo de professores de língua portuguesa ao preconizarem o ensino por meio de atividades que envolvem a repetição de conteúdos gramaticais memorizados, normalmente numa perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase, desprendido de seu uso discursivo. Nessa visão, a língua é um produto acabado (muitas vezes confundida com gramática normativa) que pode ser transferido ao aprendiz e que por ele deverá ser incorporado. Ao professor caberia a função de controlar essa transferência.

Embora se reconheça que o ensino baseado somente nessa perspectiva possa ter colaborado pouco para o sucesso escolar e o aprimoramento das habilidades de leitura e de produção escrita da população brasileira em geral – haja vista que exames nacionais e internacionais apontam a necessidade de avanço nessa área – não se pode negar a contribuição das concepções *behavioristas* (teoria psicológica originada do empirismo) para o desenvolvimento de habilidades, essência do ensino de língua. Pozo (2002) denomina esse modelo de desenvolvimento *aprendizagem de procedimentos*, que, segundo ele, trata-se de um “saber-fazer”. Para o autor, técnicas ou sequências de ações realizadas de modo rotineiro são

[...] encadeamentos complexos de ações que requerem um certo treinamento explícito, baseado, isso sim, numa aprendizagem associativa, por repetição, que deve concluir numa automatização da cadeia de ações, com o fim de que a execução seja mais rápida e certa e ao mesmo tempo menos dispendiosa em matéria de recursos cognitivos. (POZO, 2002, p. 78)

Dessa maneira, não se pode refutar por completo a perspectiva da aprendizagem associativa por repetição para o ensino de língua, mas entende-se que ela possa fazer parte de uma concepção mais ampla: a de que as atividades destinadas ao aprimoramento de habilidades de utilização adequada da língua levem em consideração situações enunciativas,

de acordo com o(s) interlocutor(es) e propósito(s) envolvidos no processo.

O *interacionismo* atualmente possui maior aceitação entre os dedicados a pensar a educação. No ensino de língua isso também ocorre na medida em que a concepção enunciativa inscreve-se nessa perspectiva. Nessa visão, a língua tem a função de promover a interação das pessoas e está vinculado a diferentes e concretas situações de sua atualização¹² (ANTUNES, 2003).

Na interação verbal, alguns fatores, tais como a situação enunciativa e a organização e estrutura do discurso, estão implicados. Por tal razão, pela via interacionista, em busca de uma aprendizagem linguístico-discursiva eficaz, é válido que os aprendizes percebam as relações entre as unidades componentes do sistema linguístico em cada situação de uso. Isso significa que atividades que priorizam o uso da língua (de produção oral, de produção escrita, de leitura e compreensão oral e escrita), e não apenas aspectos pragmáticos, semânticos e sintáticos analisados de forma autônoma, colaboram para que o aprendiz constitua-se como *sujeito na e pela linguagem*¹³ (TOLDO, 2013; TOLDO; DIEDRICH, 2015).

Assim, na ótica interacionista, uma função importante do professor de língua materna é a organização de uma intervenção pedagógica problematizadora do processo de aperfeiçoamento de habilidades linguístico-discursivas, por meio de “práticas de ensino significativas, capazes de propiciar a vivência de relações intersubjetivas” (TOLDO; DIEDRICH, 2015) em situações de enunciação. É essa a perspectiva de ensino que adoto para posteriormente apresentar minha proposta de transformação didática da TAL, com vistas à compreensão dos articuladores *mas* e *embora* presentes no discurso escrito.

De modo a sintetizar o que expus a respeito dos paradigmas epistemológicos, exponho algumas características constituintes deles no quadro comparativo que segue.

Quadro 1 – Paradigmas epistemológicos

(continua)

Paradigma Características	Apriorismo	Empirismo	Interacionismo
Relação sujeito – objeto	Foco no sujeito	Foco no objeto	Foco na relação sujeito - objeto - sujeito

¹² Entende-se *atualização* aqui como a colocação da língua em ato no discurso.

¹³ BENVENISTE, 1995

(continua)

Origem filosófica	Platão, Descartes	Aristóteles, Locke	Kant, Hegel e Marx, Husserl, Merleau-Ponty
Conhecimento	Pré-determinado; o que conhecemos é somente o reflexo de estruturas inatas.	Algo que vem de fora, sendo recebido de maneira passiva pelo sujeito, que o interioriza e generaliza pela prática, repetição e memória.	Resultado de um processo permanente de interação do sujeito com o meio. Ao longo do desenvolvimento dos indivíduos, formas culturais são internalizadas e formam o material simbólico para a mediação da sua relação com os objetos de conhecimento.
Visão sobre aquisição da linguagem	A linguagem é uma capacidade própria da espécie humana e está alicerçada na existência de estruturas universais inatas que possibilitam a aprendizagem do sistema linguístico por meio da ativação que o contexto linguístico possibilita.	A linguagem é aprendida por reforço e privação, como qualquer outro aprendizado. Os fatos observáveis da língua ao indutivamente, sem a preocupação com a existência de componente estruturador, organizador, que esteja associado à experiência na construção da gramática de uma língua particular.	O desenvolvimento da fala acontece de acordo com as mesmas leis do desenvolvimento de outras operações mentais. Vigotski ressalta a função social da fala e a importância do interlocutor no desenvolvimento da linguagem. O teórico também defende a dissociação mental entre fala e pensamento, que possuem raízes genéticas diferentes.

(conclusão)

Ensino/ Aprendizagem	Possível descrença na eficácia do ensino. Aprender é fazer emergir conhecimentos que o sujeito já possuía.	Crença irrestrita no ensino. Aprender é reproduzir a informação que recebemos.	Ensinar é proporcionar situações para que o aprendiz possa evoluir no seu conhecimento e desenvolvimento. A aprendizagem é fruto de construção contínua, interacional, na qual se inclui a invenção e a descoberta.
Papel do professor	Controlador	Facilitador	Investigador/problematizador/mediador

Fonte: elaborado pela autora.

No item que segue, tenho como propósito expor como percebo que os processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa têm acontecido no sistema de educação de nosso País e os possíveis resultados para a formação dos estudantes.

2.4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Os baixos índices de desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações nacionais (Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM¹⁴, ENADE¹⁵) e internacionais (PISA – inglês para Programa Internacional de Avaliação do Estudante¹⁶), que medem o desempenho em leitura, há muito tempo têm sido divulgados pelos meios de comunicação. Devido à difusão de tais dados, o assunto já faz parte de conversas e debates informais entre cidadãos preocupados, não são necessariamente profissionais envolvidos com o campo da educação.

Não se pode negar que o Brasil tem evoluído em relação a esses indicadores, como é apresentado no relatório do PISA 2012¹⁷.

O baixo desempenho do Brasil tem melhorado desde 2000 de 396 para 410 pontos, apresentando uma variação anual de 1,2 pontos. Os dados a respeito de mudanças

¹⁴ Exame Nacional do Ensino Médio.

¹⁵ Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

¹⁶ O PISA é um programa de avaliação da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que tem por objetivo apontar o nível de aquisição de conhecimentos e habilidades essenciais, especialmente relacionados a matemática, leitura e ciências, dos estudantes que estão próximos ao fim da educação básica (no Brasil, a faixa etária dos 15 anos) para sua participação na sociedade atual. A avaliação é repetida a cada três anos e, em sua última edição, avaliou o desempenho de jovens de 65 países.

¹⁷ Utilizo os dados do PISA 2012, pois o relatório da última edição (2015) ainda não está disponível.

sociais e demográficas entre 2000 e 2012 mostram que essa melhora no desempenho da leitura pode ser inteiramente explicada por melhoras no status econômico, social e cultural da população estudantil. (OECD).¹⁸

Também não se pode refutar o fato de as avaliações externas de desempenho escolar possuírem limitações a serem consideradas no momento em que seus dados chegam às instituições educacionais e à população em geral. Entretanto, sustentando a concepção de que os educandos brasileiros ainda precisam percorrer um longo trajeto em busca da proficiência linguístico-discursiva, educadores das diferentes áreas do conhecimento percebem que muitas das dificuldades na aprendizagem dos conteúdos pertencentes aos componentes curriculares que ministram estão relacionadas à falta de habilidade para ler e produzir discursos orais e escritos proficientes. Alguns desses professores, baseados em suas próprias experiências escolares, até mesmo se esforçam em auxiliar os estudantes, mas a maioria sente-se despreparada para contribuir na superação das defasagens de leitura e escrita.

Uma hipótese a ser analisada na tentativa de explicar a realidade descrita é o modo como o estudo de língua materna ainda ocorre em nosso país. Segundo Azevedo (2010, p. 199),

o estudo de língua materna continua reduzido à classificação morfossintática, à memorização da metalinguagem, de regras gramaticais ditas “aplicáveis” ao uso escrito da língua padrão-culta e, mesmo, de estruturas tipológicas de textos e discursos. O ensino da estrutura e da forma ainda é visto como suficiente e até mesmo essencial para que, como consequência natural e necessária, o sujeito aprenda a produzir e compreender eficientemente discursos reais, aqueles inseridos em situações cotidianas de interlocução, quer escolares ou não.

Esse ensino de língua portuguesa na escola, que preconiza a gramática normativa e percebe a língua apenas como um conjunto de regras (com muitas exceções), tem distanciado os estudantes das tarefas de compreensão leitora e produção de discursos. E, como na apropriação da linguagem pelos indivíduos, a mobilização da língua para a emissão e percepção do discurso tem a função de mediar a interpretação da sociedade, incluindo a da própria língua (TOLDO; DIEDRICH, 2015), a carência de um ensino linguístico voltado para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita pode prejudicar o acesso às informações

¹⁸ Tradução minha de: “Brazil’s mean performance has improved since 2000 from 396 to 410 score points, showing an annualised change of 1.2 score points. Figures accounting for social and demographic changes between 2000 and 2012 show that this improvement in reading performance can be entirely explained by improvements in the economic, social and cultural status of the student population.”. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf. Acesso em 13 jun. 2015.

e o processamento/sistematização delas com vistas à constituição dos saberes (AZEVEDO; ROWELL, 2006).

Percebe-se então a importância de os educadores apropriarem-se dos conceitos de *linguagem, língua e fala* – indissociáveis – linguisticamente fundamentados. Se por um lado *língua* é um sistema de signos (SAUSSURE, 2006), atualizado na *fala* oral e/ou escrita, tornando-se um produto cultural de um povo, por outro, “é *na* linguagem e *pela* linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 1995 – grifo meu).

Em uma visão pedagógica, a compreensão da *linguagem* como principal meio de interação, pelo qual a construção do conhecimento ocorre, contribui muito para a noção de que ensinar uma língua significa “*fazer aprender a usar* essa língua como meio de interlocução” (AZEVEDO, 2010, p. 200 – grifo da autora) e para o reconhecimento, de parte dos professores dos demais componentes curriculares, de sua responsabilidade pelo desenvolvimento da proficiência linguística.

Como já expressei aqui, as defasagens em relação às habilidades linguístico-discursivas dos estudantes brasileiros de todos os níveis de ensino vêm sendo constatadas por avaliações externas, professores e até mesmo pela população em geral. Sobretudo, no cenário atual, no qual esses estudantes são inundados por uma avalanche de informações que necessitam ser selecionadas para que possam ser transformadas em conhecimentos, a dificuldade de compreender, isto é, de constituir o sentido das inter-relações das unidades que compõem o discurso e do discurso como uma unidade semântico-enunciativa (AZEVEDO, 2016a), o fato de os brasileiros ingressarem no Ensino Superior com as mesmas carências é fator de grande preocupação.

Em grande parte dos cursos de graduação das instituições de Ensino Superior brasileiras, é oferecida uma disciplina que tem por objetivo principal oportunizar o desenvolvimento de estratégias e habilidades essenciais na recepção e produção de textos¹⁹ relevantes para a autonomia dos acadêmicos. Pode-se desconfiar que, implicitamente, essa disciplina, com denominações diferentes, como *Português instrumental, Redação acadêmica, Leitura e escrita na formação universitária* e *Comunicação e expressão oral*, tem também como propósito tentar suprir algumas das defasagens que esses estudantes trazem do Ensino Fundamental e Médio em relação às suas habilidades e conhecimentos linguísticos.

Com efeito, levando em consideração o panorama que apresentei a respeito da situação em que o Brasil encontra-se quanto aos níveis de compreensão leitora de seus

¹⁹ Utilizarei *texto* e *discurso* como sinônimos até o capítulo 3, no qual apresentarei a concepção ducrotiana que distingue um termo do outro.

cidadãos, desde o nível Fundamental, passando pelo Médio, e, finalmente, chegando ao Superior, é possível identificar que o desenvolvimento de novas concepções teórico-metodológicas que tenham como base uma visão interacionista do ensino de língua pode trazer benefícios para as práticas didático-pedagógicas relativas ao aprimoramento das habilidades de compreensão leitora do discurso escrito. A esse respeito Antunes (2003, p. 40) também justifica a importância das práticas de ensino fundamentadas:

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática.

Desse modo, finalizo a parte deste capítulo dedicada às noções de *educação* e passo para as concepções de *leitura* que fundamentarão a transposição didática para a compreensão dos articuladores *mas* e *embora*, presentes no discurso escrito, objetivo maior desta dissertação.

2.5 PAPEL DA LEITURA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A leitura acompanha o estudante a partir de seu ingresso na escola, quando percebe que um dos maiores motivos, se não o maior, de sua presença nesse ambiente é aprender a ler, e estende-se por todo seu processo de formação escolar e acadêmica.

Já conheci crianças que, ao ouvirem indagações vindas de familiares e amigos sobre sua aprendizagem escolar, até mesmo ficaram preocupadas, vindo a questionar sua professora: “Quando vamos aprender a ler?”. Mais adiante, esses aprendizes podem se dar conta de que a ordem que seus professores e pais insistem em repetir: “Você tem que estudar!”, tem por início a leitura de livros didáticos, em busca da compreensão e do conhecimento dos diversos assuntos abordados na escola. Por fim, ao ingressarem no Ensino Superior, entendem que, para serem estudantes críticos e autônomos, os livros deverão acompanhá-los constantemente.

Ao explicarem a importância e a justificativa da leitura, Allende e Condemarín (2005) afirmam que ela é, ao mesmo tempo, disciplina de ensino e instrumento para que os estudantes tenham acesso aos conteúdos programados em todas as disciplinas do currículo. Para mim, ao fazerem isso, justificam por que ela precisa ser ensinada na escola não somente no componente curricular de Língua Portuguesa mas também nas demais áreas do

conhecimento. Mais ainda, para os autores, a leitura é um fator relevante para o êxito ou o fracasso escolar, uma vez que o leitor proficiente tem um instrumento valioso para, por meio da palavra escrita, construir as relações que o levarão à construção do conhecimento. Já, pelo contrário, o leitor deficitário tem dificuldades em romper a barreira do código e processar o sentido do que lê.

Sabe-se que os conhecimentos podem ser acessados por intermédio de outras pessoas, por exemplo, em palestras e exposições orais, práticas muito comuns no Ensino Superior. Entretanto, nesse tipo de situação, os estudantes entram em contato com a compreensão que seus professores obtiveram das leituras que realizaram, essa baseada nos conhecimentos anteriores que têm e nas comparações e relações que conseguiram estabelecer. Esse tipo de procedimento permite um primeiro contato com o objeto de conhecimento, porém, pode não favorecer a criticidade e a autonomia da mesma forma que as práticas de leitura o fazem.

Se, no meio escolar e acadêmico, os aprendizes têm na leitura um meio imprescindível de estudo – sendo difícil dissociar a figura de um estudante exitoso da de um leitor proficiente –, “[...] fora da escola um leitor-adulto tem na leitura um importante meio de informação, trabalho, instrução prática e entretenimento.” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p.151). Diferentes práticas sociais cotidianas, e, acima de tudo, a construção da cidadania dos aprendizes, estão diretamente relacionadas ao êxito na compreensão leitora. Pessoas que possuem o hábito da leitura – e por tê-la como hábito, supõe-se que a façam de maneira proficiente – tendem a ser mais capazes de alcançar informações importantes para o exercício de sua cidadania, por exemplo, a respeito de saúde e segurança, e a adaptarem-se a mudanças sociais e culturais, características que propiciam maiores possibilidades de progresso e bem-estar (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005; SMITH, 1989).

Outra consequência apontada por teóricos a respeito da experiência com a leitura é a ampliação da memória humana. Com a linguagem escrita, os indivíduos tornaram-se capazes de registrar e recuperar informações, o que expandiu a memória humana a um limite nunca antes alcançado (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005; SMITH, 1989). De acordo com Smith (1989, p. 211),

muitos relatos indicam memórias espantosas por parte de leitores, para a aparência, títulos, autores, personagens, ambientes, tramas e ilustrações de livros que lhes foram importantes, frequentemente desde a infância. Com os livros, como com todos os outros tipos de experiência, recordamos o que compreendemos e o que nos é significativo.

Da citação acima, destaco a consideração de Smith (1989) acerca de *recordarmos o que compreendemos*. Se por alguma razão o leitor não conseguir estabelecer uma relação com o texto, a fim de produzir sentido no momento da leitura, o conteúdo oriundo desse processo talvez não se torne significativo, e, por consequência, pode não fazer parte da memória de longo prazo desse leitor. É possível pensar que isso acontece com uma considerável parcela dos leitores/estudantes, que por passarem pela trajetória estudantil sem saber como proceder para que a compreensão daquilo que leem seja realmente satisfatória, prejudicam-se quanto à aprendizagem dos conteúdos necessários para que progridam em sua vida pessoal, acadêmica e/ou profissional.

Após as ponderações que destacam a importância da leitura para a construção do conhecimento e para a formação da autonomia e da cidadania, no item a seguir, tecerei algumas considerações acerca da leitura entendida como um processo enunciativo.

