

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**RÚBIA DE CÁSSIA FERREIRA PINNO**

**DA TEORIA À PRÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONCEITO DE *ENCADEAMENTO*  
*ARGUMENTATIVO* PARA PROFESSORES DOS ANOS FINAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAXIAS DO SUL – RS**

**2018**

**RÚBIA DE CÁSSIA FERREIRA PINNO**

**DA TEORIA À PRÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONCEITO DE *ENCADEAMENTO*  
*ARGUMENTATIVO* PARA PROFESSORES DOS ANOS FINAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como pré-requisito para o título de Mestre, vinculado à linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia.

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

**CAXIAS DO SUL – RS**

**2018**

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

P656d Pinno, Rúbia de Cássia Ferreira

Da teoria à prática no ensino de língua portuguesa : a transposição didática do conceito de encadeamento argumentativo para professores dos anos finais do ensino fundamental / Rúbia de Cássia Ferreira Pinno. – 2018.

97 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Orientação: Tânia Maris de Azevedo.

1. Aprendizagem. 2. Língua materna e educação. 3. Leitura - Estudo e ensino. 4. Compreensão na leitura. 5. Didática. I. Azevedo, Tânia Maris de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.013

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

**RÚBIA DE CÁSSIA FERREIRA PINNO**

**DA TEORIA À PRÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONCEITO DE *ENCADEAMENTO*  
*ARGUMENTATIVO* PARA PROFESSORES DOS ANOS FINAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como pré-requisito para o título de Mestre, vinculado à linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia.

**Aprovada em 12 de dezembro de 2018.**

**Banca Examinadora**

---

Dra. Tânia Maris de Azevedo (orientadora – UCS)

---

Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares (UCS)

---

Dra. Carina Maria Melchiors Niederauer (UCS)

---

Dra. Adriana Dickel (UPF)

Dedico este trabalho ao meu marido Jorge Hamido, ao meu filho Atílio e aos meus pais Rubem (*in memoriam*) e Nair, pois eles são a razão pela qual tive forças para concluir esta jornada.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora Dr<sup>a</sup>. Tânia Maris de Azevedo por acreditar em meu potencial, pela paciência e pela compreensão nos momentos difíceis originados pelos percalços que tive que enfrentar durante o período de produção desta pesquisa.

À Universidade de Caxias do Sul, por promover políticas de incentivo para a qualificação de professores e comunidade em geral.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por apoiar o desenvolvimento de linhas de pesquisa voltadas para a realidade dos profissionais da Educação, contribuindo, assim, para a formação de qualidade de seus discentes.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, por terem acreditado em minha capacidade e descortinado várias janelas em minha forma de compreender a Educação por meio de suas valiosas contribuições.

Aos colegas, os quais guardo como amigos, pois compartilharam os momentos de angústia, alegria e amadurecimento pelos quais um mestrando passa no decorrer do período do Curso e, principalmente, à Carla Sasset que, com sensibilidade e carinho, sempre teve palavras meigas quando eu mais necessitava.

Ao meu companheiro de vida, Jorge Hamido que, com seu amor incondicional, sempre esteve ao meu lado e me apoiou; que sempre me resgatou quando eu achava que não tinha mais forças para continuar; que ouvia minhas explicações sobre as ideias de Saussure, Ducrot e Carel, e, mesmo sem conhecer nada sobre os assuntos que eu abordava em nossas conversas, manteve um entusiasmo que somente alguém que ama é capaz de ter.

*“[...] o homem sem a linguagem seria, talvez, o homem, mas não um ser que se comparasse, mesmo que aproximadamente, ao homem que nós conhecemos e que nós somos, porque a linguagem foi, por um lado, a mais formidável ferramenta de ação coletiva e, por outro, de educação individual, o instrumento sem o qual o indivíduo ou a espécie jamais poderia aspirar a desenvolver, em algum sentido, suas faculdades nativas.”*

**Saussure** (2004, p. 128)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade mostrar que o conceito de *encadeamento argumentativo*, presente na *Teoria dos Blocos Semânticos*, pode ser transposto didaticamente e conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora pelo aluno. Para percorrer esse caminho, serão abordados alguns conceitos relacionados tanto ao processo educacional (*conhecimento, aprendizagem, educação*, permeados pelo viés da *linguagem*) quanto aos pressupostos linguísticos relacionados ao ensino de língua (*linguagem, língua, fala, signo, relações sintagmáticas, associativas e valor*). O referencial teórico que fundamenta este trabalho é composto pela *Teoria dos Blocos Semânticos*, de Oswald Ducrot e Marion Carel, e pelas contribuições sobre a transposição didática de Yves Chevallard e Tânia Maris de Azevedo.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem. Ensino de língua materna. Compreensão leitora. Encadeamento argumentativo. Transposição didática.

## ABSTRACT

The goal of this research is to show that the concept of *argumentative chaining*, present in the *Semantic Blocks Theory* can be transposed didactically and, consequently, contribute to the development of the ability of reading comprehension by the student. In order to follow this path, some concepts related to the educational process (*knowledge, learning, education*, permeated by the language bias) and linguistic assumptions related to language teaching (*language, idiom, speech, sign, syntagmatic and associative relations and value*). The theoretical reference bases this work is composed by the *Semantic Blocks Theory*, by Oswald Ducrot and Marion Carel, and by the contributions on the didactic transposition of Yves Chevallard and Tânia Maris de Azevedo.

**Keywords:** Teaching and learning. Mother tongue teaching. Reading comprehension. Argumentative chaining. Didactic transposition.

## LISTA DE SIGLAS

CLG	Curso de Linguística Geral
ELG	Escritos de Linguística Geral
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TAL	<i>Teoria da Argumentação na Língua</i>
TBS	<i>Teoria dos Blocos Semânticos</i>
DC	<i>DONC</i>
PT	<i>POURTANT</i>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aspecto da dupla essência da Linguagem.....	52
Figura 2 – Função do articulador <i>mas</i> PA.....	65
Figura 3 – Etapas da proposta da transformação didática.....	80

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Realização Linguística.....	58
Quadro 2 – Processo da transposição didática.....	76

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E EDUCACIONAIS.....</b>	<b>19</b>
2.1	CONHECIMENTO.....	19
<b>2.1.1</b>	<b>O Racionalismo.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1.2</b>	<b>O Empirismo.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1.3</b>	<b>O Interacionismo.....</b>	<b>28</b>
2.2	APRENDIZAGEM.....	32
2.3	EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL.....	40
<b>3</b>	<b>PRESSUPOSTOS LINGUÍSTICOS DE BASE.....</b>	<b>44</b>
3.1	LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA.....	46
3.2	SISTEMA, SIGNO LINGUÍSTICO, RELAÇÕES SINTAGMÁTICAS, ASSOCIATIVAS E VALOR.....	49
3.3	ALGUMAS IMPLICAÇÕES DA TEORIA SAUSSURIANA NO ENSINO DE LÍNGUA.....	53
<b>4</b>	<b>TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA.....</b>	<b>55</b>
4.1	CONCEITOS-BASE DA <i>TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA</i> .....	56
4.2	A <i>TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS</i> .....	59
4.3	O CONCEITO DE <i>ENCADEAMENTO ARGUMENTATIVO</i> .....	60
4.4	ARGUMENTAÇÃO EXTERNA E ARGUMENTAÇÃO INTERNA .....	62
<b>4.4.1</b>	<b>Argumentação Externa.....</b>	<b>63</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Argumentação Interna.....</b>	<b>63</b>
4.5	O PAPEL DE <i>MAS</i> NA <i>TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA</i> .....	64
4.6	DE SAUSSURE A DUCROT: O QUE FUNDAMENTA O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ A <i>TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS</i> .....	66
<b>5</b>	<b>LEITURA.....</b>	<b>69</b>
5.1	LEITURA DESDE A PERSPECTIVA COGNITIVA.....	69
5.2	PERSPECTIVA ENUNCIATIVA.....	71

<b>6</b>	<b>TANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....</b>	<b>75</b>
6.1	CONTRIBUIÇÕES DE CHEVALLARD, ÁLVAREZ E AZEVEDO.....	75
6.2	O CONCEITO DE <i>ENCADEAMENTO ARGUMENTATIVO</i> : UMA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA VOLTADA PARA A COMPREENSÃO LEITORA.....	80
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
	<b>ANEXO I.....</b>	<b>96</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O que nos move em busca do conhecimento? Cada indivíduo é movido pelo que torna essa busca mais significativa. No meu caso, a busca pelo conhecimento deveu-se ao propósito de reformular, ampliar e aprofundar alguns conceitos relacionados ao ensino de língua, com os quais tive contato durante minha formação educacional, voltados, até então, quase exclusivamente à abordagem da gramática normativa.

Neste momento, estou afastada da sala de aula devido à necessidade de dar continuidade à minha formação profissional, já que concebia e ainda mantenho a ideia de que o ensino de uma língua (seja materna ou estrangeira) implica ter como base uma fundamentação teórica que sustente sua prática e ultrapasse a condição de apenas *falar sobre língua*. Assim como Azevedo (2016b), também acredito que *saber o que fazer com o que se sabe sobre língua* em prol dos processos de ensino e aprendizagem que essa língua demanda, deveria ter maior peso do que apenas *falar sobre ela*. Tal pensamento me acompanha desde o período da graduação, e no decorrer de minha atuação profissional pude ter certeza daquilo que me incomodava: o ensino de língua reduzido apenas à metalinguagem.

Durante os estágios de língua portuguesa da minha graduação, sempre me deparei com a classificação morfossintática ocupando um lugar de destaque no dia a dia da sala de aula, e essa situação desencadeou uma inquietude e o início de uma investigação por conhecimento para tentar mudar essa “realidade”, como professora. Penso que utilizar a metalinguagem como principal instrumento de ensino de língua materna é um sinal de minha formação inadequada, pois essa inabilidade é o resultado de pensar apenas na forma, sem saber como fazer para aproximar o estudo da gramática normativa de nossa língua ao seu uso efetivo e, tampouco, como proporcionar ao aluno uma abordagem de ensino de língua portuguesa que o ajudasse a escrever melhor ou a alcançar um mínimo de compreensão nas suas leituras.

Decodificar e não compreender sempre foi o aspecto mais marcante que notei nas atividades que propunha aos alunos em muitos momentos de minha trajetória em sala de aula. Sempre me deparava com situações em que o aluno leitor não conseguia sequer saber a que se referia o discurso e não conseguia compreender até mesmo as orientações das atividades propostas em sala de aula. Essa condição foi decisiva em minha escolha pelo curso de Mestrado em Educação.

Situações desse tipo são recorrentes quando nos deparamos com o ensino da gramática normativa como o eixo principal do ensino da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas. Contudo, não deveria ser assim. O Inciso XI, do Artigo 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, LDB, 9394 de 1996, institui a vinculação com a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, e o Inciso I, do Artigo 32, da mesma Lei, determina a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Há também outras propostas – como as feitas pela nova LDB e as orientações dos Referenciais Curriculares desenvolvidos por estados e municípios – que norteiam o ensino de língua no sentido de fortalecer seu domínio pelo aprendiz, possibilitando-lhe organizar cognitivamente a realidade, exercer sua cidadania e comunicar-se com outros, além de destacarem que as competências de leitura e escrita são condição para o domínio de outras linguagens.

Diante das instruções da LDB 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, (1998), entendo que o fato de ainda nos depararmos com situações de ensino voltadas para a metalinguagem devem-se a fatores, como: problemas na formação de profissionais da educação, dificuldade de muitos desses profissionais em sair de sua “zona de conforto” e buscar atualização. Tendo isso em vista, propus-me o desafio de buscar conhecimentos que pudessem me levar a fortalecer meu intuito de proporcionar condições de ensino de língua em que a assimilação das regras presentes em uma língua, seja apenas um dos objetivos e não a meta principal.

Esclareço que minha posição não é pela exclusão da metalinguagem de nossos currículos, mas pelo ensino de língua que faça sentido para o aluno. Ou seja, defendo o ensino de língua em uso, um ensino que promova o desenvolvimento de habilidades, pelos alunos, ao expô-los a situações de aprendizagem que promovam a constituição do sentido em variados discursos, tanto em nível de produção escrita quanto de leitura (como diz Azevedo (2016a) o uso oral da língua já é de domínio dos discentes no período que esta investigação abrange, resta apenas aprimorá-lo).

Tanto o recorte que fiz desse universo de ensino quanto a base teórica elegida para estudá-lo deveu-se a um interesse pessoal, isto é, apaziguar minhas angústias em relação à língua materna, uma vez que a Semântica Argumentativa não se pauta em especificidades de um idioma, mas, sim, no sistema linguístico, independentemente de idioma. A escolha pela compreensão leitora também foi outro recorte feito como forma de reduzir o estudo a um aspecto menos generalizado. Por tudo isso, busquei fundamentar minha pesquisa nos preceitos que constituem a *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL), a qual defende que a argumentação constitui a significação da língua.

Antes de abordar a questão referente à metodologia aplicada neste estudo, torna-se necessário mencionar algumas considerações prévias sobre *ciência*.

Consoante Morin (2013, p. 57-59), a ciência deve ser considerada “uma atividade de investigação e de pesquisa da verdade e da realidade”, pois o autor a considera uma prática cognitiva destituída da “ideia da certeza teórica enquanto certeza absoluta”. Essa noção de Morin tem como base a concepção de Popper sobre como desenvolver ciência. Para Popper (1973), a história das ciências equivale à história das ideias humanas em que erros, sonhos e teimosias são características primordiais para se fazer ciência, pois é no processo de explorar sonhos, de corrigir erros e de rever teimosias que o conhecimento é produzido.

A pesquisa científica demanda certas práticas e regras para que um estudo denote seu caráter científico. Dentre as normas inerentes a ela está o *método*, que, segundo Lakatos (2010, p. 65), “é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões dos cientistas”. A autora afirma ainda que sem a aplicação de métodos científicos não é possível fazer ciência. Assim, na tentativa de alçar meu estudo ao nível científico, passo a detalhar o modo como esta pesquisa foi realizada.

O propósito deste estudo é o de mostrar que o conceito de *encadeamento argumentativo* pode ser transposto didaticamente e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora pelo aluno. Nesse sentido, escolhi uma investigação teórico-metodológica, tanto no que se refere aos conceitos utilizados quanto às teorias que os embasam.

Quanto à sua relevância social, creio que esta pesquisa possa ser de significativa contribuição para: (a) qualificação do aprendizado da língua materna, no caso o Português, ao oportunizar a construção de sentido dos discursos lidos pelos alunos; e (b) o aprimoramento da formação do professor de língua materna. Além desses aspectos, esta investigação também tem seu mérito por tentar colocar em prática a *Teoria da Argumentação na Língua* e, assim, ter a sua validação, mais uma vez constatada por meio da construção de uma proposta didático-pedagógica cujos objetivo e conceito que as embasam já foram citados anteriormente.

Creio que tal transposição possa subsidiar linguística e semanticamente o professor no sentido de que ele crie situações de aprendizagem capazes de qualificar o desenvolvimento, pelo aluno, da compreensão leitora, com ênfase no entendimento das palavras, das relações semânticas entre as palavras nos enunciados e dos enunciados no discurso. Assim, o professor é a principal peça para que a leitura do discurso escrito não seja mera desculpa para uma análise classificatória da língua. É por intermédio do professor, portanto, que o aluno poderá

vivenciar essa experiência de aprendizagem, já que é essencialmente durante seu processo escolar, isto é, durante sua educação formal, que o estudante tem oportunidade de manter contato com esse viés de aprendizagem da língua materna.

Quanto à abordagem de conceitos contemplados nesta dissertação, destacam-se: *conhecimento, educação, aprendizagem, linguagem, língua, fala, valor, leitura*, os conceitos constituintes da *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL) cujas premissas ancoram-se nas ideias desenvolvidas por Saussure. Além de algumas noções voltadas aos processos educacional e linguístico, também serão abordadas contribuições referentes à transposição didática.

Após essa etapa alusiva à definição de conceitos e à apresentação da TAL, a seguinte se dedicará à transposição didática do conceito de *encadeamento argumentativo*.

De forma a descrever o caminho percorrido nesta investigação, apresento, a seguir, os capítulos e os respectivos conteúdos neles desenvolvidos.

O capítulo introdutório tem o intuito de situar o leitor quanto à motivação da escolha do objeto/problema desta pesquisa, aos objetivos a serem alcançados, ao referencial teórico fundante e ao método adotado.

No capítulo 2, discorro sobre alguns conceitos relacionados ao processo educacional: a noção de *conhecimento* tratada a partir dos paradigmas racionalista, empirista e interacionista. Na sequência, abordo as noções de *educação formal* e *não formal*, o conceito de *aprendizagem*, desenvolvido sob a perspectiva interacionista vygotskiana, e uma concepção de *aprendizagem de língua*.

O capítulo 3 é dedicado aos pressupostos linguísticos saussurianos cujas ideias cunharam os conceitos de *linguagem, língua, fala, sistema, signo linguístico, relações sintagmáticas* e *associativas*, e a noção de *valor*. Com a finalidade de refletir sobre o impacto das ideias de Saussure no ensino de língua, apresento, no fechamento desse capítulo, algumas considerações.

Já no capítulo 04, a *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL), elaborada por Ducrot, é referida, enfatizando seu momento atual cuja versão é denominada de *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS), criada por Carel e aprimorada em conjunto com Ducrot. Nesse capítulo, explicito as hipóteses da TAL, assim como o conceito de *encadeamento argumentativo*. Uma vez apontados os pressupostos linguísticos saussurianos e a TAL pertinentes a este estudo, procurei elaborar uma trajetória que demonstrasse como a premissa da TAL – de que a argumentação está inscrita na língua – apoia-se nas ideias de Saussure.

No capítulo 5, a noção de *leitura* é investigada, inicialmente, sob a perspectiva cognitivista. Depois, esse conceito foi abordado sob a ótica enunciativa, para estar em consonância com a premissa da TAL. Tal condição foi satisfeita mediante as ideias de Kleiman (2013), Colomer & Camps (2002), Allende & Condemarín (1987), Ferreira e Teixeira (2009 e 2016), Teixeira (2016) e Azevedo (2016b).

No capítulo 6, o conceito de *transposição didática* é apresentado a partir das contribuições de Chevallard (2005), Álvarez (2013) e Azevedo (2010; 2016b). Em seguida, exponho minha proposta de transposição do conceito de *encadeamento argumentativo*, exemplificando-a com algumas atividades de compreensão leitora.

Por último, exponho/exibo as considerações finais sobre o objeto desta pesquisa, que tinha como meta responder à pergunta: “Como transpor didaticamente o conceito de *encadeamento argumentativo* com vistas ao ensino da compreensão leitora?”

Com essa apresentação, passo a esclarecer, na próxima seção, alguns pressupostos referentes ao *processo de educação*.

## 2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E EDUCACIONAIS

Definir *conceito* não é tarefa acessória na escrita científica, ao contrário, é necessária para que a pesquisa seja devidamente fundamentada. Paviani (2013, p. 51) observa que a pesquisa científica deve ter em sua base teorias e conceitos desenvolvidos, pois as ideias “sustentam-se devido à força conceitual presente nas proposições”.

Para o autor (2013, p. 51), *conceito* pode ser considerado como uma “unidade predicável”, isto é, como uma definição que nunca irá esgotá-lo, uma vez que se trata de um “processo em constante recriação”. O ato de conceituar, para o filósofo, significa apreender ou representar intelectualmente a essência ou as características fundamentais de algo, ou ainda, tornar claro “o que algo é e o que não é”. A partir desse contexto, penso que apreender ou representar não encerra o processo de conceituar, demanda também o uso da linguagem como o viés que permeia todo esse procedimento, pois é por meio dessa faculdade que o ser humano é capaz de elaborar, refletir e expressar definições.

A contar de paradigmas desenvolvidos por algumas correntes filosóficas sobre o tema *aprendizagem*, e a outros conceitos relacionados, é possível compreender como se dá o processo de aquisição de conhecimento e, conseqüentemente, como a aprendizagem desenvolve-se e influencia o ensino de língua no ambiente educacional, já que o tratamento dado a esse ensino na educação formal parte sempre de um pressuposto teórico.

Este estudo, num primeiro momento, busca apresentar como as concepções de *conhecimento*, segundo as correntes filosóficas a serem tratadas aqui, influenciaram a concepção de *aprendizagem* na história da Educação, visto ser no processo de ensino – lugar da aprendizagem formal – que as habilidades básicas e necessárias para a *compreensão leitora* são desenvolvidas pelo sujeito cognoscente. Na sequência, portanto, são apresentados alguns dos conceitos pressupostos pelo processo educativo, a começar por *conhecimento*.

### 2.1 CONHECIMENTO

Para uma abordagem inicial, há que se atribuir a *conhecimento* o *status* de matéria da Epistemologia, do grego *episteme* (*conhecimento*) e, do latim, *logos* (*estudo*), também conhecida como *Teoria do Conhecimento*. A Epistemologia estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento.

Explicar como o conhecimento é construído implica compreender o processo da formação de juízo. Segundo Hessen (1999), quando se formula um juízo sobre algo, sua

fundamentação parte de determinadas experiências. Contudo, formular esse juízo não tem como base apenas a experiência; o pensamento é adicionado para completá-lo. Se um juízo é feito, por exemplo, sobre o crescimento de uma massa de pão, teremos a experiência de vê-la aumentar de tamanho mediante o uso de fermento e a manutenção de uma temperatura “X” que propicie tal fenômeno. O juízo que se faz, nesse caso, é de que a massa cresce porque o fermento trabalha a certa temperatura, mas o juízo não expressa que a massa cresce somente pelo uso do fermento ou somente pela temperatura ideal. Há uma ligação entre esses dois processos estabelecidos pelo pensamento.

O pensamento é adicionado à experiência para demonstrar que o processo do crescimento da massa de pão ocorre quando ela atinge uma temperatura ideal para que o fermento atue na massa e a faça crescer. Enquanto o juízo sustenta que há uma conexão interna de causa entre esses dois processos, a experiência demonstra que há uma sequência entre eles. Ao adicionar o pensamento, é explicitado que um processo ocorre por meio do outro; logo, o juízo sobre o crescimento da massa do pão demonstra dois elementos: um que resulta da experiência e outro do pensamento.

Hessen (1999, p. 47) indaga sobre qual dos elementos é decisivo na formação do juízo: “A consciência cognoscente apoia-se de modo preponderante (ou mesmo exclusivo) na experiência ou no pensamento?” e, ainda, “De qual das duas fontes do conhecimento ela extrai seus conteúdos?”. Compreender como se determina a origem do conhecimento e sua validade é uma questão tratada pela filosofia de forma indissociável. Nesse sentido, é de se notar que, quando a resposta a tais questões apoia-se no pensamento, ela exclui a experiência, e, no sentido inverso, quando a elucidação a tais dúvidas é fundamentada na experiência, nega o papel do pensamento. De modo que, o *conhecimento*, quando investigado, o é mediante um ou outro aspecto, ou, ainda, por meio da interação entre os dois elementos em questão, como veremos no decorrer deste trabalho.

Segundo Abbagnano (2000, p. 174), *conhecimento*, de modo geral, “é um procedimento de verificação ou a participação possível em tal procedimento”. A forma de verificação ou “qualquer operação cognitiva” tem em vista um objeto e “tende a instaurar com ele uma relação da qual venha a emergir uma característica efetiva deste”. O autor alega ainda que as acepções dadas a *conhecimento* ocorreram ao longo da história da filosofia e que “podem ser consideradas interpretações dessa relação”. Essa associação é instituída entre o *sujeito* definido como “o eu, o espírito ou a consciência” (ABBAGNANO, 2000, p. 929), e o *objeto* delimitado como um “termo de qualquer operação, ativa, passiva, prática, cognoscitiva ou linguística” (ABBAGNANO, 2000, p. 723).

Já, para Paviani (2013, p. 65), *conhecimento* é um processo que “implica relações entre aquele que conhece e o que é conhecido” e a maneira (ou a relação) como algo é sabido. A relação entre *sujeito* e *objeto* tem diferentes conotações ao longo da história da filosofia, uma vez que o *paradigma*<sup>1</sup> de cada corrente propõe diferentes concepções de *conhecimento*.

Com o objetivo de compreender como alguns *paradigmas* filosóficos determinaram as concepções de *conhecimento*, sob o aspecto da relação *sujeito-objeto*, faz-se necessário abordar um pouco da essência que os constitui. Dito isso, inicio pela corrente denominada de Racionalismo.

### 2.1.1 O Racionalismo

De acordo com Hessen (1999, p. 49), a fundamentação desse paradigma parte do fato de que “os juízos baseados no pensamento, provindos da razão, possuem necessidade lógica e validade universal” como sendo verdadeiros, porque se a “razão julga que deve ser assim, que não pode ser de outro modo e que, por isso, deve ser assim sempre e em toda parte, então (e só então), [...] estamos lidando com um conhecimento autêntico”, de modo que “todo conhecimento genuíno depende do pensamento”. Logo, desde esse ponto de vista epistemológico, o pensamento, ou a razão, é considerado como a principal fonte e base do conhecimento humano (HESSEN, 1999, p. 49).

