

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

NIUANA KULLMANN

*Constituição Semântico-Argumentativa do Texto Pergunta-Resposta:  
uma análise didático-pedagógica com vistas à formação de professores*

Caxias do Sul

2020

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

*Constituição Semântico-Argumentativa do Texto Pergunta-Resposta:  
uma análise didático-pedagógica com vistas à formação de professores*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção de título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais,  
Linguagem, Tecnologia e Inclusão

Doutoranda Niuana Kullmann  
Orientadora Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo

Caxias do Sul  
2020

***Constituição Semântico-Argumentativa do Texto Pergunta-Resposta: uma análise didático-pedagógica com vistas à formação de professores***

***Niuana Kullmann***

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 14 de dezembro de 2020.

**Banca Examinadora:**

Dra. Tânia Maris de Azevedo (presidente – UCS)

Dr. Francisco Catelli (UCS)

Dra. Carina Maria Melchior Niederauer (UCS)

Dra. Juliana Cristina Faggion Bergmann (UFSC)

Dra. Maria Alzira Leite (UTP)

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

K96c Kullmann, Niuana  
Constituição semântico-argumentativa do texto pergunta-resposta  
[recurso eletrônico] : uma análise didático-pedagógica com vistas à formação  
de professores / Niuana Kullmann. – 2020.  
Dados eletrônicos.  
Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2020.  
Orientação: Tânia Maris de Azevedo.  
Modo de acesso: World Wide Web  
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>  
1. Análise do discurso. 2. Semântica. 3. Linguística. 4. Professores -  
Formação. I. Azevedo, Tânia Maris de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 81'42

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

## Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Particulares (PROSUC);

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pela oportunidade de aperfeiçoamento intelectual e profissional;

Aos professores do PPGEduc, pelas interações tão necessárias ao meu desenvolvimento;

À professora e amiga, Tânia, pelos incontáveis momentos de alegria e estudo compartilhados. Agradeço o rigor, a acuidade e sensibilidade com que leu e releu numerosas vezes meus escritos, qualificando-os. Agradeço também pelas provocações intelectuais, desde a Graduação até este valioso grau acadêmico;

Aos membros da minha banca de qualificação, professoras Juliana Cristina Faggion Bergmann (UFSC), Carina Maria Melchior Niederauer (UCS) e professor Francisco Catelli (UCS), pelas importantes contribuições feitas a minha tese;

Aos colegas pós-graduandos, pelos momentos de descontração e incentivo;

Às amigas #doutorasem2020, Caroline Lemons, Flávia Reis e Mirley Witchoreck, por cuidarem de minha saúde mental;

Às queridas colegas e amigas que compuseram comigo o Núcleo de Estudos e Pesquisa (NEP) da Secretaria Municipal da Educação (SMED) no ano de 2019, por cada momento de aprendizado e de enriquecimento, pessoal e profissional: Carla Eliana Todero Ritter, Fernanda Bertoldo, Flavia Basso Morés, Lucila Guedes de Oliveira e Roseli Maria Bergozza;

À minha família, por acreditar que as horas de leitura e escrita, solidão e ausência, seriam importantes para mim;

Ao meu amado esposo, cúmplice, incentivador e sempre presente, Guilherme, pelas infinitas palavras de motivação e apoio, pela paciência constante e pela compreensão com os incontáveis momentos de ausência. Amo-te!

À minha mãe, presença constante e insubstituível;  
Ao meu pai (*in memoriam*), presença incentivadora e humilde;  
Ao meu amado esposo, Guilherme, presença indispensável e estimuladora.

*Acho que pensar é uma coisa embaraçosa, particularmente quando penso nas minhas próprias experiências e procuro extrair delas a significação que parece ser genuinamente inerente a elas. (Carl R. Rogers)*

## Resumo

O estudo apresentado tem como ponto de partida, e chegada, a necessidade de qualificação das habilidades linguísticas do professor como usuário de língua materna. O trajeto da pesquisa foi fundamentado na Teoria da Argumentação na Língua (TAL), proposta e desenvolvida por Oswald Ducrot em parceria com Marion Carel, e no Modelo Teórico-Metodológico para Descrição do Sentido do Discurso (MDSAD), de Tânia Maris de Azevedo. A partir da análise de quatro discursos didáticos, evidencio o encadeamento argumentativo que expressa o sentido de cada um deles, a fim de categorizar os tipos mais recorrentes do que denomino textos do tipo *pergunta-resposta*. Minha tese é a de que discursos com fins didáticos semanticamente bem elaborados tendem a qualificar os processos de aprendizagem no ambiente formal de ensino. Para tanto, é necessário que os professores dos diferentes componentes curriculares e níveis de ensino aprimorem suas habilidades linguístico-discursivas, especialmente as relacionadas à formulação de discursos pergunta-resposta com fins didáticos; tal aprimoramento pode ser feito tanto em cursos de licenciatura como por meio de formação continuada no exercício da profissão. Como recorte metodológico, priorizo, neste estudo, os anos finais do Ensino Fundamental e os componentes curriculares de Ciências, Geografia e História, cujo foco é a formação de conceitos científicos. As etapas metodológicas permitem que os objetivos sejam alcançados e as hipóteses, testadas. Para delinear possibilidades de transposição didática e formação docente, relaciono as potencialidades dos construtos da TAL e do MDSAD às habilidades de uso da língua.

Palavras-chave: Formação docente. Semântica Argumentativa. Modelo Teórico-Metodológico para Descrição do Sentido do Discurso. Texto pergunta-resposta.



## Abstract

The hereby study has as its starting as well as its arrival point the need to qualify teachers' language skills as mother tongue users. The research path was grounded on the *Theory of Argumentation in Language* (TAL), proposed and developed by Oswald Ducrot in partnership with Marion Carel, and on the *Theoretical Methodological Model for the Semantic-Argumentative Description of the Discourse* (MDSAD), by Tânia Maris de Azevedo. Based on the analysis of four didactic discourses, I show the argumentative chain that constitutes the meaning of each one, in order to categorize the most recurrent *question-answer* texts, as I call them. My thesis is that discourses which have didactic purposes and are semantically well delivered tend to qualify the learning processes in formal learning environments. Therefore, it is necessary that teachers who work with different curricular components and levels of education improve their linguistic-discursive skills, especially the ones related to the delivering of question-answer discourses with didactic purposes; such an improvement can be made by continuous practice both during undergraduate courses and continuing education in the exercise of the profession. As the delimitation of the research, I focus this study on the final Elementary School grades and on the Science, Geography and History curricular components, which deal with the formation of scientific concepts. The methodological stages allow the objectives to be achieved and the hypotheses tested. To outline possibilities for didactic transposition and teacher education, I relate the potential of the TAL and the MDSAD constructs to the skills for using a language.

**Keywords:** Teacher education. Argumentative Semantics. Theoretical Methodological Model for the Semantic-Argumentative Description of the Discourse. Question-answer text.

## Résumé

L'étude présentée a comme point de départ, et d'arrivée, la nécessité de qualifier les compétences linguistiques de l'enseignant en tant qu'utilisateur de la langue maternelle. La voie de recherche a été basée sur la théorie de l'Argumentation Dans la Langue (ADL), proposée et développée par Oswald Ducrot en partenariat avec Marion Carel, et sur le Modèle Théorique-Méthodologique pour la Description du Sens du Discours (MDSAD), par Tânia Maris de Azevedo. À partir de l'analyse de quatre discours didactiques, je souligne la chaîne argumentative qui exprime le sens de chacun d'eux, afin de catégoriser les types les plus récurrents de ce que j'appelle des textes du type *question-réponse*. Ma thèse est que les discours à des fins didactiques sémantiquement bien conçues ont tendance à qualifier les processus d'apprentissage dans l'environnement formel d'enseignement. Par conséquent, il est nécessaire que les enseignants de différentes composantes curriculaires et niveaux d'enseignement améliorent leurs compétences linguistiques-discursives, en particulier celles liées à la formulation de discours de questions-réponses à des fins didactiques; une telle amélioration peut être apportée à la fois dans les cours de premier cycle et par la formation continue dans l'exercice de la profession. Quant à la section méthodologique, je priorise dans cette étude les dernières années de l'école primaire et les composantes curriculaires de sciences, de géographie et de l'histoire, dont l'accent est mis sur la formation de concepts scientifiques. Les étapes méthodologiques permettent que les objectifs soient atteints et les hypothèses, expérimentées. Pour définir les possibilités de transposition didactique et de formation des enseignants, je relie les potentialités des constructions de ADL et de MDSAD aux compétences linguistiques.