2.6 LEITURA COMO PROCESSO ENUNCIATIVO

Ao longo da história, alguns estudos foram elaborados com o intuito de descrever o processo da leitura, grande parte deles desenvolvidos pelo viés da Psicolinguística, das teorias cognitivas ou da Linguística Textual. Alguns desses enfoques serão tratados neste trabalho devido a sua densidade e relevância para a explicação da leitura como um processo. Entretanto, destaco que, por questões de coerência teórica, farei uso dessas concepções à medida que elas estejam em concordância com a perspectiva da leitura como um ato enunciativo e com os pressupostos da *Teoria da Argumentação na Língua*, teoria que me servirá de subsídio para a elaboração da proposta de transposição didática.

A leitura é processo interativo do sujeito-leitor com o discurso escrito, no objetivo de reconstituir sentido. Desse modo, ler não é apenas um ato mecânico de decodificação de sinais gráficos mas sim um ato de raciocínio, pois, para conseguir compreender, o leitor precisará desenvolver uma série de movimentos cognitivos a partir da informação proporcionada pelo texto²⁰ e seus conhecimentos já adquiridos. Além disso, precisará desenvolver outra série de movimentos cognitivos para que possa controlar o processo de entendimento de forma a detectar possíveis incompreensões (COLOMER; CAMPS, 2002).

Ainda do ponto de vista do *leitor*, destaca-se o *objetivo* ou *intenção de leitura*, pois compreender é uma questão relativa aos objetivos estipulados pelo leitor ou de alguma forma

²⁰ Utilizarei *texto* e *discurso* como sinônimos até o capítulo 3, em que apresentarei a concepção ducrotiana que distingue um termo do outro.

determinados por outro e aceitos por ele (COLOMER; CAMPS, 2002; SOLÉ, 1998). Um dos fatores que determina a forma como a leitura ocorre é o propósito pelo qual o leitor se aproxima do texto. Os objetivos podem variar em grande escala: a leitura por desejo de distrair-se (como a de um romance); a leitura para a busca por uma informação pontual (como a de jornais e revistas); ou a leitura como meio para a construção de conhecimento (de livros e artigos acadêmicos).

À explicação anterior, cabe acrescentar o que Solé (1998) ressalta acerca dos objetivos os quais o leitor propõe-se a atingir por meio da leitura. Para a autora, o objetivo é elemento essencial, visto que estabelece tanto estratégias para a compreensão como para o controle que o leitor, mesmo que inconscientemente, exerce sobre aquilo que lê à medida que realiza essa atividade. O controle que o indivíduo faz de sua compreensão leitora é condição para que leia de maneira eficaz, pois se não entrasse em estado de alerta ao não entender determinada mensagem do texto, não conseguiria tomar alguma atitude que compensasse a falta de compreensão.

Por certo não se podem desprezar as habilidades de decodificação como pré-requisitos no momento do processamento da informação, já que, se o leitor não dominar o código, não terá acesso às palavras e aos enunciados que compõem o discurso; todavia, associadas a essas, precisam estar distintas estratégias de compreensão. Também se espera que o leitor seja processador ativo do discurso para que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses, o que leva a construção da compreensão leitora (SOLÉ, 1998).

No entendimento de Azevedo (2015), *decodificação*, *compreensão* e *interpretação* constituem respectivamente os três níveis hierarquicamente dispostos (pois sem que um esteja concluído não há como seguir para o próximo) do ato enunciativo que é a leitura. Para a autora, esses níveis são definidos da seguinte forma:

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

Além disso, a autora subdivide o nível da compreensão em dois outros:

(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. (Azevedo, 2016a, p. 75-76 – grifo da autora).

Recordo que o objetivo maior desta pesquisa é o desenvolvimento de uma transposição didática da TAL para a compreensão dos articuladores *mas* e *embora* presentes no discurso escrito; assim, como o que o extralinguístico, isto é, o que é externo ao discurso escrito, não faz parte do objeto de investigação da Teoria, saliento que a subsequente proposta, restringir-se-á ao nível da compreensão, de acordo com o proposto por Azevedo (2015).

De acordo com a perspectiva da leitura (em seus três níveis: *decodificação*, *compreensão* e *interpretação*) como um fenômeno enunciativo, o processo de interação leitor-texto, já explicado aqui na visão de teóricos de outras áreas, é uma cena intersubjetiva, na qual o leitor estabelece uma interlocução com o discurso no intuito de reconstituir sentido no momento da leitura.

Niederauer (2015) explica que os escritos do teórico da *enunciação*²¹, Émile Benveniste, não realizam uma referência direta e explícita à leitura, entretanto, podem ser utilizados para fundamentar estudos nessa área. Conforme a autora, o princípio de *subjetividade*, ou seja, a capacidade dos seres humanos de se constituírem como sujeito ao dizer *eu*, contribui para o entendimento de compreensão em leitura pela perspectiva enunciativa.

Para Benveniste (1995, p. 286 – grifos do autor),

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva de pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por eu.

Levando esses mesmos princípios para o processo da leitura, o autor do discurso seria um *eu* (locutor) que escreve para o leitor um *tu* (alocutário); porém, no momento da leitura, o leitor torna-se locutor, o *tu* torna-se *eu*, em uma relação diferente de tempo e espaço (*aqui*, *agora*) daquela do momento da produção do discurso. Nessa interação, o leitor-locutor dirige-se ao alocutário, nesse caso, o locutor do discurso escrito (NIEDERAUER, 2015).

Conforme Flores e Teixeira (2005) e Ferreira e Teixeira (2007), a cena enunciativa inscrita no ato da leitura carrega a característica da assimetria, pois não existe garantia de que

²¹ Entendo que Ducrot, cujos pressupostos serão base para a definição de *enunciação* nesta pesquisa, e Benveniste tenham conceitos distintos para *enunciação*. Todavia, creio que os estudos de Benveniste possam colaborar para a caracterização da leitura pela ótica do uso da língua em uma determinada situação discursiva.

a reconstrução de sentido realizada pelo leitor-locutor coincida com as “representações” do autor do discurso. Por essa razão, a relação intersubjetiva produzida na leitura é sempre inédita, e o sentido é o resultado de um processo de apropriação do discurso pelo leitor, o que configura a singularidade da experiência da leitura. Ao admitir-se essa singularidade, a ideia de que possa existir uma única compreensão possível, de um domínio preciso sobre o sentido, é rompida, já que o sentido é construído por aquele que lê no tempo e espaço em que acontece a leitura, um momento sempre novo e irrepetível.

Pode-se ilustrar essa ideia com o exemplo de uma mesma pessoa que lê um determinado discurso em dois momentos de sua vida. Por mais que se trate do mesmo leitor (como sujeito empírico) e do mesmo discurso, as situações de tempo da primeira e da segunda leituras são diferentes, e por ser esse leitor movido pela sua história de vida, seus conhecimentos agregados, aproxima-se do mesmo discurso diferentemente, como um *locutor* distinto daquele do primeiro momento em que realizou a leitura do referido discurso.

É importante esclarecer que a concepção da não existência de uma leitura prevista para um discurso não é sinônimo da ideia ingênua de que é possível produzir *qualquer* leitura a partir do que se lê. De acordo com Teixeira (2005, p. 201), a leitura “está sujeita às convenções lingüísticas, às restrições de gênero, aos pontos de ancoragem discursiva que orientam a expectativa do leitor, delimitam a interpretação²² e a impedem de se perder em qualquer direção.”.

A Semântica Argumentativa é considerada enunciativa na medida em que, para o Ducrot, “é constitutiva dos enunciados de uma língua a enunciação, a ‘atividade lingüística’ que os integra na cena discursiva.” (AZEVEDO, 2006, p. 33). Levando em consideração a concepção de *polifonia* pelo viés da TAL, como a presença de diferentes vozes (enunciadores) no discurso, ler na perspectiva ducrotiana é observar a maneira como o jogo polifônico é configurado, ou seja, as atitudes do locutor em relação a cada *enunciador* (ponto de vista) por ele mobilizado (FERREIRA; TEIXEIRA, 2007).

Tive como objetivo deixar claro neste item, *Leitura como um processo enunciativo*, e no item anterior, *Papel da leitura na construção do conhecimento*, o valor da leitura como base para todas as atividades que se realizam no ambiente escolar e acadêmico e também para que os indivíduos possam concretizar seus projetos de vida. Apesar dessa importância, entendida pelos profissionais envolvidos na educação e reconhecida pelas demais parcelas da

²² Esclareço que a autora denomina *interpretação* corresponde ao que entendo como *compreensão*.

sociedade, percebe-se que, em grande parte das vezes, a compreensão leitora ainda não é concebida como objeto de ensino escolar.

De fato, existem muitos projetos de fomento à leitura, com incentivos governamentais e não-governamentais. Também reconheço que na escola os professores dedicam momentos de suas aulas à leitura e às chamadas atividades de compreensão de texto. Mas convém ressaltar que, com frequência, esses procedimentos não estão diretamente relacionados ao ensino de compreensão leitora, pois tendem a não apontar caminhos ou possibilidades para os estudantes atingirem a construção do sentido. Geralmente, os projetos e as atividades têm por finalidade proporcionar situações para que os aprendizes adquiram o hábito da leitura (o que é extremamente válido, porém não o suficiente) ou avaliar o desempenho em compreensão (saliento, sem que essa tenha sido objeto de ensino).

Uma visão contrária ao que afirmei anteriormente pode defender que, pelo hábito da leitura, os estudantes acabam desenvolvendo a habilidade de entender aquilo que leem, fato é que vários deles o conseguem e mostram isso com resultados escolares positivos. A esse respeito, coloco que é importante que a escola não deixe que um nível proficiente de compreensão leitora seja somente resultado casual, relacionado às condições pessoais e socioculturais dos alunos que conseguem beneficiar-se do contexto escolar e extra-escolar. Tal aprimoramento pode sim (e os estudantes beneficiariam-se muito) ser fruto de uma programação explícita de ensino de leitura (COLOMER, CAMPS, 2002).

Acerca da necessidade de ensinar a compreender, Colomer e Camps (2002) apontam como uma possível causa para as dificuldades de compreensão o fato de os leitores não reconhecerem itens lexicais reveladores da organização da informação e relevantes para o conjunto do conteúdo escrito, por exemplo, os *articuladores* tais como *a fim de que, quando, caso*. Ao ignorar como os articuladores constituem sentido, o leitor – citando o caso das relações criadas pelos articuladores *mas e embora* – pode não romper as barreiras existentes entre o que está posto e pressuposto, e, conseqüentemente, comprometer a constituição do sentido do discurso.

Encerro este capítulo dedicado a abordar questões relacionadas às concepções de *educação, ensino, aprendizagem e leitura*, esta última um dos focos do ensino de língua materna na Educação Básica e Superior. Continuo esta dissertação apresentando as concepções semântico-linguísticas que fundamentarão minha proposta de transposição didática para a compreensão dos articuladores *mas e embora*.

3 CONCEPÇÕES BASILARES DA LINGUÍSTICA

É inegável a grande contribuição dos estudos do linguista genebrino Ferdinand de Saussure para o estabelecimento da Linguística como uma ciência e para seu reconhecimento como tal. Da mesma forma, não é possível deixar de perceber que esses estudos também já avançaram muito após a publicação da obra póstuma de Saussure, *Curso de Linguística Geral*, no início do século XX, e, mais ainda, com a publicação dos *Escritos de Linguística Geral*. Levando isso em consideração, neste capítulo discorro acerca de conceitos e noções integrantes das investigações do teórico conhecido como “pai da Linguística”, em especial, *linguagem, língua, fala, valor, signo, relação e oposição*, uma vez que servem de base para a *Teoria da Argumentação na Língua*, alicerce desta pesquisa.

Antes disso, é pertinente compreender que, apesar do notável mérito de Saussure, a linguagem sempre foi motivo de curiosidade dos seres humanos, tanto que muitos estudiosos, previamente ao estabelecimento da Linguística como ciência, já realizavam investigações na área. Por essa razão, primeiramente, apresento um panorama acerca do que já havia sido pesquisado antes das investigações em Linguística realizadas por Ferdinand de Saussure.

Ao adentrar a *Teoria da Argumentação na Língua*, apresento alguns de seus fundamentos oriundos da perspectiva enunciativa, para então discutir a *Teoria da Polifonia* e a *Teoria dos Blocos Semânticos*, consideradas fases ou desdobramentos da TAL. Por fim, aponto de que maneira a Teoria aborda a noção de *articulador*, em particular o *mas*, que fora objeto específico do estudo de Ducrot em alguns de seus textos, e amplio essa perspectiva para a compreensão do articulador *embora*. A organização desse referencial teórico torna-se relevante, uma vez que sustentará a transposição didática para a compreensão dos articuladores *mas* e *embora*, presentes no discurso escrito, propósito último desta dissertação.

3.1 ESTUDOS DA LINGUAGEM ANTERIORES A SAUSSURE

Muito já foi escrito sobre a relevância da linguagem para as questões do conhecimento, da cultura, da educação, entre outras dimensões da história e da sociedade, entretanto, ainda existem muitas interrogações a respeito da natureza da linguagem, seu caráter biológico e sociocultural e as contribuições dos estudos linguísticos e filosóficos nos processos de interlocução e interação humana (PAVIANI, 2012). Obviamente, neste estudo, não tenho a pretensão de esgotar a discussão, mas sim parto do entendimento de que língua e linguagem, de maneira análoga à própria natureza do ser humano, mantêm-se um desafio

constante para quem a pesquisa, pois ao compreender a linguagem é possível entender o ser humano (PAVIANI, 2012, p. 12).

Desde a Antiguidade, os indivíduos têm demonstrado grande interesse pela linguagem e, por essa razão, organizaram uma quantidade de observações e explicações sobre esse fenômeno que não podem ser negligenciadas (DUBOIS et al, 2006). Os primeiros estudos de que se tem informação datam do século IV a.C e aconteceram, inicialmente, por razões religiosas. Nesse tempo, os hindus decidiram estudar a língua para que os textos sagrados reunidos nos Vedas²³ pudessem ser proferidos sem alterações. Mais adiante, os gramáticos hindus, entre eles Panini, dedicaram-se a descrever sua língua minuciosamente. Tais análises somente foram descobertas pelos estudiosos do Ocidente no final do século XVIII (PETTER, 2015).

Os gregos, com sua necessidade insaciável de questionamento do mundo, formularam questões básicas sobre a linguagem, que até hoje são debatidas com o objetivo de alcançar possíveis respostas. Platão (427-347 a.C.) iniciou a controvérsia entre nomes e coisas de maneira explícita no diálogo *Crátilo*. Nessa obra, o filósofo discutiu a questão dos nomes numa tentativa de responder à pergunta: seriam os nomes impostos aos homens por uma necessidade da natureza, tendo a palavra e seu referente uma relação, ou seriam os nomes resultado de uma convenção ou contrato, originário de um ato dependente apenas do poder de julgamento dos homens? (PLATÃO).

Já Aristóteles (384-322 a.C) desenvolveu seus estudos levando em conta uma *concepção convencionalista*, em que a linguagem mostra-se como um fato e uma criação, acima de tudo, humanos. Para ele, as palavras seriam construções dos homens e não uma imitação do objeto nomeado. O filósofo até mesmo chega a construir uma teoria da frase, diferenciar as partes do discurso e enumerar as classes gramaticais (FRANCHETTO; LEITE, 2004; PETTER, 2015).

Segundo Franchetto e Leite (2004, p. 17), o pensamento grego já continha controvérsias que constantemente surgem e desaparecem ao longo da história dos estudos da linguagem, tais como “universalismo *versus* relativismo, racionalismo *versus* empirismo, mentalismo *versus* behaviorismo, inatismo *versus* aquisição”.

No século XIII da Idade Média, os membros da *filosofia modista* afirmavam que a estrutura gramatical das línguas era universal, assim, as regras gramaticais seriam independentes das línguas em que se realizam. Segundo os princípios *modistas*, uma categoria

²³ Denominam-se *Vedas* as quatro obras compostas em sânscrito védico de onde se originou posteriormente o sânscrito clássico. Essas obras formam a base do sistema de escrituras sagradas do hinduísmo.

gramatical não pode ser definida pelo seu significado, mas pela relação existente entre esse significado e a forma como ele é expresso (DUBOIS et al, 2006; PETTER, 2015).

Em 1660, é publicada a *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*, ou Gramática de Port Royal, de Claude Lancelot e Antoine Arnaud, que se torna modelo para outras gramáticas pelos próximos dois séculos. Nela encontram-se escritos que demonstram que “a linguagem se funda na razão, é imagem do pensamento e que, portanto, os princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua.” (PETTER, 2015, p. 12).

Já no século XIX, o conhecimento mais amplo a respeito das línguas provoca o interesse pelo estudo comparativo dos falares, ao invés de um estudo da língua em si mesma. Nesse período, a preocupação é o estudo da história das línguas e das relações que elas mantêm. Essa forma de investigação acaba por evidenciar que as línguas transformam-se com o tempo, independentemente da vontade dos seres humanos (PETTER, 2015).

É nessa mesma época que o estudioso Franz Bopp recebe destaque. Em 1816, ele publica sua obra, considerada o marco do surgimento da Linguística Histórica, sobre o sistema de conjugação do sânscrito, comparado com o das línguas grega, latina, persa e germânica. Surgem então os conceitos de *língua-mãe*, *protolíngua*, *língua primitiva* e a chamada *língua indo-europeia*, ideia oriunda da descoberta de semelhanças entre as línguas abordadas por Bopp em sua obra e grande parte das línguas europeias. Esse fato vai evidenciar a existência de uma relação de parentesco entre elas, que constituiriam assim uma família, a *indo-europeia*, cujos membros possuem uma origem comum, o *indo-europeu*, idioma que pode ser alcançado por meio do método histórico-comparativo.

Outro mérito do estudo histórico-comparativo das línguas foi a compreensão de que as modificações observadas nos textos escritos relativos ao período de tempo que o latim levou para se transformar em português, espanhol, italiano, francês, poderiam ser explicadas pelas transformações que ocorreram na língua falada correspondente (PETTER, 2015).