Tais premissas foram propostas pelo maior representante do Racionalismo: Descartes. Os estudos desse matemático tiveram como objetivo determinar a origem das ideias, tidas como inatas, pois estariam no espírito do ser humano. Por nascerem com o indivíduo, são verdadeiras e não estão sujeitas a erros, já que vêm da razão, e por ser a partir delas, das ideias, é que se torna possível conhecer aquilo que nos cerca. Desse postulado de Descartes, presente em sua obra intitulada “*O Discurso do Método*” (2008), decorre o uso dos termos *inatismo* e *apriorismo*<sup>2</sup> para também designar esse paradigma, visto se referirem às ideias *a priori*, inatas ao espírito, à razão.

A atribuição da verdade às ideias inatas remonta à Grécia Antiga, consoante Pozo (1998). Esse tema teve início com os estudos de Platão sobre *conhecimento* e, ao fundar sua escola de filosofia, para a difusão das ideias de Sócrates, iniciou a reflexão da origem e da

<sup>1</sup> Consoante Kuhn (1998), *paradigma* é um termo que compreende as convicções, os valores, as técnicas e os exemplos compartilhados por cientistas, formando um todo, um compromisso coletivo. De acordo com Moraes (1997), *paradigma* é o compartilhamento de modelos, de padrões, de conceitos e de teorias concorrentes que se relacionam e se modificam por meio de rupturas que resultam na evolução do conhecimento.

<sup>2</sup> Por representarem o mesmo paradigma, usarei os três termos indistintamente para evitar o uso excessivo de apenas um deles.

natureza do *conhecimento*. Platão defendia que ao nascermos passamos pelo mundo das ideias (também chamado de mundo inteligível), um mundo superior em que as ideias são assimiladas para serem lembradas no mundo em que vivemos (mundo sensível). Marconatto (2017, p. 01), explicita a diferença entre esses dois mundos propostos por Platão:

o mundo que conhecemos através dos cinco sentidos, o mundo sensível, é um mundo imperfeito e falho, mera sombra do real mundo das ideias. O Mundo das Ideias é muito superior ao mundo sensível. O mundo que sentimos é somente uma cópia apagada do mundo das ideias, pois as ideias são únicas e imutáveis e as coisas do mundo sensível estão constantemente mudando. [...] Para Platão, a única forma para conhecermos a realidade inteligível é através da razão, pois os nossos sentidos podem nos enganar.

De forma a demonstrar que o *conhecimento* que temos de nós mesmos é oriundo do mundo das ideias, Platão apresenta o texto “Mito da Caverna”, presente no capítulo III do livro “A República”. Nessa alegoria, Platão demonstra que conhecemos o mundo de acordo com a projeção de nossas ideias puras imbuídas em nossa alma ao nascermos e que, mediante o diálogo, as pessoas recordam as ideias do mundo inteligível alcançando, assim, o *conhecimento* no mundo sensível. Essa concepção é retomada por Descartes em suas reflexões acerca da origem do *conhecimento* por meio do raciocínio lógico e analítico oriundos da matemática.

Além de basear sua busca da verdade na intuição e na dedução, Descartes introduziu um padrão importante para a história da ciência ao iniciar sua filosofia com a *Teoria do Conhecimento* e o método da dúvida. O primeiro preceito que arquitetou para manter-se fiel aos seus critérios é assim descrito:

jamais aceitar algo como verdadeiro sem saber com evidências que seja tal; isto é, evitar com cuidado a precipitação e a prevenção, e nada mais incluir em meus juízos além do que se apresente tão clara e tão distintamente ao meu espírito que eu não tenha nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. (DESCARTES, 2008, p. 25)

Ao instituir esse tipo de raciocínio para alcançar a consciência sobre o que o cerca, o autor lança mão de mais duas diretrizes cujas essências são definidas por

dividir cada dificuldade examinada em tantas partes quantas puder e for necessário para melhor resolvê-las. [...] conduzir pela ordem os meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir aos poucos, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos e supondo até haver certa ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. (DESCARTES, 2008, p. 25)

Por último, concebeu um preceito para garantir uma aplicação universal de seu pensamento: “fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que me assegure de nada omitir” (DESCARTES, 2008, p. 25).

Com essas quatro normas, o método da dúvida foi criado e seguido por Descartes para atingir uma verdade indubitável. Ele a encontra por meio de uma intuição primeira que o leva a refletir sobre o ser que existe, que duvida e, como consequência de sua dúvida, pensa. Decorre dessa consideração o primeiro princípio de sua filosofia “Penso, logo sou” (DESCARTES, 2008, p. 36), mais conhecido como “Penso, logo existo”, porque se a dúvida provém do pensamento, essa reflexão é uma prova da existência do ser e de sua consciência; logo, Descartes (2008) deduz que a essência da natureza humana está na consciência, no pensamento. Comprovada sua intuição sobre a existência de um ser que existe e pensa, Descartes (2008) estabelece a concepção das ideias inatas como a verdade a ser alcançada pelo sujeito.

Pode-se dizer que o *conhecimento*, nesse modelo, é ancorado no sujeito, já que se origina de uma “consciência geral”, uma “personificação das leis e dos conceitos supremos de nosso conhecimento” (HESSEN, 1999, p. 73). Para o *Racionalismo*, portanto, o objeto é definido pela consciência cognoscente por meio dessas leis e desses conceitos. Assim, é válido dizer que o sujeito define o objeto, já que não há objeto independente da consciência.

Nesse paradigma, os objetos “são algo dado, apresentando uma estrutura totalmente definida que será, por assim dizer, reconstruída pela consciência cognoscente” (HESSEN, 1999, p. 71), o que de certa forma define o objeto como produto do pensamento. Por intermédio de tal premissa, emerge a ideia de Descartes (2008) com relação ao sujeito. Para o filósofo, o sujeito que pensa existe e, se existe, entra em contato com a realidade por meio da reflexão das ideias que lhe são inatas.

Esse modo de pensar de Descartes teve como referência o conhecimento *matemático*, tendo em vista a predominância da dedução e da conceituação evidente nas proposições que elaborou para criar o método da dúvida. Hessen (1999, p. 49) argumenta que tal mecanismo de raciocínio está presente em vários temas da matemática, como na geometria, cujos conhecimentos provêm de “conceitos superiores e axiomas” obtidos por intermédio do pensamento, fora de qualquer experiência, já que segue somente suas próprias leis. Assim, o raciocínio matemático “todos os juízos que se formula distinguem-se pelas notas características da necessidade lógica e da validade universal”, usado na geometria, também foi aplicado como princípio do método utilizado para a verdade ser concebida sem lugar a dúvidas.

Essa interpretação racionalista de como atingir a *verdade* resulta em uma forma de aprender fundamentada na reflexão, uma vez que, tendo o sujeito internalizado a “realidade”, é preciso despertá-la para que seja manifestada por meio da razão, da consciência.

Pelo idealismo clássico de Platão, conforme Pozo (2002, p. 42), a aprendizagem tem uma função limitada, já que nada de novo se aprende: “a única coisa que podemos fazer é refletir, usar a razão, para descobrir esses conhecimentos inatos que jazem dentro de nós, sem sabermos”. Logo, nessa perspectiva, a aprendizagem resultaria de práticas pedagógicas em que o professor teria como objetivo “ativar”, fazer “recordar”, por meio da reflexão, o *conhecimento* que o aluno já tem interiorizado. Podemos observar a influência desse argumento no ambiente educacional quando nos deparamos com propostas didáticas e discursos de professores embasados na ideia de que é possível, por exemplo, “ativar”, “despertar” no aluno o interesse pela aprendizagem.

Hessen (1999) credita ao *Inatismo* o uso do pensamento racional na busca do *conhecimento* da humanidade. Contudo, eleger o pensamento como a fonte única ou verdadeira do *conhecimento* fomentou o surgimento do paradigma empirista, a ser abordado no próximo tópico, que se alicerça na experiência como origem da *consciência* verdadeira.

### 2.1.2 O Empirismo

O termo *empirismo* vem do grego *empeiria*, isto é, *experiência*, e caracteriza-se, segundo Abbagnano (2000, p. 326), pela negação do caráter absoluto da verdade e pelo reconhecimento de que toda verdade pode e deve ser colocada à prova e, por isso, pode ser “modificada, corrigida ou abandonada”. Conforme o autor, a experiência, nesse paradigma, “é critério ou norma da verdade”.

Enquanto no *Racionalismo* o pensamento, a razão, é a verdadeira origem do conhecimento, no *Empirismo* o conhecimento origina-se da experiência, assim, “todos os conceitos, mesmo os mais universais e abstratos, provêm da experiência” (HESSEN, 1999, p. 55).

Aristóteles foi o primeiro a desenvolver esse ponto de vista na antiguidade ao buscar, no racionalismo platoniano, as ideias e colocá-las na realidade empírica. Esse filósofo buscava compreender o mundo que o cercava por meio de explicações racionais baseadas no conhecimento que o ser humano atingia pela experiência (MARCONATTO, 2017). Para Aristóteles, tanto o mundo sensível quanto o mundo inteligível platonianos formam um único mundo, o mundo em que vivemos. E é nesse mundo que a busca pelo conhecimento por meio

da teoria das ideias é feito. Consoante Marconatto (2017, p. 01), Aristóteles defendia que as ideias

não são transcendentais, mas são imanentes, ou seja, são causas formais das coisas materiais. Divide o ser humano entre corpo e alma, a alma comanda e o corpo é o comandado, a alma se serve do corpo e este é um instrumento para a alma. Na alma, o que comanda e julga é a razão e o resto por natureza obedece e é comandado. Por consequência, a alma é melhor que o corpo, sendo mais preparada para comandar. E, na alma, a melhor parte, é a razão e o pensamento.

Ao estabelecer essa nova visão, Aristóteles demonstra que “as ideias não constituem mais um mundo pairando no vazio, não se encontram *acima* das coisas, mas *nelas*, são as formas essenciais das coisas” (HESSEN, 1999, p. 60, grifos do autor). Resulta dessa mudança o reconhecimento da experiência como a base do *Empirismo*.

Em oposição a Platão, Aristóteles considerava que o ser humano nascia como um ser vazio de conhecimento (o termo para denominar tal condição ficou conhecido como *tabula rasa*), que será preenchido pelas ideias presentes no mundo em que vivemos por meio de experiências às quais somos expostos. Assim, o conhecimento seria alcançado mediante a experiência sensível, que nada mais é do que extrair ideias, isto é, impressões dos objetos concretos, a partir das imagens obtidas pelos sentidos. Essa experiência, segundo a ideia de Aristóteles de *tabula rasa*, “vai criando impressões sobre a tabuinha, impressões que, ao se unirem, acabam dando lugar às idéias, que constituem o verdadeiro conhecimento” (POZO, 2002, p. 44).

Tais sensações são o ponto de partida da aquisição de conhecimentos na visão aristotélica, enquanto a ação de aprender ocorre através de processos sensoriais e das leis de associação, que, segundo Aristóteles, envolvem: a “contiguidade (o que acontece junto tende a produzir uma marca comum na tabuinha), a similitude (o semelhante tende a se associar) e o contraste (o diferente também se associa)” (POZO, 2002, p. 44).

Posteriormente, esse processo associativo de aprendizagem influencia as ideias defendidas por Locke (1988) acerca do conhecimento. Esse filósofo foi o maior representante do empirismo, e sua contribuição sobre a origem de nossas ideias fundamenta-se na *sensação* e na *reflexão*. Para Locke (1988), a sensação, ou o produto da modificação na mente, obtida através dos sentidos e da reflexão, e o entendimento que a alma tem do que ocorre em si mesma, são as possíveis origens das nossas ideias. Assim, “a reflexão se reduz apenas à *experiência interna* e resulta da *experiência externa* produzida pela sensação” (ARANHA, 2006, p. 161, grifos da autora).

O *conhecimento*, para Locke (1988), dá-se pela determinação do objeto sobre o sujeito, contrariando a posição racionalista. Consoante Hessen (1999, p. 70), o elemento decisivo nessa relação é o objeto de conhecimento, porque “o sujeito, de certo modo, incorpora, copia as determinações do objeto” que se coloca “diante da consciência cognoscente como algo pronto, em si mesmo determinado”. Tais premissas fundamentam o empirismo por reconhecer que o conhecimento é obtido mediante a experiência, ou seja, por meio do objeto, que, por sua vez, determina o sujeito.

Na tentativa de emprestar a austeridade do método experimental e a matematização à análise dos fenômenos humanos, surgem teóricos como Durkheim – que observa os fatos sociais como coisas; Wundt – que considera a percepção sensorial e estabelece relações entre fenômenos psíquicos e seu substrato orgânico; e psicólogos behavioristas, como Pavlov, Watson e Skinner – que consideram o *conhecimento* como produto de experiências comportamentais mecanizadas. A principal contribuição, dessa fase do empirismo, para a Educação, veio de Skinner com o que chamou de *instrução programada*, mais popularmente conhecida como aprendizagem a partir do estímulo, da resposta e do reforço ou, ainda, como behaviorismo ou comportamentalismo.

Para Pozo (2002, p. 44-45), nesse tipo de aprendizagem “a instrução se baseará em apresentar da melhor maneira possível a realidade, para que seja copiada ou reproduzida pelo aprendiz”, pois, nesse momento do paradigma empirista, *conhecimento* é uma “cópia da estrutura real do mundo, a marca que as sensações deixam nessa tabuinha de cera inicialmente imaculada”. É, portanto, uma aprendizagem alicerçada em retirar do meio ambiente regularidades, segundo a qual ao aprendermos algo “coisas tendem a acontecer juntas e [...] conseqüências costumam seguir nossas condutas” (POZO, 2002, p. 44). O associacionismo comportamental pode ser percebido sempre que uma mudança de comportamento é provocada por um determinado estímulo e a conseqüente resposta dada pelo sujeito, até que a aprendizagem pretendida seja alcançada.

Skinner (1972) tenta aplicar sua metodologia na área educacional ao propor uma técnica de ensino baseada nos princípios do condicionamento operante, ou da instrução programada, que consistia em apresentar ao aluno textos hierarquizados, dos mais simples aos mais complexos, com lacunas em branco, cuja tarefa do aluno restringia-se a preenchê-las conforme reforços dados pelo professor. Nesse contexto, o objetivo a ser alcançado era o de estimular uma determinada aprendizagem a partir de mudanças de comportamento provocadas por reforços aplicados.

Sob minha perspectiva, esse método de Skinner, se usado isoladamente, pode negar ao aluno a possibilidade de autonomia e liberdade, tornando-o um sujeito passivo diante de seu processo de aprendizagem, pois a ele caberia apenas receber “conhecimento” do professor (o detentor do saber) por meio de instruções mecanizadas, uma vez que tais instruções controlariam apenas comportamentos, minimizando significativamente, o uso dos processos mentais ao estimular, de modo autômato, o preenchimento dos espaços em branco nos textos aplicados.

Conforme Lefrançois (2013, p. 422), esse tipo de instrução rendeu ao behaviorismo muitas críticas devido à “mecanização dos seres humanos e seu fracasso em explicar eventos mentais, como pensamento, sentimento e compreensão”.

Os estudos desenvolvidos pelos comportamentalistas também originaram abordagens utilizadas no aprendizado de habilidades que se desenvolvem por memorização e fixação de informações, como nos treinamentos de atletas, por exemplo. Esse tipo de aprendizagem demanda que o conhecimento a ser alcançado se dê por estímulos e reforços (aplicação do condicionamento operante skinneriano), pois, nessa modalidade, os alunos (atletas) recebem passivamente o “conhecimento” do professor (treinador) que os guiará por meio de treinamentos e atividades cujo objetivo é a memorização e fixação de conteúdos e práticas necessárias para a formação técnico-esportiva.

No âmbito do ensino de língua, deparamo-nos com práticas pedagógicas influenciadas pela concepção skinneriana de aprendizagem. A título de ilustração, basta notar a prática de alguns educadores ao trabalharem com seus alunos listas de pronomes. Observa-se, normalmente, que os alunos as sabem de cor e que, seguindo instruções, buscam localizá-los no texto apenas para identificá-los e classificá-los. Nesse contexto, o professor, ao se deter apenas nessa modalidade de ensino, pode perder a oportunidade de demonstrar a razão do uso dos pronomes, isto é, *a que* ou *a quem* eles fazem alusão em um texto<sup>3</sup> e as consequentes relações de sentido estabelecidas.

É inegável que o desenvolvimento de habilidades requer, até certo ponto, o uso de uma abordagem voltada para a instrução programada, já que a prática de um mesmo fenômeno em diferentes contextos de uso é essencial a esse desenvolvimento, contudo, ao utilizar somente esse tipo de abordagem, tal ato pode tornar a aprendizagem de língua deficiente, pois o uso de pronomes em um texto, voltando ao exemplo, implica mais do que identificação, pressupõe

---

<sup>3</sup> Neste capítulo o uso dos termos “texto” e “discurso” foi feito indiscriminadamente, sem alusão aos conceitos ducrotianos.

também reconhecer as relações de sentido ali estabelecidas, quando da substituição de um nome por um pronome.

Enfim, apenas o uso de instruções como *decorar* e *identificar*, conforme ilustração anterior, pode não propiciar condições ao aluno para compreender e explicitar a razão do uso de pronomes em um texto, impedindo-o de desenvolver e exercer autonomia em seu processo de aprendizagem.

Esse modo de entender a aprendizagem é uma dentre várias concepções que acompanham a evolução do conceito de *conhecimento*, como as do *Interacionismo*, por exemplo, cuja abordagem será desenvolvida no próximo tópico.

### 2.1.3 O Interacionismo

No *Interacionismo*, deparamo-nos com uma noção de *conhecimento* que considera a relação sujeito-objeto como um processo em permanente construção. Esse paradigma reconhece a “inter-relação entre o indivíduo e seu ambiente” cuja dinâmica implica a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, do objeto sobre o sujeito e dos sujeitos modificando-se mutuamente (MORAES, 1997, p. 24).

Nesse modelo <sup>4</sup>, Moraes (1997, p. 25) explica que os termos *construtivista*, *interacionista*, *sociocultural* e *transcendente* apresentam concepções que fundamentam as razões de a *inter-relação* ser a essência da dinâmica desse paradigma: (a) é *construtivista*, porque o conhecimento está sempre em processo de construção e porque se transforma pela experiência do sujeito sobre o objeto; (b) é *interacionista*, já que aceita sujeito e objeto cognoscível como “organismos vivos, ativos, abertos em constante intercâmbio com o meio ambiente” por meio de processos constituídos de interações inseparáveis e alteradoras “das relações sujeito-objeto e sujeito-sujeito, com base nas quais um modifica o outro, e os sujeitos se modificam entre si”; (c) é *sociocultural* devido à compreensão de que o “ser” é instaurado na relação e de que a interação do mundo físico e social produz *conhecimento* mediante o diálogo feito pelo homem com o mundo que o cerca e consigo mesmo; e (d) é *transcendente* devido ao fato de representar a tentativa do ser humano de “entrar em comunhão com a totalidade indivisível” e tornar-se parte integrante do universo, com o objetivo de construir um mundo melhor no qual a paz, a harmonia e a felicidade sejam seus alicerces.

---

<sup>4</sup> Neste estudo, o uso dos termos *interacionismo* e *construtivismo* é feito sem distinção de sentido. Essa posição tem como fundamento a definição do paradigma *construtivismo*, consoante a interpretação de Moraes (1997), como sendo um processo que parte da interação do sujeito com o objeto para a construção de conhecimento.

As contribuições mais significativas desse paradigma foram as de Piaget e Vygotsky, pois influenciaram de maneira decisiva os estudos sobre *conhecimento e aprendizagem* no âmbito educacional. Conforme Lefrançois (2013, p. 421), o aluno formado a partir desse paradigma “inventa regras, forma conceitos e constrói representações do mundo”, ou seja, a partir de sua interação com o mundo e com o outro, constrói conhecimento.

Na sequência, um pouco sobre cada um desses pesquisadores é apresentado, no intuito de explicitar a fundamentação teórica que dará suporte a este estudo.

Os estudos de Piaget (1990) fundamentaram-se em pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo da criança (numa faixa etária que começa do zero e segue até os quinze anos ou mais), cujos resultados contribuíram para compreensão de como ocorre o desenvolvimento humano e, com base nisso, como o sujeito cognoscente aprende. Seu trabalho influenciou tanto a Psicologia quanto a Pedagogia em suas investigações no âmbito educacional sobre os processos voltados para a aprendizagem e para o ensino.

De acordo com a pesquisa de Piaget (2003), a aquisição de conhecimento acontece gradualmente, respeitando as estruturas de pensamento que definem os estágios de desenvolvimento (a representação do mundo correspondente ao estágio de progressão em que a criança se encontra e às forças que fundamentam a aprendizagem, denominadas *maturação, experiência ativa, equilíbrio e interação social*) possibilitados pela interação da criança com o ambiente.

Segundo o autor (2003, p. 01), o *conhecimento* “não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto”, já que são reconhecidas somente por meio da mediação necessária de tais estruturas “e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (quando mais não seja para situá-las no conjunto dos possíveis)”. Nesse sentido, entende-se que, para Piaget (2003), todo conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o meio, agindo sobre o objeto cognoscível e, ao mesmo tempo, transformando-o e sendo transformado. Essa relação entre sujeito e objeto expressa uma ação dinâmica e recíproca de transformação mútua.

Para Moraes (1997, p. 94), Piaget concebe o *meio* como uma “rede de relações” que se torna inseparável do homem. É, portanto, a partir do sujeito situado em um contexto, em que há um processo contínuo de “construção e de reconstrução”, que ocorre o conhecimento. Consoante à autora (1997, p. 140), *conhecimento* “não é algo que se transmite, que vem de fora, é, sim, construído mediante ação global do sujeito sobre o objeto, constituído pelo seu meio físico ou social e pela repercussão dessa ação sobre si mesmo”.

Já para Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo está diretamente vinculado ao contexto social, histórico e cultural em que o sujeito está inserido. Contexto esse em que há a internalização dos “sistemas de signos produzidos culturalmente” e que “provoca transformações comportamentais”, resultando numa ligação “entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” e demonstrando que a raiz do desenvolvimento humano está na sociedade e na cultura (VYGOTSKY, 1998, p. 9-10).

A partir do estudo sobre o desenvolvimento da fala da criança, Vygotsky estabelece a principal diferença entre suas ideias e as de Piaget. Segundo Vygotsky (2008), a fala expressa o desenvolvimento do pensamento e sua função básica é a comunicação, o contato social. De acordo com seus estudos, o autor a divide em (a) fala social (global e multifuncional com o objetivo de comunicação, de contato social basicamente), que depois evolui para (b) fala egocêntrica, uma forma de elo entre a fala social e (c) fala interna cujo mecanismo Vygotsky (2008, p. 23) entende como sendo a transferência de “formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais” e, por fim, a fala externa que leva ao pensamento lógico. Com essa descrição do desenvolvimento do pensamento e da fala, Vygotsky (2008, p. 24) estabelece que as crianças progridem conforme as etapas da aprendizagem da fala, atestando que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”, invertendo a direção em que o conceito de *aprendizagem* de Piaget se apoia. Para Vygotsky (1998, 2008), a linguagem é um meio para explicitar o desenvolvimento da criança. Logo, as contribuições de Piaget (1990, 2003) e Vygotsky<sup>5</sup> (1998, 2008) referentes a como a criança aprende fortalecem a relação intrínseca entre conhecimento e aprendizagem.

A prática pedagógica sob a ótica do *interacionismo* confere ao aluno um papel ativo e autônomo no processo de aprendizagem, visto que a ação do professor em sala de aula implica não exercer o papel de detentor do saber, mas de tornar-se integrante na construção do *conhecimento* de forma aberta e dialógica com seu aluno.

Creio que o embasamento teórico apresentado para esclarecer a concepção de *conhecimento*, principalmente no que propõe o *interacionismo*, pode dar ao profissional da área da Educação um suporte, a fim de que sua prática em sala de aula seja repensada e/ou otimizada, pois entender o processo do desenvolvimento da criança, compreender como um

---

<sup>5</sup> Com o intuito de demonstrar como as ideias de Vygotsky diferem das de Piaget, fiz apenas uma breve incursão no trabalho de Vygotsky, pois suas premissas serão tratadas, detalhadamente, ao abordar a noção de *aprendizagem*, tema do item seguinte.

conjunto de informações pode se tornar conhecimento, pode contribuir para a compreensão das demandas que uma proposta didático-pedagógica apresenta.

Por ser a *linguagem*, como faculdade inerente ao ser humano, o viés desta pesquisa, procurei apoio em autores que também a consideram como o ponto principal do desenvolvimento do ser humano para, assim, vincular à minha pesquisa o respaldo necessário que a sustente em seu propósito de contribuir para a formação leitora e o processo educativo que, por óbvio, encontram fundamentação no paradigma *interacionista*.

Consoante Paviani (2013, p. 19), “conhecer é ao mesmo tempo ação e representação” e está em conexão com a linguagem e a concepção de *realidade*. Para o autor (2013), o homem, ao realizar algum tipo de ação, sempre a direciona para algo, empregando algum tipo de linguagem e expressando o seu *estar no mundo*. Assim, também o fazer científico articula tanto o conhecimento quanto a linguagem e a realidade como ação e representação.