Mots-clé : Formation des enseignants. Sémantique Argumentative. Modèle Théorique-Méthodologique pour la Description du Sens du Discours. Texte question-réponse.

## Lista de Quadros

Quadro 1 - Discursos selecionados para exemplificar a Descrição Semântico-Argumentativa .....	72
Quadro 2 - Exemplos de atividades e respectivas pergunta-resposta .....	80
Quadro 3 - Encadeamentos Argumentativos Globais dos discursos analisados .....	96
Quadro 4 - Exemplos de transposição didática de argumentação externa a partir de D(2)....	113
Quadro 5 - Soluções linguístico-discursivas a partir do MDSAD e da TAL: síntese .....	119

## Lista de Figuras

Figura 1 - Resposta dada por Bruno à solicitação do Professor .....	19
Figura 2 – Algumas sequências de instrução para a mudança conceitual .....	41
Figura 3 - Palavras Plenas e Palavras Instrumentais .....	106
Figura 4 - Atividade de Geografia .....	107
Figura 5 - Processo de construção do discurso pergunta-resposta .....	110
Figura 6 – Exemplo de discurso pergunta-resposta de Geografia .....	112
Figura 7 – Exemplo de discurso pergunta-resposta de Matemática .....	117
Figura 8 – Exemplo de discurso pergunta-resposta de Ciências .....	118

## Lista de Siglas

**AE** – ARGUMENTAÇÃO EXTERNA

**AI** – ARGUMENTAÇÃO INTERNA

**BNCC** – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

**BS** – BLOCO SEMÂNTICO

**CON** – CONECTOR

**D(n)** – DISCURSO

**DC** - DONC

**E(n)** – ENUNCIADO

**E<sub>n</sub>** – ENUNCIADOR

**EA** – ENCADEAMENTO ARGUMENTATIVO

**EAG** – ENCADEAMENTO ARGUMENTATIVO GLOBAL

**EF** – ENSINO FUNDAMENTAL

**HE** – HIPÓTESES EXTERNAS

**HI** – HIPÓTESES INTERNAS

**HP** – HIPÓTESES DE PESQUISA

**LD** – LIVRO DIDÁTICO

**LDB** – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

**MDSAD** – MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA DESCRIÇÃO DO SENTIDO  
DO DISCURSO

**MP** – MANUAL DO PROFESSOR

**NEG** – MARCA DE NEGAÇÃO

**PCN** – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

**PT** - POURTANT

**SE** – SUBENCADEAMENTO (análise)

**SE** – SUJEITO EMPÍRICO (*status* linguístico)

**TAL** – TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

**TBS** – TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS

**TP** – TEORIA DA POLIFONIA

## Sumário

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	15
<b>2 INTRODUÇÃO</b> .....	22
<b>3 FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS</b> .....	26
3.1 EDUCAÇÃO .....	26
3.2 APRENDIZAGEM E ENSINO .....	30
3.3 PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS .....	35
3.4 CONCEPÇÃO DE <i>ENSINO DE LÍNGUA</i> .....	44
<b>4 FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-LINGUÍSTICOS</b> .....	49
4.1 <i>ALTERIDADE EM PLATÃO</i> .....	49
4.2 LINGUÍSTICA SAUSSURIANA .....	52
4.3 SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA .....	54
<b>4.3.1 Teoria da Argumentação na Língua (TAL): Conceitos e Hipótese de Base</b> .....	54
<b>4.3.2 Versões recentes da TAL: Teoria da Polifonia (TP) e Teoria dos Blocos Semânticos (TBS)</b> .....	57
<b>4.3.3 Modelo Teórico-Metodológico para Descrição do Sentido do Discurso (MDSAD)</b> .....	63
<b>5 DISCURSO PERGUNTA-RESPOSTA: ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA</b> .....	71
<b>6 DISCURSO PERGUNTA-RESPOSTA: FORMAÇÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DOCENTE</b> .....	98
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125

## 1 APRESENTAÇÃO

Pesquisador não nasce, constitui-se. Porém, este é um longo e desafiador processo. Não saberia precisar quando o meu iniciou, porém, alguns *flashes* contribuem para que recordações voltem à consciência.

As primeiras pesquisas que fiz, foram, possivelmente, as empíricas propostas no âmbito familiar e escolar, em que a Educação Formal prevalece e, muitas vezes, nos faz realizar coisas boas, importantes e interessantes, mas a que nem sempre sabemos valorizar, já que mantêm distância do indivíduo, são “[...] além do alcance da experiência que então possui” (DEWEY, 1971, p. 6). Quanto mais distante estou daquilo a ser aprendido, mais difícil, árdua e complexa será a tarefa de aprender, pesquisar, descobrir.

Depois, vivi a fase em que todos os professores, de todas as disciplinas, solicitavam que seus alunos realizassem o temido “trabalho científico”. Na verdade, não passava de um instrumento avaliativo com determinadas regras, às quais eu deveria obedecer, e um tema dado pelo professor, bem como as etapas de seu desenvolvimento.

Na “pesquisa” que seria realizada para tanto, buscávamos responder a questionamentos feitos pelo professor, a partir de textos que líamos, resumíamos, muitas vezes copiávamos, já que não nos era ensinado, efetivamente, o que deveríamos fazer. Fazíamos, tal qual solicitado, e a nota viria. Porém, não nos era exigida uma análise crítica do que teríamos que fazer, como o faríamos, ou do que fizéramos. De quem era a culpa? Não acho necessário encontrar um culpado, porque acredito que não tenha um.

Creio que, assim como os adolescentes de hoje, os de minha época tampouco sabiam o que queriam e talvez nem devessem querer saber. Os professores têm, também, sua parcela de responsabilidade sobre os baixos índices escolares, todavia não são os únicos responsáveis. Entretanto, julgo bastante válido pensar que já passou da hora de analisarmos qual o real papel da Educação e que tipo de sociedade estamos ajudando a formar. Nesse caso, escrevo no plural porque todos estamos nesse processo; incluo-me não somente por ser professora, mas por ser cidadã e ser mais uma parte desta sociedade que estou ajudando a formar.

O trabalho científico mudou? Deixou de ser solicitado? Está com outro nome? Segue outras diretrizes? Não tenho resposta a essas perguntas, porém, concordo plenamente com Dewey (1971, p. 8) quando afirma que “a idéia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação”. Isso significa dizer que, enquanto o trabalho científico for solicitado para que o aluno copie, reproduza, algo do conhecimento que o professor

desenvolveu, pouco contribuirá para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, além de favorecer o distanciamento entre a escola e a realidade.

Um movimento pedagógico que insira o aluno e seu desenvolvimento à frente da aprendizagem pode diminuir as lacunas entre a vida real e a vida escolar, o que acontece no mundo, na sociedade, e do que acontece na escola. Estaremos, continuamente, reforçando a falsa ideia de que a escola e a vida deveriam andar juntas, mas é muito difícil.

Dessas experiências, a partir das quais venho me constituindo como pesquisadora, surge, no segundo ano de graduação, a oportunidade de atuar como bolsista de Iniciação Científica (BIC) na pesquisa *Modelos Culturais III*, sob coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloísa Pedroso de Moraes Feltes. Aprendi o mais básico e, ao mesmo tempo, o fundamental de uma pesquisa: como se organiza, para que serve, por que deve ser feita.

Foi um período importante para meu amadurecimento acadêmico, profissional e familiar. Muitas leituras precisavam ser feitas e minha mãe recuperava-se de um grave acidente. Em casa, precisando conjugar as atividades da Pesquisa com os cuidados necessários a ela, tínhamos uma rotina colaborativa. Enquanto eu fazia anotações, ela lia os textos em voz alta, de forma que mantivesse a mente ocupada e o corpo em repouso. Desfrutávamos da companhia mútua e eu “saía no lucro” por ter minha mãe por perto todo o tempo.

A partir das atividades desenvolvidas, realizei minha primeira apresentação acadêmica, meu primeiro pôster, minha primeira exposição. Hoje, quando relembro fatos como esse, penso que tudo é aprendido e que precisamos estar abertos às experiências e vivências no momento e da forma em que surgem.