Apesar desses avanços, o método histórico-comparativo das línguas acaba esgotando-se, principalmente por seus estudiosos apresentarem pouca preocupação com a língua em si mesma, e mais com a história das línguas e as relações que elas mantêm entre si. Assim, Ferdinand de Saussure, mesmo sendo um dos maiores expoentes desse método, dedica-se a uma nova abordagem que dará forma à Linguística moderna. Entretanto, é evidente a relevância das investigações executadas, desde os gramáticos hindus, na Antiguidade, até a chamada Linguística Histórica, no século XIX, para que Saussure pudesse elaborar sua teoria, corroborando ou refutando algumas das concepções existentes na sua época.

3.2 LINGUÍSTICA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DE SAUSSURE

O arsenal de conceitos e reflexões de Ferdinand de Saussure, apresentados no livro póstumo *Curso de Lingüística Geral* (CLG)²⁴, tem significativa influência nos posteriores estudos da Linguística moderna, sendo muitos deles considerados o desenvolvimento de hipóteses saussurianas (DUBOIS et al, 2006). Entre esses estudos, encontram-se os da *Semântica Argumentativa*.

Oswald Ducrot fundamenta a *Teoria da Argumentação na Língua* na teoria saussuriana, dentre outros motivos, principalmente, “por postular a não-referência ao mundo para delinear o seu objeto de estudo” (AZEVEDO, 2006, p. 27). Mais ainda, a oposição conceitual *linguagem, língua/fala*, definida por Saussure, serviu de base para a formulação de conceitos da *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL), como os de *frase e enunciado, texto e discurso, significação e sentido*, os quais serão apresentados posteriormente neste capítulo.

Assim, para a compreensão dos princípios da TAL, essenciais para a condução desta pesquisa, penso ser imprescindível o aprofundamento de alguns conceitos saussurianos, dentre eles *linguagem, língua, fala e valor*, e outras noções relevantes, como as de *sistema, signo, relação e oposição* abordadas pelo linguista.

3.2.1 Nascimento da Linguística moderna

No início do século XX, os estudos de Saussure são publicados, como livro póstumo e denominado *Curso de Linguística Geral* (CLG). Com acesso às anotações realizadas por alunos nas aulas ministradas pelo estudioso em três cursos entre 1907 e 1911, Charles Bally e Albert Sechehaye editaram o livro que se tornou marco do estudo científico da linguagem (SAUSSURE, 2006). Antes disso, as investigações sobre linguagem não eram autônomas, estavam sujeitas às demandas de outros estudos, tais como a lógica, a filosofia, a retórica, a história ou a crítica literária. É a partir da publicação do CLG que essa perspectiva sofreu uma mudança expressada na forma científica dos novos estudos linguísticos, centrados na observação dos fatos de linguagem (PETTER, 2015).

A gênese da obra CLG é um indicativo da complexidade que apresenta o texto final. O fato de ela trazer a reconstituição de três cursos ministrados oralmente por Saussure na Universidade de Genebra e de ter sido editada por dois linguistas de renome, mas que não

²⁴ Doravante, utilizarei a sigla CLG para me referir ao *Curso de Lingüística Geral*.

frequentaram as aulas do mestre, revela a relevância de sua leitura estar ancorada por outras fontes saussurianas hoje disponíveis. Dentre essas fontes, estão manuscritos encontrados na residência da família de Saussure, editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler, e publicados em 2002 na obra *Escritos de Lingüística Geral* (ELG)²⁵ (FIORIN et al, 2013).

3.2.2 *Linguagem, língua e fala*

No CLG, fica clara a intenção de Saussure de estabelecer o objeto de estudo da ciência por ele denominada Linguística. O estudioso admite a complexidade dessa definição:

qualquer que seja o lado por que se aborda a questão, em nenhuma parte se nos oferece integral o objeto da Lingüística. Sempre encontramos um dilema: ou nos aplicamos a um lado apenas de cada problema e nos arriscamos a não perceber as dualidades assinaladas acima, ou, se estudarmos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da Lingüística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si. Quando se procede assim, abre-se a porta a várias ciências – Psicologia, Antropologia, Gramática normativa, Filologia, etc. –, que separamos claramente da Lingüística, mas que, por culpa de um método incorreto, poderiam reivindicar a linguagem como um de seus objetos. (CLG, 2006, p. 16).

Como solução para esse problema, Saussure propõe tomar a *língua* como “norma de todas as outras manifestações da linguagem” (CLG, 2006, p. 16-17), por somente essa ser capaz de ser definida de maneira autônoma. Outra explicação de Saussure para a instituição da *língua* como objeto de estudo da Linguística é que a faculdade de articular palavras, seja essa capacidade natural ou não, somente pode ser exercida com o suporte de um instrumento criado e fornecido pela coletividade e capaz de trazer unidade à *linguagem*, isto é, a *língua* (CLG, 2006).

Ainda ao definir o objeto de estudo da Linguística, o linguista explica que a *língua* compõe-se de algo adquirido e convencional, é o componente social da linguagem, impõe-se ao indivíduo e se opõe a *fala*, uma manifestação voluntária e individual (CLG, 2006). Por ser, mais especificamente, o resultado social da *linguagem*, a *língua* somente existe devido a um acordo, uma espécie de convenção, dos membros de uma comunidade para que possam fazer uso da faculdade da *linguagem*. Um só indivíduo não tem a possibilidade de criar ou modificar uma língua. Disso, surge a tese de que a língua possui a propriedade da autorreferência: ela é, concomitantemente, produto e instrumento da produção da *linguagem* (AZEVEDO, 2006; CLG, 2006).

²⁵ Doravante, utilizarei a sigla ELG para me referir aos *Escritos de Lingüística Geral*.

Na concepção do mestre genebrino, é possível realizar “um estudo científico relativo a cada estado de língua tomado por si mesmo” (ELG, 2006, p. 45), sem necessariamente buscar ou depender de um ponto de vista histórico ou de uma terminologia histórica, algo comum aos estudos sobre linguagem realizados na época. Para sustentar sua tese, o linguista preocupa-se em apresentar definições para os termos *linguagem*, *língua* e *fala*, mostrando as distinções e relações existentes entre eles. A primeira delas consiste em explicar que a *linguagem* possui um lado individual (*fala*) e um lado social (*língua*), que não podem ser concebidos um sem o outro. A linguagem é, dessa forma, uma dimensão maior do fenômeno linguístico que engloba *língua* e *fala* (CLG, 2006).

Para Saussure, a *linguagem* é uma faculdade dos indivíduos, isto é, uma capacidade específica à espécie humana que nos habilita à comunicação por meio de signos. Ele esclarece que *língua* não pode ser confundida com essa capacidade, pois a *língua* é apenas uma parte específica e fundamental da *linguagem* (CLG, 2006).

Além de definir *língua* em oposição à *linguagem*, o linguista também define *língua* em oposição à noção de *fala*. Enquanto a *língua* é compartilhada pelo coletivo, a *fala* é de uso individual, é o lado executivo da *linguagem* com o qual o indivíduo pode utilizar as combinações do código da *língua* de maneira pessoal, a fim de expressar seu pensamento (CLG, 2006). De acordo com o CLG (2006, p. 22), “com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º, o que é social do que é individual; 2º, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental.”

No esclarecimento da distinção *linguagem/língua/fala*, Saussure traz outra explicação para *língua* que carrega outras duas noções caras para a compreensão de sua tese linguística, *sistema* e *signo*: “[a língua] constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas” (CLG, 2006, p. 23). Isso também fica nítido nos *Escritos de Linguística Geral*, em que o linguista esclarece que “seja qual for sua natureza mais particular, a língua, como os outros tipos de signos, é antes de tudo um *sistema de valores*, e é isso que estabelece seu lugar no fenômeno.” (ELG, p. 250 – grifo do autor).

Para a compreensão das noções de *signo*, *valor*, *relação* e *oposição*, na visão de Saussure, iniciarei a seção seguinte elucidando por que o linguista entende *língua* como um *sistema* de valores.

3.2.3 Língua como um sistema de valores: signo, relação e oposição

Para Saussure, compreender *língua* como um sistema significa que, como tal, nela, os elementos dependem um do outro, de forma a somente serem identificados pela diferença, um em *relação* a todos os outros do sistema (ELG, 2002; DEPECKER, 2012). Sendo esses elementos os *signos*, pode-se explicar *língua* como um sistema de signos, em que um signo se define pelos demais signos do conjunto, contendo um *valor* essencialmente negativo, em uma relação de *oposição*, isto é, um *signo* é aquilo que os demais signos não são. Isso fica corroborado nos ELG (2002, p. 71 – grifo do autor): “considerada de qualquer ponto de vista, a língua não consiste de um conjunto de valores *positivos* e *absolutos*, mas de um conjunto de valores *negativos* ou de valores *relativos* que só têm existência pelo fato de sua oposição.”.

O *signo*, para Saussure, é uma relação entre *um conceito* e *uma imagem acústica*. Ao conceito ou à ideia, Saussure chamou *significado*, que o linguista descreve como *lado psíquico* do signo, e à imagem acústica, que representa o aspecto material do signo, e também descrito como *lado físico*, denominou *significante*. A unidade do signo compõe-se da relação totalmente arbitrária *significante/significado* (ELG, 2002; DEPECKER, 2012).

O capítulo *Natureza do signo linguístico*, do CLG, mostra a visão crítica de Saussure em relação à concepção de *língua* como uma nomenclatura, pois, para ele, dessa maneira, a *língua* teria uma relação direta das palavras com as coisas. Antes, existiriam as coisas do mundo e depois apareceriam as palavras para referirem-se às primeiras. Essa visão suporia um vínculo muito simples entre um nome e uma coisa. Em contraponto a essa perspectiva, a relação proposta por Saussure, entre *significante* (imagem acústica) e *significado* (conceito), implica que a língua tem uma especificidade própria, já que o linguista traz a significação para o interior do sistema, na medida em que um signo só vale na relação de oposição com todos os outros signos que constituem esse sistema (CLG, 2006; PIETROFORTE, 2015).

Para Saussure, essa relação que compõe o *signo* é arbitrária, uma vez que não existe uma conexão de causa e efeito que motive a união de um significado a um significante. A noção de *arbitrariedade* é explicada nos ELG (2002, p. 70) da seguinte forma:

a diferença dos termos, que faz o sistema de uma língua, não corresponde em parte alguma, mesmo na língua mais perfeita, às relações verdadeiras entre as coisas; e [...], por conseguinte, não há nenhuma razão para esperar que os termos se apliquem completamente, ou mesmo incompletamente, a objetos definidos, materiais ou não.

Outra afirmação de Saussure é a de que, apesar de os signos linguísticos serem de

natureza psíquica, ele não são abstrações, pois *língua*, tanto quanto *fala*, é um objeto de natureza concreta. As associações realizadas pelos usuários, possíveis devido ao fato de a *língua* ser social e coletiva, são realidades oriundas do cérebro (CLG, 2006). Ademais, os signos da língua são palpáveis, uma vez que podem ser registrados em imagens convencionais por meio da escrita, o que se torna impossível na fala. A esse respeito o teórico genebrino discorre:

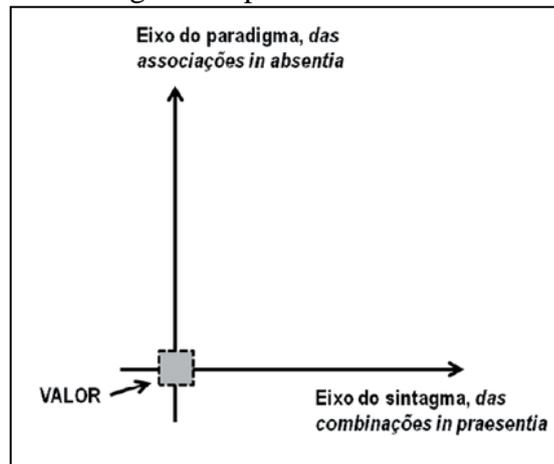
Na língua, ao contrário, não existe senão a imagem acústica e esta pode traduzir-se numa imagem visual constante. Pois se se faz abstração dessa infinidade de movimentos necessários para realizá-la na fala, cada imagem acústica não passa [...] da soma dum número limitado de elementos ou fonemas, suscetíveis, por sua vez, de serem evocados por um número correspondente de signos na escrita. (CLG, 2006, p. 23).

Retomo neste momento a noção de *relação*, não somente essencial para a compreensão dos estudos de Saussure mas também princípio basilar da teoria de Ducrot. Para Saussure, o *valor* de um signo está nas relações que ele mantém com os demais signos do sistema linguístico. Cabe ressaltar que, derivado desse princípio da *relação*, está o princípio da *opositividade*: a identidade de um signo reside em ser o que todos os outros não são. Em diversos trechos ao longo do ELG (2002), é possível perceber que, para o linguista, o sistema da língua é composto necessariamente de *oposições*, isto é, de valores perfeitamente negativos, existentes por relação de diferença com outros valores. E é nesse fato negativo da oposição de valores que se encontra a significação. Isso pode ser corroborado pelo exemplo do seguinte trecho dos ELG (2002, p. 27 – grifos do autor):

[...] a presença de um som, numa língua, é o que se pode imaginar de mais irredutível como elemento de sua estrutura. É fácil mostrar que a presença desse som determinado só tem valor por oposição com outros sons presentes; e é essa a primeira aplicação rudimentar, mas incontestável, do princípio das OPOSIÇÕES, ou dos VALORES RECÍPROCOS, ou das QUANTIDADES NEGATIVAS e RELATIVAS que criam um estado de língua.

Como já fora dito, conforme Saussure, o valor de um signo está nas relações mantidas por ele com os demais signos da língua. Especificando-se essa noção, o valor do signo está na intersecção dos dois eixos de relação possíveis de serem estabelecidos no sistema linguístico: o sintagmático, eixo das combinações *in praesentia*, e o associativo, eixo das associações *in absentia* (AZEVEDO, 2016b; CLG, 2006). A figura abaixo contém um diagrama que representa essa ideia.

Figura 1 – Diagrama representativo do valor do signo



Fonte: Azevedo (2013).

Devido ao caráter linear da língua, existe a impossibilidade de se pronunciar dois elementos ao mesmo tempo, isto é, de dois signos linguísticos ocorrerem simultaneamente no discurso. A esse tipo de relação, Saussure (2006) chama *sintagmática*, do grego *syntagma*, que quer dizer “coisa posta em ordem”. Um sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas, por exemplo, “contra todos”, “a vida humana” e “Deus é bom”, além disso, quando colocado em um sintagma, um signo só possui valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos (CLG, 2006).

Já às relações baseadas na seleção dos elementos que são combinados Saussure chamou de *associativas*²⁶. Nesse tipo de relação, desde que apresente algo em comum, um signo pode ser associado a outros. No CLG, Saussure apresenta os exemplos da associação (1) por um radical comum: *ensino, ensinar e ensinemos*; (2) por um sufixo em comum: *ensinamento, armamento, desfiguramento*; (3) pela analogia dos significados: *ensino, instrução, aprendizagem, educação*; e (4) pela comunidade de imagens acústicas: *ensinamento e lento* (CLG, 2006). O linguista afirma que “uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou outra.” (CLG, 2006, p.146). E acrescenta que “enquanto um sintagma suscita em seguida a idéia 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.” (CLG, 2006, p.146).

Na tentativa de ilustrar os dois tipos de relações constitutivas do sistema linguístico, *sintagmáticas* e *associativas*, utilizarei uma tira humorística da personagem Mafalda, de Quito.

²⁶ Outros linguistas também utilizam o termo *relações paradigmáticas*.

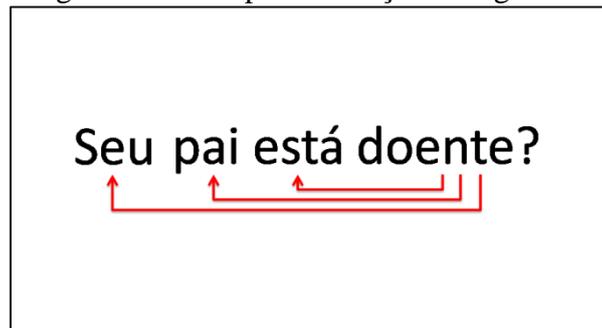
Figura 2 – Tira da Mafalda



Fonte: <https://gediscursivos.wordpress.com/2015/11/18/mafalda-sentido-humor-e-historicidade/>

No segundo quadro, Filipe pergunta a Mafalda: “Seu pai está doente?”. Nesse enunciado, a entidade linguística “doente” combina-se com os demais elementos, em uma relação sintagmática, da seguinte forma:

Figura 3 – Exemplo de relação sintagmática



Fonte: elaborado pela autora.

No sintagma “seu pai está doente”, o elemento “doente” somente adquire seu valor porque se opõe às entidades linguísticas “seu”, “pai” e “está”, que o precedem, sendo que o próprio sistema linguístico limita as possibilidades de combinação. Por exemplo, a língua me impede de enunciar a combinação “Está seu doente pai?”, mas me autoriza a utilizar “Está doente seu pai?”, ou “Está seu pai doente?”.

Em uma relação associativa, o termo “doente”, poderia fazer emergir incontáveis possibilidades de escolha/associação, de atualização, de acordo com a figura a seguir que toma por base o esquema presente no CLG (2006).

Encerrado o panorama acerca dos conceitos *linguagem, língua, fala, signo, sistema e valor* em Saussure, basilares para a concepção e desenvolvimento da TAL, passo agora para a Teoria propriamente dita e para as explicações acerca de seus demais aspectos fundantes.

3.3 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

A *Semântica Argumentativa* foi desenvolvida primeiramente (no final da década de 60 do século XX) por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre e, a partir dos anos 90 do mesmo século, por Oswald Ducrot e Marion Carel. Assim, ela é estabelecida por esses teóricos por meio da *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL).

O princípio fundamental da TAL, que permanece inalterado ao longo das diversas versões da Teoria, é o de que *a argumentação está na língua*. Explicando melhor esse pressuposto, a significação é constituída na *língua*, ou seja, “no próprio sistema linguístico que rege toda a produção languageira” (AZEVEDO, 2006, p. 131). São as relações argumentativas que as entidades constituintes desse sistema mantêm umas com as outras que possibilitam a descrição da significação, e, conseqüentemente, as instruções necessárias para a constituição do sentido dos enunciados.