Paviani (2013) sustenta ainda que não existe conhecimento científico puro, que se deve considerar também o entendimento, a sensibilidade, o agir e o fazer como modalidades do ato de conhecer, como bases para a noção de *conhecimento*. Assim, concebe a Epistemologia como produto cultural, não podendo, por isso, ser desvinculada da área filosófica, já que o processo de “construção” do conhecimento (origem das ideias, formação de conceitos) requer o trânsito por outras áreas, como a Linguística, a Lógica, a Biologia, a Sociologia etc. Para o estudioso (2013), todo conhecimento passa pela linguagem, pois é por meio dela que o indivíduo consegue concretizar suas alegações sempre marcadas por suas crenças e seus valores, expressando como vive e, assim, definindo sua existência no mundo.

Desde essa perspectiva interacionista, Azevedo e Rowell (2009b, p. 05) reforçam que *conhecimento* é o resultado “de uma ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Não há, pois, transmissão de conhecimento, mas reconstrução, ressignificação do objeto de conhecimento pelo sujeito por meio da ação, da interação”<sup>6</sup> mediada pela linguagem.

Esta pesquisa, em conformidade com Azevedo e Rowell (2009b), considera *conhecimento* como um sistema conceitual, fruto da interação do sujeito conhecedor com o objeto de conhecimento e com outros sujeitos, mediada pela linguagem, expressando, assim, os fundamentos do paradigma *interacionista* e as posições dos autores escolhidos e apresentados como base deste estudo. O papel da linguagem, aqui, é de suma importância,

---

<sup>6</sup> *Conhecimento* como resultado da ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido também ocorre como resultado da ação do objeto cognoscível sobre o sujeito, ou seja, da interação sujeito-objeto-sujeito, bem como sujeito-sujeito, conforme Azevedo (2017, anotação de aula).

pois é por constituir-se nela e por ela que o sujeito tem condições de acessar e articular um conjunto de informações para formar conceitos e construir conhecimento.

Situada a relação *linguagem/conhecimento*, entendo que, para um professor poder fazer a transposição didática (que será abordada mais adiante) do conceito de *encadeamento argumentativo* com vistas à compreensão leitora, é preciso conhecer as bases epistemológicas que lhe deram origem, bem como a forma como o aluno desenvolve a habilidade de compreensão leitora. Antes, porém, faz-se necessário uma atenção especial ao que se entende neste trabalho por *aprendizagem*, objeto do próximo item.

## 2.2 APRENDIZAGEM

Nesta seção, não discorrerei sobre a noção de *aprendizagem* desde os paradigmas *racionalista* e *empirista*, uma vez que a fundamentação desta pesquisa sustenta-se no paradigma *interacionista*, mais especificamente nos pressupostos de Vygotsky. Tampouco apresentarei uma definição pura e simples do que é *aprendizagem*, mas evidenciarei alguns aspectos implicados nesse processo, como *desenvolvimento* e sua relação com *aprendizagem*, bem como a conexão *linguagem/pensamento*, tendo em vista a complexidade a ser explorada no que tange à compreensão de como o sujeito aprende.

As principais contribuições desse psicólogo demonstram que o desenvolvimento do indivíduo se dá por meio da interação social e da linguagem. Vygotsky, em conjunto com outros dois expoentes da psicologia soviética – Alex Luria e Alexander Romanovich Leontiev –, desenvolveram pesquisas voltadas a desvendar como o processo cognitivo da criança opera e como atua o mecanismo da relação entre linguagem e pensamento.

Para dar início ao que, neste estudo, é entendido por *aprendizagem*, salientarei, preliminarmente, a ideia de *desenvolvimento* defendida por Leontiev (2001), cujo argumento principal baseia-se nas mudanças que ocorrem na vida de um indivíduo conforme o contexto em que se encontra. Desde essa perspectiva, o psicólogo (2001) considera que a posição ocupada pela criança, no que ele chamou de algo como um conjunto de relações vinculadas ao ser humano, é alterada no decorrer do seu *desenvolvimento* cujas etapas são denominadas de períodos efetivos. O autor divide essas etapas em estágios, que compreendem desde a infância pré-escolar até o Ensino Secundário<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Para situar o leitor: no contexto educacional russo há a Educação Infantil, a Educação Primária, a Educação Básica ou Educação Secundária inferior, Educação Secundária ou Educação Secundária Superior e o Ensino Superior. Fonte: <http://pt.russia.edu.ru/edu/description/sysobr/59/> Acesso em: 04 de jul. 2018.

A primeira fase é descrita como um período em que a criança tem o seu *desenvolvimento* baseado na submissão das pessoas diretamente relacionadas a ela (familiares, professores que atuam na Educação Infantil e colegas/amigos) e no fato de que o seu conhecimento é visto de forma precoce, pois ainda não está relacionado a “um sentido real, psicologicamente eficaz”, consoante Leontiev (2001, p. 61).

O momento seguinte é retratado como uma fase em que há uma reestruturação e uma adaptação ao novo grupo social (estágio subsequente à Educação Infantil). O caráter psíquico da criança é modificado quando se depara com o fato de ter que cumprir as obrigações implicadas nesse novo contexto em que se encontra. Além disso, o sujeito começa a tomar consciência de que tais deveres definirão sua vida em sociedade, com tarefas e obrigações que ultrapassam o âmbito familiar e a relação com o professor. Um exemplo dessa nova condição é ter de estudar para alcançar uma determinada meta e, assim, com seu esforço e comprometimento, garantir a aprovação para o próximo nível de estudo (LEONTIEV, 2001, p. 61).

Por último, o estudioso (2001) aborda o período escolar cujas características do *desenvolvimento* estão relacionadas com a fase da adolescência<sup>8</sup>. Nesse momento da vida do sujeito, segundo Leontiev (2001), há uma reflexão crítica sobre as exigências, o comportamento e as qualidades pessoais dos adultos e é marcada também pelo surgimento de novos interesses, culminando com a necessidade de o estudante tomar consciência do contexto em que está inserido e do que é conhecido a respeito desse contexto. É a partir dessa outra relação, consoante o autor (2001), que a vida do adolescente adquire um novo conteúdo, fazendo-o compreender o mundo sob essa atual perspectiva e cuja principal mudança é assinalada pelo fim da infância, ao ingressar na vida adulta, começar a trabalhar<sup>9</sup> ou dar prosseguimento em seus estudos.

O *desenvolvimento* da psique da criança é descrito por Leontiev (2001) a partir do lugar que ela ocupa nas relações sociais e das reais condições de vida da sociedade em que está inserida. Para o autor (2001, p. 63), o estudo de como a atividade da criança é desenvolvida será eficaz se as condições externas e as potencialidades dessa mesma criança forem elucidadas e, assim, será possível compreender como “o papel condutor da educação e da

---

<sup>8</sup> A adolescência é uma fase cujas fronteiras são difíceis de determinar, por isso essa etapa pode situar-se entre os períodos da Educação Secundária Inferior e da Educação Secundária Superior, algo como os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil.

<sup>9</sup> No Ensino Secundário, os estudantes russos podem optar por uma formação profissional de um ano e, assim, serem inseridos no mercado de trabalho.

criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade”, interfere na psique e na consciência da criança.

Com efeito, a pesquisa de Leontiev (2001) explicita que a evolução da criança é desdobrada em estágios no decorrer de sua vida e como o conteúdo, que está interiorizado, é regido pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento do indivíduo. Decorre dessa perspectiva o fato de a idade não ser o fator preponderante no desenvolvimento do sujeito, mas essa evolução ser governada pelas mudanças do conteúdo dos estágios relacionados às condições histórico-sociais em que estiver inserido.

Com o intuito de compreender um pouco mais a respeito do que é *desenvolvimento*, abordarei a noção de Luria (2001) sobre o referido tema, pois suas pesquisas também se alinham com as ideias defendidas por Vygotsky.

Para Luria (2001, p. 101), a criança é um ser em evolução que já traz consigo marcas de um desenvolvimento propiciado pelo meio anterior ao da escola, cujos aspectos não são desenvolvidos no mesmo ritmo. Enfrentar problemas em uma área, por meio da aprendizagem e da invenção de formas culturais e, por outro lado, não evoluir em outras áreas de atividade demonstra o que Luria (2001, p. 101) denomina *desigualdade no desenvolvimento cultural*, visto que as pesquisas efetuadas<sup>10</sup>, para tentar apontar o desenvolvimento da percepção infantil em relação ao mundo exterior e dos hábitos culturais nas crianças, demonstraram que “os traços do pensamento primitivo surgem muitas vezes em crianças bastante desenvolvidas”.

Para o autor (2001, p. 101):

Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais.<sup>11</sup>

Luria (2001) sustenta que a criança não pode ser considerada um ser destituído de qualquer conhecimento quando chega à escola, pois, apesar de não possuir as habilidades culturais escolarizadas, sistematizadas, a criança já traz consigo um aspecto de aculturação

<sup>10</sup> Consoante LURIA (2001), as conclusões apresentadas são resultados de pesquisas experimentais feitas por Luria e seu grupo de estudos no laboratório da Academia Krupskaya de Educação Comunista, resumidas no texto *A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil* com o objetivo de compreender o desenvolvimento da criança.

<sup>11</sup> É preciso levar em conta o contexto espaço-temporal das pesquisas e dos achados de Luria. Ou seja, atualmente, o desenvolvimento da criança no período anterior à escola se dá em um contexto em que as habilidades culturais evoluem com o auxílio de redes sociais em dispositivos como *tablets*, *smartphones* e computadores, bem diferente da época em que as pesquisas de Luria ocorreram.

primitivo, visto que, para o autor (2001, p. 102), a criança “embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta”.

A partir dessas reflexões, cuja abordagem voltou-se para a questão do desenvolvimento do indivíduo, passo a explicitar a ideia de Vygotsky (2001) sobre o vínculo entre *aprendizagem e desenvolvimento*.

De acordo com Vygotsky (2001, p. 109, grifos do autor), é possível compreender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem a partir da ideia de que “*a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar*”, pois o sujeito já carrega uma experiência sobre a aritmética, já se defrontou com situações em que aprendeu conceitos relativos “à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples”, caracterizando o que denominou de *pré-escola de aritmética*. Contudo, admitir a existência dessa pré-história da aprendizagem escolar não significa que haverá uma sequência imediata entre tais etapas quando a criança chegar ao ambiente educacional:

o curso da aprendizagem pré-escolar pode ser desviado, de determinada maneira, e a aprendizagem escolar pode também tomar uma direção contrária. Mas tanto se a escola continua a pré-escola como se a impugna, não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento alcançado pela criança antes de entrar para a escola. (VYGOSTKY, 2001, p. 110)

Vygotsky (2001) vai além da questão sobre a sistematização da aprendizagem escolar no desenvolvimento do sujeito, pois acredita que aprendizagem e desenvolvimento já estão presentes e interligados na vida do indivíduo desde o seu nascimento. O pesquisador (2001, p. 111, grifos do autor) admite que a compreensão da relação aprendizagem/desenvolvimento deve ser observada de modo geral e, posteriormente, analisada sob o âmbito das “*características específicas desta inter-relação na idade escolar*”, sendo esse último o principal problema a ser equacionado de forma a se compreender o primeiro.

Para o entendimento dessas características, Vygotsky (2001, p. 111) apresenta “a teoria da área de desenvolvimento potencial” cujas bases ancoram-se na relação entre um nível de desenvolvimento estabelecido e a capacidade latente de aprender.

Assim, Vygotsky (2001, p. 111-112, grifos do autor) considera dois níveis de desenvolvimento: (a) “*nível de desenvolvimento efetivo da criança*”, considerado como o nível cujo desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança foi obtido mediante o resultado de um específico processo de progresso já ocorrido; e (b) “*nível de desenvolvimento*

potencial”, compreendido como aquilo que a criança, auxiliada por adultos, tem a capacidade de fazer no presente e que, posteriormente, poderá fazer sozinha.

Surge, nesse intervalo, o que Vygotsky denomina *zona de desenvolvimento proximal*, que se refere a

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112)

A partir desse novo contexto, o pesquisador (2001, p. 114) formula uma lei que regula o desenvolvimento potencial:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

O estudioso (2001, p. 115) reconhece que a principal característica da *aprendizagem* é a de formar a área de *desenvolvimento potencial*, ou melhor, de fazer com que nasça e seja ativado um conjunto de procedimentos internos para que haja o desenvolvimento na criança. Esse grupo de processos internos, na área das “das inter-relações com outros que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento” se transformam em conquistas internas do sujeito. Em outras palavras, a criança aprende exatamente pela *zona de desenvolvimento proximal* mediante a interação consigo mesma, com o objeto de aprendizagem e/ou com outros sujeitos.

Desde esse ponto de vista, Vygotsky (2001, p. 115) concebe que *aprendizagem* orienta para o processo mental de forma a ativar todo um conjunto de processos de desenvolvimento e por essa razão, o ato de aprender ocorre em “um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características não-naturais, mas formadas historicamente”.

O pesquisador conclui que a aprendizagem escolar tem o papel de orientar e mobilizar os processos internos de *desenvolvimento*. Considera, também, que o objetivo concreto de um exame do processo educativo é encontrar o momento em que aparecem e desaparecem as linhas internas de desenvolvimento no decorrer da aprendizagem. E admite ainda que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”. (VYGOTSKY, 2001, p. 116, grifos do autor)

O autor (2001) concebe que, mesmo ligados de forma direta, aprendizagem e desenvolvimento são processos que não acontecem de maneira proporcional e simultânea, pois os estudos e os testes realizados (em suas pesquisas), que atestaram o progresso do aluno na escola e a dependência recíproca entre tais processos, não têm como refletir a trajetória concreta do desenvolvimento da criança por se tratar de um processo complexo. Para Vygotsky (2001), o percurso do desenvolvimento baseia-se nessa relação única e acompanha as mudanças pelas quais o sujeito passa nas etapas que constituem tal trajeto. Essa condição implica a necessidade de reavaliar a função e a relevância de cada disciplina escolar em relação ao desenvolvimento geral da criança, de forma a considerar que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não pode ser concebida como uma fórmula pronta, devendo ser considerados todos os aspectos envolvidos em cada processo.

Com base na lei do *desenvolvimento potencial*, Vygotsky (2001, p. 114) busca na evolução da linguagem, a norma de toda adversidade observada, pois, para o autor, a linguagem tem sua origem, inicialmente, como meio de interlocução utilizado pela criança com as pessoas que a cercam, e somente depois é convertida em fala interior, transformando-se em uma atribuição interna da mente que abastece o pensamento da criança com recursos essenciais. É nesse momento que a fala se submete ao intelecto e é assim que a verbalização dos pensamentos se inicia. (VYGOTSKY, 2008). Consoante o autor (2008, p. 54), há no desenvolvimento linguístico da criança um estágio pré-intelectual e um estágio pré-linguístico quando seu pensamento é desenvolvido, e que, no momento em que tais diretrizes se agrupam, conseqüentemente, o pensamento passa a ser verbal, e a fala, racional.

De acordo com Vygotsky (2008), o pensamento da criança é desenvolvido pela linguagem, ou melhor, por meio daquilo que o indivíduo vivencia socioculturalmente e também dos recursos linguísticos do pensamento. Essencialmente, o estudioso (2008, p. 62) declara que a fala interior depende de fatores externos para o seu desenvolvimento: “o desenvolvimento da lógica da criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”. Vygotsky (2008, p. 63) conclui que o pensamento verbal não pode ser considerado uma continuação do desenvolvimento da fala interior, mas faz o caminho ao qual chamou “biológico para o sócio-histórico”, ou seja, o pensamento verbal é estabelecido mediante uma evolução relacionada aos aspectos históricos e culturais embasando, assim, sua posição sobre a relação palavra/pensamento como um processo vivo:

o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. [...] a palavra é o final do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2008, p. 190)

Por certo Luria (1986, p. 203) corrobora a visão de Vygotsky (2008) ao anunciar que a palavra é “o instrumento fundamental da atividade consciente do homem”, pois é a partir dessa unidade básica da linguagem que o homem é capaz de obter conclusões à primeira vista, assim como de tomar uma resolução baseada no que a experiência humana conseguiu reunir ao longo das gerações. Consoante o autor (1986), é por intermédio da linguagem que o ser humano torna-se apto a abstrair, a generalizar, a se expressar e a formular ideias e, dessa maneira, constitui a linguagem como o meio pelo qual atinge a consciência de sua realidade.

Para Vygotsky (2008), a natureza da consciência humana é compreendida por meio do pensamento e da linguagem, pois são as palavras que possuem a característica de mediar a interação do sujeito com o contexto de forma geral. Logo, esse atributo da palavra é o que nos leva “ao limiar de um tema mais amplo e mais profundo – o problema geral da consciência” (VYGOTSKY, 2008, p. 190).

Além de desempenhar uma função importante no desenvolvimento do pensamento, as palavras, segundo Vygotsky (2008), também são responsáveis pelo notável avanço da consciência em sua totalidade, de forma que considera a palavra como um minúsculo universo da mente do ser humano.

As contribuições de Vygotsky (2001, 2008), Leontiev (2001) e Luria (2001, 1986) apontam claramente a importância tanto da linguagem quanto da interação social nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2001, 2008), não há como reduzir processos tão complexos como o do desenvolvimento, da aprendizagem e da relação que acontece entre eles pela linguagem e pelo pensamento a uma fórmula ou a uma definição. Há que se considerar tal complexidade, segundo Vygotsky (2001, 2008), para que o profissional da educação consiga elaborar propostas didáticas que respeitem, acompanhem e promovam a aprendizagem pelo aluno. Para o autor (2001), o professor precisa identificar e planejar suas atividades tendo sempre em vista o que o discente apresentou como *zona de desenvolvimento potencial*, ou seja, observar o que o aluno já aprendeu e, então, prospectar o que pode ser aprendido.

Nesse sentido, *aprendizagem* pode ser entendida, nesta pesquisa, como uma experiência social, cujo fator preponderante está na interação linguagem/pensamento. Contudo, considerar *aprendizagem* apenas sob esse ponto de vista não é o suficiente para consolidar a

fundamentação necessária para a transposição didática do conceito de *encadeamento argumentativo*, razão de ser desta pesquisa. É preciso também voltar a atenção para a aprendizagem de língua, no sentido de construir um caminho sólido para o alcance do objetivo aqui proposto. De acordo com esse raciocínio, aprender para Azevedo (2010, p. 203) pressupõe:

o desenvolvimento de competências/habilidades essenciais (como as de observar, comparar, classificar, analisar, sintetizar, interpretar, criticar, definir, explicar) ao acesso e à compreensão das informações, à formação de conceitos, à construção de conhecimentos e à constituição do saber.

A pesquisadora (2016b, p. 76) parte dessa asserção para construir uma concepção de *aprendizagem de língua*, pois, para ela, se *aprendizagem* é um processo de muitas facetas, aprender uma língua também engloba o desenvolvimento de quatro habilidades complexas: “*compreender o que é enunciado oralmente, falar, ler e escrever*” (AZEVEDO 2016b, p. 76, grifos da autora).

Azevedo (2016b) argumenta ainda que o desenvolvimento de habilidades, no que se refere à *aprendizagem de língua*, assemelha-se ao que Pozo (2002) denomina de *aprendizagem de procedimentos* ou a um *saber fazer*, ou seja, ações como as de escrever, ler, compreender o que ouve e falar. Esse entendimento, para a pesquisadora, é o que diferencia o ensino e a aprendizagem de língua do ensino de outras disciplinas, já que a proficiência do aluno em um idioma pressupõe o desenvolvimento dessas habilidades ao ser exposto a situações concretas de uso da língua.

Com efeito, a estudiosa (2016b) assevera que falar sobre a língua não garante o uso desses conhecimentos de forma apropriada, mas é o desenvolvimento de tais habilidades, conforme é submetido a múltiplas e distintas circunstâncias enunciativas nas modalidades oral e/ou escrita que tornará o usuário proficiente em uma dada língua. Esse contexto de ensino e de aprendizagem somente é possível a partir do momento em que o professor compreender que é imprescindível diferenciar seu conhecimento linguístico daquilo que o aluno precisa aprender.

Ainda segundo a autora (2016b, p. 76), cabe ao professor “formar conceitos que alicerçam a Linguística, a aprendizagem e o ensino de língua”, e, por outro lado, em relação ao aluno, é fundamental ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades por ele, porque a mera definição e classificação de elementos linguísticos não assegura que o aprendiz seja capaz de falar, ler em uma língua. Se esse for o caminho percorrido pelo professor e pelo

aluno, a proficiência do discente dificilmente será resultado apenas da memorização de metalinguagem, mas do conhecimento construído e das habilidades desenvolvidas a partir de tais condições.

Para dar seguimento aos conceitos relacionados ao processo educacional, creio ser imprescindível abordar, além do conceito de *aprendizagem* e seu significado neste estudo, a noção de *educação*, uma vez que é por meio dela que a *aprendizagem* é propiciada. *Educação*, portanto, é o tema do próximo tópico.

### 2.3 EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

Quando se pensa em *educação*, imediatamente, uma associação com a escola é feita, tendendo a perpetuar a ideia de que é somente nesse ambiente que o sujeito é educado. Por esse motivo, uma reflexão acerca dessa questão torna-se necessária.

*Educação*, consoante Paviani (2010), é um acontecimento que transcende a escola, pois ocorre antes e de forma mais ampla. Para o autor, esse fenômeno deve ser observado como um componente que está integrado ao curso social e histórico (PAVIANI, 2010).

Desde a perspectiva do filósofo (2010), quando a ação educativa tem como objetivo criar uma noção da realidade humana e do mundo que cerca a todos nós, no momento em que o homem identifica problemas e busca solucioná-los, a educação é vista como um meio do mundo ser compreendido, interpretado e transformado.

Tal noção de *educação* já demonstra que esse processo não é intrínseco à escola, pois, conforme o autor (2010, p. 29), à escola cabe apenas “a função educativa”, como o processo *educativo* em si, abrangendo “a própria existência das pessoas, numa determinada situação, e o modo de crescer, buscar soluções, enfrentar os problemas cotidianos” até o ato de tomar decisões. Logo, definir *educação* é uma tarefa que requer um olhar que ultrapasse o ambiente escolar.

Azevedo e Rowell (2009b, p. 214) acreditam que a *aprendizagem*, voltada para a “preservação da cultura” e a “consolidação da sociedade”, faz parte de um processo *educativo não formal* surgido da relação do ser humano – como sujeito conhecedor – com a natureza e com outros indivíduos diante dos conflitos que a sobrevivência do dia a dia lhe impõe. As pesquisadoras (2009b, p. 214, grifos das autoras) caracterizam a *educação não formal* destacando as seguintes especificidades:

(a) a *não sistematicidade*, uma vez que não é planejada nem regida por preceitos didático-pedagógicos; (b) a *espontaneidade*, já que acontece na justa proporção da necessidade, nos diferentes grupos e relações sociais, à medida que os conflitos surgem como elementos perturbadores da estabilidade do indivíduo/grupo; e (c) a *circunstancialidade*, visto que o processo não tem local e hora estipulados previamente, efetiva-se na exata medida da exigência das situações conflituosas.

Mesmo os estudos de Vygotsky (1998) a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem da criança já reconheciam *educação* como um processo presente desde os primeiros dias de vida do indivíduo. Quando a criança aprende a nomear objetos e a falar com os adultos, ela já está sendo educada. De modo que, quando chega ao ambiente escolar e se depara com qualquer tipo de situação de aprendizagem, ela traz consigo “sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1998, p. 110).

Com o intuito de diferenciar *educação não formal* e *educação formal*, Azevedo e Rowell (2009b) compreendem que há uma oposição observada, inicialmente, por meio das características elencadas acima e, depois, pela condição de que o processo *educativo formal* ocorre em ambientes e horários estipulados mediante a simulação de situações do cotidiano em que tanto as necessidades quanto os supostos conflitos que fazem parte da vida em sociedade são antecipados. A *educação formal*, para as autoras (2009b, p. 214), resulta da necessidade do ser humano de transmitir desde “valores, crenças, mitos, informações” até “regras de convivência” em uma sociedade, de uma geração para outra, como forma de consolidar o grupo social ao qual pertence e, assim, perpetuar a cultura que o diferencia de outras sociedades. O processo da *educação formal*, consoante Azevedo e Rowell (2009b, p. 214), caracteriza-se por ser:

(a) *sistemático* – metódica e metodologicamente organizado para propiciar a aquisição do conhecimento produzido social e historicamente; (b) *programado* – com objetivos e ações planejados previamente e conteúdos hierarquicamente dispostos ao longo de um currículo; e (c) *situado artificialmente* – em oposição à circunstancialidade que define o processo de educação informal<sup>12</sup>.

Ainda segundo as autoras (2009b, 214 e 215), a *educação formal* busca simular o processo *educativo não formal*, visto que “tenta reproduzir situações conflituosas na forma de situações de aprendizagem, para que o sujeito conhecedor tenha acesso ao conhecimento produzido pela humanidade”.

De fato, sendo a escola a instituição responsável pela *educação formal*, é de se esperar que o ensino e a aprendizagem que ali possam ser promovidos contenham os elementos que a

---

<sup>12</sup> Equivalente ao que é denominado, aqui, *educação não formal*.

caracterizam, mas aplicados a situações que simulem possíveis conflitos da vida diária em sociedade.

Esse contexto geral apresentado até o momento também pode ser direcionado para o ensino de língua. As noções de *conhecimento*, *aprendizagem* e *educação* estão apoiadas umas nas outras e, no âmbito desta pesquisa, a abordagem didática para o ensino de língua não foge à regra, pois, se o aluno conseguir atribuir sentido ao *objeto de conhecimento* mediante uma situação interativa conflitante que simule a realidade, a *aprendizagem* poderá ser promovida no ambiente em que a *educação formal* ocorre.