Creio que, de todas as experiências que vivi nesse período, muito aprendi e trago comigo até hoje. Dentre as aprendizagens, destaco a importância de oportunizar ao jovem práticas que possam contribuir com seu desenvolvimento intelectual. Muitas vezes, não somos humildes o suficiente para ouvir as ideias alheias, ainda mais quando vêm de mentes tão jovens. Em outras vezes, não somos capazes de fazer sugestões que poderiam qualificar o trabalho de outrem por julgar que a outra pessoa precisa ser capaz de descobrir por si só.

Compreendo que, sim, muitas vezes, ajudamos mais se ficarmos calados, mas quando se trata de construção de conhecimento e avanço científico, temos o dever de colaborar, de otimizar e de qualificar a pesquisa.

Caminhando um pouco mais, aprendi que, para ser pesquisador, você não precisa nem deve ser guiado sempre, mas pode também guiar e andar por onde decidir ir. E é aí que entra o Mestrado. Sabemos que a pesquisa realizada nesse nível ainda não é aquela mais autônoma,



com tempo para ser realizada, com tempo para criações e grandes descobertas, mas é um salto maior, o início de autoria.

No meu caminho, já formada, cursando uma complementação, entre um café e outro, um *encontro*. Minha professora dos estágios da graduação, Dr<sup>a</sup> Tânia Maris de Azevedo, lança a seguinte pergunta: “E o Mestrado?”. Confesso que, embora o desejo existisse, a oportunidade nunca tinha batido tão concretamente em minha porta. Prometi pensar. Na verdade, nem demandei muito tempo para isso. Na semana seguinte, já surgiram os primeiros rascunhos de um projeto de pesquisa que seria apresentado em poucos meses.

É bom lembrar que, assim como tantos outros pesquisadores, isso tudo precisou ser administrado e conciliado com a vida, já que nunca soube de alguém que conseguiu separar esses mundos. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais muitas pessoas optam por não serem pesquisadores: não somos ensinados a enxergar a vida como objeto de investigação constante, nem a simular a educação não formal, na escola, fatos e acontecimentos possíveis, reais, e a lidar com eles. Espero não estar enganada, mas quando Dewey (1971) fala de *Experiência e Educação*, parece referir-se a isso também.

Para a seleção do Mestrado, ao elaborar o projeto de pesquisa, pensei: o que me incomoda na Educação? O que me desestabiliza na sala de aula?

Surgiu, dessas questões, o meu problema de pesquisa de Mestrado. Embora formulado e reformulado várias vezes, deu conta de tentar descobrir o motivo pelo qual meus alunos sempre perguntavam: “Profe, o que é para fazer na questão X?”. Aquilo me incomodava profundamente. Fazia com que questionasse minha prática, minha eficiência como professora; me inquietava muito. Para tanto, elaborei o seguinte problema de pesquisa: *Como a descrição semântico-argumentativa, mais especificamente a descrição da argumentação interna dos verbos que encabeçam os enunciados de atividades didáticas, pode contribuir para a compreensão leitora de alunos de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental?* (KULLMANN, 2012, p. 51).

A pesquisa foi se desenvolvendo e, num piscar de olhos, estava na banca de defesa da dissertação. A que resultados cheguei? Que, sim, muitas vezes, os enunciados dos exercícios estão mal elaborados linguisticamente e discursivamente, mas também que pecamos como professores ao não mobilizar nossos alunos para compreenderem semanticamente os verbos que encabeçam esses enunciados. Isso significa que, quanto mais fizermos a “tradução simultânea” das atividades e dos instrumentos de avaliação, quanto mais dissermos o que precisam fazer para responder esta ou aquela atividade, por mais tempo poderemos estar

prejudicando a autonomia dos aprendizes na reconstrução do sentido destes e de quaisquer outros enunciados/discursos.

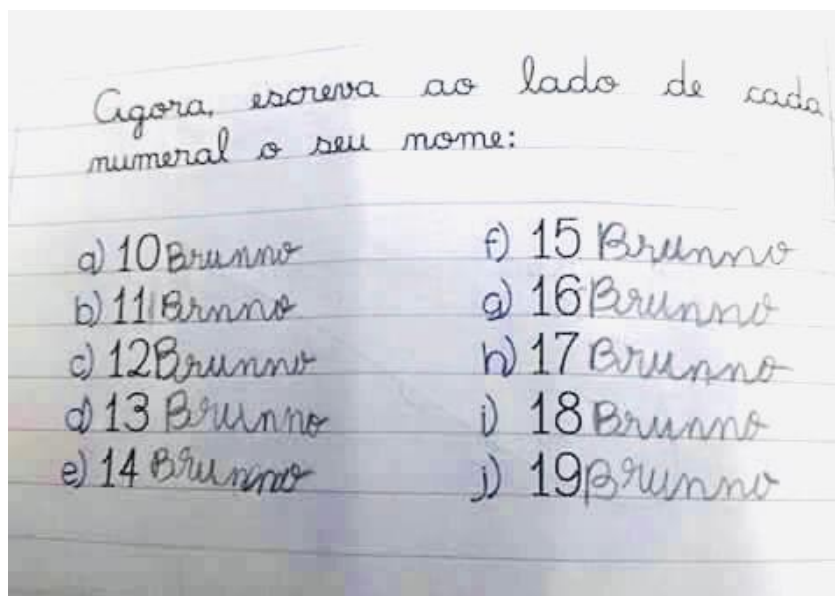
Moraes (1997, p.18), nos lembra de que a “atuação do professor traduz sua visão de educação. É impossível separar uma coisa da outra. A teoria da aprendizagem que fundamenta sua ação contém as explicações de como ele crê que o indivíduo aprende e determina o modelo pedagógico adotado pela escola”. Seria plausível, antes mesmo da citação, pontuar a obviedade de tal afirmação, entretanto, não me parece prudente partir desse pressuposto. A transformação da compreensão que o docente tem sobre os processos de aprendizagem pode acontecer ao longo de sua carreira docente, fruto das leituras que fizer, das experiências que viver.

Nesse processo, a formação continuada pode oferecer ao professor momentos e situações que o auxiliem. O que fazer, então?

Seria tão bom se, para todas as nossas angústias, tivéssemos uma resposta! Ainda não descobri a resposta para esse problema, mas, na prática docente, desenvolvi estratégias que, creio, contribuem para o desenvolvimento de leitores mais autônomos e efetivos, tendo por base a *Teoria da Argumentação na Língua*, aporte no qual fundamentei semanticamente minha pesquisa de mestrado e ora alicerça a investigação de doutorado.

A tarefa a que me propus foi a de conjecturar possibilidades linguístico-pedagógicas para a elaboração de questões e atividades avaliativas para diferentes disciplinas, de diferentes níveis de ensino. O foco é auxiliar linguístico-discursivamente o trabalho docente, de forma que as perguntas, os exercícios, as atividades em geral, propostas aos alunos potencializem e não dificultem a aprendizagem por apresentarem problemas em sua elaboração. Para exemplificar minha colocação, trago uma imagem que circulou por diferentes *sites* e que, ao fazer humor, sinalizou um problema que permeia a atuação docente: a dificuldade de elaboração de enunciados com fins didáticos. Ei-lo:

*Figura 1 - Resposta dada por Bruno à solicitação do Professor*



Disponível em: <http://fazbemblog.blogspot.com/2015/09/escreva-ao-lado-de-cada-numero-o-seu.html> Acesso em: 03 set. 2015

Num primeiro momento, achamos engraçada a forma como Bruno respondeu à atividade, mas, a partir de um olhar mais crítico, é possível que enxerguemos os problemas que emergem disso. No meu ponto de vista, o mais grave deles reside na construção semântico-linguística do enunciado. A ambiguidade explicitada pelo pronome possessivo não permite que a resolução apresentada pelo aluno seja considerada errada, uma vez que é fruto da compreensão que fez e que, incontestavelmente, é plausível.

Assinalo também a possível reação derivada da conclusão do estudante. Muito provavelmente, Bruno não tenha obtido, sequer, um acerto nessa atividade, visto que não deve ter correspondido às expectativas de resposta do professor. Isso ocorre frequentemente e ouço com a mesma regularidade justificativas que giram em torno do fato de que as atividades avaliativas seguem os moldes de práticas realizadas ao longo das aulas, fazendo com que o aluno se acostume com determinadas construções linguísticas e, ao se deparar com elas, saiba o que precisa fazer.