Após algumas diferentes versões²⁸, atualmente a TAL é composta pela *Teoria da Polifonia*²⁹ que descreve a *colocação* de um conteúdo em discurso, “conteúdo, aqui, como a ideia, a informação, o tema objeto de um discurso, veiculado por ele” (AZEVEDO, 2014, p. 249) e a *Teoria dos Blocos Semânticos*, “cujo objeto de estudo é o *conteúdo* do discurso” (AZEVEDO, 2014, p. 249 – grifo meu), em que o sentido é construído pela totalidade dos sentidos dos segmentos que constituem o encadeamento argumentativo.

De acordo com Flores e Teixeira (2005), a cronologia é um dado importante para a compreensão dos trabalhos da *Semântica Argumentativa*, visto que a Teoria está dividida em fases ou desdobramentos que evidenciam as preocupações motivadoras das reflexões construídas. Por essa razão, apresento o quadro sintetizador dessas fases a seguir.

²⁸ Devido aos propósitos desse trabalho, abordarei com maior profundidade somente a *Teoria da Polifonia* e a *Teoria dos Blocos Semânticos*.

²⁹ Utilizarei nesta pesquisa a versão da Teoria da Polifonia presente nas obras *O dizer e o dito* (1987) e *Polifonia y argumentación – conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso* (1990).

Quadro 2 – Fases da TAL

(continua)

Fase	Teóricos envolvidos	Fundamentos	Alguns textos importantes
Primeira versão: Teoria clássica da argumentação	Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe	Interlocução com teorias lógico-referencialistas. São representativos dessa fase os trabalhos relativos à pressuposição e aos atos de linguagem.	<i>Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer</i> (1977) <i>Provar e dizer</i> (1981)
Versão <i>standard</i> : Teoria da Argumentação na Língua	Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe	Concepção de que as palavras organizam os enunciados e que a argumentação é necessariamente uma concatenação de dois segmentos do discurso: o argumento e a conclusão. Presença da <i>teoria polifônica</i> , conjunto de conceitos que se fundamentam na ideia de que um enunciado comporta um ou vários sujeitos que estão na origem do seu sentido.	<i>O dizer e o dito</i> (1987) <i>Polifonia y argumentación – conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso</i> (1988)
Teoria dos <i>Topoi</i> argumentativos	Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe	Mantém-se a tese da argumentação na língua, mas com a inclusão da noção de <i>topos</i> (princípio comum argumentativo), para que a relação argumento-conclusão, que constitui o sentido dos enunciados de uma língua, seja garantida.	<i>Argumentação e topoi argumentativos</i> (1989) <i>Théorie des topoi</i> (1995) <i>Polifonia y argumentación – conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso</i> (1988)

			(conclusão)
Teoria dos Blocos Semânticos	Oswald Ducrot e Marion Carel	A noção de <i>bloco semântico</i> subjacente ao encadeamento argumentativo é incluída. Sua hipótese semântica norteadora é a da existência de interdependência entre os segmentos de um encadeamento argumentativo, pois a significação se constrói na totalidade dos sentidos dos segmentos que constituem o encadeamento argumentativo. Assim, argumento e conclusão são dependentes um do outro.	<i>L'argumentation dans le discours: argumenter n'est pas justifier</i> (1994) <i>Argumentação interna dos enunciados</i> (2002) <i>O problema do paradoxo de uma semântica argumentativa</i> (2002)
Teoria Argumentativa da Polifonia	Oswald Ducrot e Marion Carel	A Teoria da Polifonia é articulada à Teoria dos Blocos Semânticos. Reformulação sobre como a significação é constituída, passando a ser formada por três elementos: (a) a <i>indicação de um conteúdo</i> ; (b) a <i>atitude do locutor frente a esse conteúdo</i> ; e (c) a determinação de uma <i>instância dita enunciator, que é responsável pelo conteúdo</i> .	<i>Atualização da polifonia</i> (2010)

Fonte: elaborado pela autora com base em Flores; Teixeira (2005, p.64) e em Flores et al (2009); Carel; Ducrot (2010).

A fim de alcançar uma maior compreensão a respeito da TAL, a seguir, inicio a discussão dos conceitos relacionados à *enunciação*, alicerçadores da Teoria.

3.3.1 Enunciação segundo Ducrot

Lembrando que o objetivo deste capítulo é apresentar as bases teóricas que sustentam a *Teoria da Argumentação na Língua*, para, na continuidade, a explanação a respeito da *Teoria da Polifonia* e da *Teoria dos Blocos Semânticos* ser possível, anteriormente apresentei um panorama acerca dos estudos da linguagem anteriores a Saussure e tratei de como o estabelecimento de um objeto de estudos para a Linguística foi um dos grandes méritos de Ferdinand de Saussure. Chego agora ao ponto em que tento reconstruir as bases enunciativas

da TAL.

Nos escritos do verbete *enunciação* da Enciclopédia EINAUDI (1984), Ducrot apresenta alguns dos elementos que compõem essa concepção. Primeiramente, o semanticista diferencia *material linguístico* e *realização linguística*. Para ele, *material linguístico* é “uma sequência de palavras dispostas segundo uma ordem bem definida e relacionadas de acordo com as regras da língua” (DUCROT, 1984, p. 368), além disso, é uma entidade abstrata, que possui a mesma forma independentemente do uso, podendo ser empregada em diferentes situações, por diferentes interlocutores.

Já quando define *realização linguística*, Ducrot aponta para o fato de essa se tratar da concretização da entidade abstrata, do *material linguístico*. A realização linguística, diferentemente do material linguístico que é sempre idêntico, ocorre cada vez num espaço e tempo determinados por um locutor que se dirige a um alocutário, e, por essa razão, sempre é distinta de todas as outras realizações linguísticas que já aconteceram. Nas palavras do autor: “entende-se então por *realização linguística* a actividade psicofisiológica que conduziu o locutor a dizer aquilo que disse, e cujo produto são as palavras, pronunciadas ou escritas.” (DUCROT, 1984, p. 369).

Após essa primeira diferenciação, ainda na Enciclopédia EINAUDI, Ducrot distingue um par de conceitos de grande importância para sua Teoria: *frase* e *enunciado*. Ele chama de *frase* o *material linguístico*, isto é, a entidade abstrata da qual o locutor valeu-se para produzir o *enunciado*, seja ele pronunciado ou escrito. Conforme Azevedo (2012), a *frase* é um construto de nível teórico-metodológico, criado pelo linguista ou abstraído por ele pela observação das realizações dos falantes, no intuito de descrever os enunciados de uma língua. Nesse momento, já fica claro que *enunciado* é definido como as diversas manifestações ou realizações que uma mesma *frase* pode ter, por distintos locutores em diferentes circunstâncias de tempo e espaço. Assim, é possível afirmar que “a mesma frase deu lugar a diversos enunciados”. (DUCROT, 1984, p. 369).

Seguindo nesse mesmo viés de distinção *abstrato/concreto*, Ducrot convencionou chamar de *texto* uma sequência de *frases* ligadas entre si e de *discurso* a sequência de *enunciados* ligados entre si.

Ducrot (1984) também tem a preocupação de classificar a realização linguística em dois níveis: o *elementar* e o *complexo*. O *enunciado*, uma realização da *frase*, pertence ao nível elementar da realização linguística; já o *discurso*, uma realização do *texto*, pertence ao nível *complexo* da realização linguística. O semanticista explica o critério utilizado para separar os dois níveis da seguinte forma:

Diremos que a realização de uma sequência de signos constitui um só enunciado quando implica, da parte do locutor, um só acto de enunciação. Contém vários, pelo contrário, quando é possível dividi-la em segmentos implicando cada um, durante a enunciação, um investimento particular. (DUCROT, 1984, p. 373).

Ducrot (1984) reforça ainda que é condição para que uma sequência de enunciados constitua um discurso que os resultados do ato de enunciação sejam acontecimentos dependentes entre si, que se apoiem uns nos outros em uma relação de coordenação semântica.

Feitas as explicações acerca de *material linguístico/realização linguística, frase/enunciado* e *texto/discurso*, torna-se possível então definir *enunciação*. A partir de Ducrot (1984), *enunciação* é o acontecimento linguístico, entendido como o surgimento do *enunciado* ou do *discurso* num específico lugar da história. Também é possível dizer que é o fato de uma *frase* ter sido objeto de um *enunciado* ou de um *discurso*.

A essa definição de *enunciação*, é relevante acrescentar que a *Teoria da Argumentação na Língua* propõe que, ao deixar suas marcas no enunciado, a enunciação também é fonte de sentido. Sendo assim, retomando a distinção *frase/enunciado* e relacionando-a com a concepção *língua/fala* de Saussure, *frase*, tal como *língua*, somente tem sentido quando é colocada em cena, quando é atualizada pelo locutor na forma de um *enunciado*, pertencente à dimensão da *fala* (AZEVEDO, 2006).

Ainda na distinção *frase/enunciado*, Ducrot (1984) coloca que existe uma diferença do que ele chama de *valor semântico da frase* ou *valor semântico do enunciado*. De modo arbitrário, o semanticista convencionou chamar de *significação* o valor semântico da frase e de *sentido* o valor semântico do enunciado. Entretanto, as diferenças não se encontram somente nas questões de nomenclatura. “O *enunciado* diz coisas que a *frase* não pode dizer” (DUCROT, 1984, p. 371 – grifo meu), isto é, o enunciado diz muito mais do que a frase. A significação, ou seja, o valor semântico da frase, corresponde a um conjunto de instruções que permite a constituição de um conteúdo e a compreensão do sentido do enunciado. Assim, “dentro dessa hipótese, o sentido do enunciado obter-se-ia, tendo em conta a situação de enunciação, a partir da significação da frase, sendo esta estabelecida independentemente da situação, em função da significação dos seus elementos.” (DUCROT, 1984, p. 374).

Conforme *Dicionário de Linguística da Enunciação*³⁰ (FLORES et al, 2009, p. 18), Ducrot desenvolve uma teoria do sentido, considerando-o um produto da enunciação, e é por essa razão que sua noção de *enunciação* não se vincula ao ato, mas ao fato de que um

³⁰ Doravante DLE.

enunciado aparece. Como são as figuras enunciativas constituídas no sentido do enunciado e não o sujeito produtor do enunciado que interessam a ele, o sentido, para Ducrot, traz uma representação da enunciação como um confronto de pontos de vista distintos. Mais ainda, o linguista propõe que a enunciação, ao deixar suas marcas no enunciado, é também fonte de sentido e, que não é possível descrever semanticamente uma língua sem recorrer à enunciação.

Tendo agora apresentado as razões que definem a TAL como uma teoria enunciativa, torna-se possível discorrer acerca da *Teoria da Polifonia* e da *Teoria dos Blocos Semânticos*.

3.3.2 Teoria da Polifonia

O conceito de *polifonia* surge pela primeira vez na TAL na obra de Ducrot *Les mots du discours*³¹ (1980) e apresenta a ideia de que na descrição da enunciação, que constitui o sentido do enunciado, devem ser diferenciados *locutor*, sujeito responsável pelo enunciado, e *enunciadores*, responsáveis pelos atos de fala, ou pela pluralidade das vozes, presentes no enunciado. Analogamente, *alocutário* é distinto de *destinatário*. O primeiro é aquele para quem as palavras do *locutor* são dirigidas, e o *segundo* é a quem são dirigidos os atos de fala produzidos pelos *enunciadores* (AZEVEDO, 2016a).

Para fins de ilustração das definições anteriores, proponho a análise do seguinte enunciado (1) dito por uma professora aos seus alunos:

(1) *Os alunos que chegarem após o sinal permanecerão na sala da direção*

Em (E1), o *locutor*, ser de discurso presumidamente responsável pelo sentido do enunciado, é a professora, e o seu *alocutário*, a quem as palavras do *locutor* são dirigidas, são os alunos. Entretanto, nesse mesmo enunciado, percebem-se dois *enunciadores*, dois diferentes agentes dos atos de fala. Um deles faz uma *promessa* e o outro uma *ameaça* a dois *destinatários* distintos: os alunos pontuais (a promessa), e os alunos não pontuais (a ameaça).

Em *O dizer e o dito* (1987), Ducrot escreve o capítulo *Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação*, no qual constrói sua *Teoria da Polifonia*. Nesse capítulo, o linguista coloca que seu objetivo é contestar o pressuposto da *unicidade do sujeito falante*, isto é, de que um enunciado possui apenas um autor. Sua tese é a de que o enunciado apresenta, no seu próprio sentido, indicações sobre o(s) autor(es) eventual(ais) da enunciação,

³¹ Em uma tradução livre para o português, “As palavras do discurso”.

isto é, a descrição da enunciação contém, ou pode conter, a atribuição à enunciação de um ou vários sujeitos que seriam sua origem. Portanto, Ducrot (1987) retoma a ideia de que é preciso distinguir dois tipos de personagens entre esses sujeitos: os *enunciadores* e os *locutores*.

O semanticista explica que sua motivação para falar em *locutores*, no plural, está na “existência, para certos enunciados, de uma pluralidade de responsáveis, dados como distintos e irreduzíveis.” (DUCROT, 1987, p. 182). Principalmente no discurso relatado em estilo direto, há um fenômeno de dupla enunciação, tal como no enunciado (2):

(2) *O prefeito decretou: “Essa casa será demolida!”*

No enunciado (2), há o locutor L1, responsável pelo discurso, e o locutor L2, responsável pelo enunciado *Essa casa será demolida*. Ducrot ainda delimita que *locutor* é “um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado.” (DUCROT, 1987, p. 182). É aqui também que o teórico da *Semântica Argumentativa* diferencia *locutor* de *autor empírico*. Em muitos casos, o *autor empírico*, ou produtor do enunciado, coincide com seu *locutor*, entretanto, em situações como a de um abaixo-assinado, a pessoa que assina, tornando-se um de seus locutores, não é a mesma que o escreveu, isto é, o *autor empírico*.

Para propor uma definição para o termo *enunciadores*, Ducrot (1987, p. 192) diz que “o enunciador está para o locutor assim como a personagem para o autor”, uma vez que, da mesma forma que o autor coloca em cena personagens que exercem uma ação linguística e extralinguística, não exatamente assumida por esse autor, mas que em alguns momentos podem apresentar posições que são assimiladas ou significativas a ele, o *locutor*, responsável pelo enunciado, por meio desse, põe em ação, *enunciadores* de quem ele organiza os pontos de vista e atitudes. E ainda de maneira análoga à relação autor-personagem, o *locutor* pode ter sua posição própria manifestada, porque se assimila a um ou outro enunciador ou porque escolheu fazê-los aparecer, mesmo que não os assuma.

Conforme Azevedo (2016a), o sentido do enunciado não está somente nas distintas vozes que são apresentadas por meio dos enunciadores, mas na posição que o locutor mostra em relação a esses enunciadores por ele mobilizados. Para se reconstruir o sentido de enunciado, pela concepção da versão que utilizo da teoria polifônica, primeiramente é necessário localizar o locutor e os enunciadores postos em cena pelo locutor; em segundo lugar, localizar o ponto de vista de cada enunciador, e, por último, identificar a atitude do locutor em relação a cada enunciador.

No primeiro capítulo de *Polifonia y argumentacion* (1990), Ducrot dedica-se a mostrar de que forma a noção de *polifonia* pode ser utilizada em Linguística, fazendo um resgate do termo, primeiramente utilizado por Mikhail Bakhtin para opor e caracterizar duas formas de literatura.

Nesse momento de sua teoria, Ducrot propõe adaptar a noção de *polifonia* à análise linguística dos enunciados para mostrar que o locutor de um enunciado não se expressa diretamente, entretanto, coloca em cena nesse enunciado um número de personagens. Assim, o sentido do enunciado nasce do confronto desses seres do discurso, ou seja, da pluralidade das vozes que ali aparecem.

Seguindo nesse raciocínio, o semanticista reafirma que a construção da sua *Teoria Polifônica da Enunciação* ocorre numa tentativa de resolver as dificuldades ocasionadas pela crença da existência da *unicidade do sujeito falante*. Para ele, em um mesmo enunciado existem vários sujeitos com *status* linguísticos diversos. Na verdade, essa ideia remeteria a três funções bem distintas: a de *sujeito empírico*, a de *locutor* e a de *enunciador*.

Cabe ressaltar que os conceitos de *locutor* e de *enunciador* já foram explicados neste trabalho de acordo com a primeira versão da teoria polifônica de Ducrot (1980-1987), em que aparecem como sujeitos ou tipos de personagem e mantêm a mesma configuração na versão de 1990. A partir dos escritos de *Polifonia y argumentacion* (1990), eles adquirem o caráter de funções (AZEVEDO, 2006). O quadro abaixo apresenta as definições dessas funções.

Quadro 3 – Conceito de sujeito falante na Teoria da Polifonia

Função	Status linguístico
Sujeito empírico	É o autor efetivo, o produtor do enunciado. Entretanto, a determinação do sujeito empírico, para Ducrot, não é um problema dos semanticistas, mas, sim, dos sociolinguistas, dos psicolinguistas.
Locutor	É a pessoa do discurso a quem se atribui a responsabilidade pela enunciação no próprio enunciado. Normalmente, o enunciado diz quem é seu locutor, pois está inscrito no sentido do enunciado, por exemplo, nas marcas de primeira pessoa.
Enunciador	É cada uma das origens dos pontos de vista que se apresentam no enunciado. Na verdade, não são pessoas, e, sim, <i>pontos de perspectiva</i> abstratos, sendo que o próprio locutor pode ser identificado como um desses enunciadores, entretanto, em grande parte dos casos, mantém certa distância deles.

Fonte: elaborado pela autora com base em Ducrot (1990).