É a partir desse panorama, tendo a problematização de situações como alicerce, que a proposição de Azevedo e Rowell (2009b) sobre ensino de língua é apresentada. Segundo as estudiosas, valer-se de situações-problema, objetivando o desenvolvimento de habilidades linguísticas pelo aluno, é uma alternativa para que o ensino de língua realmente consiga desencadear reais aprendizagens e que o aluno consiga atribuir sentido ao que está sendo proposto como *objeto de conhecimento*. Dito de outro modo, as autoras propõem que uma atividade didática seja pensada a partir de uma situação-problema com a qual o sujeito possa se deparar fora do ambiente da *educação formal*, ou seja, no seu dia a dia. A partir dessa estratégia, ao aluno é propiciada a oportunidade de interagir com o objeto de conhecimento proposto, e a aprendizagem (no caso, o desenvolvimento de habilidades linguísticas) tem uma chance muito maior de ocorrer, se comparada a uma situação em que o repasse de informações sobre um determinado conteúdo da gramática normativa seja o que predomina.

Azevedo e Rowell (2009b) deixam claro que não propõem a desqualificação da atribuição da informação e de sua memorização quando relacionadas ao processo em que o conhecimento é construído. O que as autoras admitem é, na verdade, que o sujeito dê outro significado ao objeto de conhecimento com o auxílio da ação e da interação possibilitadas pela linguagem.

Logo, pensar a aprendizagem de língua no ambiente voltado para a *educação formal* demanda que o professor da disciplina de língua materna considere o aluno como conhecedor e usuário competente de seu idioma na modalidade oral. Dessa maneira, ao professor caberá o papel de promover situações de aprendizagem para que o aprendiz aprimore e/ou desenvolva habilidades linguísticas previstas nos currículos escolares, mediante simulação de conflitos.

Enfim, à escola cabe, dentre outras funções, promover o desenvolvimento e/ou o aprimoramento de habilidades linguísticas do usuário de um dado idioma, seja ele materno ou estrangeiro. No caso deste estudo, restringir-me-ei a investigar, mais especificamente, a compreensão leitora como uma dessas habilidades de uso da língua. Para percorrer esse

caminho e atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, passo a explicitar, no próximo capítulo, o que se entende por *linguagem, língua, fala, signo e valor*.

### 3 PRESSUPOSTOS LINGÜÍSTICOS DE BASE

Neste capítulo, serão apresentadas as contribuições de Ferdinand de Saussure sobre os estudos acerca da *linguagem* que fundamentam a ciência que conhecemos hoje como Linguística, assim como as bases que constituem a teoria criada por Oswald Ducrot.

Dito isso, há um caminho, de Saussure até Ducrot, que precisa ser explicitado para elucidar como a noção de *valor* tornou-se a essência das reflexões utilizadas pelos linguistas para o desenvolvimento de suas teorias. Tal caminho será construído a partir das concepções do mestre genebrino de *linguagem, língua, fala, sistema, signo linguístico* e relações associativas e *sintagmáticas, e valor*.

Saussure foi um estudioso suíço cujo maior feito foi ultrapassar os estudos comparativos das gramáticas – à época, a única forma praticada de se pesquisar linguagem. Ao assumir o curso de Linguística Geral, em Genebra, ministra cursos de gramática comparada e de sânscrito entre os anos de 1907 até 1911.

Foi durante esse período que suas ideias sobre o estudo da *linguagem* foram anotadas pelos seus alunos e cujas reflexões já delineavam uma ciência por vir. Tais apontamentos serviram de base para o livro lançado postumamente que instituiu a linguística como ciência. Com o mesmo nome da disciplina, foi lançado o *Curso de Linguística Geral*, mais conhecido como CLG<sup>13</sup>. Apesar de esse livro não ter sido escrito por Saussure, sua essência consegue revelar a preocupação que ele tinha em dar aos estudos sobre a linguagem o *status* de ciência e a terminologia criada para expressar os conceitos que construiu ao longo dos cursos que ministrou.

A descoberta dos manuscritos<sup>14</sup> de Saussure, para tais aulas, trouxe à tona apontamentos do pensamento do linguista. Tendo sido o CLG fruto de anotações de alunos de Saussure, temos, nesses manuscritos encontrados, registros feitos pelo próprio mestre sobre o que ele propunha em suas aulas. Reunidos e publicados como *Escritos de Linguística Geral* (ELG), tal publicação põe à mostra a definição dos termos utilizados em seus ensinamentos, além de esclarecer equívocos constantes das anotações de seus alunos.

---

<sup>13</sup> O livro, também conhecido como CLG, mesmo nome do curso, foi organizado e editado por Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de A. Riedlinger, e foi publicado postumamente (1916) a partir das anotações dos alunos de Saussure: L. Caille, L. Gautier, Paul Regard, Mme. A. Sechehaye, George Dégallier, Francis Joseph e também das notas de A. Riedlinger.

<sup>14</sup> Os manuscritos de Saussure contêm anotações para suas aulas nos cursos de Linguística Geral, em Genebra. Após a descoberta, em 1996, foram estudados, organizados por Simon Bouquet e Rudolf Engler e publicados no livro *Escritos de Linguística Geral* (ELG).

Apesar dessa discrepância apresentada, o CLG demonstra solidamente o delineamento feito por Saussure da Linguística como ciência. Consoante Fiorin, Flores e Barbisan (2013, p. 8), esse livro “é para a Linguística, um discurso fundador”. A leitura sobre os ensinamentos de Saussure<sup>15</sup> começa pelo CLG e continua apoiando-se tanto no ELG quanto em obras dedicadas a compreender Saussure nos seus manuscritos.

Consoante Lima (2013, p. 59), a publicação do CLG garantiu e assegurou o pensamento de Saussure após sua morte prematura e os “manuscritos saussurianos, em que pesem as dificuldades de leituras e de acesso a eles, reaproximaram, de certa maneira, os estudiosos da linguagem ao Curso de linguística geral”. Com efeito, o CLG marca e consolida a Linguística como ciência ao apresentar os princípios desenvolvidos por Saussure em relação à língua como objeto de estudo em seu caráter principal: o sistêmico (FIORIN, FLORES E BARBISAN, 2013). Já o ELG, apresenta um conteúdo que propicia a compreensão de pontos vulneráveis do CLG e, com isso, a reaproximação, citada por Lima (2013), de linguistas contemporâneos à ciência saussuriana.

Antes da abordagem sobre os conceitos que fundamentam tal linguística, faz-se necessário, consoante Barbisan e Flores (2014, p.08), o esclarecimento sobre três questões que “causam muitos mal-entendidos, quando o assunto que está em pauta é Saussure, a fundação da linguística e o papel que teve para o nascimento e apogeu da linguística, na sua versão estruturalista”.

A primeira delas refere-se ao fato de o CLG ter sido organizado e editado por Albert Sechehaye e Charles Bally a partir das anotações dos alunos de Saussure; e, nesse sentido, Barbisan e Flores (2014) entendem que a leitura desse livro deve considerar tal fato. A segunda é o uso do termo estruturalista, que se deu pelos linguistas Roman Jakobson e Nicolas Troubetzkoy no Congresso Internacional de Linguística de Haia, ao passo que Saussure nunca fez uso da palavra “estrutura”, como devidamente demonstrado pelo CLG. Já a terceira questão, segundo os autores indicam, é a de que o CLG apresenta um mediador da relação binária conhecida como “dicotomia” na linguística saussuriana. Conforme Barbisan e Flores (2014, p. 08), a realização de uma leitura cuidadosa do CLG demonstra que as aparentes dicotomias são, na verdade, mediadas por um terceiro elemento: “para a dicotomia significante/significado, há o signo; para a oposição relações sintagmáticas/relações associativas, há o sistema, [...], para língua/fala, há a linguagem”, e todas as relações são fundamentadas no *valor*, um conceito que engloba o caráter “de pura *diferença*, que leva

---

<sup>15</sup> Para diferenciar as obras de referência sobre as noções saussurianas, utilizo apenas os anos, 1995 para o CLG e 2004 para o ELG, acompanhando o nome Saussure.

Saussure a falar em pura negação”. Tal premissa conduz sua reflexão ao “princípio da arbitrariedade do signo” e à “teoria do valor”, elementos basilares “de uma teoria que supõe a dessubstancialização da língua e a recusa de uma explicação causal que preexista à própria língua” (BARBISAN; FLORES, 2014, p. 09).

A partir dessa contextualização, inicio a abordagem sobre os conceitos-base saussurianos, observando o elemento mediador de cada dicotomia, pois não há como definir *linguagem* sem abordar a noção de *língua* associada à de *fala*. Assim ocorre com os outros pares que constituem as dicotomias mencionadas anteriormente. Suas definições dependem umas das outras, como veremos nos tópicos a seguir.

### 3.1 LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA

A principal preocupação de Saussure (1995) foi estabelecer um objeto de estudo para desenvolver suas reflexões sobre a linguagem, já que, para o linguista (1995) a investigação da Gramática Comparada das línguas resultava apenas em uma reconstrução histórica que, por si mesma, não permitia que se obtivesse algum tipo de conclusão, pois tal método não aproximava os estudos da linguagem da realidade e das suas reais circunstâncias.

Saussure (1995) defende que o papel da Linguística vai além dos estudos sobre os aspectos descritivo e histórico das línguas, e que deve ter como objetivo a reflexão acerca das leis gerais que regem as línguas de modo permanente e universal, cabendo a ela a sua própria delimitação no que diz respeito a sua definição. Para Saussure (1995), não é o objeto que preexiste ao ponto de vista, e sim o ponto de vista que cria o objeto. Segundo o linguista (2004, p.128 – 129, grifos do autor), “querer estudar a linguagem sem se dar ao trabalho de estudar suas diversas manifestações que, evidentemente, são as *línguas*, é uma empreitada absolutamente inútil e quimérica”, visto que, ao estudar a linguagem, faz-se necessário considerar todo tipo de observações feitas no campo particular de tal ou tal língua.

Dessa forma, Saussure (1995, p. 18) atribui à língua o papel de objeto de estudo da ciência Linguística, fato esse que implica validar o “argumento de que a faculdade – natural ou não – de articular palavras não se exerce senão com ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade; não é, então, ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem”. Assim, decorre do papel que Saussure atribuiu à Linguística e à *linguagem*, a definição do seu objeto de estudo.

Saussure (2004, p. 115) define *linguagem* como um fenômeno, o exercício de uma faculdade que existe no homem, enquanto a *língua* é concebida como “o conjunto de formas

concordantes que esse fenômeno assume numa coletividade de indivíduos e numa época determinada”. Logo, a *língua* é parte primordial da *linguagem* e é simultaneamente um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, assumidas pela comunidade linguística para permitir o exercício dessa faculdade pelos indivíduos (SAUSSURE, 1995). Em outras palavras, pode se dizer que a *linguagem* é uma faculdade inata ao ser humano, exercida por meio da *língua*.

A *linguagem*, para o mestre genebrino (1995, p. 16 – 17), torna-se um elemento a ser considerado sob a perspectiva de seu caráter. O fato de apresentar tanto um lado individual quanto um lado social torna impossível a concepção de um sem o outro e, ainda, de implicar em “um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante ela é uma instituição atual e um produto do passado”, transforma o estudo da linguagem em um terreno difícil de se permanecer. Contudo, é justamente nessa perspectiva indissociável do aspecto social e individual que a definição de *linguagem* para Saussure fundamenta-se. Seu aspecto social, representado pela *língua*, evidencia todo o aparato conceitual que constitui o código de uma dada comunidade linguística adquirido no coletivo. Já o caráter individual, configurado pela *fala*, nada mais é do que o meio pelo qual se dá a realização da *língua*.

A partir dessa perspectiva, Saussure (1995) defende que a *língua* é um sistema de signos que exprime ideias. Essa concepção pode ser compreendida nos seus manuscritos (2012, p. 250, grifos do autor), nos quais encontramos o sistema de signos como “um *sistema de valores*”, em que

toda espécie de valor, mesmo usando elementos muito diferentes, só se baseia no meio social e na força social. É a coletividade que cria o valor, o que significa que ele não existe *antes e fora* dela, nem em seus elementos decompostos e nem nos indivíduos.

Isso posto, pode-se dizer que é o coletivo que produz os *valores* que constituem o sistema da *língua*. E ainda, que o indivíduo aprende aquilo que é determinado pela sua comunidade linguística, pois, consoante Saussure (1995, p. 21), a *língua* é

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

Diante disso, percebe-se que a concretização da *língua* se dá mediante a *fala*<sup>16</sup> – o outro aspecto da *linguagem*. Para Saussure (1995, p. 22), a *fala* é concebida como uma ação praticada de forma individual baseada tanto na vontade quanto na inteligência, constituída de arranjos de um dado código linguístico, com o objetivo de manifestar o pensamento pessoal de seu usuário por meio do “mecanismo psico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações”. Flores (2009) compreende que Saussure atribuiu à *fala* o aspecto individual por manifestar-se de forma mais criativa e livre. Tal característica a torna instável e a impossibilita de ser um objeto adequado para a linguística, uma vez que a ciência deve se ocupar daquilo que é estável e geral.

Saussure (1995) declara que *língua* e *fala* são objetos estreitamente ligados e que se implicam mutuamente, tendo em vista que, para a *fala* ser inteligível e atingir seus objetivos, é preciso considerar a *língua* e os preceitos que a regem; logo, para que a *língua* se estabeleça, a *fala* torna-se indispensável, determinando, assim, uma interdependência entre elas.

O autor (1995) observa ainda que o indivíduo, ao aprender sua língua materna, internaliza e associa o mecanismo que a constitui ao ser exposto a situações de práticas linguísticas, ressaltando que a língua é depositada em nosso cérebro apenas depois de incontáveis experiências. É mediante a *fala* que modificamos nossos hábitos linguísticos, fazendo com que a *língua* evolua. Apesar de Saussure (1995, p. 27) considerar a *língua* como sendo, ao mesmo tempo, “o instrumento e o produto da fala”, ele admite que tal condição não é um fator de impedimento para que as duas sejam consideradas totalmente diferentes. Distinção esta que não as separa, pois, enquanto a *língua* se faz presente no coletivo por meio dos elementos que a compõem, a *fala* também existe nessa mesma coletividade. Existe porque é por meio da *fala* que a *língua* se concretiza, contudo ela não é coletiva, tendo em vista que a escolha e a realização das combinações oferecidas pela língua ocorrem individualmente, dependendo das eleições de cada usuário, ou ainda, da *fala* de cada um.

Assim, a constituição da relação indissociável entre *língua* e *fala* é representada, respectivamente, por uma base teórica e pelo uso de um código linguístico. E é a partir da diferença conceitual entre *língua* e *fala* que Saussure (1995) fundamenta sua Linguística, observando as regularidades da *língua* por meio da *fala*.

Desse modo, é possível afirmar que *língua* e *fala* se opõem uma à outra enquanto aspectos da *linguagem*, pois, para Saussure (2004), essa dupla essência é perfeitamente coerente no amplo campo da Linguística, já que considera a *linguagem* constituída tanto pela

---

<sup>16</sup> *Fala*, para Saussure, corresponde ao uso da língua, abrangendo as modalidades oral e escrita.

sua função de arquivo/armazenamento daquilo que se aprende, representada pela *língua*, quanto pela incumbência da *fala* de executar o conteúdo que foi depositado na mente do usuário da *língua*.

A seguir, passo a apresentar os conceitos-base saussurianos relacionados à *língua* enquanto *sistema*.

### 3.2 SISTEMA, SIGNO LINGUÍSTICO, RELAÇÕES SINTAGMÁTICAS, ASSOCIATIVAS E VALOR

O termo *sistema*, no âmbito da Linguística, é compreendido como um conjunto de relações que liga as palavras de uma língua umas às outras (DUBOIS, 1993). O emprego desse conceito, na Linguística, foi feito por Saussure (1995) ao definir *língua* como um sistema de signos. A concepção saussuriana fundamenta-se na relação entre as unidades que constituem a língua: os signos linguísticos.

Segundo Depecker (2012, p. 77), a definição de Saussure de *língua* implica dizer que é “um sistema em si, fora de qualquer comparação eficaz, em que os elementos agem uns em relação aos outros por diferenças e oposições, de onde resultam valores; ou seja, unicamente valores”. Logo, o *valor* que resulta dessas oposições e diferenças entre as unidades linguísticas, é o que confere a cada uma seu valor. Depecker (2012, p. 78, grifo do autor) ainda chama a atenção para o fato de que o “*termo* faz a ligação entre valor e sistema”, pois são os signos que constituem as unidades do sistema de forma a agirem umas em relação às outras “representando valores em constante movimento”.

Com efeito, Saussure (2004, p. 30, grifos do autor) entende que “*valor* exprime, melhor do que qualquer outra palavra, a essência do fato, que é também a essência da língua, a saber, que uma forma não *significa*, mas *vale*: esse é o ponto cardeal. Ela *vale*, por conseguinte ela implica a existência de outros *valores*”.

É dessa relação de oposição que surge a significação, como resultado do *valor* que cada termo tem quando se relaciona com outros no *sistema*. Logo, é possível perceber que os termos linguísticos mantêm uma relação de interdependência, já que isoladamente e fora do *sistema* ao qual pertencem não valem e, conseqüentemente, não há como atribuir-lhes sentido. Conforme Saussure (2004, p. 30, grifo do autor), as formas “*valem* em virtude do sentido que nós atribuímos” às diferenças determinadas pela relação de oposição em que se encontram.

No que se refere a conceituar *signo linguístico*, Saussure (1995, p.19) faz uso da ideia de que é no cérebro que “os fatos de consciência, a que chamaremos conceitos, se acham

associados às representações dos signos linguísticos ou imagens acústicas que servem para exprimi-los”.

Por certo, Saussure (1995, p. 131), além de anunciar que “cada termo linguístico é um pequeno membro, um *articulus*, em que uma idéia se fixa num som e em que um som se torna o signo de uma idéia”, ele compara também a língua a uma folha de papel, em que “o pensamento é o anverso e o som o verso; não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo, o outro; assim, tampouco na língua se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som”, de modo a explicitar sua noção de *signo linguístico*, configurada pela associação de um conceito e sua representação mental. É a partir dessa configuração que Saussure alega: o *signo* “une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”, distinguindo *imagem acústica* da emissão sonora, a representação física da palavra, pois, para o autor, é a

impressão (*empreinte*) psíquica desse som a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 1995, p.80)

De modo que, o signo é formado por esses dois termos, ambos psíquicos e unidos pelo laço da associação. Saussure (1995) denomina *significado* o conceito que temos do signo e *significante* sua imagem acústica.

Mas, conforme argumenta Depecker (2012, p. 182), há que se refletir sobre o fato de que “o *significado* não é o conceito: o *significado* é ‘conceitual’, o que muda tudo”. O *significado* é conceitual, porque se constitui no jogo do valor. Assim, o *signo* é composto por esses dois elementos: o *significante*, que é uma imagem acústica, e o *significado*, que é conceitual.

Saussure (1995, p. 133) deixa claro que a definição de *significado* parte da noção de *língua* como *sistema* “em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros”, ou seja, a parte conceitual do *valor* é constituída unicamente por relações e diferenças com os outros termos da língua.

Além de sua definição a partir da oposição *significante/significado*, Saussure (1995) apresenta duas características do *signo* cuja proposição remete aos mesmos princípios em que baseia sua Linguística: a dupla essência da linguagem, seu *caráter arbitrário* e *linear*.

O primeiro aspecto é o *caráter arbitrário* do *signo* que considera tanto a sua relação interna quanto externa. Vejamos a relação interna, *significante/significado*, do signo *casa*. A

ideia de *casa* não está contida na sequência de fonemas *k, a, z, a*, que lhe serve de *significante*. Tal ideia poderia ser representada por qualquer outra sequência de fonemas, pois tal equivalência foi estabelecida de forma convencional, isto é, essa relação de fonemas que forma o signo *casa* não tem relação alguma com o fator conceitual do *significado*, por isso é uma relação arbitrária interna.

A relação externa entre o *signo* e a *coisa* a que se refere, também é arbitrária. Ao utilizarmos o signo composto pelos fonemas que inter-relacionados constituem o termo *casa*, para designar um tipo de habitação, o fazemos por convenção coletiva, estabelecida, portanto, arbitrariamente no uso da língua. Motivo pelo qual, Saussure (1995, p. 83) considera que a ideia de arbitrariedade não denota que o *significado* de um signo seja atribuído livremente por quem fala, já que não “está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez que esteja ele estabelecido num grupo linguístico”.

A segunda característica do *signo* é o *caráter linear* do *significante*, cuja representação é feita por meio de uma extensão que pode ser medida, ou seja, “é uma linha” (SAUSSURE, 1995, p. 84). Para compreender melhor, retomo o exemplo do signo *casa*: a representação da extensão de [kaza] é mensurável numa só dimensão, numa sequência linear, que começa com o fonema /k/, depois /a/, /z/ e, por fim, /a/, sendo que não há possibilidade de que dois fonemas sejam pronunciados simultaneamente.

Para definir o *signo*, em sua totalidade (*significante/significado*), Saussure (1995, p. 139, 140, grifos do autor) toma como ponto de partida a constatação de que “na língua só existem diferenças”, visto que um sistema linguístico:

é uma série de diferenças de sons combinados com uma série de diferenças de idéias; mas essa confrontação de um certo número de signos acústicos com outras tantas divisões feitas na massa do pensamento engendra um sistema de valores; e é tal sistema que constitui o vínculo efetivo entre os elementos fônicos e psíquicos no interior de cada signo.

Logo, o *signo*, a principal peça do sistema linguístico, somente vale ao ser oposto a outro na rede de relações que fazem da língua um *sistema*. Tais relações são divididas por Saussure em: *associativas (in absentia)* e *sintagmáticas ou combinatórias (in praesentia)*.

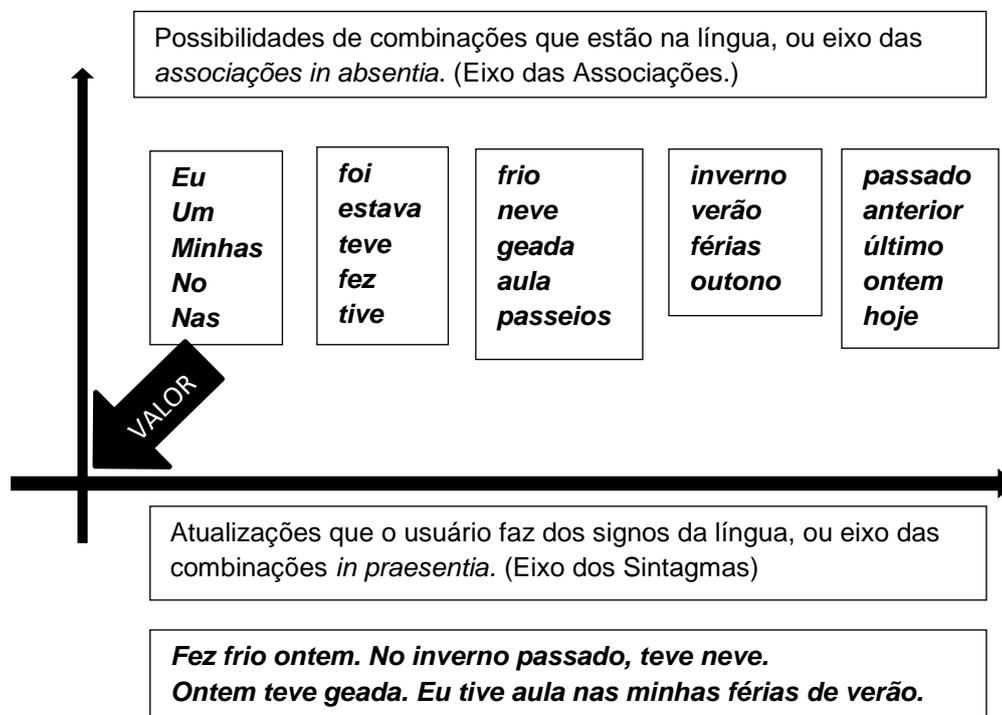
As relações *associativas*, consoante Saussure (1995) representam uma espécie de combinação de termos da *língua* que ocorre na memória. Como por exemplo, a palavra *ensino* que remete a outros termos passíveis de serem reunidos por uma relação de afinidade, como

*educação, aprendizagem etc.*<sup>17</sup> Já as relações *sintagmáticas* são baseadas no caráter *linear* da *língua* e numa espécie de união de termos ou *sintagmas*<sup>18</sup> da *língua*.

Para Azevedo (2016a, p. 53), *sintagma* refere-se a “duas ou mais unidades reciprocamente combinadas fonológica, sintática e semanticamente”. A título de ilustração, a autora (2016a, p. 53) apresenta o enunciado “*O gato pulou no sofá*” como um exemplo de sintagma no qual é possível observar que todos os termos foram arranjados tanto linearmente quanto sucessivamente em seus aspectos: *fonológico*, cujo arranjo dos fonemas expressa um signo próprio da língua portuguesa e, por isso, pode ser reconhecido por qualquer usuário desse mesmo código linguístico; *sintático*, demonstrado pela concordância de gênero, número e de pessoa com o verbo; e *semântico*, cujo sentido origina-se na oposição que a ordem dos termos utilizados no sintagma propicia, já que seria impossível o uso de *O sofá pulou no gato* (salvo em situações de caráter literário), conforme a autora (2016a).