Nesse ponto, de que o aluno sabe como responder, há algo intrigante: ele sabe, por entender a ordem do exercício ou por ter decorado como respondê-lo? Parece um questionamento descabido, entretanto, ao longo do mestrado, busquei comprovar a hipótese de que: “A maior parte das respostas dos alunos não corresponde – em termos de sentido atribuído aos verbos – à argumentação interna (AI) desses mesmos verbos, o que pode evidenciar a não compreensão do enunciado do exercício.” (KULLMANN, 2012, p. 51).

Os verbos a que me referia naquele momento eram os que encabeçavam enunciados, ou seja, iniciavam a ordem do exercício, indicavam aquilo que deveriam fazer em cada atividade. Ao final da pesquisa, os resultados a que cheguei corroboraram a suspeita que tinha desde o início da docência de que os alunos possuem dificuldades em reconstituir o sentido de alguns termos de sua língua materna, especialmente quando o sentido implica o que precisa ser feito em cada atividade didática. Não julgo oportuno retomar aqui todos os resultados do estudo, mas creio ser pertinente recuperar uma reflexão feita outrora.

Como docentes, podemos cometer erros ao não incentivar que nossos alunos desenvolvam sua compreensão leitora desde o início da vida escolar, antes mesmo de estarem alfabetizados. Pensar sobre o que se lê, sobre o sentido que cada palavra assume no contexto linguístico em que está inserida e compará-la com o uso que se faz dela em outras circunstâncias enunciativas é promover o desenvolvimento linguístico daquele que está sob nossa responsabilidade. Ao contrário disso, o que se pratica é a “tradução simultânea” durante longos anos escolares e, em alguns casos, no Ensino Superior. Chamo *tradução simultânea* o ato docente de ler a prova com os alunos e, repetidamente, explicar-lhes como se resolve ou responde o exercício lido.

Isso acontece também de outra forma: o professor não lê as atividades com os alunos, entretanto, ao ser questionado sobre o que deve ser feito, responde passo a passo. Essa atitude, muitas vezes, pode inibir que o estudante, no uso de suas faculdades intelectuais, tente compreender o que precisa ser feito. E percebo que isso não se restringe ao ensino de língua, pode acontecer em outras disciplinas, de diferentes níveis e redes de ensino.

É urgente, portanto, auxiliar o docente a dar-se conta disso e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe subsídios para reformular e potencializar sua prática linguístico-discursiva. Por prática linguístico-discursiva, compreendo o uso de língua que o professor faz e que, no exercício da profissão, assume caráter didático, necessitando, por isso, ser continuamente aprimorado, qualificado. E é este caminho que percorri no Doutorado: o de elaborar subsídios que possam qualificar o professor como usuário de língua.

Quando decidi me inscrever para a seleção do Doutorado, completavam-se 10 dias do falecimento de meu pai, um de meus incentivadores na carreira acadêmica. Lembro-me de que, em minha banca de defesa de Mestrado, me disse: “Não entendi tudo o que elas [avaliadoras] falaram, mas vi que gostaram do teu trabalho”.

Na simplicidade de quem cursou até a 5ª série, nunca permitiu que faltássemos à escola ou deixássemos de realizar nossas obrigações. Por ele, por minha mãe e por mim, decidi seguir em frente e cursar mais esta etapa da Pós-Graduação. Durante seu tratamento de saúde,

conversamos sobre isso e ele, sempre apoiando e incentivando, disse-me que deveria seguir em frente, e segui.

Esta não é a pesquisa derradeira, mas, espero permanecer nesse “*continuum* experiencial” (DEWEY, 1971, p. 19), criando, descobrindo, construindo resultados que contribuam para o avanço do conhecimento nas áreas de Letras e da Educação, principalmente, além de qualificar minha prática e, conseqüentemente, aprimorar a mediação que realizo, bem como a prática de meus colegas de profissão, em termos de produção textual e compreensão leitora.

## 2 INTRODUÇÃO

Quando propomos uma pesquisa, buscamos respostas a inquietações pessoais que, ao mesmo tempo, auxiliam na resolução de problemas de outras pessoas ou, até mesmo, da sociedade. Ao longo dos séculos, muito conhecimento foi produzido e, graças à racionalidade, temos condições de aprender com nossos antepassados, ter acesso às descobertas que fizeram, valer-nos delas e, sem precisar refazer o caminho, seguir adiante do ponto em que nos encontramos.

A pesquisa em Educação pressupõe, além disso, que tenhamos as condições necessárias para contribuir com o desenvolvimento científico na Área, de modo a qualificar os processos de aprendizagem e ensino, adequados ao contexto social em que se inserem. Sendo assim, é fundamental que saibamos *ler* as questões que nos cercam de forma a inserir a pesquisa que optamos por desenvolver nesse cenário e, a partir dela, propor intervenções capazes de qualificar o sistema educacional.

Por muito tempo e, creio, ainda hoje, sustenta-se a tese de que o bom professor é aquele que domina o conteúdo que deve ensinar. Esse “domínio” pode ser definido como conhecer profundamente um tema, um assunto, uma área. Quanto a esse ponto, concordo plenamente. Muito embora, penso que o bom professor é aquele que, além de dominar o conteúdo, consegue transcendê-lo, isto é, conhecê-lo a tal ponto que seja capaz de criar os mecanismos necessários para que o aluno construa o conhecimento que lhe é necessário.

Se pensarmos no exercício docente, veremos que precisamos explicar o mesmo conteúdo de diferentes maneiras a fim de que todos ou a maior parte dos alunos tenha condições de, pelo desenvolvimento de habilidades diversas, construir e reconstruir continuamente sua rede conceitual. Para Vigotski, Luria & Leontiev (2017, p. 108), a tarefa docente

consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

Pode parecer óbvio, contudo, o que vemos e, muitas vezes, somos ensinados a fazer, é transmissão de conhecimento. A diferença entre *transmitir* e *construir* é bastante complexa. Quando domino o assunto e tenho o objetivo de ensiná-lo ao estudante, corro o risco de supor que ele o terá aprendido quando souber repetir o que eu lhe “ensinei”. Porém, ao chegar nesse ponto, possivelmente ele repetirá o meu conhecimento e não o que ele poder ter desenvolvido, dito de outra forma, poderá repetir o que eu sei e não o que ele poderia ter aprendido. Por outro

lado, transcender o conteúdo é oportunizar ao estudante que, com abstrações, deduções e outras tantas habilidades, seja capaz de construir o conhecimento também a partir das informações dadas pelo professor.

Nessa mesma direção, Moraes (1997, p. 145-146), ao propor um novo paradigma educacional, afirma que

a pedagogia atual não poderá se contentar em ser mera transmissora de conteúdos e informações, embora como insumo a informação seja fundamental. Ela deverá ir muito além, pois a emancipação, pessoal e socialmente, requer muito mais do que a mera transmissão e a mera reprodução da informação; ela exige a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos, ou seja, o desenvolvimento da autonomia.

Favorecer o desenvolvimento da autonomia, a partir da mediação realizada pelo professor e do protagonismo do aluno, é praticar essa pedagogia que emancipa, pressupõe análise crítica e movimento, ação.

Colocado dessa forma, é possível que o leitor julgue ser fácil distinguir uma prática da outra, mas temos aí um grande desafio: a formação de professores. Por mais que se fale na importância de o aluno agir ativamente na aprendizagem, ainda vemos práticas que centralizam a aprendizagem na figura do docente, no seu “domínio” de turma e de conteúdo, esquecendo dos processos de construção do conhecimento, da autonomia, dos diferentes saberes e das diferentes formas de aprender.

Aprovada recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incentiva os processos educacionais que valorizam a autonomia do aluno e a construção do conhecimento, além de fomentar práticas que contribuam para o desenvolvimento intelectual, crítico e socioemocional dos discentes. Vale dizer, no entanto, que é imprescindível ao professor ter formação adequada para que seja efetivamente possível auxiliar os estudantes a desenvolverem-se assim.

É nesse cenário, portanto, que insiro os resultados da pesquisa ora apresentados. Partindo da teoria com que trabalho, das minhas experiências docentes e discentes, das minhas inquietações e dificuldades, aliadas à minha formação, tenho o propósito de auxiliar na qualificação do professor, especificamente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades linguísticas. Independentemente da formação de cada profissional, entendo que é indispensável o aprimoramento do uso da língua materna por parte dos educadores.