Continuando essa concepção, Ducrot (1990) sistematiza os elementos para uma

análise polifônica do sentido. O *primeiro elemento* do sentido de um enunciado, para o semanticista, é a apresentação dos pontos de vista dos distintos enunciadores. Já o *segundo elemento* do sentido é a indicação da posição do locutor em relação aos enunciadores, que pode ser de: (a) identificar-se com um dos enunciadores como é o caso da asserção; (b) indicar que está de acordo com o enunciador, como nas pressuposições; ou (c) opor-se ao enunciador, refutando seu ponto de vista. Sendo assim, no enunciado (3),

(3) *João não mora mais nesta casa*

tem-se dois enunciadores:

E₁: *João morava na casa antes* (pressuposto)

E₂: *João não mora na casa agora* (afirmado)

Aqui, segundo Ducrot (1990), o locutor indica que está de acordo com o E₁ e se identifica com o E₂. “Então o que comumente se chama de *pressuposição* é aquilo ao qual o locutor dá sua aprovação e o que se chama de o *afirmado* é aquilo com o qual o locutor se identifica.” (DUCROT, 1990, p. 67 – Tradução minha³², grifos meus). Finalmente, o *terceiro elemento* da análise do sentido é a assimilação de um enunciador com uma pessoa X, como nos enunciados irônicos em que um ponto de vista absurdo é atribuído ao interlocutor.

3.3.3 Teoria dos Blocos Semânticos

A versão mais recente da TAL é a *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS)³³, oriunda dos estudos de Marion Carel e Oswald Ducrot e que se opõe à *Teoria dos Topoi*, de autoria de Jean-Claude Anscombre e Oswald Ducrot.

De acordo com o Flores et al (2009, p. 228),

pela Teoria dos *Topoi*, o sentido argumentativo se dá na passagem do argumento para a conclusão a partir de um princípio argumentativo (o *topos*). Na Teoria dos Blocos Semânticos, o sentido se constrói pela totalidade dos sentidos dos segmentos que constituem o encadeamento argumentativo. A partir desse pressuposto norteador, é construído um conjunto de conceitos que sustentam a Teoria dos Blocos Semânticos.

Tomando por base o princípio de Saussure de que o significado de um signo é o

³² Tradução livre de: “Entonces lo que comúnmente se llama presuposición es aquello a lo cual el locutor da sua probación y lo que se llama “lo afirmado” es aquello con lo cual el locutor se identifica.”

³³ Doravante, utilizarei a sigla TBS para me referir a *Teoria dos Blocos Semânticos*.

conjunto das relações desse signo com os outros signos da língua, a *Teoria dos Blocos Semânticos* tem como ideia central o fato de que o sentido de uma expressão é dado pelos discursos argumentativos que podem ser encadeados a partir dessa expressão (DUCROT, 2005).

Para a TBS, o sentido de uma entidade linguística é constituído pelos *encadeamentos argumentativos* que essa entidade evoca. Os *encadeamentos argumentativos* tratam-se na verdade de “uma sequência de dois segmentos de discurso, com interdependência de sentido, ligados por um conector”. (Flores et al, 2009, p. 97), cuja fórmula geral que os esquematiza é: *X CONECTOR Y*.

A função de um conector, pela TBS, é a de construir esses encadeamentos argumentativos, que podem ser de dois tipos: (a) *normativo*, composto pelos conectores do tipo de *DONC* (DC) com ou sem a negação; e (b) *transgressivo*, composto pelos conectores do tipo de *POURTANT* (PT) acrescido ou não de negação³⁴. É importante ressaltar que os autores utilizam a expressão “do tipo de”, uma vez que *DONC* e *POURTANT* indicam um conector abstrato que pode materializar-se por meio de outros conectores que indicam a mesma relação: no caso de *DONC*, *assim*, *logo*, *por isso*, *então* etc; e, no caso de *POURTANT*, *entretanto*, *porém*, *ainda que*, *apesar de* etc. Alguns exemplos de encadeamentos *normativos* ou do tipo de *DONC* são:

Sérgio é estudioso, portanto terá bons resultados em suas provas.

Sérgio é estudioso, assim terá bons resultados em suas provas.

Sérgio é estudioso, logo terá bons resultados em suas provas.

Sérgio é estudioso, por isso terá bons resultados em suas provas.

Sérgio é estudioso, então terá bons resultados em suas provas.

E, abaixo, seguem alguns exemplos de encadeamentos *transgressivos*, ou do tipo de *POURTANT*:

Sérgio não é estudioso, no entanto, teve bons resultados em suas provas.

Sérgio não é estudioso, entretanto, teve bons resultados em suas provas.

Sérgio não é estudioso, porém, teve bons resultados em suas provas.

³⁴ Ducrot e Carel utilizam a abreviatura DC para o conector *DONC*, cujo equivalente em português seria *PORTANTO*, e PT para o conector *POURTANT*, que equivaleria a *NO ENTANTO*. Uma vez que se trata de duas categorias de conectores, logo, entidades abstratas teoricamente criadas, os termos *DONC* e *POURTANT* e suas abreviaturas serão mantidos em francês nesta pesquisa.

*Apesar de Sérgio não ser estudioso, teve bons resultados em suas provas.
Ainda que Sérgio não seja estudioso, teve bons resultados em suas provas.*

A grande contribuição de Marion Carel à TAL e, ao mesmo tempo, oposta à *Teoria dos Topoi*³⁵, é a de que o sentido somente pode ser construído na e pela interdependência dos dois segmentos de um encadeamento tomados juntos, pois um segmento somente adquire sentido na relação que estabelece com o outro. Além disso, para ela, subjacente aos encadeamentos está o *bloco semântico*, entidade semântica, unitária e indecomponível.

Analisemos os exemplos abaixo:

- (1) *Luísa estudou um pouco, portanto tem possibilidade de ser aprovada*
- (2) *Luísa estudou pouco, portanto não tem possibilidade de ser aprovada*

De acordo com Flores et al (2009), o bloco semântico subjacente a esses encadeamentos pode ser expresso pelo enunciado “o estudo conduz ao êxito”, que estabelece a interdependência semântica de *estudo/êxito*. Esses dois conceitos formam um *bloco semântico*, pois os dois segmentos, *estudo* e *êxito*, devem ser interpretados em conjunto, um em relação ao outro, os dois determinando o sentido um do outro.

Neste momento, cabe retomar os dois tipos de encadeamentos argumentativos propostos pela TBS: o *normativo (DONC)* e o *transgressivo (POURTANT)*. Segundo Carel (1997, apud AZEVEDO, 2006, p. 110)³⁶:

A diferença entre os encadeamentos em *donc* e os em *pourtant* é que *A donc C* realiza um único movimento discursivo, ao passo que *A pourtant non C* efetua um movimento discursivo complexo: seu locutor apresenta, em primeiro lugar, *A donc C* e depois, em lugar de concluir *C*, abandona esse movimento argumentativo e afirma *non C*. A especificidade de *pourtant* seria a de permitir esse retorno, qualificando-se como um tipo de exceção o que é descrito por *non C*, o que, nessa concepção, faria da exceção uma espécie de confirmação da regra, ou seja, a regra já contém em si a exceção.

Para Ducrot (2005), os encadeamentos argumentativos pertencem ao que ele denomina *aspectos*. Para explicar esse conceito, analisemos o enunciado (4)

- (4) *João trabalha muito, portanto alcança o sucesso*

³⁵Versão anterior da TAL que considerava a ideia de que a relação argumento-conclusão, constituinte do sentido dos enunciados, é assegurada (e/ou mediada) pelo *Topos*, um princípio argumentativo (Flores et al, 2009).

³⁶A se refere a argumento e *C* a conclusão.

formalizado por *X DC Y*. Nesse encadeamento, o relevante para a argumentação, o que autoriza dizer *donc* (*portanto*), são as entidades semânticas *trabalho* e *sucesso*, presentes respectivamente em *X* e *Y*. Tais entidades semânticas são constantes e repetíveis nos oito diferentes aspectos permitidos pelo encadeamento, divididos em dois *blocos semânticos*. No primeiro bloco, tem-se os seguintes aspectos:

X DC Y – João trabalha muito, portanto alcança o sucesso

X PT NEG³⁷-Y – João trabalha muito, no entanto não alcança o sucesso

NEG-X PT Y – João não trabalha muito, entretanto alcança o sucesso

NEG-X DC NEG-Y – João não trabalha muito, portanto não alcança o sucesso

Esses aspectos formam um *bloco semântico*, pois em cada um deles a mesma interdependência semântica é criada: *X* (*trabalho*) e *Y* (*sucesso*). Conforme Ducrot (2005), outra relação interdependência *X* e *Y* também pode ser criada a partir da negação de *Y*, ou seja, no caso de *trabalho* e *sucesso*, o fato de *trabalho* impossibilitar o *sucesso*. Sendo assim, o segundo bloco tem os quatro seguintes aspectos:

X DC NEG-Y – João trabalha muito, portanto não alcança o sucesso

X PT Y - João trabalha muito, entretanto alcança o sucesso

NEG-X DC Y – João não trabalha muito, portanto alcança o sucesso

NEG-X PT NEG-Y - João não trabalha muito, entretanto não alcança o sucesso

A análise dos exemplos acima deixa muito clara a proposição da TBS de que

Em primeiro lugar, um encadeamento argumentativo do discurso não é uma relação entre duas informações. O que importa em um encadeamento de discurso é o conector. Podemos incluir em um mesmo discurso qualquer oração se escolhermos o conector correto, se escolhermos PT quando faz falta PT, e DC quando faz falta DC. Em segundo lugar, a interdependência semântica entre os segmentos [...] pode ser a mesma, contudo, com conectores distintos. (DUCROT, 2005, p. 24 - Tradução minha³⁸).

³⁷ NEG corresponde à formalização da negação.

³⁸ Tradução livre de: “En primer lugar, un encadenamiento argumentativo de discurso no es una relación entre dos informaciones. Lo que importa en un encadenamiento de discurso es el conector. Podemos incluir en un mismo discurso cualquier oración si se elige el conector correcto, si se elige SE cuando hace falta SE, y PLT cuando hace falta PLT. En segundo lugar, la interdependencia semántica [...] puede ser la misma aun con conectores distintos.”

Construídas as bases da *Teoria da Polifonia* e da *Teoria dos Blocos Semânticos*, versões fundamentais da TAL, ingresso agora nas contribuições que a *Teoria da Argumentação na Língua* tem para a descrição de discursos constituídos de um encadeamento transgressivo atualizado com os articuladores *mas* ou *embora*.

3.3.4 Articuladores *mas* e *embora* de acordo com a TAL

As noções de *conector* e *articulador* aparecem em diferentes obras e fases da TAL. Para Ducrot (2002), esses conceitos, juntamente com os *modificadores* (por exemplo, *pouco*, *um pouco* e *muito*) e os *internalizadores* (por exemplo, os empregos de *em vão* e alguns empregos de *demais*), fazem parte de uma categoria denominada *palavras instrumentais* ou *palavras gramaticais*. A principal característica desse tipo de palavra é que seu valor semântico se determina em relação a discursos que não são propriamente ligados a elas, isto é, “não designam nenhum ‘elemento da realidade’ (nem indivíduo, nem ação, nem estado, nem propriedade).” (DUCROT, 2002, p. 10 – grifo do autor). A elas estão contrapostas as *palavras plenas*, cuja característica é possuir conteúdo e, por isso, poderem ser descritas semanticamente. Vocábulos como *prudente*, *medo* e *resolver* são exemplos de *palavras plenas*.

Conectores e *articuladores* são diferentes na obra de Ducrot, pois, para o semanticista, os *conectores* (*DONC* e *POURTANT*) são entidades teóricas (no sentido de ser uma representação dos elementos que conectam) e têm a função de ligar dois segmentos, constituindo o *encadeamento argumentativo*.

Já os *articuladores* são entidades lexicais (no sentido de uma palavra ou expressão atualizada no discurso/enunciado), tais como *mas* e seus equivalentes *porém*, *entretanto*, *todavia* e possuem a função de “comparar as argumentações que constituem o sentido dos segmentos que os precedem e os seguem.” (DUCROT, 2002, p. 11).

Para uma melhor compreensão do que a TAL entende por *conector* e *articulador*, analisemos o discurso (D1) abaixo:

(1) *Está chovendo, mas vou passear*

O discurso acima possui dois enunciados:

(1) *está chovendo, portanto ficarei em casa*

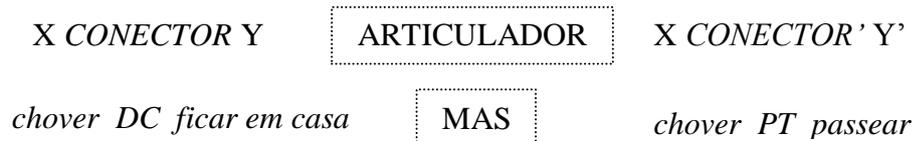
em que se tem o encadeamento argumentativo normativo (representado pelo conector *DONC*)

chover DC ficar em casa; e

(2) *está chovendo, no entanto vou passear*

em que se tem o encadeamento argumentativo transgressivo (representado pelo conector *POURTANT*) *chover PT passear*.

Esses dois enunciados são relacionados pelo articulador *mas*, que tem a função de apresentar a recusa de que o mau tempo possa atrapalhar o passeio. Tem-se então um esquema como o seguinte:



Em relação ao articulador *mas*, Ducrot (1989) aponta que o tipo de sequência “*X mas Y*”³⁹ implica que X veicula um conteúdo dirigido para uma certa conclusão. No exemplo acima: *está chovendo* → *a chuva atrapalha o passeio* → *então, não vou passear*. Já Y veicula um conteúdo dirigido para a conclusão inversa, no mesmo exemplo, a conclusão é *vou passear*, posição que o locutor assume no discurso por ele sustentado, a partir de Y e não de X. Por essa razão, o encadeamento argumentativo dos discursos formados por “*X mas Y*” coincide com o encadeamento argumentativo do enunciado E(2) nesse caso, *chover PT passear*.

Na obra *Polifonia y Argumentación* (1990) encontra-se o estudo mais extenso realizado por Ducrot sobre o articulador *mas*. Lá, o linguista propõe uma forma de encontrar a significação da estrutura “*X pero Y*”, ou em português, “*X mas Y*”, constituída pelo conjunto de referências que a estrutura fornece a quem interpreta os discursos. Assim, para alcançar-se a significação, podem ser cumpridas as seguintes instruções:

construa quatro enunciadores. O enunciador E1 contém o ponto de vista de X, o enunciador E2 tira uma conclusão *r* a partir de X, conclusão que precisa ser descoberta (quando queremos interpretar o enunciado é necessário inventar essa *r*). O enunciador E3 sustenta o ponto de vista de Y e, a partir de Y, o enunciador E4 conclui *não r*. (DUCROT, 1988, p. 71 – Tradução minha).⁴⁰

Ao aplicarmos essas instruções ao discurso (D1) *Está chovendo, mas vou passear*,

³⁹ Nessa obra, Ducrot utiliza *p mas q*, sendo que as letras *p* e *q* referem-se a proposições. Para facilitar a compreensão, optei pela padronização, utilizando o formato *X mas Y*, também utilizado por Ducrot em outros textos.

⁴⁰ Tradução livre de: “construya cuatro enunciadores. El enunciador E1 contiene el punto de vista de X, el enunciador E2 saca una conclusión *r* a partir de X, conclusión que hay de ser descubierta (cuando queremos interpretar el enunciado hay que inventar esa *r*). El enunciador E3 sostiene el punto de vista de Y y, a partir de Y, el enunciador E4 concluye *no r*.”

teremos os quatro enunciadores:

- E₁: *está chovendo* – contém o ponto de vista de X;
 E₂: *não vou passear* – tira uma conclusão a partir de X;
 E₃: *a chuva não é empecilho* – sustenta a posição de Y;
 E₄: *vou passear* – conclui o inverso da conclusão do E₂.

Após o estabelecimento dos quatro enunciadores, Ducrot (1990) afirma que é preciso encontrar as posições do locutor em relação a eles para descrever a significação de um discurso com *mas*. O que se tem de comum nesse tipo de sequência (*X mas Y*) é o fato de o locutor *recusar* o E₂ e assumir o E₄, para *concluir não r*. Quanto ao E₁ e ao E₃, o locutor não os nega, e simplesmente os *aceita*. No exemplo acima, o locutor *aceita* que está chovendo (E₁), *recusa* não ir passear (E₂), *assume* que vai passear (E₄), pois *aceita* que a chuva não é um empecilho (E₃).

Vogt (1989), em parceria com Ducrot, propõe uma explicação semântica para a utilização do articulador *mas*. Os semanticistas explicam que em algumas línguas de origem românica, esse morfema não é derivado do adversativo latino *sed*, mas do advérbio latino *magis*, uma das maneiras de formar o comparativo de superioridade.

Em muitas línguas, incluindo o português, quando o *mas* é utilizado como derivado do advérbio *magis*, ele admite duas funções: (a) a do espanhol *sino* e do alemão *sondern*, referida por SN; (b) a do espanhol *pero* e do alemão *aber*, referida por PA.

A função do *mas* SN pode ser explicada da seguinte forma: o *mas* SN serve para retificar uma proposição e vem sempre depois de uma negação. Um exemplo dessa função pode ser: *Sandra não é velha, mas madura*. Aqui, *mas* retifica a informação provida pelo adjetivo *velha* e a substitui por *madura*, isto é, coloca *madura* no lugar de *velha*. Assim, o *mas* SN faz parte de uma construção sintática na qual a primeira proposição (A) é negativa, *Sandra não é velha*; e a segunda (B), afirmativa, *Sandra é madura*, apresentando-se como a mais adequada. O articulador *mas* liga-se a B (*não A, mas B*), pois esse é o ponto de vista assumido. Aqui, o valor semântico da negação gramatical precisa ser entendido como uma forma especificamente forte de negação argumentativa, já que mesmo que algo seja negado, seu sentido será mantido. Dito de outro modo, no momento em que se nega A, o locutor retifica essa enunciação (VOGT e DUCROT, 1989; TOLDO, 2002).