A perspectiva estabelecida por Saussure, corroborada pelo exemplo de Azevedo acima citado, ocorre por meio de relações de oposição e diferença. A Figura 1, abaixo, seguida de sua explicação, contém o último aspecto da dupla essência da Linguística abordado neste estudo:

Figura 1 – Aspecto da dupla essência da linguagem



Fonte: Adaptada de Azevedo (2013, p. 209).

<sup>17</sup> Exemplos formulados por Saussure (1995, p. 143).

<sup>18</sup> Para Saussure (1995, p. 142) *sintagma* se “compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas (por exemplo: contra todos; a vida humana; Deus é bom; se fizer bom tempo, sairemos etc.)”.

Nas colunas relacionadas ao eixo das *associações* estão algumas combinações possíveis, presentes na memória (relações *in absentia*) do usuário da língua, enquanto que os enunciados relacionados ao eixo sintagmático estão as possíveis combinações escolhidas pelo usuário no momento da fala (relações *in praesentia*). As escolhas atualizadas (relações *sintagmáticas*), portanto, partem das possibilidades que o usuário encontra na língua da qual faz uso (relações *associativas*). Não encontramos “faze”, para indicar uma ação no passado, mas encontramos “fez”, “foi”, “estava”, “teve” e “tive”, como nos exemplos apresentados na ilustração. A seta com a inscrição *valor* é justamente a representação da intersecção entre esses dois eixos. Combinar as possibilidades mediante as atualizações dos fatos da língua é o que Saussure chama de *valor*.

Em suma, o *valor* semântico encontra-se no cruzamento onde são atualizadas as escolhas do usuário em oposição a outras que a língua oferece. Assim, *valor* deve ser considerado como resultado da interação entre os sujeitos de uma comunidade linguística.

Para Saussure, portanto, é no cruzamento dos dois eixos de relações – o *sintagmático* (eixo das relações e combinações dos termos no momento da realização da fala, relação de caráter linear, isto é, *in praesentia*) e o *associativo* (eixo das possibilidades de combinações linguísticas, ou seja, relação *in absentia*), em que o *valor* de um *signo* estabelece-se e define-se.

A seguir, algumas considerações sobre os conceitos da Linguística de Saussure e uma possível relação com o ensino de língua.

### 3.3 ALGUMAS IMPLICAÇÕES DA TEORIA SAUSSURIANA NO ENSINO DE LÍNGUA

As hipóteses defendidas pelo mestre genebrino demonstram pontualmente como as noções de *valor* e de *língua* (como *sistema*) podem propiciar uma alternativa para o ensino de um dado código linguístico.

Nesse sentido, para se adotar as ideias saussurianas como uma alternativa, há de se refletir sobre a eficácia do uso exclusivo da metalinguagem para o ensino de língua em sala de aula. Desse ponto de vista, o aluno aprende sintaxe, morfologia, nomenclaturas em geral, enfim, mas sem compreender, realmente, como usar tais informações, posto que, sob essa ótica, aprender língua restringe-se a conhecer o conjunto de regras que a constitui.

Já a teoria saussuriana concebe a *língua* por meio de uma visão que ultrapassa tais preceitos, pois é entendida como um *sistema* em que as relações dos elementos que o

constituem estão em permanente movimento de oposição, resultando em *valores* que geram sentido.

Sob essa perspectiva, defendida por Saussure, Azevedo (2013, p. 210) fundamenta sua noção de *ensino de língua* ao sustentar que

não se pode conceber a continuidade de um ensino de língua pautado pela gramática normativa – pela classificação infundável de unidades linguísticas (ou melhor, gramaticais) isoladas da situação enunciativo-discursiva e do sistema que as integra e condiciona – e/ou pela memorização da metalinguagem fonológica, morfológica, sintática e mesmo textual em detrimento de uma perspectiva de uso da língua sistemicamente concebida como uma reciprocidade de valores que só se definem em cada discurso produzido e na relação de alteridade que os sustenta.

Com base nessa mesma noção de *valor* saussuriano, a autora (2013, p. 206) concebe

a língua como um sistema de valores que possibilita configurar um ensino de língua que privilegie e se pautem pelas relações e inter-relações das entidades linguísticas situadas no sistema que integram e que lhes permite serem realizadas em situações enunciativas concretas. Crê-se, pois, que um ensino assim fundamentado possa efetivamente constituir-se em um potencializador de aprendizagens linguístico-discursivas significativas.

Tal reflexão possibilita-nos vislumbrar alguns princípios que propiciam uma alternativa de como trilhar um caminho em que a metalinguagem seja usada pontualmente com propósitos específicos, mas não únicos. Um ponto de partida a ser cogitado reside na observação dessas relações, pois a partir delas pode-se pensar em um ensino que utilize o conhecimento sobre tais regras como meio para oportunizar o aprimoramento e/ou o desenvolvimento de habilidades que tornem o usuário proficiente.

De forma a contribuir com mais conjecturas sobre um olhar ao ensino de língua fundado nas noções de *relação* e *valor*, em um contexto estritamente linguístico-discursivo, passo agora a mais uma etapa da trajetória proposta no início deste capítulo: de Saussure a Ducrot. No próximo capítulo, apresento a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) cujos pressupostos ancoram-se na Linguística de Ferdinand de Saussure.

#### 4 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

A *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL) fundamenta nos pressupostos epistemológicos e metodológicos saussurianos a hipótese de que a argumentação está inscrita no sistema linguístico. Essa *Teoria* constitui o que se conhece por *Semântica Argumentativa* ou *Semântica Linguística*, devido ao fato de buscar o sentido de palavras e enunciados na própria língua.

A TAL é uma teoria que apresenta três versões durante seu processo evolutivo. Desenvolvida inicialmente por Ducrot e Anscombre, a primeira fase é denominada de versão *standard*, quando são elaborados seus conceitos operacionais e a noção de que a argumentação “é necessariamente uma concatenação de dois segmentos de discurso: o argumento e a conclusão” (DUCROT, 1988, p. 98).

Como segunda versão, Ducrot (1988) cria uma *Teoria da Polifonia* e uma *Teoria dos Topoi* para desenvolver os estudos sobre a argumentação. A premissa da *Teoria da Polifonia* está no fato de que o sentido argumentativo pode ser descrito e explicado a partir da posição assumida pelo locutor com relação aos enunciadores (pontos de vistas) atualizados no enunciado, enquanto, na *Teoria dos Topoi*, o semanticista sustenta que um *topos*<sup>19</sup> é um princípio argumentativo (universal, geral e gradual) que representa o terceiro elemento no caminho entre o argumento e a conclusão (DUCROT, 1988). O *topos* é evocado, pelo locutor, para representar o sentido argumentativo de um enunciado de um ou vários sujeitos atribuídos à sua enunciação, consoante Flores (2009).

A terceira e atual versão, apresentada por Marion Carel, desenvolvida em conjunto com Ducrot, é denominada *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS). Nessa etapa, Ducrot (2005, p. 13) resume que “o sentido de uma entidade linguística não é constituído por coisas, feitos, propriedades, tampouco por crenças psicológicas. É constituído por certos discursos que essa entidade linguística evoca”<sup>20</sup>. Tais discursos são denominados de *encadeamentos argumentativos* inter-relacionados, mediante uma interdependência semântica, por um conector de valor normativo ou transgressivo. (DUCROT, 2005)

Essa sucinta apresentação da evolução da TAL teve como propósito apenas apresentar a trajetória de Ducrot na busca de fundamentos que o mantivessem leal ao princípio de que *a argumentação está na língua*. A versão atual (a TBS) é a que tem contribuído de forma

<sup>19</sup> *Topos*, singular e *topoi*, plural.

<sup>20</sup> Minha tradução de “el sentido de una entidad lingüística no está constituído por cosas, hechos, propiedades, creencias psicológicas, ni ideas. Está constituído por ciertos discursos que esa entidad lingüística evoca”.

efetiva para tal fidelidade e é, também, a que constitui a base desta pesquisa. Antes de explicitar a *Teoria dos Blocos Semânticos*, faz-se necessário apresentar os conceitos-base da TAL.

#### 4.1 CONCEITOS-BASE DA *TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA*

Com o propósito de elaborar uma semântica linguística, Ducrot, (1984, p. 368) sente-se na obrigação de criar uma terminologia que dê conta de especificar as noções propostas, já que, segundo ele, a linguagem comumente utilizada não apresenta uma denominação suficientemente precisa. Por essa razão, decide, “arbitrariamente, que tal termo será atribuído a tal noção”, com o intuito de evitar confusões ou incompreensões acerca dos problemas a serem abordados.

Ducrot (1984) atesta que, para cada ato de fala ou de escrita, encontramos um alguém diante de um outro a quem o discurso é dirigido e de uma situação em que tal evento acontece. Esse tripé, composto pelo *locutor*<sup>21</sup> (L), pelo *destinatário* (D) e pela *situação* (S), ou o meio social e físico em que a interlocução é feita, configura o que o semanticista reconhece por *realização linguística*.

O autor (1984) defende que realizar linguisticamente um ato de fala ou de escrita compreende três sentidos. O primeiro, refere-se à realização da sequência de sons ou da representação gráfica de uma entidade linguística em um determinado espaço e em um momento específico por meio de um *enunciado* ou *discurso*. A segunda perspectiva diz respeito ao acontecimento responsável pela aparição, pela inserção da realização de um objeto linguístico na sequência dos fenômenos. Esse sentido retrata a noção de *enunciação* que, para o autor (1987, p. 168), é “o acontecimento particular a que se alude no sentido do enunciado, e que aí se encontra qualificado”, ou ainda, é o evento histórico, pois é único e irrepetível, que

---

<sup>21</sup> No verbete *enunciação*, desenvolvido por Ducrot para a enciclopédia EINAUDI (1984-1997, v. 2, p. 368-393), o autor (1984, p. 386) define *locutor* (L) como o “agente da atividade psicofisiológica de que resulta o acto de fala, aquele que escolhe as palavras e as pronuncia”; e *destinatário* (D) como “a pessoa (ou pessoas) que ouve o acto de fala e procura interpretá-lo”. Já no primeiro capítulo das conferências de Cali, Ducrot (1988, p. 16-17, grifos do autor), sobre a polifonia na linguística, reformula o conceito de *locutor* e define como o autor efetivo, o sujeito falante, ou o produtor do enunciado como o *sujeito empírico* (SE), ao passo que o *locutor* (L) passa a ser a figura discursiva *responsável* pelo enunciado, aquele a quem se atribui a responsabilidade pela enunciação do “*enunciado em si mesmo*” e cujas marcas estão presentes no enunciado, como as da primeira pessoa (*eu, me, mim* etc.), por exemplo. Neste momento da TAL, Ducrot (1988, p. 16) deixa claro que seu objeto de estudo não é o SE e sim o que diz o enunciado. Para tanto, desenvolve, também, a ideia de *enunciador* (E), que é uma função presente na significação para expressar os diferentes pontos de vistas do *locutor* realizados pelo sentido do enunciado. Como minha pesquisa tem como foco a TBS, não a *Teoria da Polifonia* e os conceitos ali presentes, fiz esse breve esclarecimento sobre as duas concepções de *locutor* apenas para demonstrar a noção de *realização linguística* também descrita pelo autor no referido verbete.

faz surgir o *enunciado* ou o *discurso*, Já em relação ao terceiro sentido, Ducrot (1984, p. 369) assevera que *realização linguística* é entendida como a “atividade psicofisiológica que conduziu o locutor a dizer aquilo que disse e cujo produto são as palavras, pronunciadas ou escritas” ou, simplesmente, *atividade linguística*.

Os elementos que constituem a atividade linguística são denominados, por Ducrot (1984), *entidades abstratas* e *entidades concretas*. As *entidades abstratas* são *frase* e *texto*, ao passo que as *concretas*, *enunciado* e *discurso*. Para o autor (1984), *frase* é o material linguístico que está no sistema da língua e *enunciado* é o que o locutor atualiza na *enunciação*, ou seja, é a materialização da *frase*.

Logo, o *enunciado* é a realização da *frase*, e o *discurso* – uma sequência de *enunciados* “ligados entre si” (DUCROT, 1984, p. 369) – é a realização do *texto* (uma sequência de *frases* também ligadas entre si). Tanto as *entidades abstratas* quanto as *concretas* pertencem a dois níveis de *realização linguística*: o *elementar*, que comporta a *frase* e o *enunciado*, e o *complexo*, em que o *texto* e o *discurso* se encontram.

Para uma definição uma pouco mais específica, Ducrot (1984, p. 372) postula que *frase* é “um conjunto de instruções a partir das quais é possível construir, dada uma situação de enunciação, a interpretação do enunciado”. A *frase* pode ser enunciada (oralmente ou por escrito) inúmeras vezes, já o *enunciado* (a realização da *frase*), por surgir na *enunciação*, é singular e não se repete. Assim, cada vez que um locutor fizer uso de uma frase X para cumprimentar um alocutário, por meio de um enunciado, por exemplo, três colegas no seu local de trabalho, em diferentes momentos, terá produzido três *enunciados* valendo-se da mesma *frase*. O Quadro 1 demonstra o que constitui e como acontece a *realização linguística*:

Quadro 1 – A realização linguística

	<i>Nível elementar</i>	<i>Nível complexo</i>
Entidades abstratas	Frase	Texto
Realização (Em que as entidades concretas estão situadas.)		
Sentido 1: o que é realizado	Enunciado	Discurso
Sentido 2: acontecimento	Enunciação (Surgimento do enunciado ou do discurso.)	
Sentido 3: processo de produção	Atividade linguística (Processo de produção em que o usuário faz uso do material linguístico disponível.)	

Fonte: Adaptado de Ducrot (1984, p. 36).

Ducrot (1984) postula ainda sobre a noção de *valor semântico* das entidades linguísticas que são explicadas mediante os conceitos de *significação* e *sentido*. Para a *frase* e o *texto*, o semanticista (1984, p. 372) utiliza o termo *significação*, estabelecido a partir de “uma realidade semântica própria que determina, conjuntamente com a situação, o sentido dos enunciados”. A *frase/o texto* dá as instruções necessárias para se construir a interpretação do *enunciado/discurso*, mas somente a situação enunciativa é que possibilita a verificação efetiva do valor semântico do *enunciado*, chamado de *sentido*.

Assim, o autor sustenta que a argumentação está na *significação* (realizada por meio do *sentido*). Em outras palavras, a *significação* (na *frase/no texto*) dá instruções ou orientações para a compreensão de um *enunciado/discurso*. Essa compreensão é o que Ducrot (1984) chama de *sentido*.

Para Barbisan (2015, anotações em aula), a TAL demonstra que não existe um sentido literal na língua e que o *sentido* se dá na relação entre as palavras; assim, ela entende que, para Ducrot, os signos orientam para uma *significação* e constroem uma relação de *sentido*. De modo que, somente a *significação* não é suficiente, ela é apenas o ponto de partida para que haja o *sentido*. Barbisan (2015) demonstra como o *sentido* parte da *significação* ao analisar, sucintamente, os dois *enunciados*<sup>22</sup>, apresentados a seguir.

<sup>22</sup> Exemplos utilizados por Barbisan (2015, anotações em aula), cuja origem pode ser verificada nas conferências de Cali em que Ducrot (1988) os apresenta para explicitar a noção de *frase* e *enunciado* e foram aqui reproduzidos com intuito de embasar a explicação, da professora, sobre os termos *significação* e *sentido*.

Observemos o primeiro enunciado: “Faz calor, vamos passear”. Nesse exemplo, temos duas palavras “calor” e “passear” cuja *significação* de cada uma delas está na língua; contudo, é a relação entre elas que constrói o *sentido* no *enunciado*. “Calor” sugere “sensação de aquecimento” e “passear” indica “ir a algum lugar para lazer” como sendo seus significados dicionarizados<sup>23</sup>. Já a relação de “calor + passear” resulta no *sentido* de o calor ser bom, pois é motivo para passear.

Notemos agora o segundo *enunciado* “Faz calor, não vamos passear”, a relação entre “calor + não-passear” não é boa, pois “não vamos passear” significa ficar em casa, ou seja, não é motivo para passear. Essa relação que parte da *significação*, ou *das instruções* para se chegar ao *sentido*, respeita as possíveis combinações que as regras de uma língua permitem, pois, quando um locutor escolhe e relaciona os signos para criar um *enunciado*, ele também tem que levar em consideração o seu destinatário, já que vai orientá-lo a construir o *sentido* do que foi produzido. Esse é o ponto de vista de Barbisan (2015), para esclarecer o caminho que é traçado a partir da *significação da frase* para se chegar ao *sentido* de um *enunciado*.

Feita a apresentação da terminologia adotada por Ducrot (1984) para desenvolver sua *Teoria*, apresento, a seguir, a versão atual da TAL.

#### 4.2 A TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS

A *Teoria dos Blocos Semânticos*, versão atualizada da TAL, também conhecida como TBS, foi apresentada por Marion Carel a Ducrot em 1992, e sua fundamentação mantém a essência dos pressupostos saussurianos sobre a noção de *valor* ser de ordem puramente linguística mediante relações de oposição e diferenças.

Na TAL, *valor* é expresso como o *sentido* de um *enunciado*, cuja realização se dá mediante as relações que um enunciado pode ter com outros enunciados em um contexto estritamente linguístico. Para Ducrot (2005a, p. 11), a afirmação “o significado de uma expressão reside nas relações dessa expressão com outras expressões da língua” retrata as premissas de Saussure, que se fundamentam de forma geral em “o significado de um signo é o conjunto de relações desse signo com os outros signos da língua”.

O semanticista (2005a) aponta para tais relações como a explicação de o significado de um enunciado  $E_1$  ser constituído pelas relações que  $E_1$  tem com  $E_2$ , com  $E_3$  e assim por diante. Tal situação demonstra, para Ducrot (2005a, p. 11), o que Saussure denominou de paradoxo,

<sup>23</sup> Os significados dessas palavras foram encontrados no dicionário Houaiss (2008).

já que o “significado de  $E_1$ , que é uma parte de  $E_1$ , é constituído pelas relações que  $E_1$ , signo global, tem com os outros signos”<sup>24</sup>. Logo, o semanticista considera o significado como parte do signo, que se constitui mediante as relações do signo com os outros signos do sistema.

Com o propósito de apresentar a “*relação de um signo com outros*”<sup>25</sup>, e considerando unicamente o contexto linguístico, Ducrot (2005a, p. 11) passa a desenvolver com Carel a TBS, pois essa versão da TAL consegue manter-se fiel à ideia central proposta desde o seu início: “A argumentação não se agrega ao sentido, mas o constitui”<sup>26</sup>. (DUCROT, 2005a, p. 13).

Para Ducrot (2005a), a noção de *argumentação* é puramente discursiva, e o discurso é constituído pela relação de segmentos, cujo sentido somente ocorre se estiverem ligados uns aos outros. Os segmentos formam o *encadeamento argumentativo* sob dois pontos de vista: o *normativo* e o *transgressivo*. Tal noção tem como base apenas o contexto linguístico, por isso, Ducrot (2005a), de acordo com as considerações defendidas por Carel ao criar a TBS, deixa a *inferência* fora de seu campo de estudo, consolidando, assim, a teoria saussuriana como base epistemológica de sua pesquisa.

A aproximação da TBS com a TAL parte da premissa de que o sentido de uma entidade linguística não está relacionado com crenças psicológicas, ideias ou coisas, mas se constitui por certos discursos, de ordem estritamente linguística, que essa entidade evoca, conforme atesta Ducrot (2005a). Tais discursos são chamados de *encadeamentos argumentativos*, objeto da próxima seção.

#### 4.3 O CONCEITO DE ENCADEAMENTO ARGUMENTATIVO

Ao sustentar que a argumentação é essencialmente discursiva, Ducrot (2005a) afirma que o discurso é composto por encadeamentos argumentativos, cuja formação é resultado de qualquer sequência de dois segmentos interdependentes e que essa relação é o que lhe confere sentido.

O autor representa o *encadeamento argumentativo* por meio da fórmula geral X CONECTOR Y, em que X e Y são segmentos ligados por um conector. A TBS admite apenas dois tipos de conectores: o tipo de *DONC* (DC)<sup>27</sup> (que pode ser análogo em português a

<sup>24</sup> Tradução minha de “el significado de  $E_1$ , que es una parte de  $E_1$ , está constituido por las relaciones que  $E_1$ , signo global, tiene con los otros signos.”

<sup>25</sup> Tradução minha de “relación de un signo con otros” (grifos do autor).

<sup>26</sup> Tradução minha de “La argumentación no se agrega al sentido, sino que constituye el sentido.”

<sup>27</sup> *DONC* e *POURTANT* são conectores da língua francesa, mas, por serem considerados categorias, preservarei o uso que os autores fazem deles. Ou seja, os conectores são do tipo *DONC* (DC) e *POURTANT* (PT).

*portanto, então, pois*) e *POURTANT* (PT) (equivalente, em português, a *entretanto, no entanto, porém*), podendo ser materializados, como no enunciado: *Atílio treinou por seis meses, PORTANTO venceu a competição de ciclismo de estrada*; ou subentendidos: *Atílio treinou por seis meses. Venceu a competição de ciclismo de estrada*.

As duas categorias de conectores mencionadas originam dois modelos de *encadeamento argumentativo*: os *normativos*, com a presença dos conectores do tipo de *DONC* (usado nos enunciados acima), e os *transgressivos*, com conectores da qualidade de *POURTANT*, como no exemplo: *Atílio treinou por seis meses, NO ENTANTO não venceu a competição de ciclismo de estrada*. O enunciado em questão realiza um sentido diferente do anterior, pois o encadeamento argumentativo evocado é transgressivo: a vitória de Atílio não aconteceu apesar de ele ter treinado por seis meses para competir.

Em ambos os encadeamentos foi atualizado o que os autores denominam *bloco semântico*, isto é, a unidade indivisível de significação já prevista no sistema linguístico e que possibilita a produção de enunciados e discursos. Nos enunciados acima, o *bloco semântico* atualizado é composto pelos conceitos *treino* e *vitória*, ou *treino/vitória*, contudo o sentido materializado em cada enunciado é definido pelo encadeamento argumentativo desses conceitos explicitado por um *conector* do tipo de *donc* ou do tipo de *pourtant*. Voltando aos enunciados: em (a) *Atílio treinou por seis meses, portanto venceu a competição de ciclismo de estrada*, foi atualizado o bloco semântico *treino/vitória* por meio do encadeamento normativo, *treino DC vitória*; em (b) *Atílio treinou por seis meses, no entanto não venceu a competição de ciclismo de estrada*, foi atualizado o bloco semântico *treino/vitória* por meio do encadeamento transgressivo *treino PT neg-vitória*.

A realização do mesmo bloco semântico *treino/vitória* mediante duas espécies de conectores demonstra que são estes os responsáveis pela determinação do valor semântico de cada enunciado, pois, o que está em jogo é o sentido de *treino* em relação à *vitória* e vice-versa, ou seja, a interdependência dos conceitos que formam o bloco semântico, a significação, determina os sentidos em que o bloco poderá ser realizado. Em (a), *treino* viabiliza *vitória* que, por sua vez, somente acontece por causa do *treino*. Já em (b), *treino* não garante *vitória*, pois a *vitória* não foi possível, apesar de o *treino* ter sido feito. Para provar que os conceitos *treino* e *vitória* estabelecem uma relação de sentido diferente em cada discurso, é preciso atentar para os conectores que estabelecem essa interdependência.

Para Ducrot (2005a, p. 18), na compreensão de “um *encadeamento* do tipo *isso PORTANTO aquilo*, o segmento *isso* é compreendido em relação ao segmento *aquilo*, e o

segmento *aquilo*, por sua vez, é compreendido em relação ao segmento *isso*”<sup>28</sup>. O mesmo raciocínio pode ser usado para a compreensão do *encadeamento* do tipo *isso* NO ENTANTO *aquilo*, pois para entender *isso* é necessário assimilar *aquilo* e vice-versa.

Por certo, é admissível observar que uma mesma interdependência constitui-se em encadeamentos que se apresentam tanto por meio do aspecto *normativo* quanto do *transgressivo*.

O foco de investigação de Ducrot e Carel é a descrição e explicação da significação de uma determinada língua, pois o sentido produzido será estabelecido pelo tipo de relação presente nos encadeamentos argumentativos concretizados por enunciados ou discursos. Os itens 4.4 e 4.5 dizem respeito a dois recursos<sup>29</sup>, criados por Ducrot (2005c e 1980) para descrever o sentido de termos ou de expressões da língua presentes em enunciados ou discursos.

#### 4.4 ARGUMENTAÇÃO EXTERNA E ARGUMENTAÇÃO INTERNA

Ducrot (2002, 10-11) propõe uma classificação semântica do léxico da língua dividindo as palavras em “plenas” (que possuem a capacidade de designar elementos da realidade cujo sentido é determinado por meio de enunciados e discursos em que estão ligadas como *sensato*, *honesto* etc.) e “instrumentais” (também denominadas palavras gramaticais sem a capacidade de designar indivíduos, ação, estado ou propriedade tais como *conectores*, *articuladores* e *operadores*).