Supondo que meu raciocínio esteja adequado, o bom professor não é aquele que domina o conteúdo a ser ensinado, tampouco aquele que possui controle sobre a turma, que se relaciona bem com os alunos e/ou com colegas de profissão, ou quaisquer outras características isoladas, mas aquele que harmoniza todas essas à capacidade de ir além de sua formação técnica a ponto

de elaborar estratégias que permitam ao aluno construir conhecimento. Para tanto, o uso proficiente da língua materna deve ser um aliado e, não, um fator que distancie, prejudique ou dificulte a realização desse processo.

Diante disso, a tese que apresento é fruto de uma pesquisa teórica que teve como problema de investigação: *Como subsidiar o processo de formação de professores no que diz respeito à formulação de perguntas, com base no Modelo para Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso (MDSAD) e, conseqüentemente, na Teoria da Argumentação na Língua (TAL), a partir da descrição do sentido do discurso pergunta-resposta?*

O objetivo geral foi o de explicar como se constitui a significação do texto pergunta-resposta, por meio do MDSAD, como primeira etapa para a qualificação do professor (usuário de língua) na formulação de perguntas com finalidade didática.

Os objetivos específicos da investigação foram:

- a) selecionar, dentre os tipos de pergunta-resposta utilizados didaticamente, aqueles que, a título de exemplo, poderão demonstrar a proposta originada por esta pesquisa;
- b) descrever semanticamente os discursos selecionados, a fim de explicitar a configuração da significação do texto pergunta-resposta<sup>1</sup>; e
- c) partindo da significação do texto pergunta-resposta, delinear estratégias de transposição didática desses conceitos (*significação, texto, pergunta-resposta*) com vistas à formação de professores, no que diz respeito à elaboração de perguntas para uso didático.

Com a necessidade de determinar o percurso desse estudo, bem como responder, mesmo que de forma provisória, ao problema investigativo, elaborei as seguintes hipóteses de pesquisa (HP):

HP1 - A Teoria de Argumentação na Língua e o Modelo Semântico de Descrição do Discurso fornecem os elementos necessários para a descrição semântico-argumentativa de discursos do tipo *pergunta-resposta*;

HP2 - A significação do texto pergunta-resposta constitui-se de encadeamentos argumentativos e blocos semânticos;

HP3 – Os discursos didáticos constituem-se de pergunta-resposta mesmo nos casos em que a pergunta não está explícita, ou seja, quando não está marcada por ponto de interrogação; e

---

<sup>1</sup> *Texto pergunta-resposta* corresponde à entidade prevista no sistema linguístico que se repete quando da formulação de *discursos pergunta-resposta*.



HP4 - É possível subsidiar a formação de professores, inicial e/ou continuada, por meio da transposição didática do MDSAD, no que tange à elaboração de enunciados de questões didáticas.

Minha trilha metodológica partiu do pressuposto de que os discursos pergunta-resposta atualizam textos já previstos no sistema linguístico. Para demonstrar a pertinência desse pressuposto, vali-me de quatro discursos didáticos. Após descrevê-los semântico-argumentativamente, explicitarei os respectivos encadeamentos argumentativos, os quais possibilitaram a construção de estratégias linguístico-discursivas e pedagógicas para auxiliar o professor na elaboração de perguntas para fins didáticos.

### 3 FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS

O objetivo deste capítulo é o de circunscrever no campo da Educação a pesquisa que deu origem a esta tese, definindo suas bases epistemológicas e teórico-metodológicas. Para tanto, busco explicitar as concepções de *educação*, *aprendizagem* e *ensino*, *formação de conceitos científicos* e *ensino de língua*, que nortearam as análises feitas ao longo deste percurso.

#### 3.1 EDUCAÇÃO

Quando realizamos pesquisa na área educacional, somos convidados a analisar como a entendemos. Ao aceitar esse convite, aceitei também repensar minha prática docente, avaliar os atuais desafios da Educação em nosso país e tentar enxergar de que forma minha tese pode contribuir para a evolução do cenário educacional contemporâneo.

Compreendo que existem, dentre outras, duas formas de definir *educação*: pelo viés familiar — entre pais/familiares e filhos — e pelo viés escolar — entre professores e estudantes. Em ambos os casos, a educação não ocorre isoladamente, acontece e se instaura na relação com o outro, que pode ser representado pelos adultos que participam diariamente da vida do sujeito, por aqueles com quem ele se relacionará esporadicamente, o que faz com que, direta ou indiretamente, o processo educacional, nos dois sentidos anteriormente apresentados, possa acontecer ininterruptamente.

Na escola, as vivências são, muitas vezes, ampliadas, considerando-se o tempo de permanência em um ambiente com diferentes pessoas, de diferentes faixas etárias e com experiências diversas que irão contribuir para o amadurecimento dos envolvidos. Essa riqueza de relações, trocas e desenvolvimento é mediada pela linguagem numa perspectiva de que o *eu* e o *outro* instituem-se mutuamente pelas diferenças que os caracterizam.

As diferenças oportunizam aos indivíduos definirem-se por sua singularidade: ser o que o outro não é. Consoante isso, trago o diálogo *Sofista* em que Platão (2007) expõe o que ele chama de *gêneros primeiros* – categorias que dão origem a todas as outras –, quais sejam: *movimento*, *repouso*, *ser*, *mesmo* e *outro*. Ao compará-los, o Estrangeiro, personagem desse diálogo, busca apresentar as marcas que os diferenciam para que, com a progressão das reflexões, Teeteto, seu interlocutor, possa compreender que o *outro*, última categoria mencionada no diálogo, constitui todos os outros gêneros.

O *outro*, ou o *não-ser*<sup>2</sup>, é a propriedade que determina a identidade do *ser*. Desse modo, o *movimento* é o *não-ser* do *repouso* e vice-versa; da mesma forma, o *ser* é o *não-ser* do *mesmo*, sendo que a recíproca também é verdadeira. Quer dizer, o *não-ser* é constitutivo, por oposição, de todos: *não-é movimento*, *não-é repouso*, *não-é ser*, *não-é mesmo*; o *não-ser* é a característica que diferencia todos e cada um.

Assim, no que toca ao movimento, o *não-ser* necessariamente, *é*, entendendo-se isso a todos os gêneros, uma vez que em todos a natureza do *diferente* opera de tal maneira a tornar cada um diferente do ser e, portanto, *não-ser*. Assim, a nós é facultado, desse ponto de vista, declarar acertadamente, no tocante a todos eles igualmente, que *não são*. E, por outro lado, também acertaríamos se disséssemos que são seres, uma vez que participam do ser. (PLATÃO, 2007, p. 225. Grifos do autor).

É dessa singularidade, constituinte de tudo e de todos, que provém a concepção de *educação* desta tese. *Educação* aqui é entendida como os processos que oportunizam ao sujeito aprendiz definir-se ao diferenciar-se do outro, numa relação de alteridade recíproca. Significa dizer que, no âmbito escolar, o estudante identifica-se como sujeito a partir daquilo que o opõe aos outros.

Moraes (1997, p. 99) traz o conceito de *educação* como um *sistema aberto* que

implica a existência de processos transformadores que decorrem da experiência, algo inerente a cada sujeito e que depende da ação, da interação e da transação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio. Um sistema aberto significa que tudo está em movimento, é algo que não tem fim, em que início e fim não são predeterminados. Cada final significa um novo começo, um recomeço, e cada início pressupõe a existência de um final anterior, o que faz com que o crescimento ocorra em espiral. Um sistema aberto exige um movimento contínuo e cada ação completa é insumo para um novo começo.

Podemos entender esse *sistema aberto* como a não existência de fronteiras, o que possibilita um trânsito livre entre todos os participantes dessas interações que, por sua vez, são mediadas pela linguagem. *Linguagem* aqui entendida como a capacidade na e pela qual o homem se constitui (BENVENISTE, 2005, p. 286).

Esses conceitos – *alteridade*, *linguagem* e *sistema* – colocados em uma relação de interdependência, contribuem para que a *educação* seja compreendida como esse sistema amplo e complexo de que deriva o desenvolvimento do ser humano em seus aspectos relacionais, intelectuais, emocionais, afetivos etc. e que vai muito além dos saberes escolares. Nesse sistema, diversos são os processos que se complementam.