O *mas* PA tem como função introduzir uma proposição que orienta para uma conclusão *não r*, diferente da conclusão *r* a que A poderia conduzir. Para ilustrar essa

explicação, apresento o discurso (D2):

(2) *Ele já é rico, mas ainda trabalha muito*

Nesse discurso, o primeiro enunciado (1)

(1) *ele é rico*

orienta para uma conclusão *r*, a de que ele não precisaria mais trabalhar tanto. O *mas* PA vai justamente inverter essa orientação, e isso é visível pelo que está atualizado no (2)

(2) *mas ainda trabalha muito*

Resumindo, o *mas* PA apresenta dois segmentos que autorizam conclusões inversas. Além disso, é possível perceber que a posição enfatizada pelo locutor é a do (E2), ou seja, o locutor identifica-se com (E2).

Visto que o articulador *embora* é objeto de estudo desta dissertação tanto quanto o *mas*, apresentarei uma descrição do *embora* tendo por base as concepções construídas por Ducrot para o articulador *mas*. Reconheço que, de acordo com a sintaxe, *mas* e *embora* são classificados de maneira diferente, conforme as relações construídas entre duas orações: *mas* como uma relação coordenativa adversativa e *embora* como uma relação subordinativa concessiva. Saliento que a aproximação que realizo entre eles neste trabalho pode ser possível, já que o critério utilizado é semântico, e, assim, baseio-me na concepção de que ambos trazem a ideia de *oposição*. Essa noção fica evidente no momento em que realizamos a comparação entre discursos (D3) e (D4) contendo os dois articuladores. Vejamos:

(3) *Era um homem rico, mas preferia as coisas simples da vida*

(4) *Embora fosse um homem rico, preferia as coisas simples da vida*⁴¹

Os dois discursos acima são compostos pelo enunciado

⁴¹ Na língua portuguesa, admite-se também a construção *Preferia as coisas simples da vida, embora fosse rico*. Como a posição do articulador *embora* não tem implicação no sentido constituído por ele no discurso, penso não ser necessário trabalhar com exemplos que deem conta de tal construção.

(1) *um homem era rico*

e pelo enunciado

(2) *um homem apreciava as coisas simples da vida*

articulados em (D3) por *mas* e em (D4) por *embora*, compondo o encadeamento argumentativo *riqueza PT simplicidade*.

Na comparação com as funções do *mas* (PA ou SN), abordadas por Ducrot e Vogt (1989), a função do *embora* aproxima-se do que os autores denominam *mas* PA, pois recordo que os discursos que apresentam o *mas* SN mostram uma proposição retificada por outra proposição. Esse não é o caso do *embora*, que, assim como o *mas* PA, introduz uma proposição orientadora para uma conclusão *não r*, oposta a uma conclusão *r* para a qual a proposição inicial poderia conduzir. Portanto, observando-se o discurso abaixo (D5) com *embora*:

(5) *Embora a tarefa seja difícil, estou disposto a concluí-la*

nota-se a composição por dois enunciados

(1) *a tarefa é difícil*

em que se tem o encadeamento argumentativo normativo (representado pelo conector *DONC*) *dificuldade DC desistência da tarefa* e

(2) *estou disposto a concluir a tarefa*

em que se tem o encadeamento argumentativo transgressivo (representado pelo conector *POURTANT*) *dificuldade PT conclusão da tarefa*.

Esses dois enunciados são articulados pelo *embora*, que tem a função de apresentar a recusa ao fato de a dificuldade da tarefa impedir sua conclusão (semelhante à função do *mas* PA), em um encadeamento argumentativo que coincide com o encadeamento argumentativo do enunciado (2): *dificuldade PT conclusão da tarefa*. Desse modo, o mesmo discurso poderia ter sido atualizado utilizando o articulador *mas*

(6) *A tarefa é difícil, mas estou disposto a concluí-la*

No discurso acima (D6), articulado por *mas*, são realizados os mesmos encadeamentos argumentativos do discurso (D5), composto por *embora*. São eles: *dificuldade DC desistência da tarefa e dificuldade PT conclusão da tarefa*.

Retomo aqui as instruções apresentadas por Ducrot (1990) para a análise polifônica de *mas*:

- 1) construir quatro enunciadores;
- 2) o enunciador E₁ contém o ponto de vista de X;
- 3) o enunciador E₂ tira uma conclusão *r* a partir de X, conclusão que haverá de ser descoberta;
- 4) o enunciador E₃ sustenta o ponto de vista de Y e, a partir de Y;
- 5) o enunciador E₄ conclui *não r*.

Ao aplicá-las ao discurso (D5) *Embora a tarefa seja difícil, estou disposto a concluí-la*, temos

E₁: *a tarefa é difícil*

E₂: *não vou concluir a tarefa*

E₃: *a dificuldade não me impedirá de concluir a tarefa*

E₄: *concluirei a tarefa*

A segunda tarefa proposta por Ducrot (1990) para quem interpreta um discurso com *mas* é encontrar as posições do locutor em relação aos quatro enunciadores construídos. Conforme o linguista, nesse tipo de enunciado o locutor *recusa* o E₂, *assume* o E₄ e, em relação a E₁ e E₃, o locutor não os recusa, somente os aceita.

Ao aplicar as mesmas instruções à leitura polifônica do *embora* temos: o locutor *aceita* que a tarefa é difícil (E₁), *recusa* a não realização da tarefa (E₂), *aceita* que a dificuldade não o impedirá (E₃), pois *assume* o fato de que vai concluir a tarefa (E₄).

Neste ponto, cabe utilizar a explicação semântica para a relação concessiva proporcionada pela atualização do articulador *embora* no discurso. Pode-se dizer que, pelos enunciadores E₁ e E₂, o locutor (L1) pressupõe a presença de outro possível locutor (L2) e a ele concede voz, sendo E₁ e E₂ os pontos de vista que esse locutor pressuposto (L2) assumiria.

Analisando o discurso (D5), isso quer dizer que o locutor (L1) aceita que, com base no E₁ *a tarefa é difícil*, o (L2) poderia concluir E₂ *não vou concluir a tarefa*. Entretanto, *refuta* essa conclusão, ao *aceitar* E₃ *a dificuldade não me impedirá* e *assumir* E₄: *concluirei a tarefa*.

Em caráter de cogitação, visto que uma afirmação mais contundente demandaria uma investigação mais profunda e ampliada, pode-se pensar que a diferença semântica existente entre os discursos atualizados com o *mas* e os com *embora* é a consideração de um locutor pressuposto que o uso do *embora* proporciona.

Para comparação, recuperemos os discursos (D5) e (D6):

(5) *Embora a tarefa seja difícil, estou disposto a concluí-la*

(6) *A tarefa é difícil, mas estou disposto a concluí-la*

É possível cogitar que no discurso (D6) os quatro pontos de vista pertencem ao locutor (L1), e ele próprio tem as atitudes de *aceitar* E₁ *a tarefa é difícil* e E₃ *a dificuldade não me impedirá*, *recusar* E₂ *não vou concluir a tarefa* e *assumir* E₄ *concluirei a tarefa*. Entretanto no discurso (D5), o locutor (L1) aceita E₁ e concede voz a outro locutor (L2) que, ao também aceitar E₁, conclui E₂. Assim, o locutor (L1) “retomaria” sua voz nos enunciadores E₃ e E₄.

Ao concluir as considerações acerca de como a TAL pode contribuir para a compreensão de discursos escritos articulados por *mas* e *embora*, penso ser pertinente salientar que terei por base para a elaboração da transposição didática a seguir a concepção de que os articuladores *mas* e *embora* possam ser aproximados, sendo passíveis da mesma transposição, uma vez que, semanticamente, ambos possibilitam construções por oposição, em que existe o rompimento de uma expectativa, possibilitada pelo sistema linguístico ou pelo processo enunciativo.

4 PROPOSTA DE TRANSPOSIÇÃO (TRANSFORMAÇÃO) DIDÁTICA DE ALGUNS CONCEITOS DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Neste capítulo, chego ao propósito maior desta dissertação: apresentar uma proposta de transposição didática dos princípios da *Teoria da Argumentação na Língua*, a fim de auxiliar estudantes do Ensino Superior a compreender discursos escritos compostos pelos articuladores *mas* e *embora*. Antes disso, porém, apresentarei a origem do conceito de *transposição didática* e como essa perspectiva contribui para que conhecimentos científicos possam tornar-se objetos de estudo escolares. Mais ainda, apontarei que, como propõe Azevedo (2016a), a concepção de *transposição didática* precisa ser revisada, no que tange o ensino e a aprendizagem de língua, para a noção de *transformação didática*, pois, dessa maneira, possibilita-se que uma teoria linguística torne-se meio para o desenvolvimento de habilidades indispensáveis para a compreensão de discursos escritos.

4.1 ORIGEM DO CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

O termo de *transposição didática* (TD) é oriundo da sociologia, sendo introduzido por Verret, em 1974, e, mais adiante, desenvolvido no campo da matemática por Yves Chevallard. Esse conceito é de grande importância tanto para a pesquisa quanto para a formação de professores e também contribuiu muito para a consideração do campo da didática como uma disciplina científica além dos diversos componentes curriculares (matemática, ciências, línguas, etc.) (ÁLVAREZ, 2005).

O processo de transposição didática é constituído nas adaptações pelas quais um *objeto do saber* passa para tornar-se *objeto de ensino* no ambiente escolar. Tais adaptações incluem desde as que dizem respeito a sua ordem científica e aos processos de construção, até as modificações pelas quais o discurso científico passa para ser difundido e, finalmente, alcançar os estudantes. Transpor didaticamente é definir e analisar a passagem dos *saberes sábios*⁴², ou seja, dos conhecimentos científicos e técnicos, ou das disciplinas de referência aos *saberes a serem ensinados* (ÁLVAREZ, 2005; CHEVALLARD, 2005) em instâncias pedagógicas.

Vejo como pertinente a aproximação dessa concepção às noções de *nível de desenvolvimento real*, *nível de desenvolvimento potencial* e *zona de desenvolvimento*

⁴² *Saberes sábios* e *saberes a serem ensinados* são termos cunhados por Chevallard (2005)

proximal, propostas por Vigotski e descritas no segundo capítulo desta pesquisa. Essa relação pode ser concebível, pois, o processo de *transposição didática*, construído e mediado pelo professor, é uma forma de o educador proporcionar com que o educando faça a passagem do seu *nível de desenvolvimento real*, nível de desenvolvimento das funções mentais, já estabelecidas e completas como resultado de alguns ciclos, para aquilo que, com orientação, ele consegue atingir, seu *nível de desenvolvimento potencial*.

O conhecimento dos pressupostos da *transposição didática* pelos educadores é de grande relevância, visto que os conhecimentos científicos foram produzidos com propósitos outros que não os de ensinar e aprender. Além disso, os novos conhecimentos científicos precisam de alguma maneira ser selecionados, transformados e simplificados para poderem ser utilizados nos processos de ensino e aprendizagem e compreendidos pelos aprendizes (CHEVALLARD, 2005).

Durante a passagem do conhecimento produzido pelos cientistas para o conhecimento realmente necessário para os educandos, nessa espécie de processo de adaptação, cabe ao professor recordar que o *saber sábio* origina-se no propósito dos estudiosos de tentar encontrar respostas para os problemas da realidade. Os resultados e as conclusões encontrados nesses estudos são divulgados em textos teóricos e científicos que geralmente são de difícil acesso ao público leigo pelo nível de abstração que trazem. Dessa forma, fica clara a importância de um trabalho de transposição didática para que esses conteúdos realmente se tornem objetos *do saber a ser ensinado* (CHEVALLARD, 2005).

Álvarez (2005) pressupõe cinco operações para que isso aconteça e a *transposição didática* realmente alcance o objetivo de contribuir para que os educandos construam saberes escolares. Elas estão apresentadas no quadro que segue.

Quadro 4 – Operações da transposição didática

(continua)

1	A <i>descontextualização dos saberes científicos e técnicos</i> envolve a recontextualização desses saberes para noções passíveis de uma aprendizagem especializada. Isso implica o questionamento em relação àquilo que se deve ensinar e à razão da seleção de determinados saberes em detrimento de outros. Para tal, é preciso levar em consideração que o saber a ser ensinado deve ter reconhecimento e legitimidade social.
2	A <i>despersonalização do conhecimento a ser ensinado</i> no tocante ao fundador do conceito e ao campo de referência ao qual pertence.

(conclusão)

3	A <i>programação ou distribuição conceitual dos conhecimentos a serem ensinados</i> , para que possam ser organizados em sequência e seguindo a progressão do funcionamento do sistema escolar, com vistas, principalmente à evolução psicológica do aprendiz e ao contexto sociocultural no qual ele se insere.
4	A <i>publicação dos saberes a serem ensinados</i> em documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, livros e outros materiais didáticos.
5	O <i>controle ou a avaliação da aquisição, apropriação e (re)utilização dos conhecimentos</i> por procedimentos que comprovem a construção e compreensão desses.

Fonte: elaborado pela autora com base em Álvarez (2005).

A falta das ações de seleção, adaptação e simplificação dos conhecimentos, nas quais as condições de aprendizagem dos educandos sejam consideradas no intuito de que a aprendizagem desenvolva-se poderá ocasionar distorções no processo pedagógico. Um exemplo desse tipo de situação são os conceitos da gramática normativa (conhecimento científico, *saber sábio*) inadequadamente transferidos para o ambiente da sala de aula, em grande parte, no ingênuo intuito de que os alunos desenvolvam habilidades relacionadas à leitura e a escrita. Uma vez que o domínio de uma habilidade, de um *saber-fazer*, requer a prática no seu uso, seria improvável que por meio de atividades de nomeação e classificação de itens morfológicos e sintáticos os estudantes alcançassem a proficiência linguístico-discursiva.

A esse respeito, Azevedo (2016a) afirma que diferentemente de disciplinas curriculares tais como História, Geografia, Biologia e Química, a aprendizagem de língua, seja ela materna ou estrangeira, demanda o desenvolvimento de habilidades, e não a formação de conceitos. A autora até mesmo afirma que pouco adianta a formação de conceitos como *língua, frase, verbo, advérbio* para a aprendizagem do uso da língua em sua forma oral e escrita. Por essa razão, o que proponho a seguir, com base em Azevedo (2016), é uma revisão do conceito de *transposição didática* para o de *transformação didática*.

4.2 TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA

Início este tópico retomando que *transposição didática*, para Chevallard (2005), designa a passagem do *saber científico* para o *saber a ser ensinado*. Em favor da revisão (ou mesmo expansão) desse conceito para o ensino e aprendizagem de língua, está o argumento

de que nesses processos o objetivo maior é o de desenvolvimento de habilidades⁴³ linguageiras e não a formação de conceitos, conseqüentemente, os “conteúdos” a ensinar não poderiam ser reduzidos a saberes científicos transpostos, mas precisam ser *transformados* com vistas a contribuir para a utilização eficaz da língua; e isso quer dizer de modo adequado e apropriado, em conformidade com o(s) propósito(s) e o(s) interlocutor(es) do usuário em cada situação enunciativa (AZEVEDO, 2016a; PETITJEAN, 2008). Mais ainda, cabe destacar a dupla função que a língua possui, pois, ao mesmo tempo em que é ferramenta de interlocução para a aprendizagem dos saberes, ela própria é também objeto de aprendizagem e ensino.

Considerando a particularidade do componente curricular de Língua Portuguesa em relação aos demais componentes curriculares, conforme Azevedo (2016a, p. 77), a revisão do conceito de *transposição didática* passa pela consideração do cenário da pesquisa e do ensino, pois, “no caso das teorias linguísticas aplicadas ao ensino de língua, há duas dimensões a serem especificadas: as da formação de professores de língua e a do ensino de língua na Educação Básica.”. O objetivo didático da aplicação das teorias linguísticas caracteriza a especificidade de cada dimensão.

Em relação à formação do professor para a docência de língua, Azevedo (2016a) ainda acrescenta ser necessário diferenciar os dois papéis: o de docente e o de usuário da língua. Na formação do professor de língua, seja ela no âmbito da graduação ou na formação continuada, a *transposição didática* proposta por Chevallard tem grande relevância, pois os conceitos das teorias linguísticas, assim como aqueles relacionados às teorias da aprendizagem e aos processos escolares e educacionais, necessitam ser transpostos do *saber sábio* ao *saber a ser ensinado*, necessitam deixar o contexto científico de sua produção e chegar à instância de ensino. Ademais, ainda consoante Azevedo (2016a), a fim de que possa realmente ser um mediador do processo de aprendizagem de língua e efetivamente promover o desenvolvimento das habilidades que o seu uso pressupõe, o professor precisa ele próprio ser um usuário eficaz da língua (e isso implica ler e escrever proficientemente, mais do que apenas saber falar sobre língua). Sobretudo, o docente precisa ser capaz de transformar o saber teórico em recurso para que seus aprendizes usem a língua de maneira eficaz (AZEVEDO, 2016a).