Para descrever o sentido de palavras plenas ou de expressões de uma dada língua, o autor (2005c, p. 62) defende que o sentido de “uma entidade *e*” resulta dos aspectos (conjuntos de encadeamentos do tipo normativo ou transgressivo) aos quais ela está associada e, conseqüentemente, o sentido é expresso por tais aspectos, não de informações ou de pensamentos, como querem as semânticas não estritamente linguísticas.

Logo, o vínculo entre os enunciados e as entidades semânticas, para Ducrot (2005c) é demonstrado mediante dois tipos de argumentação que toda entidade linguística plena possui: uma argumentação externa (AE) e outra interna (AI). Tanto a AI quanto a AE são recursos

<sup>28</sup> Tradução minha de “un encadenamiento del tipo *esto por lo tanto aquello*, el segmento *esto* se comprende en relación con el segmento *aquello*, y el segmento *aquello*, a su vez, se comprende en relación con el segmento *esto*.”

<sup>29</sup> Apresento esses dois recursos, mais especificamente a AI e o articulador *mas* PA, porque serão utilizados na análise semântica dos discursos objeto de análise desta investigação e, conseqüentemente, também estarão presentes na proposta de transposição didática explicitada no capítulo de número 6 desta dissertação.

utilizados pelo semanticista para descrever e explicar o sentido de palavras e de expressões no contexto linguístico (enunciados e discursos) em que são realizadas.

#### 4.4.1 Argumentação Externa

Segundo Ducrot (2005c, p. 62), a *AE* de uma entidade *e* pode ser definida como “os encadeamentos nos quais *e* poderia ser tanto a origem quanto o termo em si mesmo”<sup>30</sup>. A propriedade mais visível da *AE* tem a ver com o fato de que a própria entidade linguística faz parte dos encadeamentos externos que a descrevem.

Por exemplo, nos enunciados (1) *Maria é honesta, logo não se corromperá* e (2) *Maria é honesta, logo estará fora da lista de propinas*, o termo *honesto* tem seu sentido definido pelo restante do enunciado que está à sua direita, ou seja, a *AE* à direita de *honesto* em (1) é expressa por um encadeamento como *honestidade DC neg-corrupção* e, em (2), *honestidade DC neg-propina*. Há também enunciados que estão à esquerda de um termo e determinam seu sentido, como em (3) *Maria tem moral ilibada, portanto é honesta*, cuja *AE* à esquerda é *moral ilibada DC honestidade*.

Dadas as premissas principais sobre a noção de *AE*, apresento agora o conceito do que Ducrot (2005c) chama *Argumentação Interna*.

#### 4.4.2 Argumentação Interna

Segundo Ducrot (2005c, p. 64), uma entidade *e* tem sua *argumentação interna (AI)* “constituída por um certo número de aspectos aos quais pertencem os encadeamentos que parafraseiam essa entidade *e*”<sup>31</sup>. Para o pesquisador (2005c, p. 65), “os encadeamentos que formam a *AI* de *e* não contém *e* como segmento constitutivo”<sup>32</sup>, logo pode se dizer que a *AI* de uma palavra é a sua paráfrase, por isso essa mesma palavra não faz parte de sua descrição semântica.

No enunciado (a) *A primeira colocação do atleta foi resultado do tipo de treino que fez antes da competição*, pode-se observar a *AI* de *treino* como *preparação DC desempenho*. O valor, ou a descrição semântica, de uma entidade *e*, portanto, é determinado por sua relação

<sup>30</sup> Tradução minha de “los encadenamientos en los que *e* puede ser ya el origen, ya el término.”

<sup>31</sup> Tradução minha de “constituída por un cierto número de aspectos a los que pertenecen los encadenamientos que parafrasean esta entidad *e*.”

<sup>32</sup> Tradução minha de “los encadenamientos que forman parte de la *AI* de *e* no contienen a *e* como segmento constitutivo.”

com outras entidades linguísticas que constituem o enunciado em questão. Por essa razão, se considerarmos *treino* a partir do enunciado (b) *O treino que meu cachorro recebeu foi excelente, todos os comandos são executados de pronto* realiza uma AI de *treino* diferente daquela atualizada em (a), pois em (b) *treino* pode ser descrito por *adestramento DC obediência*. A palavra *treino* pode ser descrita em (a) como uma relação entre *preparação* e *desempenho* e em (b) por uma relação normativa de *adestramento* e *obediência*. O fato de *treino* apresentar uma AI em (a) e outra em (b) ocorreu, porque em cada enunciado *treino* teve consubstanciada uma das AIs previstas no sistema linguístico.

Além dos construtos teórico-metodológicos abordados acima, Ducrot (2005c) também estabelece questões de outra ordem como a relação entre os aspectos dos encadeamentos presentes tanto na AE quanto na AI, contudo este é um assunto para outra escrita já que o objetivo de explicitar tais conceitos deveu-se ao fato, já mencionado na nota de rodapé de número 26, de fazerem parte da análise dos discursos utilizados para a transposição didática do conceito de *encadeamento argumentativo*. Dito isso, passo agora para outro tópico, igualmente necessário, e também presente na análise de um dos discursos utilizado na transposição didática do já referido conceito, que é a descrição semântica do *mas* na TAL.

#### 4.5 O PAPEL DE *MAS* NA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

O termo *mas*, na *Teoria da Argumentação na Língua*, também é abordado por meio da mesma classificação semântica que Ducrot (2002) faz do léxico da língua. *Mas*, para o semanticista pertence à categoria de palavras “instrumentais da língua”, atuando, especificamente, como um *articulador*. Essa função pode ser explicada pela hipótese semântica que considera a evolução do advérbio latino *magis* para a conjunção portuguesa *mas* desenvolvida por Ducrot e Vogt (1980) com o intuito de explicar os sentidos que esse termo pode apresentar.

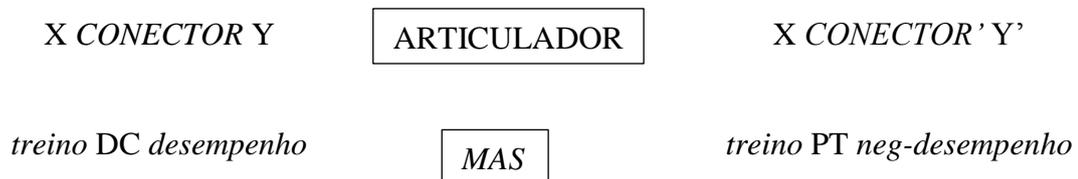
Os estudiosos (1980), esclarecem que *mas* pode articular tanto uma retificação quanto uma oposição entre enunciados ou discursos de uma dada língua e essa condição ocorre quando sua utilização baseia-se nas atribuições de *magis* como advérbio latino utilizado para constituir o comparativo de superioridade. Os autores (1980) alegam que o uso de *mas*, em português e em línguas que o utilizam como derivado do advérbio *magis*, implica considerar dois papéis: (a) o do espanhol *sino* e do alemão *sondern*, denominado pelos semanticistas *mas SN*; e (b) o do espanhol *pero* e do alemão *aber* designado *mas PA*.

Para a função de retificar, usa-se o *mas* SN, cuja ocorrência se dá sempre após uma asserção negativa com o propósito de introduzir uma proposição afirmativa, ou seja, o *mas* SN é um articulador utilizado para demonstrar uma revisão ou retificação de uma informação com negação que o precede mediante outra proposição que o segue. Em *Eliane não é habilidosa, mas dedicada*, temos a característica negada, *não habilidosa*, corrigida pela afirmação, *dedicada*, ou seja, o *mas* SN foi utilizado com o intuito de atestar que *dedicada* era uma propriedade mais adequada do que *habilidosa*. Pode-se então, verificar a função do articulador *mas* SN por *não A, mas B*<sup>33</sup>.

Já para o *mas* PA, Ducrot e Vogt (1980, p.104) alegam não haver a necessidade de que a asserção precedente seja negativa, pois essa função (*A mas B*) implica apresentar uma proposição que orienta para uma conclusão *não-r*, contrária a uma conclusão *r* à qual *A* poderia indicar.

Para entender melhor: o discurso *Paulo treina todos os dias, mas não ganha nenhuma prova*, por exemplo, tem no enunciado *Paulo treina todos os dias* um argumento que conduziria a uma conclusão *r*, a de que *Paulo obteria vitórias*. A função do *mas*, nesse caso PA, é a de levar a uma conclusão *não-r*, a de *não ganhar nenhuma prova*, contrária à conclusão *r* a que se poderia chegar pelo argumento *Paulo treina todos os dias*. Por isso, a instrução contida em *A mas B*, criada por Ducrot (1981, p. 179), diz que “*A*, você tende a tirar de *A* uma certa conclusão *r*; você não deve fazê-lo, pois *B*, tão verdadeiro quanto *A*, sugere a conclusão *não-r*”. O esquema elaborado por Falkenbach (2016, p. 70) dá conta das instruções contidas em *A mas B* e ratifica a função do articulador *mas* PA no discurso acima utilizado como exemplo:

Figura 2 – Função do articulador *mas* PA



Fonte: Adaptada de Falkenbach (2016, p. 70).

<sup>33</sup> Fórmula inspirada em *p=não-p'* (VOGT e DUCROT, 1980, p. 104) e utilizada por Falkenbach (2016, p. 71).

Logo, consoante Ducrot e Vogt (1980), as propriedades do articulador *mas* podem ser demonstradas de acordo com as funções que possam exercer: SN ou PA. Cada uma dessas funções obedece às seguintes instruções que constituem sua significação: para *mas* SN (função de retificação), tem-se *não A mas B*, cuja negação do argumento *A* leva a uma conclusão *B*; em *mas* PA (função de oposição), *A mas B* apresenta o argumento *A* direcionando para uma conclusão *r* e *B* para uma conclusão *não-r*. Relevante dizer que as funções SN ou PA de *mas* somente podem ser explicitadas de acordo com o discurso em que cada uma delas estiver manifesta.

Tendo apresentado o conceito de *encadeamento argumentativo* e dois recursos ducrotianos, imprescindíveis para este estudo – descrição de sentido de termos e expressões linguísticas –, apresento, na próxima seção, como a *Teoria da Argumentação na Língua* ancora sua essência nas ideias saussurianas.

#### 4.6 DE SAUSSURE A DUCROT: O QUE FUNDAMENTA O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ A *TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS*

Ducrot (2005b, p. 29) declara que a *Teoria dos Blocos Semânticos* tem como objetivo “radicalizar as ideias que fundamentam a TAL”<sup>34</sup> e “levar até as últimas consequências as ideias de Saussure”<sup>35</sup>, lembrando que *valor* e *sentido* são produto de *uma relação* tanto para Saussure quanto para Ducrot.

Para o semanticista parisiense (2005b, p. 29), a aproximação de suas premissas às de Saussure tem origem na noção do mestre genebrino de que o “sentido de uma entidade linguística não é um conceito, nem um feito material, nem um objeto, mas simplesmente um conjunto de relações entre essa entidade e as outras entidades da língua”<sup>36</sup>. É a partir do desenvolvimento dessa ideia que Ducrot (2005b) fundamenta sua Teoria.

Na TBS, consoante Ducrot (2005b, p. 29), o “sentido de uma expressão qualquer, seja ela uma palavra ou um enunciado, é constituído pelos discursos que essa expressão evoca”<sup>37</sup>. Tais discursos são chamados *encadeamentos argumentativos* cujas relações de interdependência são estabelecidas pelos segmentos que os constituem mediante um conector.

<sup>34</sup> Tradução minha de “radicalizar las ideas fundantes de la TADL.”

<sup>35</sup> Tradução minha de “llevar hasta sus últimas consecuencias las ideas de Saussure.”

<sup>36</sup> Tradução minha de “el sentido de una entidad lingüística no es un concepto, no es una idea, ni un hecho material, ni un objeto, sino simplemente un conjunto de relaciones entre esa entidad y las otras entidades de la lengua.”

<sup>37</sup> Tradução minha de “el sentido de una expresión cualquiera, sea ella una palabra o un enunciado, está constituido por los discursos que esa expresión evoca.”

E complementa: “um encadeamento argumentativo do discurso não é uma relação entre duas informações”<sup>38</sup>, mas, sim, uma relação entre dois conceitos, com destaque para o conector que a realiza; e ainda, “a interdependência semântica entre os segmentos A e B pode ser a mesma ainda que os conectores sejam distintos”<sup>39</sup>; por isso, o encadeamento argumentativo é completamente diferente de duas informações (DUCROT 2005a, p. 24).

Enquanto a linguística saussuriana descreve a língua pela língua, pois não considera o contexto extralinguístico, a TAL a explica mediante enunciados e discursos, e também não considera qualquer circunstância fora da língua. Nesse sentido, Ducrot (2005a, p. 24) compreende que “qualquer segmento do discurso pode unir-se a outro, a condição é usar o conector adequado”<sup>40</sup>, e é devido a essa premissa que o autor considera a TBS como a versão adequada para descrever a argumentação sob o aspecto exclusivamente linguístico.

Além do caráter de exclusividade linguística como fator da aproximação mencionada, tal afirmação também pode ser observada por meio das oposições criadas por Ducrot cuja fundamentação ancora-se em Saussure.

Segundo Azevedo (2006, p. 117), para utilizar o “par de conceitos *texto/discurso*”, Ducrot toma como base a oposição “*língua/fala*” saussuriana e apresenta a relação “*material linguístico e realização linguística*”. Para a autora (2006, p. 117), *material linguístico* corresponde ao conceito de *língua* saussuriano, “uma espécie de conjunto sistêmico de estruturas, de entidades abstratas, o qual persiste nos múltiplos e diferentes empregos que o falante faz de uma dada língua”; por outro lado, a *realização linguística* equivale à *fala* saussuriana, já que “é a manifestação, a concretização, pelas produções dos falantes, daquelas estruturas que constituem o *material linguístico* do qual ele dispõe” para utilizar em suas “interlocuções consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (AZEVEDO, 2006, p. 117).

Já a noção de *encadeamento argumentativo* é concebida por Ducrot e Carel (2008) a partir da noção de *valor* de um signo definida por Saussure como produto das relações estabelecidas entre um signo e todos os outros da língua. Logo, Ducrot e Carel (2008, p. 9) concebem *encadeamento* como o resultado das relações dos segmentos que o constituem mediados por um conector.

*Encadeamento argumentativo*, portanto, é uma espécie de concretização da relação dos conceitos que formam um *bloco semântico*, o qual é abstraído, por sua vez, dos *enunciados*.

<sup>38</sup> Tradução minha de “un encadenamiento argumentativo es un encadenamiento entre dos y solo dos segmentos.”

<sup>39</sup> Tradução minha de “a interdependencia semántica entre los segmentos A y B puede ser la misma aun con conectores distintos.”

<sup>40</sup> Tradução minha de “cualquier segmento del discurso puede unirse a otro, a condición de que para ello se utilice el conector adecuado.”

Pode-se dizer que o *encadeamento* realiza o *bloco semântico*, o que equivale admitir que o primeiro está para o nível concreto, representado pela *fala* de Saussure, enquanto o segundo está para o nível abstrato, isto é, para o conceito de *língua* saussuriano, conforme Azevedo (2006).

Antes de realizar a transposição didática com vistas à compreensão leitora, mediante o conceito de *encadeamento argumentativo*, explicitarei como a leitura é concebida no domínio desta pesquisa. No próximo capítulo, apresento o desenvolvimento dessa concepção.

## 5 LEITURA

A abordagem da leitura, no âmbito deste estudo, é feita, inicialmente, desde uma perspectiva cognitiva, como a concebe a Psicolinguística, por intermédio das contribuições de Colomer & Camps (2002) e Kleiman (2013). Na sequência, apresento o ponto de vista enunciativo, consoante às premissas de Ferreira e Teixeira (2009), Teixeira (2005 e 2008) e Azevedo (2016b), com o intuito de aproximar a leitura da perspectiva enunciativa proposta pela *Teoria da Argumentação na Língua*.

### 5.1 LEITURA DESDE A PERSPECTIVA COGNITIVA

A leitura de um discurso escrito<sup>41</sup>, considerada sob o aspecto cognitivo, é feita por meio de uma abordagem que observa tanto os elementos linguísticos que o constituem quanto os extralinguísticos relacionados a ele.

Kleiman (2013, p. 13) define o ato de ler, sob esse prisma, como uma prática que existe no âmbito social e que alude a outros discursos e outras leituras, pois, para a autora, quando lemos qualquer discurso, “colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”. De certa forma, o conceito de *leitura* assim fundamentado promove o *conhecimento* como sendo o resultado da interação da informação contida no discurso escrito com as informações prévias trazidas pelo leitor para serem colocadas em ação no ato de ler.

Já Colomer & Camps (2002) entendem que *ler* é encontrar o sentido<sup>42</sup> do discurso, pois, consoante seus pressupostos, a *leitura* parte da decodificação e depois ativa mecanismos linguísticos relacionados a aspectos semânticos. Segundo as estudiosas (2002), os sentidos de palavras, enunciados e parágrafos são interdependentes, de modo que não há como considerar apenas significados de dicionário, uma vez que a construção de sentido ocorre no enunciado. Por outro lado, conforme as mesmas pesquisadoras, há uma relação dialética entre o leitor e o discurso escrito, pois seu conhecimento prévio, linguístico e de mundo, bem como suas crenças e inferências, são decisivos para definir seu nível de compreensão e interpretação do

---

<sup>41</sup> Optei por utilizar *enunciado* e *discurso*, no lugar de *frase* e *texto*, para permanecer em consonância com os termos e os conceitos que fundamentam a Teoria de base dessa pesquisa: a TAL. *Enunciado* e *discurso*, como vimos, são respectivamente a realização de frase e texto para Ducrot (1984).

<sup>42</sup> Elegi o uso do termo *sentido*, ao invés de *significação* ou *significado* para continuar fiel às noções criadas por Ducrot (1984) para a TAL.

discurso lido. Tal relação permite ao leitor “criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31, 32). Desse modo, *ler*

é mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31, 32)

Colomer & Camps (2002, p. 33) acreditam que os processos cognitivos e linguísticos propiciam a reestruturação do conhecimento com uma nova informação quando o leitor passa pelo que chamam de *processo de interpretação da informação*. Conforme ambas defendem, o ato de ler comporta “uma alternância das redes em que estão organizados os conhecimentos” para processar a informação escrita, ou seja, o ato de compreender uma nova informação equivale ao processo em que as estruturas de conhecimento prévias de um indivíduo são formadas, elaboradas e modificadas para o entendimento dessa informação recém-adquirida.

Assim, as autoras (2002) incorporam ao processo de leitura formulações de hipóteses, as quais partem de suposições que o leitor utiliza para antecipar aspectos do conteúdo do discurso escrito, hipóteses essas que levam o leitor a continuar sua leitura. Após a formulação de uma hipótese, sua verificação é o próximo passo, e consiste em buscar provas para corroborar a certeza de sua previsão, fazendo uso tanto de aspectos morfológicos, sintáticos quanto dos elementos tipográficos e da forma como o discurso escrito foi distribuído. Por último, propõem a integração da informação e o controle da compreensão. Caso as hipóteses antecipadas do leitor forem coerentes com a informação que o discurso escrito traz, o leitor reestrutura seu conhecimento com a nova informação e, assim, continua construindo o sentido global do discurso, utilizando diferentes estratégias de raciocínio. Esse mecanismo é uma forma de propiciar ao leitor a abertura para novas informações, sustentando a evolução do saber.

Para Kleiman (2013), a *leitura* deve ter uma abordagem que considere tanto a construção do sentido no discurso quanto o ensino de seus aspectos globais, de sua estrutura, isto é, o discurso deve ser trabalhado em seu aspecto linguístico e quanto à intencionalidade do autor. Kleiman presume que o aluno poderia construir uma leitura com sentido se essa perspectiva fosse desenvolvida na escola, pois, para a autora, é na estrutura do discurso que se encontra a possibilidade de

depreender o tema; construir relações lógicas e temporais; construir categorias superestruturais ou ligadas ao gênero; perceber relações de hierarquização entre as diversas informações veiculadas (por exemplo, ideia principal versus detalhe). (KLEIMAN, 2013, p.130)

Essa estratégia é necessária para que se perceba “o todo com base nas partes, de construir relações globais a partir de pistas locais” (KLEIMAN, 2013, p. 131), de modo que o estudante possa desenvolver a capacidade de identificar que o autor utiliza-se desses recursos da língua como um meio para expor suas ideias em um discurso escrito.

Ao entender a leitura como uma prática social, Kleiman (2013, p. 151) compreende o leitor “como um sujeito, não apenas como objeto de ensino” e atribui também ao autor o papel de sujeito, de forma que tais condições transformam o ato de ler em um processo de interação. Consoante à autora, tal interação nada mais é do que

uma relação entre sujeitos que, pelo menos temporariamente, têm um objeto em comum e definem um objeto a partir de uma perspectiva semelhante, aquela proposta pelo autor, o que constitui um passo prévio necessário à leitura crítica em que o leitor ressignifica a linguagem, constituindo seu próprio objeto, que poderá diferir daquele do autor. (KLEIMAN, 2013, p. 151)

Pode se dizer que, para Kleiman (2013, p. 151), as metas a serem alcançadas em uma aula de leitura evidenciam a abordagem dos aspectos globais do discurso explicitando “por um lado, a estrutura que dá suporte à concatenação de informações locais e, por outro, à intencionalidade, que, sendo constitutiva da interação, devolve à atividade sua característica social essencial”, condição esta que pode propiciar ao aprendiz o desenvolvimento da capacidade de refletir e de analisar criticamente o uso de sua língua materna.

A perspectiva cognitivista da leitura evidenciada até o momento não engloba o enfoque enunciativo concebido por Ducrot<sup>43</sup>, por isso, na próxima seção, proponho uma abordagem de *leitura* sob a perspectiva enunciativa, com o intuito de tentar estabelecer uma aproximação da concepção de compreensão leitora utilizada nesta pesquisa às premissas da TAL.

## 5.2 PERSPECTIVA ENUNCIATIVA

*Ler* sob a perspectiva enunciativa é considerado como uma atividade dinâmica e ativa, pois, segundo Teixeira (2005, p. 199), essa é uma ação a ser construída mediante uma “interação produtiva” que ocorre entre o leitor e o discurso escrito e “renovada por

---

<sup>43</sup> Já explicitado na página 56 desta dissertação.

particularidades do tempo e do espaço” em que o discurso é lido, com vistas à reconstituição do sentido.

A leitura, como ato enunciativo, envolve o exercício da alteridade *eu-tu* que consiste em um jogo de formas vazias e de papéis reversíveis, pois quando o *eu* coloca-se em ato, instaura o *tu* e vice-versa, consoante Benveniste (2006). De acordo com Teixeira (2005, p. 199), o discurso escrito, sob essa perspectiva, representa o *eu*, e esse ato determina o *tu* representado pelo sujeito-leitor transformado no que a autora chama de “co-enunciador”<sup>44</sup>, de forma a construir sentidos a partir de cultura, valores e experiências relacionados ao sujeito-leitor.

Ferreira e Teixeira (2009) sustentam que, como coenunciador, o leitor constrói uma relação fecunda entre ele e o discurso escrito no ato enunciativo, definida como a colocação da língua em uso em um determinado tempo e espaço, únicos e irrepetíveis.

Tal interação, consoante Teixeira (2005), resulta no sentido dado pela língua, como reiterável, e pela enunciação, que se caracteriza como sendo versátil (que pode mudar e se adaptar), porque implica a presença do sujeito-leitor e de sua bagagem de vida. Ressalta ainda que o ato de ler é individual e sujeito a regras e convenções da língua, a continências impostas pelo gênero, a pontos de vista contidos nos discursos escritos que direcionam as perspectivas do leitor, pois tais condições contingenciam a interpretação daquilo que um determinado indivíduo lê. De certa maneira, são mecanismos que impedem o leitor de promover interpretações muito distantes daquelas que o discurso propicia.

Logo, Teixeira (2005, p. 200) compreende a leitura enunciativa tanto pelo ato em si de sua realização quanto pelo material linguístico que o enunciador manipula para construir um discurso escrito, de forma que o sentido, na perspectiva enunciativa, é concebido mediante duas faces: “a do sentido dado pela estrutura da língua, reiterável, e a do sentido dado pela enunciação, sempre mutável e adaptável, porque o sujeito aí está implicado”.

Ferreira e Teixeira (2009, p.45) defendem que cabe ao professor convidar o aluno a tomar parte do diálogo formado pelo par enunciador/coenunciador e, dessa forma, observar e analisar como o sentido do discurso escrito pode ser visto por meio dos mecanismos linguísticos utilizados pelo enunciador, para expressar o que está registrado em sua escrita e como ele é produzido por aquele que “lê no aqui e agora em que se dá a leitura e que é um momento sempre novo”. Quando o professor propõe ao aluno ocupar o papel de sujeito-leitor como co-enunciador, ele o está convidando a ocupar um papel ativo no processo da leitura e, também, a preencher as formas *eu-tu* do jogo concebido por Benveniste (2006).

---

<sup>44</sup> No quadro enunciativo criado por Benveniste (2006), *enunciador* é aquele que profere o enunciado, que o coloca em ato. Logo, o *coenunciador* é coparticipante nesse quadro.