---

<sup>2</sup> Optei por usar as expressões *não-ser* e *não-são* em itálico e com hífen porque representam uma categoria e, assim grafadas, não sejam confundidas com a linguagem ordinária.

Azevedo e Rowell (2010) caracterizam os processos educacionais, agrupando-os em *informal* (ou *não-formal*) e *formal*. À *educação não-formal* pertencem as situações que ocorrem de forma espontânea, não sistemática e circunstancial, ao passo que a *educação formal* assume os atributos inversos: é programada, sistemática e situada artificialmente.

Consoante Azevedo e Rowell (2010), são propriedades da *educação informal*:

(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 em qualquer lugar, a qualquer hora, pelo tempo que se fizer necessário (AZEVEDO; ROWELL, 2010, p. 04. Grifos das autoras).

Na obra *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, Vigotski, Luria e Leontiev (2017, p. 110), corroboram a existência desse caráter não-formal da educação ao destacar que a aprendizagem não depende só da escola, do ambiente formal ou de professores, já que o sujeito aprende constantemente, desde os primeiros dias de vida. Ao aprender, desenvolve-se e, desenvolvendo-se, aprende.

Assim, *educar* é um processo muito mais amplo do que aquele que a escola pode auxiliar a concretizar (educação formal) ou que dela pode ser esperado; educar de modo não-formal é um processo muito anterior ao que ocorre num ambiente com regras pré-determinadas, com estrutura física e procedimental previamente organizadas, às quais os indivíduos que a ele chegam devem adaptar-se. Não só é anterior como, também, continua a existir concomitantemente ao formal, bem como prolonga-se por toda a vida do sujeito cognoscente. Em tempo: é extremamente importante para o desenvolvimento do ser humano pertencer, também a esse ambiente formal de ensino, já que família, escola e outras instituições sociais possuem papéis diferenciados e complementares na constituição do indivíduo e é exatamente por essas diferenças que cada uma se estabelece como tal.

Azevedo e Rowell (2010) opõem *educação informal* e *formal* dadas as distinções existentes entre elas. Se a *educação informal* é definida pela não-sistematicidade, espontaneidade e circunstancialidade, a *educação formal*, por seu turno, é descrita como um processo

(a) **sistemático** – metódica e metodologicamente organizado para propiciar a aquisição do conhecimento produzido –, (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, a educação formal tem tempos e espaços

definidos, ocorre por meio da criação de ambientes de aprendizagem, antecipando necessidades e conflitos que supostamente fazem parte da vida em sociedade (AZEVEDO; ROWELL, 2010, p. 04. Grifos das autoras).

O contraste entre as modalidades de educação apresentadas, *formal e informal* é capaz de favorecer a compreensão de ambas e contribuir para que eu faça considerações acerca do trabalho docente, da aprendizagem e do ensino, das formas de aprender e de outros fatores que interferem diretamente na maneira como entendo *educação* e, conseqüentemente, nesta investigação. Esse é, portanto, um dos pontos de partida desta tese.

Nas atividades propostas aos alunos, muitos são os questionamentos que eles são convidados a responder, seja oralmente ou por escrito. Temos, aí, dois constituintes de um mesmo discurso didático-pedagógico: o discurso *pergunta-resposta*. A formulação de um enunciado do qual outro depende semanticamente e em que o primeiro é elaborado por um locutor e o segundo deve ser construído por seu interlocutor, em uma dada situação enunciativa, pressupõe um uso proficiente da língua compartilhada pelos dois.

Disso é que deriva o problema desta pesquisa, a saber: *Como subsidiar o processo de formação de professores no que diz respeito à formulação de perguntas, com base no Modelo para Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso (MDSAD) e, conseqüentemente, na Teoria da Argumentação na Língua (TAL), a partir da descrição do sentido do discurso pergunta-resposta?*, a partir do qual busquei formas de qualificar a atividade docente e, com ela, os processos didático-pedagógicos que contribuem para a formação do educando. Dentre eles, destaco e enfatizo a *pergunta*, proposta pelo professor em diferentes momentos de sua prática, cujo objetivo é a promoção ou a verificação da aprendizagem que, no mais das vezes, é evidenciada pela *resposta* formulada pelo aluno<sup>3</sup>.

É a correspondência semântica entre os dois segmentos do discurso, pergunta e resposta, que explicitará se o enunciado-pergunta cumpriu sua função de impulsionar a aprendizagem e, também, se o objetivo de aprendizagem foi, ou não, atingido e, em caso negativo, que pontos demandam mais atenção, a fim de que as potencialidades previstas sejam, efetivamente, consolidadas.

*Pergunta*, ao longo desta tese, deve ser entendida como o enunciado cujo sentido está atrelado ao enunciado *resposta*, configurando, os dois, um discurso como unidade de sentido. O foco aqui serão os enunciados com fins didáticos, uma vez reconhecida a pergunta como um recurso pedagógico com vistas ao progresso da aprendizagem.

---

<sup>3</sup> Por vezes, esses enunciados são didaticamente invertidos.

Com isso, não estou desmerecendo ou ignorando os questionamentos feitos pelos alunos, tão presentes em sala de aula e igualmente essenciais à aprendizagem. Faço, apenas, um recorte metodológico, a fim de qualificar e aprofundar as reflexões produzidas. Este recorte também corresponde à concepção de *educação formal* (p. 26) e, assim sendo, compreendo que é função docente problematizar a “realidade”, valendo-se de situações que a simulem, programem e situem artificialmente.

Nesse sentido, o discurso *pergunta-resposta*, nas diferentes disciplinas e em todos os níveis de ensino, configura-se como uma forma de problematização, de simulacro da *educação não-formal* (AZEVEDO & ROWELL, 2010).

### 3.2 APRENDIZAGEM E ENSINO

Partindo dessa visão de *educação* sistêmica, em que ao aluno oportunizam-se condições de protagonizar seu processo de aprender, discorrerei sobre os conceitos de *aprendizagem* e *ensino*, também derivados da concepção de *educação*<sup>4</sup>. Inter-relacionar esses conceitos, a meu ver, é de extrema valia, uma vez que ambos possuem a mesma finalidade, qual seja, o desenvolvimento do estudante.

Ao longo da formação docente, somos levados a pensar sobre como ensinamos o assunto, o conteúdo, o tema, mas raras são as vezes em que alguém nos questiona sobre como o aluno aprende. Pode soar estranha essa afirmação, mas em alguns cursos de formação continuada que fazemos ao longo da carreira, ouvimos muito sobre como ensinar, pouco sobre como o sujeito aprende (AZEVEDO, 2017). Não estou dizendo que as formações não sejam válidas, ou que deixem a desejar, muito pelo contrário: grande parte delas cumpre seu papel. O problema que identifico são as lacunas sobre os modos de aprender que não são preenchidas. Cada vez mais aprimoramos o conhecimento técnico – dentro da área de formação inicial ou de atuação – e vamos nos distanciando da posição de aluno, de quem aprende.

Vale pontuar que essas reflexões são realizadas a partir de experiências do contexto educacional formal. Se pensarmos em nosso cotidiano, muito se aprende sem que ninguém nos ensine e sem, muitas vezes, sabermos que estamos aprendendo. Quando falo em Escola como instituição em que ocorrem os processos de *educação formal*, refiro-me às situações em que interagem alunos e professores e em que o objetivo é aprender e ensinar, numa relação recursiva para ambos.

---

<sup>4</sup> Explicitada na seção 3.1.

Em seu livro *Aprendizes e Mestres*, Pozo (2002, p. 57) chama *aprendizagem explícita*, “produto de uma atividade deliberada e consciente”, originada do *ensino*, genericamente definido como “atividades socialmente organizadas”.

Julgo necessário explicitar a concepção *aprendizagem* no âmbito da pesquisa que originou esta tese. Fá-lo-ei em duas etapas. Na primeira, apresentarei algumas das reflexões que me permitem entender *aprendizagem* em seu sentido mais amplo. A segunda etapa será minha tentativa de relacionar esse conceito à *aprendizagem* na esfera escolar.

“Aprender, em linhas gerais, é o ato pelo qual o indivíduo constrói, reconstrói, significa e ressignifica seus conhecimentos” (AZEVEDO, 2017). Pensar a *aprendizagem* é tentar (re)conhecer os processos pelos quais o sujeito cognoscente é capaz de estabelecer relações dos mais diferentes tipos com o que experimenta. Essa experiência pode ser muito variada, formando-se a partir de sensações, empiria, emoções, percepções, abstrações, dentre outras.