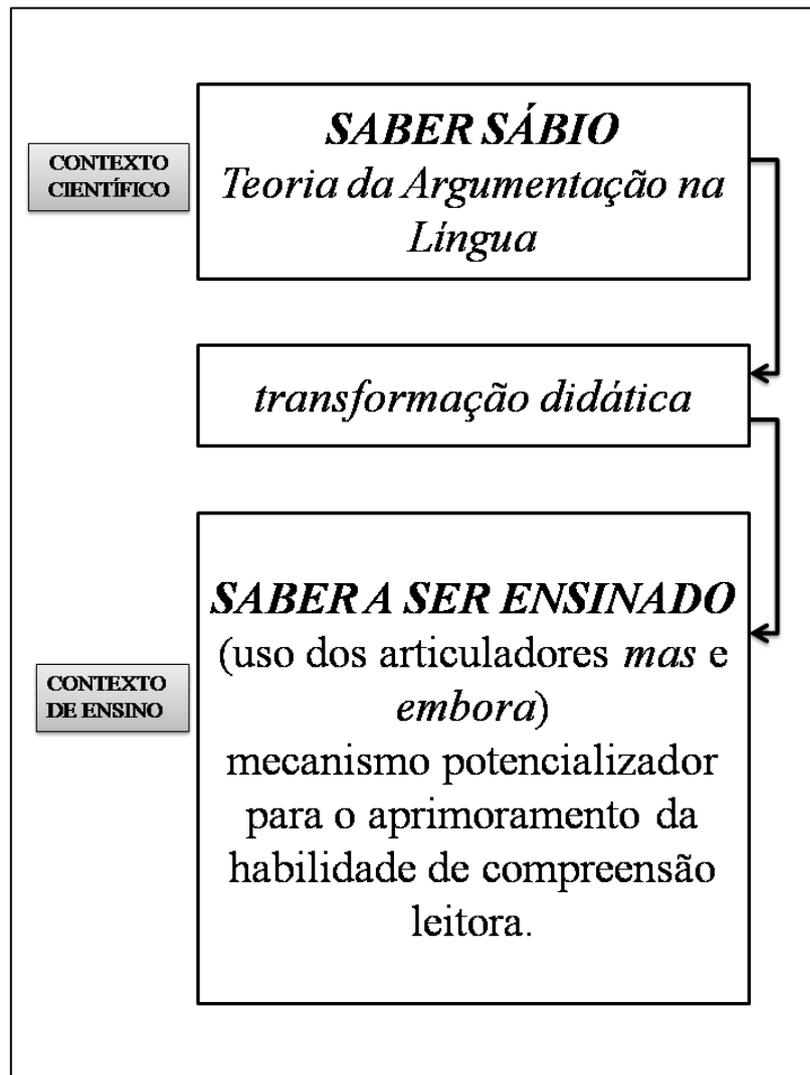
Na dimensão do ensino e da aprendizagem de língua na Educação Básica, uma teoria linguística tem como finalidade “transformar-se didaticamente em uma espécie de

⁴³ Repito que neste trabalho entendo *habilidade* como um *saber fazer*.

‘ferramenta’ que potencialize, por meio de atividades (problemas e exercícios), o desenvolvimento das habilidades indispensáveis a essa aprendizagem.” (AZEVEDO, 2016a, p. 77 – grifo da autora).

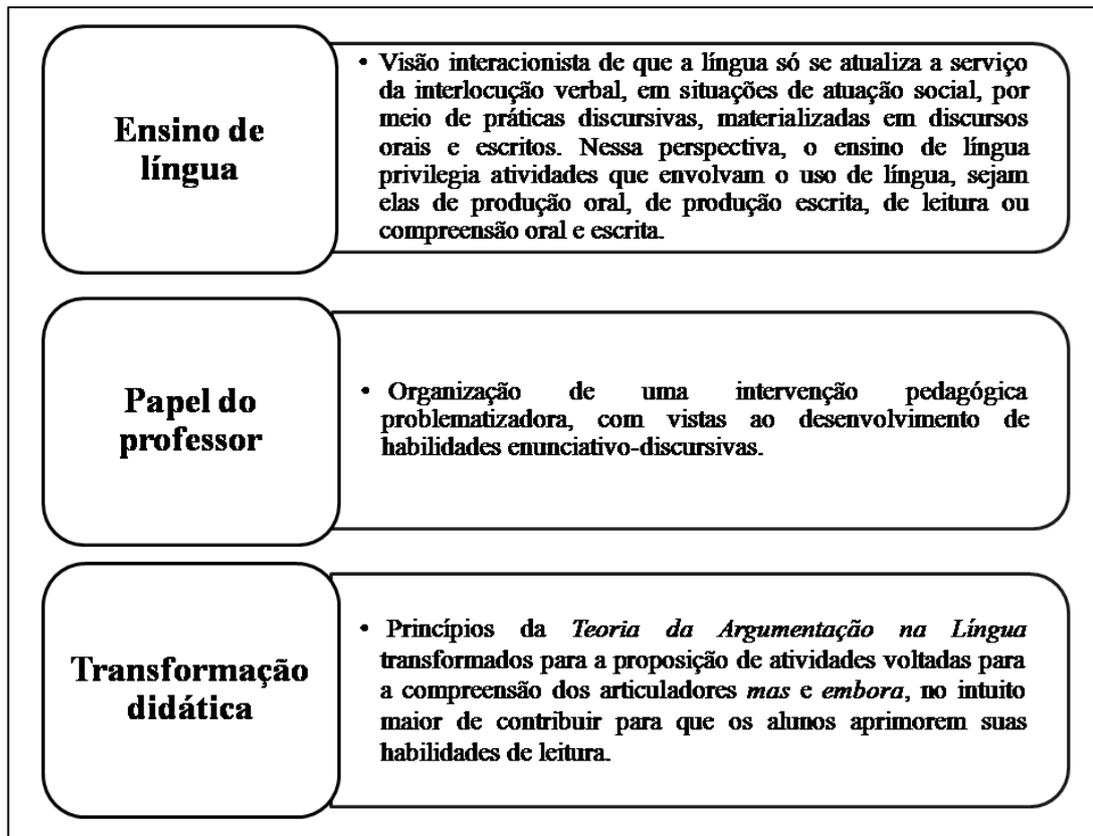
É na perspectiva de que a TAL pode servir de recurso para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, que apresento a proposta de transformar a Teoria em uma ferramenta didática, com o intuito de possibilitar que estudantes do ensino superior possam compreender o uso dos articuladores *mas* e *embora* no discurso escrito. As figuras a seguir têm o propósito de tornar sinteticamente visíveis para o leitor as etapas da *transformação didática*. Na figura 5, busco representar como esse processo ocorrerá e, na figura 6, aponto os fundamentos teóricos que utilizo como princípios para a transformação didática proposta.

Figura 5 – Esquematização da *transformação didática*



Fonte: elaborado pela autora.

Figura 6 – Fundamentos teóricos para a transformação didática



Fonte: elaborado pela autora.

4.3 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA NO ENSINO DA COMPREENSÃO DOS ARTICULADORES *MAS* E *EMBORA* PRESENTES NO DISCURSO ESCRITO

O desafio de propor a transformação didática de alguns pressupostos da *Teoria da Argumentação na Língua*, a fim de que ela torne-se recurso didático-metodológico será cumprido aqui em caráter de delineamento inicial. Digo isso, pois o intuito desta pesquisa foi o de aprofundar a compreensão da teoria ducrotiana e de seus fundamentos, assim como de questões ligadas à construção do conhecimento, às teorias da aprendizagem e aos processos escolares e educacionais, para que a proposta de transformação didática pudesse estar ancorada em fundamentos teórico-metodológicos consistentes. Portanto, sua testagem e validação serão objeto de estudo de posteriores investigações.

Apresentarei a seguir propostas de atividades voltadas à compreensão dos articuladores *mas* e *embora*, com apoio em concepções da TAL⁴⁴. As atividades 1, 2 e 3 referem-se à compreensão do articulador *mas*, já as atividades 4 e 5 são dedicadas à

⁴⁴ Oriundas da *Teoria da Polifonia* e da *Teoria dos Blocos Semânticos*.

compreensão do articulador *embora*. Ao fim, aponto os procedimentos teórico-metodológicos utilizados por mim na transformação didática da noção de articulador com vistas à aprendizagem desse processo constituição semântica.

Retomando as instruções de Ducrot para a descrição de discursos com o articulador *mas*, recordo que, para o teórico, na sequência *X mas Y* sempre existem quatro enunciadores, quatro pontos de vista apresentados pelo locutor. Além disso, o semanticista mostra que, em relação a esses pontos de vista, o locutor toma posições: *assume*, *aceita* ou *recusa* cada um dos enunciadores por ele mobilizados. É essa perspectiva que fundamenta a atividade⁴⁵ que proponho a seguir.

Atividade 1

O enunciado⁴⁶ abaixo faz parte de um relatório a respeito da possibilidade de expansão de negócios de uma empresa.

O Conselho de Administração concordou com a argumentação, mas solicitou um estudo mais detalhado ao presidente sobre o projeto.

Conforme vimos em nossas aulas, o locutor é o responsável pelo que está sendo dito, adotando, portanto, diferentes atitudes em relação a cada ponto de vista expresso no que ele diz. Sendo assim, o locutor pode *aceitar*, *recusar* ou *assumir*⁴⁷ cada um desses pontos de vista. O locutor usa na construção do enunciado acima quatro pontos de vista⁴⁸.

⁴⁵ O discurso da atividade está presente em uma questão do ENADE 2012 (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Fiz essa escolha, pois o ENADE avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação (público alvo desta transformação didática), ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados.

⁴⁶ Conforme a teoria de Ducrot, o segmento em análise trata-se de um *discurso*. Todavia, por uma questão didática, opto fazer uso do termo *enunciado*, que, no mesmo propósito didático, poderia ser substituído pelo termo *frase*.

⁴⁷ Anteriormente à realização dessa atividade, o docente terá explicado o que caracteriza cada uma das atitudes do locutor em relação aos enunciadores por ele mobilizados.

⁴⁸ A opção pelo termo *ponto de vista* em vez de *enunciador* também acontece no intuito de transformar o discurso científico em discurso didático.

Analise e relacione os pontos de vista do locutor às atitudes adotadas por ele:

ATTITUDES	PONTOS DE VISTA
(a) aceita	() PV₁ : <i>o Conselho de Administração concordou com a argumentação</i> () PV₂ : <i>o Conselho de Administração não precisou de maiores informações do presidente sobre o projeto</i>
(b) recusa	() PV₃ : <i>o Conselho de Administração precisou de maiores informações do presidente sobre o projeto</i>
(c) assume	() PV₄ : <i>o Conselho de Administração solicitou um estudo mais detalhado sobre o projeto ao presidente</i>

Na *Teoria dos Blocos Semânticos*, Ducrot e Carel acrescentam à TAL a ideia de que o sentido de uma expressão é dado pelos discursos argumentativos que podem ser encadeados a partir dessa expressão (DUCROT, 2005). Assim, o sentido de uma entidade linguística é constituído pelos *encadeamentos argumentativos* que essa entidade evoca. Os *encadeamentos argumentativos* tratam-se na verdade de “uma sequência de dois segmentos de discurso, com interdependência de sentido, ligados por um conector.”. (Flores et al, 2009), cuja fórmula geral que os esquematiza é: *X CONECTOR Y*. Recordo que, como os discursos compostos por *mas* apresentam dois enunciados, tem-se a seguinte estrutura: *X CONECTOR Y ARTICULADOR X CONECTOR' Y'*, formadores de encadeamentos como *chover DC ficar em casa MAS chover PT passear*, que formam discursos como “Está chovendo, mas vou passear”⁴⁹.

Além disso, para os teóricos, subjacente aos encadeamentos está o *bloco semântico*, uma entidade unitária e indecomponível, formada por dois conceitos cuja significação se constitui pela interdependência, um conceito em relação ao outro, ambos determinando o sentido um do outro. No exemplo acima, tem-se um bloco semântico composto por *condição atmosférica – passeio*.

Tendo por base essas noções de *encadeamento argumentativo* e *bloco semântico*, apresento a atividade a seguir, em que os estudantes, a partir dos blocos semânticos apresentados, construirão discursos articulados por *mas*.

⁴⁹ Exemplo apresentado no item 3.4.3 deste trabalho.

Atividade 2

Você aprendeu que, nos enunciados articulados pelo *mas*, tais como *A casa é pequena, mas todos se sentem confortáveis*, o primeiro segmento, *a casa é pequena*, apresenta um ponto de vista que orienta para uma conclusão, no exemplo, *a de que as pessoas não se sentiriam confortáveis*. Já o segundo segmento, *todos se sentem confortáveis*, mostra um ponto de vista inverso à conclusão propiciada pelo primeiro segmento. No exercício que segue, você terá que construir enunciados articulando as duas informações dadas por meio do *mas*, e mantendo a mesma relação apresentada nos exemplos.

Informações A: cansaço – felicidade

Podia perceber que ela estava cansada, mas feliz por ver seus filhos saudáveis.

Informações B: trabalho – sucesso

Informações C: palestra interessante – aula monótona

Informações D: arrogância – medo

Informações E: férias - dinheiro

Espera-se que os estudantes possam construir discursos semelhantes a (B) *Maria trabalha pouco, mas é uma profissional de sucesso*; (C) *A palestra do escritor é interessante, mas sua aula é monótona*; (D) *Seu semblante demonstrava arrogância, mas, na verdade, ele sentia medo*; e (E) *Sara queria muito sair de férias, mas o dinheiro era escasso*.

Após a construção dos discursos, é possível analisar juntamente com os estudantes, quais pontos de vista foram recusados pelo locutor de cada discurso. Se os exemplos acima fossem utilizados para a análise, os pontos de vista recusados seriam:

(B) *Maria não é uma profissional de sucesso*;

(C) *a aula do escritor é interessante*;

(D) *ele não sentia medo*; e

(E) *Sara tinha dinheiro*.

Na próxima atividade, tenho como objetivo proporcionar que os estudantes compreendam a distinção existente entre o *mas* SN, que tem a função de retificar uma

proposição, e vem sempre após uma negação, e o *mas* PA, que tem a função de introduzir uma proposição que orienta para uma conclusão oposta àquela para qual o primeiro segmento conduziria. Para tal, utilizarei o texto presente em uma questão do ENEM 2010 que também aborda as funções do *mas*.

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão esguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. **Mas** o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, **mas** essas apenas.

LISPECTOR, C. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

A autora emprega por duas vezes o conectivo **mas** no fragmento apresentado. Observando aspectos da organização, estruturação e funcionalidade dos elementos que articulam o texto, o conectivo **mas**

- a) expressa o mesmo conteúdo nas duas situações em que aparece no texto.
- b) quebra a fluidez do texto e dificulta a compreensão se usado no início da frase.
- c) ocupa posição fixa, sendo inadequado seu uso na abertura da frase.
- d) contém uma ideia de sequência temporal que direciona a conclusão do leitor.
- e) assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso.

A resposta correta para essa questão é a letra E, que justamente mostra que o *mas* pode ter funções distintas. A atividade que proponho para o mesmo discurso, destinada aos estudantes do Ensino Superior é a seguinte:

Atividade 3

O articulador *mas* pode ter duas funções discursivas diferentes:

(1) ele pode servir para corrigir uma informação, introduzindo a substituição dessa informação por outra, como em *Cibele não é bonita, mas simpática*. Nesse exemplo, nega-se que Cibele seja bonita, e a “possível beleza” é substituída pela “simpatia”. Nesse uso, sempre há uma negação antes do *mas*. E assim, o *mas* introduz a correção de *beleza* por *simpatia* e não para opor uma a outra.

(2) ele também tem a função de introduzir uma informação que orienta para uma conclusão oposta àquela que o segmento anterior a ele conduziria. Um exemplo é *Mario estava cansado, mas decidiu ir à festa*. Nesse caso, o *mas* introduz a conclusão de que *Mario vai à festa*, que contrapõe a conclusão para qual o segmento anterior, *ele estava cansado* conduziria: a de que, por estar cansado, *Mario não vai à festa*.

(a) Levando em consideração essas informações, o articulador *mas* presente em *O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. Mas o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte.*, é um *mas* de substituição (1) ou um *mas* de oposição (2)? Explique por quê.

(b) E o *mas* presente em *Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, mas essas apenas.*, é um *mas* de substituição (1) ou um *mas* de oposição (2)? Explique por quê.

Após a exposição da proposta de transformação didática da TAL para a compreensão do articulador *mas*, apresento agora meu entendimento sobre como a mesma Teoria pode auxiliar estudantes do Ensino Superior a compreender os discursos escritos articulados pelo *embora*.

Recordo a aproximação que fiz entre os articuladores *mas* e *embora* no item 3.4.3, em que utilizei as mesmas instruções fornecidas por Ducrot para a descrição polifônica dos discursos articulados por *mas* para a compreensão de discursos articulados por *embora*. Por essa razão, penso ser possível propor uma atividade de compreensão do *embora* semelhante à atividade 1, fundamentada na *Teoria da Polifonia*.

Atividade 4a

O enunciado abaixo faz parte de uma reportagem sobre a exportação de carne pela Austrália.

Embora as exportações para a Indonésia em fevereiro tenham declinado em 23% com relação ao ano anterior, permaneceram acima dos níveis esperados.

Conforme vimos em nossas aulas, o locutor é o responsável pelo que está sendo dito, adotando, portanto, diferentes atitudes em relação a cada ponto de vista expresso no que ele diz. Sendo assim, o locutor pode *aceitar*, *recusar* ou *assumir* cada um desses pontos de vista. O locutor usa na construção do enunciado acima quatro pontos de vista.

Analise e relacione os pontos de vista do locutor às suas atitudes:

ATTITUDES	PONTOS DE VISTA
(a) aceita	() PV₁ : <i>as exportações para a Indonésia em fevereiro declinaram em 23% com relação ao ano anterior</i>
(b) recusa	() PV₂ : <i>as exportações para a Indonésia permaneceram abaixo dos níveis esperados</i>
(c) assume	() PV₃ : <i>o declínio das exportações para a Indonésia não foi maior do que se esperava</i>
	() PV₄ : <i>as exportações para a Indonésia permaneceram acima dos níveis esperados</i>

A continuação dessa atividade tem por objetivo proporcionar que os estudantes percebam a diferença semântica existente entre discursos articulados por *mas* e por *embora*. Portanto, a atividade subsequente seria:

Atividade 4b

Ainda de acordo com o que estudamos, os enunciados articulados por *mas* e *embora* sempre apresentam um ponto de vista que é *recusado* pelo locutor. A diferença entre eles é que, com o *mas*, o próprio locutor adota atitudes (de *aceitar*, *recusar* ou *assumir*) em relação a cada ponto de vista; já com o *embora*, é como se o locutor desse voz a outro possível locutor, outra pessoa do discurso que adotaria atitudes (de *aceitar*, *recusar* ou *assumir*) em relação aos pontos de vista. Dos pontos de vista do enunciado em análise, dois foram adotados por esse outro locutor. Assinale-os:

- () **PV₁**: *as exportações para a Indonésia em fevereiro declinaram em 23% com relação ao ano anterior*
- () **PV₂**: *as exportações para a Indonésia permaneceram abaixo dos níveis esperados*
- () **PV₃**: *o declínio das exportações para a Indonésia não foi maior do que se esperava*
- () **PV₄**: *as exportações para a Indonésia permaneceram acima dos níveis esperados*

A próxima atividade envolvendo a compreensão do articulador *embora* tem por fundamentação os conceitos de *encadeamento argumentativo* e *bloco semântico*, de modo semelhante à atividade 2. Nela, a partir dos *blocos semânticos* apresentados, os estudantes precisarão construir discursos articulados por *embora*.