Embora contemplando o aspecto enunciativo ligado ao objeto desta dissertação, ainda há um detalhe primordial a ser superado no que concerne ao conceito de *leitura* apresentado por Ferreira e Teixeira (2009): o fato de as autoras considerarem o sentido do discurso a partir das histórias de vida, dos valores e da cultura do sujeito-leitor, ou seja, para as estudiosas, o contexto extralinguístico também é um dos fatores para que o sentido nos discursos lidos seja instituído.

Resgatar o sentido de um discurso com o auxílio de tais premissas é considerar o que está fora da língua e, consoante Azevedo (2016b), o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora deve partir do que está no discurso, na atualização da língua que ali é feita.

Com o propósito de manter a compreensão leitora em consonância com os preceitos ducrotianos, valho-me de alguns dos elementos concebidos como básicos para o desenvolvimento dessa habilidade, propostos por Azevedo (2016b), pois acredito que sua visão é a que mais aproxima o aspecto enunciativo da leitura das premissas da TAL.

Para conseguir tal feito, Azevedo (2016b, p. 75) sugere que a *leitura* seja conceituada como “o processo interativo do sujeito com o discurso escrito, com o propósito de constituir sentido no que está sendo lido”, pois, para a linguista, o ato de estabelecer sentido tem no discurso um dos recursos disponíveis para o leitor.

Consoante à autora (2016b), a leitura constitui-se de três níveis hierárquicos: a *decodificação*, ou seja, de decifração do código escrito; a *compreensão* (analítica e sintética), momento em que o sentido é constituído conforme as inter-relações das unidades que compõem o discurso, considerado como uma totalidade semântico-enunciativa; e, por último, a *interpretação*, isto é, quando o conteúdo temático e os contextos de produção e de recepção do discurso são relacionados.

No que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão leitora, Azevedo (2016b, p. 75) destaca que as relações e as inter-relações semânticas pertencem ao aspecto interno do discurso a ser lido, ou seja, à compreensão do sentido dos enunciados que o constituem, “das relações entre eles e do discurso como um todo”.

Azevedo (2016b, p. 75-76) também chama a atenção para os dois subníveis em que a compreensão ocorre:

- (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.

Conforme Azevedo (2016b, p. 76), o que está fora da língua não é “objeto de investigação da semântica ducrotiana”, pois, devido ao recorte metodológico que faz, a TAL não tem por escopo investigar a interpretação como um dos níveis leitura, já que interpretar leva em conta o que é extralinguístico, ou ainda, o que é externo ao discurso. Por isso, para preservar a análise semântica da compreensão leitora e a análise enunciativa de um discurso escrito sob as premissas da TAL a interpretação não foi considerada como finalidade nesta pesquisa.

O percurso teórico que procurei construir para aproximar a *leitura enunciativa* da semântica descrita pela TAL consistiu, primeiro, em abordar a leitura sob uma ótica cognitiva, para, depois, examiná-la pela perspectiva enunciativa.

Com o apoio teórico utilizado para a abordagem e definição dos conceitos que orientam esta pesquisa, exponho, no próximo capítulo, uma proposta de transposição didática do conceito de *encadeamento argumentativo*, com vistas à qualificação da compreensão leitora. Inicialmente, apontarei as contribuições de alguns autores sobre a transposição didática de um saber científico para um saber a ser ensinado.

## 6 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

O propósito, neste capítulo, é apresentar uma possibilidade de uso do conceito de *encadeamento argumentativo* com vistas à compreensão leitora por meio da transposição didática desse saber científico. Abordar o tema da transposição didática demanda refletir sobre como o planejamento de aulas, sob essa perspectiva, pode qualificar a aprendizagem e o ensino de conteúdos levados para o contexto educacional.

Como e o que levar do conhecimento que o professor constrói em seu percurso acadêmico para a sala de aula é o que vai refletir na qualidade de suas aulas e tais ações estão relacionadas a estratégias de aprender e de ensinar: a didática. É a partir desse conflito que a didática se institui, pois qualquer planejamento, ação, atividade, transformação, transposição de algum tipo de saber do ambiente acadêmico para o contexto escolar precisa ser feito mediante orientações de documentos oficiais (como os PCN, por exemplo) que possam tornar a atividade educativa eficiente e de qualidade.

Com o intuito de fundamentar as etapas de minha proposta de atividade didática, apresento, a seguir, as contribuições de Chevallard (2005), Álvarez (2013) e Azevedo (2016b) a respeito de como transpor didaticamente um saber científico para o ambiente escolar.

### 6.1 CONTRIBUIÇÕES DE CHEVALLARD, ÁLVAREZ E AZEVEDO

Chevallard (2005) apresenta uma reflexão sobre como transpor didaticamente o conhecimento científico para a sala de aula no livro *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. O autor parte do princípio de que a condição de existência de um objeto real de investigação, de uma dada ciência, é independente da visão de quem o transformará em objeto de conhecimento.

Para o matemático (2005) há uma distância entre a origem e o uso desse saber, pois esse objeto científico (*saber sabio*<sup>45</sup>) ao sofrer as deformações, de acordo com a visão de quem o constitui como objeto de conhecimento, exerce o papel de ruptura que a didática demanda para se constituir em seu próprio domínio. De acordo com o estudioso (2005), ao preparar uma lição, a partir de um conceito científico, o professor já está trabalhando com a

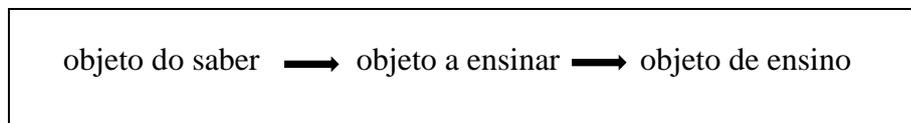
---

<sup>45</sup> As locuções *saber sabio* (refere-se ao objeto de conhecimento investigado nas instituições acadêmicas), *saber a ser ensinado* (objeto de conhecimento oriundo de pesquisas acadêmicas e adaptado, didaticamente, para os currículos de programas escolares) e *saber ensinado* (objeto de conhecimento transformado, também didaticamente, para serem trabalhados/trabalhados em sala de aula) foram concebidas por Chevallard (2005, p. 04) e, a seu pedido, mantidos nas traduções de seus livros.

transposição didática, pois está remodelando o discurso do saber científico de modo a torná-lo mais acessível, configurando assim o que Chevallard chama de *saber a ser ensinado*.

O estudioso (2005) defende que há duas transformações didáticas: a primeira, relacionada ao ambiente acadêmico (*stricto sensu*) no tocante aos conteúdos de saberes designados a serem ensinados presentes nos programas escolares, e a segunda ligada ao sistema didático (*latu sensu*) voltada para as criações didáticas feitas a partir dos conteúdos presentes nos programas de ensino, possibilitando que o saber esteja pronto para ser trabalhado em sala de aula. As ações necessárias para adaptar o saber sábio a um saber a ser ensinado seguem o fluxo do esquema abaixo, criado por Chevallard (2005, p. 17) e adaptado pela autora, cujo primeiro elo, que equivale à primeira transposição (do saber sábio ao saber a ensinar), é “responsável por marcar a passagem do implícito ao explícito, da prática à teoria e do pré-construído ao construído”, e a outra conexão corresponde à segunda transposição (do saber a ensinar ao saber ensinado) onde o objeto a ensinar é adaptado, didaticamente, para tornar-se um objeto de ensino (o que ocorre em sala de aula):

#### Quadro 2 – Processo da transposição didática



Fonte: Adaptado de Chevallard (2005, p. 46).

Segundo Chevallard (2005), a transposição didática é necessária, porque o funcionamento didático do saber difere de seu funcionamento acadêmico, uma vez que esses dois regimes de saber se inter-relacionam, mas não se sobrepõem. Outra condição para justificar a necessidade da transposição didática é “quando passam ao saber ensinado elementos do saber”. (CHEVALLARD, 2005, p. 09).

A contribuição desse estudioso (2005) sobre a transposição didática reflete a necessidade de ações implicadas na deformação de conceitos matemáticos para torná-los conteúdos de saber a serem ensinados, no entanto modificar conceitos de uma teoria linguística não seria adequado para o desenvolvimento das habilidades que constituem o ensino e aprendizagem de língua, pois tal ação estaria fortalecendo a metalinguagem como a principal prática no ensino dessa matéria.

Conforme sustenta Álvarez (2013, p. 12), planejar e aplicar propostas didáticas no âmbito do ensino de língua requer capacitar os alunos a falar, compreender o que ouve, ler e

escrever, e o desenvolvimento dessas habilidades requer que o professor proponha atividades didáticas e as medie junto aos alunos.

Álvarez (2013) sustenta que a transposição didática, voltada para o ensino de língua, deve respeitar o mesmo processo defendido por Chevallard (2005), ou seja, o conhecimento linguístico acadêmico deve sofrer adaptações para chegar à escola. Consoante Álvarez (2013), os saberes teóricos sobre a língua devem percorrer um caminho que os reduza, os simplifique e os reformule, de acordo com os currículos oficiais para que se tornem saberes de base para o uso da língua.

Para o ensino de língua no ambiente educacional, Álvarez (2013, p. 18) defende uma didática da língua<sup>46</sup> em que o professor tenha em mente as seguintes ações<sup>47</sup> para planejar/criar suas aulas:

- refletir sobre como transpor saberes teóricos para saberes escolares;
- conhecer o currículo oficial da língua que ensina; e
- indagar tanto sobre a concepção de *língua* quanto a respeito do modelo de aprendizagem presentes desde os documentos que regem o currículo oficial de língua até os livros didáticos utilizados em sala de aula ou usados como material de apoio.

Já Azevedo (2010, p. 207) vai um pouco além da didática da língua, adotada por Álvarez (2013), pois, para a estudiosa, um saber linguístico e sua transposição didática devem considerar uma aprendizagem da língua em uso. Para a autora (2010) é preciso entender o papel da língua, especificamente a portuguesa, no currículo escolar, assim como, compreender o desenvolvimento das habilidades de “recepção e produção discursiva”, pois é a partir de tais ações que tanto a qualificação quanto o aprimoramento do uso que o indivíduo “faz da própria língua” podem ser promovidos.

A estudiosa (2010) observa também as funções que a linguagem assume no processo de aquisição do saber linguístico, isto é, a linguagem como responsável pela veiculação da interação do aluno com o objeto a ser ensinado, possibilitando a apropriação, a estruturação e a organização do conhecimento que resulta dessa interação e torna esse processo consciente ao indivíduo.

---

<sup>46</sup> As reflexões de Álvarez (2013) foram direcionadas ao contexto escolar espanhol, mas como a aprendizagem e o ensino de língua, considerado nessa pesquisa, pauta-se na noção saussuriana de língua como sistema, é fato que tais considerações podem contribuir com a aprendizagem e o ensino de qualquer idioma/língua.

<sup>47</sup> Minha compilação das etapas apresentadas como atividades de desenvolvimento em Álvarez (2013, p. 19).

A partir de tais premissas, a semanticista (2016b, p.76, grifo da autora) propõe uma “revisão do conceito de *transposição didática*”, pelo fato de Chevallard (2005) fundamentar suas reflexões acerca de modificações de conceitos como um saber que não se aplica ao ensino de língua. Para a autora, a referida revisão tem o intuito de fortalecer a noção de que o aprendizado e a utilização, de forma proficiente, de uma língua em relação às suas modalidades oral e escrita depende, especificamente, do desenvolvimento de habilidades e não da formação de conceitos (AZEVEDO, 2016b).

Azevedo (2010), ao defender que é pela linguagem que o homem se apropria do conhecimento, considera a *língua* como o principal recurso para o indivíduo tomar consciência do mundo e, por isso, argumenta que, para a transposição didática do saber teórico advindo de teorias linguísticas,

a função da língua, sua finalidade educacional e a situação enunciativa devem determinar a forma, os mecanismos linguístico-gramaticais e discursivos a serem ensinados em sala de aula; os conteúdos objeto de aprendizagem na educação básica em língua portuguesa seja feita com base nas sequências discursivas (definição, explicação, descrição, exemplificação) veiculadas nas outras disciplinas do currículo por meio de gêneros diversificados, e ainda, que o ensino desses gêneros discursivos não inclua de forma única sua descrição estrutural, classificação e denominação; a língua materna deve ter também a função instrumental que tem em relação às outras que compõem o currículo. (AZEVEDO, 2010, p. 211)

Precisamente, a autora defende que tanto os recursos textuais (os mecanismos que asseguram coerência e coesão nos níveis macro e micro estrutural) quanto os aspectos linguístico-gramaticais sejam enfocados de acordo com o que a situação enunciativa, apresentada ao aluno, demande.

Nessa conformidade, Azevedo (2016b, p. 77) assevera que, para a transposição didática tornar-se “um verdadeiro mediador da aprendizagem de uma língua, para que possa efetiva e eficazmente promover o desenvolvimento, pelo aluno, das habilidades que o uso da língua pressupõe”, há que se considerar que o professor, além de ser um hábil usuário desse idioma, deve também aprender como transformar esse saber teórico em uma maneira que possibilite o uso eficaz da língua pelo aluno. Ou seja, para ser um usuário competente dessa língua “não basta saber falar sobre ela, classificá-la, analisá-la sintaticamente ou saber falar sobre as teorias linguísticas”, é imprescindível que as mesmas habilidades sejam desenvolvidas tanto pelos usuários, quanto pelo aluno e pelo professor.

Nesse sentido, a estudiosa (2016b, p. 77, grifos da autora) argumenta:

a finalidade didática das teorias linguísticas no processo de aprendizagem do uso de uma língua (quer oral, quer escrito) não é mais o de fornecer os conceitos e princípios descritivos/explicativos da língua e, por isso, se *transposta didaticamente* ao contexto educativo formal, mas o de se *transformar didaticamente* em uma espécie de “ferramenta” que potencialize, por meio de atividades (problemas e exercícios), o desenvolvimento das habilidades indispensáveis a essa aprendizagem.

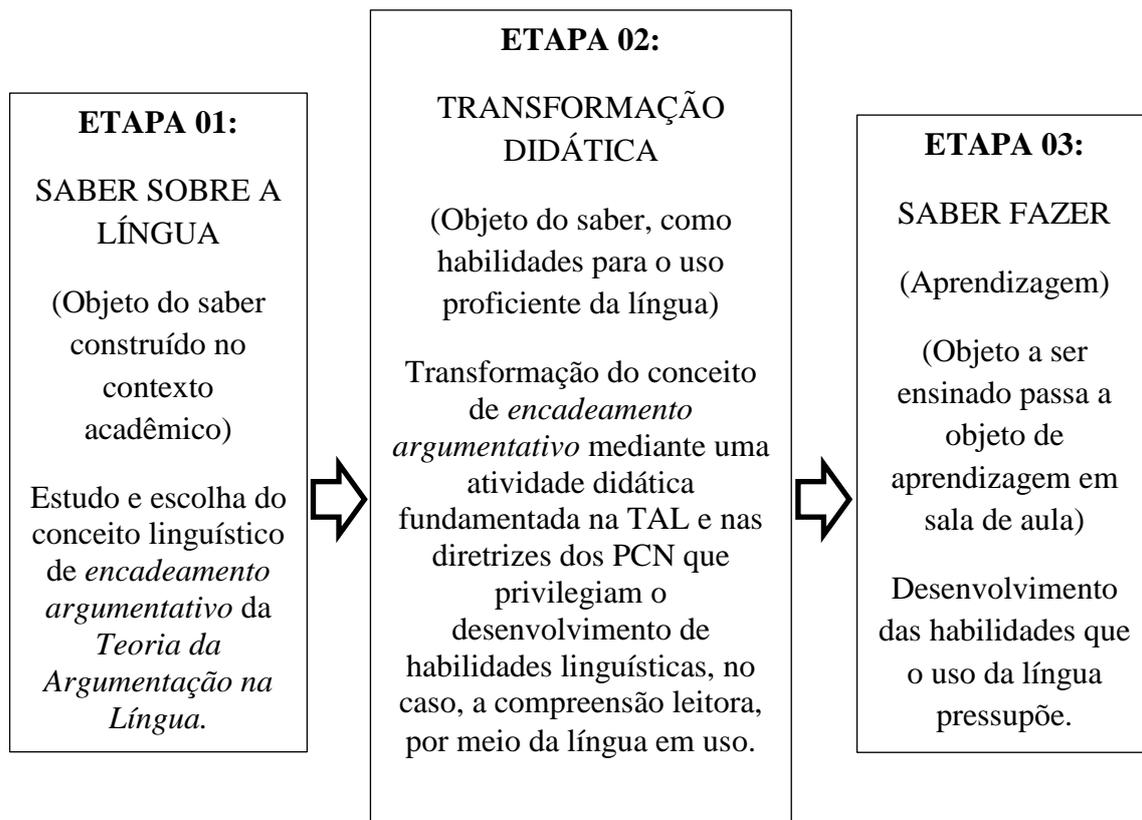
Por esse ponto de vista, a autora discorda da concepção de Chevallard (2005) sobre o aspecto de “*deformar*” o conhecimento produzido no âmbito da ciência, objetivando a sua simplificação, para que se torne passível de ser aprendido pelo aluno, uma vez que, para o ensino de língua, adaptar ou “*deformar*” um saber científico não é o suficiente. Logo, Azevedo (2016b, p. 77, grifo da autora) justifica que transformar um conceito científico significa concebê-lo enquanto “*instrumento*” para que as habilidades relacionadas à aprendizagem de uma língua sejam desenvolvidas.

Dessa forma, transformar didaticamente o conceito de *encadeamento argumentativo*, nessa pesquisa, demanda que: o saber científico passe por modificações, consoante Chevallard (2005); que as orientações dos PCN (o documento oficial de ensino no Brasil) sejam observadas e respeitadas como Álvarez (2013) defende e que os conceitos linguísticos sejam transformados para propiciar o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao ensino de língua como assevera Azevedo (2016b). A seguir, apresento as etapas que constituíram o percurso para criar a proposta de transformação<sup>48</sup> didática que será apresentada no próximo item.

---

<sup>48</sup> A posição de Azevedo (2016b) sobre transformar em detrimento de transpor conceitos relacionados ao ensino de língua será adotada na elaboração da proposta didática no capítulo a seguir. Dessa maneira, no lugar dos termos *transposição didática*, usarei *transformação didática*.

Figura 3 – Etapas da proposta da transformação didática.



Fonte: Adaptada de Álvarez (2013, p. 18).

## 6.2 CONCEITO DE *ENCADEAMENTO ARGUMENTATIVO*: UMA TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICA VOLTADA PARA A COMPREENSÃO LEITORA

Nesta seção será feita a transformação didática do conceito de *encadeamento argumentativo* mediante duas atividades didáticas com exercícios voltados para a compreensão leitora. As questões propostas têm como objetivo resgatar o sentido constituído por meio de relações argumentativas presentes nos enunciados que formam os dois discursos escritos selecionados para essa tarefa.

Dito isso, apresento, a seguir, os discursos, D(1) e D(2) e na sequência de cada um deles, a análise semântica constituída dos enunciados<sup>49</sup> com seus respectivos encadeamentos argumentativos<sup>50</sup> que serviram de base<sup>51</sup> para elaborar as perguntas com o objetivo de

<sup>49</sup> Representados por E(n).

<sup>50</sup> Representados por EA<sub>n</sub>.

<sup>51</sup> Nem todos os enunciados serão utilizados na elaboração das perguntas, assim como alguns serão retomados em outras questões para reconstituir o sentido do discurso.

propiciar o reconhecimento e a compreensão<sup>52</sup> de tais encadeamentos, assim como uma descrição semântica dos encadeamentos identificados com o propósito de fundamentar as questões de compreensão leitora propostas.

D(1)

*Uma soneca para ficar mais inteligente*

*Em tempos de final de semestre, é comum a muitos estudantes dormir pouco para cumprir prazos e provas. Mas passar noites em claro tem efeitos negativos sobre nossa capacidade de concentração e aprendizagem.*

*(Revista *Mente & Cérebro*, In: <https://www.facebook.com/mentecerebro/>,  
Publicação em 07 de dezembro de 2017. Acesso em: 31 de março de 2018.)*

ANÁLISE SEMÂNTICA

E(1) *muitos estudantes dormem pouco no final de semestres letivos*

EA<sub>1</sub> *fim de semestre letivo DC dormir pouco*

E(2) *há prazos a serem cumpridos no final de semestres letivos*

EA<sub>2</sub> *fim de semestre letivo DC cumprimento de prazos*

E(3) *há provas no final de semestres letivos*

EA<sub>3</sub> *fim de semestre letivo DC provas*

E(4) *muitos estudantes semestre dormem pouco para cumprir prazos finais*

EA<sub>4</sub> *pouco sono DC cumprimento de prazos finais*

E(5) *muitos estudantes dormem pouco para se preparar para as provas*

EA<sub>5</sub> *pouco sono DC preparo para provas*

E(6) *passar noites em claro prejudica a capacidade de concentração*

EA<sub>6</sub> *neg-dormir DC neg-concentração*

---

<sup>52</sup> Por óbvio, não quer dizer que o reconhecimento e a compreensão sejam dos encadeamentos argumentativos, mas da relação dos conceitos que constituem o sentido dos enunciados.

E(7) *passar noites em claro prejudica a capacidade de aprendizagem*

EA<sub>7</sub> *neg-dormir* DC *neg-aprendizagem*

A partir do enunciado E(1): *muitos estudantes dormem pouco no final de semestres letivos*, representado pelo encadeamento EA<sub>1</sub> *fim de semestre letivo* DC *dormir pouco*, proponho a seguinte pergunta:

1) *Com relação aos hábitos dos alunos, como eram antes do fim do semestre letivo?*

Para entender essa questão é necessário reconhecer e compreender que o EA<sub>1</sub> evidencia uma mudança de hábito: de dormir mais em outros momentos do semestre para *dormir pouco no final do semestre letivo*. Esse encadeamento leva a uma resposta do tipo *Antes do fim do semestre letivo os alunos dormiam mais do que no fim do semestre*.

Os enunciados E(2): *há prazos a serem cumpridos no final de semestres letivos* e E(3): *há provas no final de semestres letivos* com seus respectivos encadeamentos EA<sub>2</sub> *fim de semestre letivo* DC *cumprimento de prazos* e EA<sub>3</sub> *fim de semestre letivo* DC *provas* foram considerados para a criação da segunda questão:

2) *As obrigações dos alunos no período anterior ao final do semestre letivo eram as mesmas do que no início do semestre? Explique.*

Ao identificar os encadeamentos EA<sub>2</sub> e EA<sub>3</sub> é possível observar que *cumprir prazos e fazer provas* ocorrem conjuntamente no mesmo período, ou seja, no *final do semestre letivo*, logo as obrigações dos alunos nessa época mudam. A resposta para essa pergunta pode ser algo como *Não são as mesmas, pois é no final do semestre letivo o período em que há simultaneamente provas e prazos a serem cumpridos*.

A próxima indagação foi pensada com o auxílio dos enunciados E(6): *passar noites em claro prejudica a capacidade de concentração* e E(7): *passar noites em claro prejudica a capacidade de aprendizagem*. O recurso da argumentação interna (AI) de *passar noites em claro*, *neg-dormir em t<sub>1</sub>* DC *neg-dormir em t<sub>2</sub>*, foi utilizado para representar a ideia de *passar noites em claro* com relação ao discurso, pois equivale a dizer que não dormiu desde o início da noite, expresso por t<sub>1</sub> até o fim da noite, caracterizado por t<sub>2</sub>, ou seja, não dormiu durante o

período entre  $t_1$  e  $t_2$ , entre o início e o fim da noite. Com base no sentido (AI) da expressão *passar noites em claro* é que os encadeamentos  $EA_6$  *neg-dormir* DC *neg-concentração* e  $EA_7$  *neg-dormir* DC *neg-aprendizagem* correspondentes aos enunciados E(6) e E(7) puderam ser determinados. A fim de que o aluno compreenda essa relação de sentido, proponho a seguinte questão:

- 3) Marque qual das alternativas abaixo exprime o sentido que a expressão *passar noites em claro* assume no discurso ao ser relacionada com o efeito negativo que provoca sobre a capacidade de concentração e sobre a aprendizagem.
- ( ) *Dormir com a luz ligada.*    ( ) *Dormir pouco.*    (X) *Não dormir.*

Com base na AI da expressão *passar noites em claro* é possível chegar à resposta de que *passar noites em claro* equivale a dizer *não dormir*.

Os enunciados E(4): *muitos estudantes dormem pouco para cumprir prazos*, E(5): *muitos estudantes dormem pouco para se preparar para as provas*, E(6): *passar noites em claro prejudica a capacidade de concentração* e E(7): *passar noites em claro prejudica a capacidade de aprendizagem*, representados pelos encadeamentos  $EA_4$  *pouco sono* DC *cumprimento de prazos*,  $EA_5$  *pouco sono* DC *preparo para provas*,  $EA_6$  *neg-dormir* DC *neg-concentração* e  $EA_7$  *neg-dormir* DC *neg-aprendizagem* foram escolhidos para a questão a seguir com uma introdução explicativa<sup>53</sup> para responder aos três itens propostos:

- 4) No discurso *dorme tarde, mas nunca se atrasa, temos que dormir tarde supõe que se acordaria tarde, contudo não é o que acontece, pois a pontualidade é mantida. Observamos que **mas** relaciona duas informações opostas (dormir tarde e acordar cedo) direcionando à uma afirmação de que mesmo dormindo tarde pode-se manter a pontualidade. Diante dessa explicação, releia o discurso D (1) e identifique:*
- a) *as informações ligadas por **mas**.*
- b) *se **mas** também tem o papel de opor as informações que associa.*
- c) *o sentido a que se pode chegar a partir das informações que **mas** está relacionando.*

<sup>53</sup> A introdução explicativa tem como objetivo propiciar um exemplo da função PA do articulador *mas* e, dessa forma, possibilitar o entendimento e o reconhecimento desta mesma função presente em D (1).