Todos os modos de conhecer contribuirão para a tessitura de uma rede de conhecimento, conceitual. Conforme Vigotski (2009), essa rede constitui-se de informações às quais são atribuídos sentidos. A cada novo conceito, essa trama reorganiza-se, refaz-se, complexifica-se. Essa totalidade de processos configura a estrutura mutável do conhecimento.

No domínio escolar, a *aprendizagem* acontece semelhantemente, e o cerne costuma ser os conhecimentos científica e historicamente produzidos. Nesse contexto, o aluno é levado a reconstruir e reorganizar sua rede conceitual a partir das interações estabelecidas na Escola, sejam as mediadas pelo professor, pelos colegas ou por outros sujeitos envolvidos nesse processo.

Da mesma maneira, diversas podem ser as estratégias cujo objetivo seja o de promover a *aprendizagem* e o desenvolvimento do sujeito. Dentre as possíveis, escolhi focar nas perguntas realizadas pelo professor. Se, conforme Vigotski (2009) afirma, o professor é *mediador* no processo da *aprendizagem*, cabe a ele elaborar e colocar em prática as estratégias que julgar importantes para que o aluno tenha condições de progredir na composição do seu saber.

É sabido que a linguagem e os outros sujeitos também atuam como mediadores da *aprendizagem*, contudo é o docente que, no âmbito da educação formal, assume a função de mediador profissional, daquele que estudou para desempenhá-la e que possui os conhecimentos técnicos necessários para tanto. *Mediação* é o(s) método(s) pelo(s) qual(is) o professor agirá sobre o processo de *aprendizagem* do estudante, a fim de potencializá-lo.

Os métodos precisam ser aplicados com o intuito de simular a realidade<sup>5</sup> para que, resolvendo os problemas apresentados, o aluno desenvolva suas habilidades ao mesmo tempo em que constrói conceitos e os reorganiza cognitivamente. Parece bastante simples, mas, se entendo que “a aprendizagem é sempre produto da prática” (POZO, 2002, p. 65), é indispensável ao aluno ter contato direto com situações-problema com as quais possa envolver-se, dada a possibilidade de existirem, ou assemelhem-se, à vida “real”, cotidiana.

Por prática, não me refiro somente a atividades manuais ou físicas em que o contato com outros elementos concretos seja pré-requisito, mas às atividades que exigem reflexão crítica, uso de habilidades já consolidadas, cognição. Ao dizer que devemos poder utilizar em situações diversificadas o que aprendemos, Pozo (2002) nos coloca a necessidade de *transferir* o que aprendemos, mas no sentido de aplicá-la a uma nova ou diferente situação; utilizar o conhecimento já estruturado em outras situações. O autor afirma que

quanto mais rotineira for uma aprendizagem, mais rotineiramente se usará depois o aprendido. Se nos limitarmos a repetir mecanicamente uma sequência de ações [...] ou a recitar uma litania [...], depois será muito difícil para nós recuperar o aprendido em qualquer situação que se distancie minimamente da situação de aprendizagem e nos exija transferir o aprendido [...] (POZO, 2002, p. 64).

Como exemplo, cito o ensino da gramática descontextualizada de qualquer uso efetivo da língua. Muitas vezes, julguei que transmitir aos alunos os saberes contidos nos livros didáticos e nos currículos, da forma como se apresentam, garantir-lhes-ia o domínio da língua materna e a proficiência como usuário. Com o passar do tempo, percebi que, na verdade, o que acontecia era a memorização de termos e sua reprodução nas avaliações, depois, os conceitos anteriormente “aprendidos” eram esquecidos e as produções discursivas, uma das mais importantes habilidades a serem desenvolvidas na aprendizagem de uma língua, praticamente não eram objeto de ensino.

Como, então, ensinar o que a legislação educacional prevê e contribuir, verdadeiramente, para o desenvolvimento de habilidades indispensáveis à formação intelectual do educando em sua vida escolar? O desafio do *transmitir* a que Pozo (2002) se refere, reside no fato de que, antes mesmo de chegar à sala de aula, o saber técnico do professor precisa ser transformado a ponto de que ele mesmo seja capaz de ultrapassar esse saber e, criando contextos de aprendizagem que “simulem” (AZEVEDO E ROWELL, 2010) situações potencialmente vividas fora da escola, oportunizar a seus alunos o uso de habilidades com as quais consigam resolver os problemas a eles apresentados.

---

<sup>5</sup> Conforme abordado em 3.1.



Se, por exemplo, no ensino de língua materna, coloca-se ao educando a necessidade de estudar orações subordinadas, o professor tem o dever de fazê-lo, contudo, a classificação de conjunções não garante a aprendizagem significativa, mas valoriza a *aprendizagem mecânica* (MOREIRA, 2011, p. 31). Ao contrário, se trabalharmos com a função das conjunções, com o sentido que seu uso atribui ao discurso, com as modificações semânticas que decorrem do emprego de um ou outro conectivo, a função que exercem, os motivos pelos quais temos tantas opções e qual delas escolher na produção de nossos próprios discursos, ficarão muito mais explicitadas. Além do que, poderá colaborar para que o aluno tome consciência dos efeitos de sentido que um ou outro uso pode gerar, seja no discurso que lê, seja no que produz, contribuindo também, no decorrer do processo, para sua autonomia leitora.

É imprescindível, à vista disso, que o docente, ao organizar seu plano de trabalho, tenha clareza não somente sobre o que ensinar, mas sobre como o aluno pode aprender aquele assunto, sobre quais habilidades ele precisa ter consolidadas antecipadamente, em quais ele terá maiores chances de evoluir e as que serão originadas a partir das atividades realizadas. O foco estará muito mais no *como* fazer para que a aprendizagem se efetive, para que o aluno evolua intelectualmente e os saberes construídos progridam, do que no *conteúdo* como fim em si mesmo.

Vigotski, Luria e Leontiev (2017, p. 108) assinalam que

o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais – observação, atenção, memória, juízo etc. – mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independente das outras. Portanto, cada uma tem de ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

Entendo que as “muitas capacidades”<sup>6</sup> pressupõem variadas estratégias, diversificadas atividades e diferentes situações de aprendizagem para que sejam desenvolvidas. É difícil que uma explicação ou um tipo de exercício, por si só, possa contribuir para o enriquecimento das estruturas cognitivas do aprendiz.

Nesse sentido de enriquecimento, trago como fundamento a *aprendizagem significativa* proposta por Ausubel (1963) e, no excerto a seguir, definida por Moreira (2011, p. 13) como

aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-litera-

<sup>6</sup> Neste capítulo, usarei *capacidade* e *habilidade* indistintamente.

não ao pé da letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Esse é o desafio do professor: atuar de forma que seus alunos possam desenvolver suas aprendizagens de formas cada vez mais significativas, ampliando e complexificando sua estrutura cognitiva. Um ensino dessa natureza certamente é tarefa muito complexa, mas intrínseca à prática docente.

Enxergo-a como pertencente ao fazer educativo: elaborar estratégias diversas, que estejam adequadas às necessidades dos alunos, visando à sua aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades, tanto para dar conta do exigido no ensino formal quanto para atender às demandas que poderão surgir em suas vidas. Limitar o papel discente à reprodução de conteúdos, nomenclaturas e fórmulas é subestimar a capacidade dos educandos e privar-lhes das muitas possibilidades que a educação formal possa lhes oferecer.

Este estudo propõe que seja feito o uso didático do discurso *pergunta-reposta* como uma das formas pelas quais a linguagem, como quer Vigotski, assume sua função de mediar a aprendizagem.