Atividade 5

Você aprendeu que, nos enunciados articulados pelo *embora*, tais como *Embora o restaurante tivesse fama, preferiram comer em casa*, o primeiro segmento, *embora o restaurante tivesse fama*, introduzido pelo *embora*, apresenta, além daquilo que está dito, um ponto de vista de um outro locutor, nesse exemplo, *o de que eles comeriam no restaurante*. Esse ponto de vista é então recusado e, no segundo segmento, uma informação oposta àquela que foi recusada, nesse exemplo, *preferiram comer em casa*, é apresentada. No exercício a seguir, você terá que construir enunciados articulando duas informações por meio do *embora*, e mantendo a mesma relação apresentada nos exemplos.

Informações A: solidão – cumprimento de dever

Embora se sentisse sozinho naquela casa tão grande, estava inundado pelo sentimento de que havia cumprido seu dever como pai.

Informações B: esforço – aprendizagem

Informações C: febre – doença

Informações D: tristeza – força

Informações E: apoio - emprego

Espera-se que os estudantes possam construir discursos semelhantes a (B) *Embora Suzana se esforçasse, não conseguia aprender os cálculos matemáticos*; (C) *Embora a febre tivesse cedido, a doença permanecia em seu corpo*; (D) *Embora seu rosto demonstrasse tristeza, a força de Miguel era gigante*; e (E) *Embora tivesse apoiadores, não consegui o emprego*.

De maneira semelhante à **atividade 2**, que envolvia a elaboração de discursos com *mas*, após a construção dos discursos articulados com *embora*, é possível analisar juntamente com os estudantes, quais pontos de vista seriam aceitos pelo outro possível locutor, mas

recusados pelo próprio locutor do discurso. Se os exemplos acima fossem utilizados para a análise, os pontos de vista recusados seriam:

- (B) *Suzana conseguia aprender os cálculos matemáticos;*
- (C) *a doença foi curada;*
- (D) *Miguel tinha pouca força.*
- (E) *Consegui o emprego.*

Dados os exemplos de atividades originadas da transformação didática da *Teoria da Argumentação na Língua*, indico os procedimentos teórico-metodológicos norteadores desse processo.

Procedimento 1 - compreensão aprofundada dos fundamentos da TAL para que as ações de seleção, transformação e simplificação dos conceitos relevantes para o ensino de língua pudessem ocorrer.

Procedimento 2 - entendimento de que a aprendizagem de língua materna no contexto educacional pressupõe o desenvolvimento de habilidades e não a formação de conceitos, por essa razão, as atividades propostas não poderiam ser reduzidas aos saberes científicos (aqueles oriundos da TAL) transpostos, mas sim que o conhecimento científico precisaria ser transformado em um “instrumento” para os aprendizes apropriarem-se e utilizarem os mecanismos de constituição de sentido que a língua dispõe.

Procedimento 3 - noção de que as atividades/exercícios precisavam ser organizadas de modo problematizador e desafiador, possibilitando ao estudante o uso efetivo das possibilidades de construção de sentido da língua.

Procedimento 4 – percepção de que o discurso científico, na maior parte das vezes hermético e denso, precisa passar por um processo de adaptação em termos de formulação linguística com a finalidade de ser compreendido pelos aprendizes.

Reafirmo que as atividades que apresentei aqui são somente um esboço de como a TAL, com suas versões da *Teoria da Polifonia* e da *Teoria dos Blocos Semânticos*, pode ser transformada didaticamente para promover o desenvolvimento da compreensão do sentido manifesto pelos articuladores *mas* e *embora*. Ainda assim, surgem como uma possibilidade do uso de conceitos teóricos como instrumento mediador para o ensino de língua, numa perspectiva semântica, no intuito de contribuir para os estudantes do Ensino Superior desenvolvam habilidades que possibilitem uso do discurso escrito no ambiente acadêmico e profissional ou em outras situações sociais, de forma crítica e eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao redigir estas considerações finais, retomo as operações metodológicas utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa, a fim de sintetizar para o leitor a linha de raciocínio que segui no intuito de alcançar o objetivo maior de elaborar uma proposta de *transformação didática* de alguns dos conceitos da *Teoria da Argumentação na Língua*, com vistas a fornecer subsídios a estudantes do Ensino Superior no sentido de aperfeiçoarem o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora dos articuladores *mas e embora*.

Com base em minha experiência como docente de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nos diferentes níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior) e em dados apresentados por exames que avaliam o desempenho em compreensão leitora, tive como pressuposto o fato de que uma parcela significativa dos estudantes de Ensino Superior ainda precisa aprimorar suas habilidades de leitura para que possam ter nessa expertise apoio à realização de seus projetos de vida, sejam eles pessoais, profissionais e/ou acadêmicos.

Por mais que, em nosso País, não exista um exame para a avaliação específica do desempenho em leitura dos universitários, a conjectura acerca do déficit desses estudantes na compreensão daquilo que leem é possível considerando os resultados insatisfatórios apresentados pelos brasileiros em avaliações (Prova Brasil, ENEM, PISA, ENADE⁵⁰) direcionadas ao Ensino Fundamental e Médio. Oriundos de tal realidade, o ingresso desses estudantes no Ensino Superior demonstrando um nível de leitura mais proficiente não é algo comum.

Neste estudo também tive como premissa o entendimento de que o desenvolvimento de direcionamentos didático-pedagógicos a partir de concepções teórico-metodológicas sólidas, provindas do conhecimento científico, tem muito a colaborar com a qualificação da prática docente.

Com tais presunções em vista, o problema desencadeador desta investigação foi assim formulado: *que elementos/aspectos/operações poderiam ser considerados em uma proposta de transposição didática da Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre e Marion Carel, mais especificamente no que diz respeito à significação dos articuladores mas e embora, a fim de auxiliar estudantes do Ensino Superior a qualificarem o desenvolvimento da habilidade de compreensão do discurso escrito?*

⁵⁰ O ENADE é um exame realizado para avaliar o rendimento dos universitários em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. Não tem o objetivo específico de avaliar o desempenho em habilidades de leitura e produção discursiva.

Com o propósito principal de conceber uma proposta de *transposição didática*⁵¹ de alguns conceitos da TAL, no intuito de promover o aperfeiçoamento da habilidade de compreensão leitora, elaborei os objetivos específicos da pesquisa, o que colaborou para a delimitação dos procedimentos metodológicos a serem conduzidos.

O primeiro objetivo específico, *descrever de que modo os paradigmas epistemológicos estão implicados nas práticas pedagógicas de ensino de língua materna*, foi alcançado, na medida em que, no capítulo dois, denominado *Concepções basilares de educação e leitura*, após apresentar um panorama sobre como os paradigmas epistemológicos *apriorista*, *empirista* e *interacionista* explicam a origem do conhecimento, dediquei-me a apontar como esses paradigmas e as teorias da aprendizagem deles derivadas podem servir de base para práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa

Por esta pesquisa estar inscrita na área da Educação, nesse mesmo capítulo, tive a preocupação de indicar como entendo os conceitos de *ensino*, *aprendizagem* e *educação*, conforme o paradigma epistemológico *interacionista*, escolhido como mais adequado para a investigação.

Ainda no capítulo dois, relatei *educação* e *leitura* ao discorrer acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil e do papel da leitura na construção do conhecimento. Ademais, tentei caracterizar a leitura como um processo enunciativo de interação do sujeito-leitor com o discurso escrito, imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e a autonomia do sujeito conhecedor. Desse modo, ao conduzir tais reflexões, pude *analisar as contribuições da perspectiva enunciativa e da Teoria da Argumentação na Língua para a formação de leitores competentes e autônomos*, outro objetivo específico desta pesquisa.

Definir, com base nos princípios da Teoria da Argumentação na Língua, como articuladores do tipo de mas e embora constituem sentido no discurso também foi um procedimento metodológico que me propus a seguir. Por essa razão, no capítulo três, intitulado *Concepções basilares de Linguística*, realizei um percurso investigativo a respeito da ciência Linguística para então poder desenvolver uma abordagem coerente da teoria ducrotiana. Feita essa etapa, expus as bases teóricas enunciativas da *Teoria da Argumentação na Língua*, mais especificamente, da *Teoria da Polifonia* e da *Teoria dos Blocos Semânticos*, para, enfim, compreender o processo de constituição semântica propiciado pelos articuladores *mas e embora* sob a ótica da Semântica Argumentativa.

⁵¹No capítulo quatro, eu explico o porquê da opção por alterar esse conceito para o de *transformação didática*.

Pelo estudo da teoria ducrotiana, encontrei na análise polifônica fundamentação para explicar de que modo o articulador *mas* estabelece sentido no discurso e assim pensar em formas de mediação para o rompimento das barreiras existentes no que tange à compreensão do que está posto e pressuposto no discurso. Além disso, a *Teoria dos Blocos Semânticos* forneceu-me subsídios para o esclarecimento das noções de *conector* e *articulador*, essenciais para pensar o ensino da compreensão dos discursos articulados por *mas*. Um passo além que visei a realizar nesta pesquisa foi o de ampliar as instruções fornecidas por Ducrot para a compreensão do *mas*, para a compreensão do articulador *embora*. Devido ao entendimento de que ambos articuladores apresentam a noção de *oposição*, critério semântico em conformidade com a Teoria que me serve de aporte, tal aproximação fora possível.

No capítulo quatro, *Proposta de transposição (transformação) didática da Teoria da Argumentação na Língua*, busquei investigar como o conceito de transformação didática contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora do discurso escrito. Com esse intento, expliquei a origem do conceito de *transposição didática* e as contribuições de Chevallard e Álvarez. Por meio da investigação construída, justifiquei a relevância de, no âmbito do ensino de língua, o conceito de *transposição didática* ser substituído pelo de *transformação didática*. Conforme Azevedo (2016a), o argumento principal para a defesa dessa revisão está no fato de o propósito maior do ensino de língua ser a potencialização, qualificação, desenvolvimento de habilidades de leitura e produção discursiva do usuário da língua, e não a formação de conceitos.

No capítulo quatro, também me empenhei na tentativa de alcançar o último objetivo específico desta pesquisa: *propor atividades para a compreensão dos articuladores mas e embora, apoiadas em concepções oriundas da Teoria da Argumentação na Língua*. Com isso, creio poder ter contribuído para a reflexão sobre como uma teoria linguística pode servir de subsídio para a elaboração de material didático que vise ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora. Pude perceber que alguns procedimentos teórico-metodológicos nortearam o processo de elaboração da proposta de *transformação didática* propriamente dita. Foram eles: (1) a compreensão aprofundada dos fundamentos da TAL; (2) o entendimento de que a aprendizagem de língua materna no contexto da educação formal pressupõe o desenvolvimento de habilidades e não a formação de conceitos; (3) a noção de que as atividades precisavam ser organizadas de modo problematizador; e (4) a percepção de que o discurso científico precisa passar por um processo de adaptação em termos de formulação linguística com a finalidade de ser compreendido pelos aprendizes.

A delimitação metodológica também foi essencial para a exequibilidade desta pesquisa. Digo isso, pois, devido às restrições de tempo, optei pelo estudo de somente dois articuladores. *Mas e embora* foram os escolhidos com base em minha experiência no ensino de língua, o que também me autorizou a conjecturar a respeito do desafio que a compreensão das noções de *oposição* e *concessão* no discurso escrito representa aos estudantes. Pode derivar desta investigação o estudo de outros articuladores de *oposição* e *concessão*, tais como *todavia, entretanto, apesar de, mesmo que*, à luz da *Teoria da Polifonia* e da *Teoria dos Blocos Semânticos*. Além disso, outras relações semânticas, as de *explicação* e *adição*, por exemplo, atualizadas por diferentes articuladores, poderiam ser analisadas pela perspectiva da *Semântica Argumentativa*, com vistas à *transformação didática*.

Retomo que este trabalho configurou-se como uma pesquisa de caráter teórico-metodológico, devido à transformação de uma teoria linguística em recurso para o ensino prescindir do aprofundamento em concepções basilares de Educação e da Linguística .

Ressalto também que, embora o intuito inicial tenha sido o de propor contribuições para o ensino de língua no âmbito universitário, creio que, a partir do que fora apresentado, novos direcionamentos metodológicos poderão ser pensados em relação ao desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura em outros níveis de ensino e em outros idiomas.

Por fim, em razão do potencial das reflexões sobre a necessidade da revisão do conceito de *transposição didática* para o de *transformação didática*, penso que a perspectiva da *transformação didática* poderia ser considerada nas investigações relacionadas à elaboração de materiais didáticos para o ensino de outros componentes curriculares.

Finalizo esta pesquisa na certeza de ter dado um passo a mais não somente em meu desenvolvimento acadêmico e docente mas também pessoal; e na esperança de ter colaborado para o debate científico sobre práticas didático-pedagógicas voltadas ao ensino de língua.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALLIENDE, Felipe.; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vania Morales. **Uma proposta de língua materna instrumental para o Ensino Fundamental**. In: Congresso Latino Americano sobre formação de línguas / I Encontro Catarinense de formação de professores de línguas, I Anais. Florianópolis - SC: UFCS, 2006. 1 CD.

Repetir

_____. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, Flavia B.; PAVIANI, Jayme (Org.). **O professor, a escola e a educação**. Caxias do Sul: Educus, 2010. p. 211-230.

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: EDUCUS, 2006.

_____. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 198-214, jul./dez. 2010.

_____. O discurso didático: testagem de um modelo para descrição do sentido pela Semântica Argumentativa. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1/2, n. 31, p. 72-82, jan./dez. 2012.

_____. Por uma aprendizagem significativa da língua materna: o ensino fundamentado em Saussure e Ausubel. **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre, v.1, n. 22, p. 192-212, 2013.

_____. Ler “vendo” vozes: a polifonia no discurso. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 18, n.3, p. 249-257, set./dez. 2014.

_____. 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.

_____. 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.

BRASIL; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério de Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____; INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ENEM 2010 – Exame Nacional do Ensino Médio**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/provas>> Acesso em: 30 de ago. 2016.

_____; INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ENADE 2012 – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enade/provas-e-gabaritos-2012>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./jun. 1994.

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. 4 ed. Campinas: Pontes, 1995

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. Atualização da polifonia. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 2010.

CASTORINA, José Antonio. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, José Antonio et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1998.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo, 2005.

CHOMSKY, Noam. **The aspects of theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

COLOMER, Teresa.; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, Juan. Aprender investigando. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Mediação: Porto Alegre, 2007.

DEPECKER, Loïc. **Compreender Saussure a partir dos manuscritos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de lingüística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

_____. **Provar e dizer: linguagem e lógica**. São Paulo: Global, 1981.

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

_____. **O dizer e o dito**. São Paulo: Pontes, 1987.

_____. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Polifonia y argumentación** – conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali, Universidad del Valle, 1990.

_____. Os internalizadores. **Letras de hoje**. Tradução de Leci Borges Barbisan. Porto Alegre v.37, n. 3, p. 7-26, 2002.

_____. Los bloques semânticos y el cuadrado argumentativo: conferencia 2 In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semántica argumentativa**: una introducción a la teoría de los bloques semânticos. Edição literária e tradução de María Marta G. Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005, p. 27-50.

FERREIRA, Sabrina; TEIXEIRA, Marlene. **Leitura em sala de aula um ato enunciativo**. Porto Alegre: Uniritter, 2007. Disponível em:
<http://oasis.uniritter.edu.br/editora/III_coloquio/pdfs/43.pdf > . Acesso em: 30 ago. 2016.

FIORIN, José Luiz (org.) et al. **Saussure**: a invenção da linguística. São Paulo: Contexto, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento (org.) et al. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FRANCHETTO, Bruna; LEITE, Yonne. **Origens da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

_____. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

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 em Letras) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Doutorado em Letras, 2015.

NORMAND, Claudine. **Saussure**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

_____. **Convite à linguística**. São Paulo: Contexto, 2012.

OECD. **PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science**. PISA, OECD Publishing, v.1, fev. 2014. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en> > . Acesso em 30 ago. 2016

_____. **Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2012**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf> . Acesso em: 13 jun. 2015

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino**. 7 ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Estudos da linguagem na educação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2012.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.) et al. **Introdução à Linguística: I. objetos teóricos**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. Tradução de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. **Fórum Linguístico**, v.13, n.1, p. 71-99, jan./jun. 2010.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. A língua como objeto da linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.) et al. **Introdução à Linguística: I. objetos teóricos**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PLATÃO. **Crátilo**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2001.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3. ed. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v.8, p.34-36, ago./out. 2004. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf> . Acesso em: 28 maio 2014.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz (org.) et al. **Introdução à Linguística: I. objetos teóricos**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **Escritos de Lingüística Geral**. (Editado por S. Bouquet e R. Engler). São Paulo: Cultrix, 2004.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise lingüística da leitura e do aprender a ler. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

TEIXEIRA, Marlene. É possível a leitura?. **Nonada: leitura em revista**. Porto Alegre, n. 8.. p. 195-204, nov. 2005.

TOLDO, Claudia. Uma reflexão enunciativa para o trabalho com o texto na escrita. **Letras & Letras (Online)**, v. 29, p. 1-7, 2013.

_____; DIEDRICH, Marlete. A língua, pela enunciação, na escola. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 117-131, jun. 2015

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.