Os itens da questão quatro têm como objetivo, além de identificar as informações articuladas por *mas* no item a (Resposta: *Dormir pouco ou não dormir e cumprir prazos e fazer provas.*), observar que o papel de *mas* é de opor os encadeamentos argumentativos que articula no item b (Resposta: *O mas também tem o papel de opor as informações que está relacionando.*) e que é a partir dessa relação de oposição que se chega ao sentido do discurso, ou seja, compreender a função *mas* PA é o que possibilita responder a letra c com algo como *Dormir pouco ou não dormir levaria à acreditar que essa prática seria adequada para o cumprimento de prazos e para se obter bons resultados pelo estudo feito em tais condições. Contudo, esse tipo de comportamento prejudica a capacidade de concentração e a aprendizagem, demonstrando que o conflito aponta para o fato de que dormir pouco ou não dormir para cumprir prazos no fim do semestre letivo e para estudar para provas é uma atitude ineficaz.*

## D(2)

### *Tiradentes*

*Tiradentes é uma figura atemporal, pois representa exatamente a cultura do brasileiro, ou seja, um ser que se coloca como vítima, herói e que ao mesmo tempo é esperto. Acredito que ele seja um dos pais do tal “jeitinho brasileiro”, que não mede esforços para se dar bem em relação ao outro ou mesmo em detrimento das leis. Basta estudá-lo e verá!*

(OLIVEIRA, Josimar. *Tiradentes. História Viva*, São Paulo, ano XI. Seção Cartas, n. 130, p. 12.)

## ANÁLISE SEMÂNTICA <sup>54</sup>

E(1) *Tiradentes é um figura atemporal*

EA<sub>1</sub> *Tiradentes DC atemporal*

E(2) *Tiradentes representa exatamente a cultura do povo brasileiro*

EA<sub>2</sub> *Tiradentes DC representação da cultura brasileira*

E(3) *Tiradentes se coloca como vítima*

<sup>54</sup> O leitor notará que nem todos os enunciados e encadeamentos da análise semântica do discurso D(2) foram utilizados com o único objetivo de não tornar muito extensa minha proposta de transformação didática.

EA<sub>3</sub> *Tiradentes DC vítima*

E(4) *Tiradentes se coloca como herói*

EA<sub>4</sub> *Tiradentes DC herói*

E(5) *Tiradentes é esperto*

EA<sub>5</sub> *Tiradentes DC esperto*

E(6) *a vitimização de Tiradentes representa sua esperteza*

EA<sub>6</sub> *vitimização de Tiradentes DC esperteza*

E(7) *a heroicização de Tiradentes representa sua esperteza*

EA<sub>7</sub> *heroicização de Tiradentes DC esperteza*

E(8) *Tiradentes representa as origens do jeitinho brasileiro*

EA<sub>8</sub> *Tiradentes DC origens do jeitinho brasileiro*

E(9) *dar um jeitinho brasileiro significa não medir esforços para ter sucesso*

EA<sub>9</sub> *jeitinho brasileiro DC neg-esforços para ter sucesso*

E(10) *o jeitinho brasileiro é usado para ter sucesso às custas do outro*

EA<sub>10</sub> *jeitinho brasileiro DC sucesso às custas do outro*

E(11) *o jeitinho brasileiro é usado para ludibriar as leis*

EA<sub>11</sub> *jeitinho brasileiro DC neg-cumprimento da lei*

E(12) *usar o jeitinho brasileiro é ser esperto*

EA<sub>12</sub> *jeitinho brasileiro DC esperteza*

E(13) *estudar sobre Tiradentes revela que ele representa o jeitinho brasileiro*

EA<sub>13</sub> *estudo de Tiradentes DC representação do jeitinho brasileiro*

E(14) *estudar sobre Tiradentes revela sua verdadeira identidade*

EA<sub>14</sub> *estudo sobre Tiradentes DC revelação de sua identidade*

Com base nos enunciados E(1): *Tiradentes é um figura atemporal* e E(2): *Tiradentes representa exatamente a cultura do povo brasileiro*, configurados pelos encadeamentos EA<sub>1</sub> *Tiradentes DC atemporal* e EA<sub>2</sub> *Tiradentes DC representação da cultura brasileira* a pergunta inicial de D(2) foi assim proposta:

- 1) Assinale o motivo pelo qual *Tiradentes* é considerado uma figura do passado e do presente.
- Porque vive até hoje.*
- Devido ao seu comportamento no passado.*
- Porque a figura de Tiradentes representa valores, atitudes e tradições brasileiras.*

Esse item foi concebido por intermédio dos encadeamentos EA<sub>1</sub> e EA<sub>2</sub> para constatar e assimilar o fato de considerar *Tiradentes* como o *representante da cultura brasileira* é o que o torna uma figura *atemporal*.

Para arquitetar a segunda questão, foram observados os enunciados E(2): *Tiradentes representa exatamente a cultura do povo brasileiro*, E(3): *Tiradentes se coloca como vítima*, E(4): *Tiradentes se coloca como herói* e E(5): *Tiradentes é esperto* e os correspondentes encadeamentos EA<sub>2</sub> *Tiradentes DC representação da cultura brasileira*, EA<sub>3</sub> *Tiradentes DC vítima*, EA<sub>4</sub> *Tiradentes DC herói* e EA<sub>5</sub> *Tiradentes DC esperto*:

2) *O que torna Tiradentes um representante da cultura brasileira?*

Essa indagação demanda identificar e assimilar os encadeamentos argumentativos que contêm os adjetivos *vítima*, *herói* e *esperto* e constatar que associá-los à *Tiradentes* o qualifica como o *representante da cultura brasileira*. Dessa forma, é possível um entendimento do tipo *Porque ao se comportar como vítima, esperto e herói, Tiradentes foi considerado como o representante da cultura brasileira*.

Com base nos enunciados E(9): *dar um jeitinho brasileiro significa não medir esforços para ter sucesso*, E(10): *o jeitinho brasileiro é usado para ter sucesso às custas do outro*, E(11): *o jeitinho brasileiro é usado para ludibriar as leis* e E(12): *usar o jeitinho brasileiro é ser esperto*, representados pelos respectivos encadeamentos EA<sub>9</sub> *jeitinho brasileiro DC neg-*

esforço para ter sucesso,  $EA_{10}$  jeitinho brasileiro DC sucesso às custas do outro,  $EA_{11}$  jeitinho brasileiro DC neg-cumprimento da lei e  $EA_{12}$  jeitinho brasileiro DC esperteza, foi formulada a terceira questão:

3) Segundo o texto, o que faz de Tiradentes o símbolo do jeitinho brasileiro?

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Não cumprir a lei.              | <input checked="" type="checkbox"/> Ter sucesso sem esforço. |
| <input type="checkbox"/> Ser herói.                                 | <input type="checkbox"/> Pagar propina.                      |
| <input checked="" type="checkbox"/> Ter sucesso às custas do outro. | <input checked="" type="checkbox"/> Ludibriar a lei.         |
| <input type="checkbox"/> Ser vítima.                                | <input checked="" type="checkbox"/> Ser esperto.             |

Não se esforçar para ter sucesso, não cumprir a lei, ser esperto e ter sucesso às custas do outro são as características que definem a expressão *jeitinho brasileiro*. Logo, notar os encadeamentos que contêm tais características é essencial para reconstituir o sentido de *jeitinho brasileiro* no discurso.

Por meio dos enunciados E(6): *a vitimação de Tiradentes representa sua esperteza* e E(7): *a heroicização de Tiradentes representa sua esperteza*, configurados pelos encadeamentos  $EA_6$  vitimação de Tiradentes DC esperteza e  $EA_7$  heroicização de Tiradentes DC esperteza, a seguinte pergunta foi concebida:

4) Pode-se afirmar que Tiradentes inaugurou o jeitinho brasileiro? Explique.

A compreensão da relação expressa pelo encadeamento implica em notar que o comportamento simultâneo de Tiradentes como herói e vítima evidencia que o *jeitinho brasileiro* foi sim inaugurado por ele. Logo, por intermédio dos encadeamentos  $EA_6$  e  $EA_7$  é viável elaborar uma conclusão do tipo *Sim, ao se comportar como um herói e vítima ao mesmo tempo, Tiradentes foi esperto para tentar conseguir o que queria*.

Mediante os enunciados E(12): *usar o jeitinho brasileiro é ser esperto* e E(13): *estudar Tiradentes revela que ele representa o jeitinho brasileiro*, configurados pelos respectivos encadeamentos  $EA_{12}$  jeitinho brasileiro DC esperteza e  $EA_{13}$  estudo de Tiradentes DC representação do jeitinho brasileiro foi apresentada a última questão para D(2):

5) Qual a finalidade de estudar Tiradentes?
---

Pode-se notar a associação entre a representação do *jeitinho brasileiro* e as atitudes de *Tiradentes* com a observação dos encadeamentos EA<sub>12</sub> e EA<sub>14</sub> e obter uma resposta tal como *Para compreender como sua esperteza foi uma atitude que ajudou a representar o jeitinho brasileiro.*

A transformação didática feita nessa pesquisa tem como propósito demonstrar como a identificação e a compreensão dos encadeamentos argumentativos possibilita contribuir de forma substancial para o desenvolvimento e a qualificação da compreensão leitora dos alunos. A análise de cada questão, apresentada anteriormente, teve como interlocutor o professor. Para elaborar perguntas ou exercícios embasados no conceito de *encadeamento argumentativo* há que transformá-lo didaticamente. Ao aluno, deveriam ser levados apenas os resultados da transformação didática, ou seja, o discurso escrito e as perguntas que o levem a identificar e a compreender as relações de sentido que constituem o sentido do discurso.

Esse percurso de elaboração dá origem a questões que podem contribuir efetivamente para a compreensão do leitor, isto é, para a reconstituição do sentido do discurso, bem diferente da maior parte das questões constantes dos livros didáticos que exigem muito mais a repetição das informações do discurso do que a compreensão do sentido das relações que o constituem.

Nessa investigação apresentei apenas um exemplo de como é possível elaborar questões de compreensão leitora mediante o conceito de *encadeamento argumentativo* da TBS. Contudo, pensar no professor como a peça-chave na efetivação de propostas didáticas que considerem o uso do referido conceito como potencializador do desenvolvimento da habilidade leitora, não implica que ele se aproprie dos pressupostos teórico-metodológicos da TBS, mas que esse profissional seja instrumentalizado por meio de uma formação continuada com o objetivo de qualificar a leitura desse mesmo docente que, também e primeiramente, é usuário de língua. Ao se tornar um professor leitor que enxergue e compreenda o sentido do discurso, as interconexões e articulações semânticas que constituem um discurso, é mais provável que ele consiga melhor auxiliar o aprendiz a fazer o mesmo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta escrita teve como ponto de partida a necessidade pessoal de superar uma prática de ensino de língua alicerçada no uso da metalinguagem e, a partir desse contexto, foi criado um problema de pesquisa mediante a pergunta *Como transpor didaticamente o conceito de encadeamento argumentativo com vistas ao ensino da compreensão leitora?*

Com o objetivo de investigar esse problema, procurei auxílio na *Teoria da Argumentação na Língua* por intermédio da transformação didática do referido conceito e, assim, chegar à proposta que apresentei nesta dissertação. A escolha da noção de *encadeamento argumentativo* foi o meio que encontrei para que o desenvolvimento da compreensão leitora fosse abordada pelo viés semântico. Ao sugerir perguntas fundamentadas nesse mesmo conceito, propus uma maneira de mostrar ao professor (que também é leitor) como entender e, de forma equivalente, buscar as relações de sentido em um discurso escrito. É a partir dessas condições que ele também poderá formular questões para verificar o nível de desenvolvimento da compreensão leitora de seus alunos e, assim, ensiná-los a perceber e reconstituir as relações que constituem o sentido do discurso lido.

A transformação didática do conceito que utilizei para minha pesquisa também tem a possibilidade de se tornar um recurso para definir as etapas de uma produção escrita, pois essa habilidade pode ser desenvolvida tendo como ponto de partida a criação de encadeamentos argumentativos para se chegar ao bloco semântico, pensado para a redação de um discurso. Além dessa alternativa, é viável que o referido conceito com enfoque em sua característica intrínseca de interdependência semântica, seja transformado/transposto para qualificar a escrita no que concerne à coerência de um discurso, já que, consoante Ducrot (1984), um discurso é a sequência de enunciados apoiados uns nos outros. Essa interdependência, implicada no encadeamento argumentativo não permite informações isoladas, mas segmentos unidos entre si por um dos tipos de conector integrantes da TBS (*donc* ou *pourtant*).

Ainda sobre a noção de *encadeamento argumentativo* e o ato de escrever, acredito que também pode ser transformada/transposta com o objetivo de demonstrar que a escolha adequada de conectores (equivalentes aos tipos normativo ou transgressivo) tem o poder de exprimir as relações de sentido que o produtor de um discurso queira estabelecer e, com isso, inclusive produzir conhecimento sobre o uso de tal conector. De certa maneira, a produção de encadeamentos, cujos enunciados compõem um discurso escrito, seria outro caminho para se compreender como empregar conectores em detrimento da usual prática de memorizá-los ou de classificá-los.

Além da noção que utilizei em minha proposta de transformação didática, penso que há outros conceitos que podem ser transformados/transpostos envolvendo, além da compreensão leitora, a habilidade da escrita como os valores semânticos da *frase (significação)* e do *enunciado (sentido)*, por exemplo. Seja para constituir ou reconstituir relações de sentido, o usuário de uma língua sempre parte do conjunto de instruções que formam a *significação* e o atualiza, em uma dada situação enunciativa, para assim, compor o *sentido* de enunciados.

Entendo que, com base em minha investigação, pesquisas semelhantes podem ser feitas voltadas para o Ensino Médio, o Ensino Superior e até mesmo para os anos iniciais do Ensino Fundamental (no que se refere às relações semânticas implicadas no letramento) como um modo de validar meu entendimento de que as habilidades relacionadas tanto à escrita quanto à leitura podem ser desenvolvidas por meio da transformação de conceitos da TAL e, conseqüentemente, tirar da metalinguagem morfológica e sintática, da gramática normativa, o papel de protagonista das aulas de língua.

Ademais, outras investigações também podem verificar se essa proposta de ensino de língua pelo viés semântico contribui, efetivamente, para a formação de professores e para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à aprendizagem de um idioma, seja materno ou estrangeiro.

Dito isso, considero que os primeiros passos foram dados em direção a uma nova perspectiva no que se refere à minha concepção de *aprendizagem* e de *ensino de língua*. Espero que essa escrita também possa favorecer uma discussão científica sobre a possibilidade de uma prática pedagógica de aprendizagem e ensino de qualquer tipo de idioma cuja fundamentação possa ser apoiada na perspectiva semântica sustentada pela TAL.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2000.

ALLIEND, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1987.

ÁLVAREZ, Teodoro. Didáctica de la lengua para la formación de maestros. **Colección Recursos**, n. 139. Barcelona: Octaedro, 2013.

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

AZEVEDO, Tânia Maris de. **Argumentação, conceito e texto didático: uma relação possível**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2000.

\_\_\_\_\_. **Em busca do sentido do discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

\_\_\_\_\_; ROWELL, Vânia Morales. A língua portuguesa como instrumento de aquisição de conhecimentos no ensino fundamental: algumas reflexões. In: SILVA, Carmem Luci da Costa *et al.* (Orgs.). **Teorias do discurso e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009a, p. 12-33.

\_\_\_\_\_; ROWELL, Vânia Morales. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, Flávia Broccheto; PAVIANI, Jayme (Orgs.). **O professor, a escola e a educação**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009b, p. 211-230.

\_\_\_\_\_. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Desenredo**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v. 6, n. 2, p. 198-214, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/viewFile/1716/1133>> Acesso em: 06 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Outras vozes na argumentação: atualização da polifonia e reformulação da descrição semântico-argumentativa do discurso. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 64-72, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9251/6373>> Acesso em 19 de mar. 2018.

i \_\_\_\_\_. Por uma aprendizagem significativa da língua materna: o ensino fundamentado em Saussure e Ausubel. **Nonada: letras em revista**, v. 1, n. 20, p. 191-212, 2013. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/626>> Acesso em: 12 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Encadeamentos argumentativos, relações sintagmáticas e associativas: reflexões sobre o ensino da leitura. **Antares**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade. Programa de Doutorado em Letras. v. 8, n. 15, p. 48-65, Jan./jun. 2016a. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/4398/2578>> Acesso em: 22 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje** (On-line), Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras. Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. v. 51, p. 73/8-81, 2016b. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/21558/14340>> Acesso em: 15 out. 2016.

BARBISAN, Leci Borges; FLORES, Valdir do Nascimento (Orgs.). In: NORMAND, Claudine. **Convite à linguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_, Leci Borges. O conceito de relação em Saussure e Ducrot. **Disciplina isolada do curso de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologia**, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 05 de março de 2016.

CAREL, Marion. O que é argumentar? **Desenredo**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, RS, v. 1, n. 2, p.77-84, jul./dez., 2005. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/488>> Acesso em: 08 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Argumentación normativa y argumentación exceptiva. In: **Signo & Señá**, n. 9, p. 257-298, jun. 1998.

CAXIAS DO SUL (RS) **Referencial Curricular**. Caderno 1. Secretaria Municipal de Educação, Caxias do Sul, RS: SMED, 2010. 45 p. il.: 35 cm. Disponível em: <<https://educacao.caxias.rs.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno-1-Referenciais-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-da-Rede-Municipal-de-Ensino-de-Caxias-do-Sul.pdf>> Acesso em: 10 de março de 2016.

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

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

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

DESCARTES, René. **Discurso do Método: meditações**. São Paulo: Martins Claret, 2008.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de linguística**. 9. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 1993.

DUCROT, Oswald. As escalas argumentativas. In: **Provar e dizer: linguagem e lógica**. Colaboração de M. C. Barbault e J. Depresle. São Paulo: Global, 1981.

\_\_\_\_\_. Verbete Enunciação. In: GIL, Fernando (Coord.). **Enciclopédia EINAUDI**, v. 2. Porto: Imprensa Nacional, 1984-1997.

\_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**. Revisão técnica de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. Polifonía y argumentación. **Conferencias del seminario**. Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Universidad del Valle. Cali, 1988. Colombia, Cali: Talleres gráficos de Impresora Feriva Ltda, 1990.

\_\_\_\_\_. Os internalizadores. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 7-26, setembro, 2002.

\_\_\_\_\_. Introducción. In: CAREL, Marion. **La Semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos**. Buenos Aires: Colihue, 2005a.

\_\_\_\_\_. Los bloques semánticos y el cuadrado argumentativo. In: CAREL, Marion. **La Semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos**. Buenos Aires: Colihue, 2005b.

\_\_\_\_\_. Argumentación interna y argumentación externa. In: CAREL, Marion. **La Semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos**. Buenos Aires: Colihue, 2005c.

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

\_\_\_\_\_; VOGT, Carlos. De *magis* a *mas*: uma hipótese semântica. In: **Linguagem pragmática e ideologia**. VOGT, Carlos. São Paulo: HUCITEC; Campinas, SP: Fundação de Desenvolvimento da Unicamp, 1980.

FALKENBACH, Luciana Idiarte Soares. A Teoria da Argumentação na Língua no ensino da compreensão leitora dos articulares *mas* e *embora*. 2016. 99f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2016.

FERREIRA, Sabrina; TEIXEIRA, Marlene. Leitura em sala de aula: um ato enunciativo. In: NEIVA, Maria T. G.; GOMES, Leny da S. Teorias de linguagem e práticas de sala de aula: um diálogo possível. **Caderno do III colóquio sobre o ensino de língua e literatura**. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2009.

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

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

HESSEN, Joannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LIMA, Hozanete. O curso de linguística geral e os manuscritos saussurianos: unde exoriar? In: FIORIN, José Luiz *et al.* (Orgs.). **Saussure: a invenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os pensadores)

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_, Alexander Romanovich. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MARCONATTO, Arildo Luiz. **Aristóteles**. Disponível em: <[http://www.filosofia.com.br/historia\\_.php?id=28](http://www.filosofia.com.br/historia_.php?id=28)> Acesso em: 17 de fev. 2017

\_\_\_\_\_, Arildo Luiz. **Platão**. Disponível em: <[http://www.filosofia.com.br/historia\\_.php?id=28](http://www.filosofia.com.br/historia_.php?id=28)> Acesso em: 17 de fev. 2017

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

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 15. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2013.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino**. 8. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.

\_\_\_\_\_. **Uma introdução à filosofia**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

POPPER, K. **La logique de la découverte scientifique**. Paris: Payot, 1973.

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

\_\_\_\_\_. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1 Disponível em: <[http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)> Acesso em: 07 de março de 2016.

RÚSSIA. Ministério da Educação e Ciência da Federação Russa. **Visão geral do sistema de ensino**. Disponível em: <<http://pt.russia.edu.ru/edu/description/sysobr/59/>> Acesso em: 04 de jul 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organizadores: BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert. 20. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Linguística Geral**. Organizadores: BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf. 12. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972.

TEIXEIRA, Marlene. É possível a leitura? **Nonada: Letras em Revista**. Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 195-204, 2005. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada>> Acesso em: 22 jun. 2016.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Sabrina. Leitura na escola: um barco à deriva? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 63-68, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/2872/2168>> Acesso em: 25 jun. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: COLE, Michael *et al.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

\_\_\_\_\_, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

**ANEXO I – Atividade didática apresentada na transformação didática para os discursos D(1) e D(2).**

D(1)

*Uma soneca para ficar mais inteligente*

*Em tempos de final de semestre, é comum a muitos estudantes dormir pouco para cumprir prazos e provas. Mas passar noites em claro tem efeitos negativos sobre nossa capacidade de concentração e aprendizagem.*

*(Revista *Mente & Cérebro*, In: <https://www.facebook.com/mentecerebro/>,  
Publicação em 07 de dezembro de 2017. Acesso em: 31 de março de 2018)*

RESPONDA ÀS SEGUINTEs QUESTÕES COM BASE NO DISCURSO D(1):

- 1) Com relação aos hábitos de muitos alunos, como eram antes do fim do semestre letivo?
- 2) As obrigações dos alunos no período anterior ao final do semestre letivo eram as mesmas do que no início do semestre? Explique.
- 3) Marque qual das alternativas abaixo exprime o sentido que a expressão “passar noites em claro” assume no discurso D(1) ao ser relacionada com o efeito negativo que provoca sobre a capacidade de concentração e sobre a aprendizagem.
  - ( ) Dormir com a luz ligada.
  - ( ) Dormir pouco.
  - ( ) Não dormir.
- 4) No discurso *dorme tarde, mas nunca se atrasa*, temos que *dormir tarde* supõe acordar tarde, contudo não é o que acontece, pois a pontualidade é mantida. Observamos que **mas** relaciona duas informações opostas (*dormir tarde* e *acordar cedo*) direcionando à uma afirmação de que mesmo dormindo tarde pode-se manter a pontualidade. Diante dessa explicação, releia o discurso D (1) e identifique:
  - a) as informações ligadas por **mas**.

- b) se **mas** também tem o papel de opor as informações que associa.
- c) o sentido a que se pode chegar a partir das informações que **mas** está relacionando.

**D(2)***Tiradentes*

*Tiradentes é uma figura atemporal, pois representa exatamente a cultura do brasileiro, ou seja, um ser que se coloca como vítima, herói e que ao mesmo tempo é esperto. Acredito que ele seja um dos pais do tal “jeitinho brasileiro”, que não mede esforços para se dar bem em relação ao outro ou mesmo em detrimento das leis. Basta estudá-lo e verá!*

*(OLIVEIRA, Josimar. Tiradentes. **História Viva**, São Paulo, ano XI. Seção Cartas, n. 130, p. 12)*

**RESPONDAS ÀS PERGUNTAS, A SEGUIR, DE ACORDO COM O DISCURSO D(2):**

- 1) Assinale o motivo pelo qual Tiradentes é considerado uma figura do passado e do presente
  - Porque vive até hoje.
  - Por causa do seu comportamento no passado.
  - Porque a figura de Tiradentes representa valores, atitudes, tradições brasileiras.
  
- 2) O que torna Tiradentes um representante da cultura brasileira?
  
- 3) Segundo o texto, o que faz de Tiradentes o símbolo do jeitinho brasileiro?
 

<input type="checkbox"/> Não cumprir a lei.	<input type="checkbox"/> Ter sucesso sem esforço.
<input type="checkbox"/> Ser herói.	<input type="checkbox"/> Pagar propina.
<input type="checkbox"/> Ter sucesso às custas do outro.	<input type="checkbox"/> Ludibriar a lei.
<input type="checkbox"/> Ser vítima.	<input type="checkbox"/> Ser esperto.
  
- 4) Pode-se afirmar que Tiradentes inaugurou o jeitinho brasileiro? Explique.
  
- 5) Qual a finalidade de estudar Tiradentes?