Foi desde essa perspectiva, que formulei o problema desta investigação, que retomo aqui: *Como subsidiar o processo de formação de professores no que diz respeito à formulação de perguntas, com base no Modelo para Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso (MDSAD) e, conseqüentemente, na Teoria da Argumentação na Língua (TAL), a partir da descrição do sentido do discurso pergunta-resposta? Ao longo da pesquisa, procurei responder a essa e a outras questões cujo objetivo foi explicar como se constitui a significação do texto pergunta-resposta, por meio do MDSAD, como primeira etapa para a qualificação do professor (usuário de língua) na formulação de perguntas com finalidade didática. Julgo que ser proficiente em uma língua seja saber utilizá-la adequando-a ao que cada situação enunciativa exige, mais especificamente aqui no que diz respeito ao âmbito do ensino formal. Para tanto, o professor, como usuário de língua, precisa ter claros quais são seus propósitos didáticos e utilizar o sistema linguístico de tal forma que vá *ao* e não *de* encontro a eles.*

Nesse ponto, aprendizagem e ensino encontram-se novamente, invertendo-se, temporariamente, os papéis. Educador passa a ser estudante, aprendiz, para que, depois de construir os saberes linguístico-discursivos necessários, possa empregá-los na promoção da

aprendizagem e na constituição dos saberes de outrem, nesse caso, seu aluno. Fundamento isso também no princípio platoniano<sup>7</sup>.

Interessante reconhecermo-nos como seres em constante evolução e aprendizes em toda e qualquer circunstância. Por mais que grande parte da carga horária docente esteja em função do ensino, é fundamental ao professor assumir a condição daquele que aprende. Compreendido dessa forma, o exercício profissional docente reveste-se da configuração discente todas as vezes em que se permite aprender na interação com outros sujeitos, incluindo aí seus alunos. Retomando o princípio da alteridade: quando *estou* professora, caracterizo-me como tal por não *estar* aluna, mas, nos momentos em que assumo os atributos discentes, professora não *estou* mais; independentemente da função por mim assumida e desempenhada, a aprendizagem realiza-se de modo constante.

Nessa relação de *ser* o que o outro *não-é*, de definir-me pelas diferenças existentes entre nós é que findo as reflexões sobre aprendizagem e ensino, por ora. Explicitar essas concepções torna-se condição *sine qua non* para as discussões que proponho ao longo desta tese.

Destaco alguns pontos que resumem o que foi dito. Primeiro: os processos de aprendizagem e ensino constituem-se mutuamente e, embora pareçam independentes em alguns momentos, complementam-se constantemente. Segundo: a prática é determinante para a aprendizagem, se almejamos o desenvolvimento de habilidades para a resolução de situações-problema. Terceiro: o professor, ao colocar-se na posição de aprendiz, abre caminho para qualificar seu fazer docente.

### 3.3 PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS

O objetivo deste subcapítulo é explicitar a importância dos processos de construção de conceitos científicos no ambiente escolar, principalmente os decorrentes do discurso pergunta-resposta. Para tanto, fundamentarei as reflexões registradas aqui a partir dos estudos de Vigotski e dos derivados desses.

A partir de suas investigações sobre a gênese do pensamento e da linguagem, Vigotski elabora e desenvolve seu método de análise — dupla estimulação<sup>8</sup> — combinando símbolo e palavra. A partir disso, evidencia que a formação de conceitos resulta da atividade complexa de

---

<sup>7</sup> Ver página 24.

<sup>8</sup> O método funcional da dupla estimulação consiste em estudar “o desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores com o auxílio de duas séries de estímulos; uma desempenha a função do objeto da atividade do sujeito experimental, a outra, a função dos signos através dos quais essa atividade se organiza” (VIGOTSKI, 2009, p. 164).

funções intelectuais, tais como memória, atenção, imagens, inferências, relacionadas ao uso do signo.

O foco, neste momento, não é aprofundar a análise da teoria vigotskiana, mas é importante que alguns aspectos sejam abordados a fim de que possam subsidiar as construções seguintes. Portanto, resumidamente, apresentarei os estágios do processo de formação de conceitos, conforme Vigotski (2009, p. 176). São eles: (1) pensamento sincrético; (2) pensamento por complexos; e (3) pensamento conceitual. Cada um é constituído por fases, respectivamente: três, cinco e duas.

No primeiro estágio, há um aglomerado desordenado de objetos ainda não discriminados pela criança. Nessa fase, não há critério para agrupamentos, e o significado dos signos na mente é instável. A fusão de elementos, típica desse estágio inicial da formação de conceitos, é descrita por Vigotski (2009, p. 175) como

uma tendência infantil a substituir a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos e a confundir a relação entre as impressões e o pensamento com a relação entre os objetos. Evidentemente, essa superprodução de nexos subjetivos tem enorme importância como fator de sucessivo desenvolvimento do pensamento infantil, uma vez que é o fundamento para o futuro processo de seleção de nexos que correspondem à realidade e são verificados pela prática.

Na primeira fase correspondente a esse estágio, a imagem sincrética construída pela criança é demonstrada por tentativas e erros de associação símbolo-palavra. A segunda fase é caracterizada pela percepção do campo visual infantil, a partir da qual os objetos adquirem um significado que os agrupa. Já a terceira fase, superior às anteriores em termos de complexidade, é marcada pela significação atribuída pela criança ao representante de cada agrupamento, mesmo que os elementos conjugados continuem desordenados.

O segundo estágio é marcado pela capacidade da criança de objetivar os nexos, anteriormente ilógicos, apresentando uma evolução do pensamento conceitual e realizando associações a partir das impressões concretas. As cinco fases do pensamento por complexos são:

- a) *complexo de tipo associativo*: a criança estabelece ligações entre os objetos, seja por proximidade, semelhança, contraste etc.;
- b) *complexo de coleções*: o agrupamento de objetos é feito com base em características que os tornam diferentes e complementares entre si. Essa fase difere-se da associação por caracterizar-se pelo agrupamento dos objetos a partir de traços que os diferenciam;

- c) *complexo em cadeia*: a criança já consegue estabelecer um critério, agrupar a partir dele e é capaz de trocar o critério, conforme a necessidade;
- d) *complexo difuso*: os agrupamentos são realizados por critérios oscilantes e ilimitados. A criança não estabelece parâmetro único, alterna-o conforme as possibilidades que se apresentam;
- e) *complexo de pseudoconceito*: a criança é capaz de generalizar, habilidade indispensável à formação de conceitos, dada a sua característica essencialmente abstrata.

Antes de avançar para o terceiro estágio, julgo oportuno reproduzir aqui a definição Vigotski para *pseudoconceito*:

As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são dadas pelas pessoas que a rodeiam [rodeiam a criança] no processo de comunicação verbal com ela. Mas a criança não pode assimilar de imediato o modo de pensamento dos adultos, e recebe um produto que é semelhante ao produto dos adultos, porém obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente. É isto que denominamos pseudoconceito. Obtém-se algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior difere profundamente delas (VIGOTSKI, 2009, p. 193).

Colocado dessa forma, fica mais acessível diferenciar o conceito efetivamente construído daquele que ainda está em formação, além de identificar e diferenciar suas etapas. O pseudoconceito é “uma ponte lançada entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato da criança” (VIGOTSKI, p. 199).

O terceiro e último estágio do processo de formação de conceitos, localizado num dos extremos dessa ponte, caracteriza-se pelo amadurecimento do pensamento infantil. A partir dele, a criança é capaz de decompor, analisar e abstrair sem a necessidade do concreto. É composto por duas fases:

- 1) *desenvolvimento por abstração*: a criança é capaz de generalizar tendo como critério a discriminação do atributo mais perceptível dentre os objetos de sua análise. O componente que servirá de parâmetro de sua generalização é o mais essencial – aquilo que definirá o conceito.
- 2) *conceitos potenciais*: nessa fase, a criança já desenvolveu a capacidade de abstrair e formar conceito. Isso acontece por volta dos 12 anos, idade em que o, agora, considerado adolescente possui maturidade suficiente para o pensamento por

conceitos, concluindo o terceiro estágio de desenvolvimento intelectual (VIGOSTKI, 2009, p. 228).

Considerando que o processo de formação de conceitos inicia antes da etapa escolar e que grande parte do amadurecimento intelectual do sujeito dar-se-á na escola, é imprescindível que os professores compreendam cada um desses estágios e possam buscar e elaborar as melhores estratégias didáticas, a fim de contribuir com o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Muitos dos conceitos científicos são construídos nos espaços de educação formal, uma vez que dependem de instrução; é, portanto, função da escola, neste caso, trabalhar para a formação desse tipo de conceito.

Numerosas perguntas, com finalidade didática, são feitas para, dentre outros objetivos, verificar o estágio do aprendiz no processo de formação de conceitos científicos, bem como propiciar a ele a qualificação desse processo e/ou o avanço para o estágio seguinte. Assim, é também pelas repostas dadas pelos estudantes aos questionamentos que o professor pode ter acesso ao que cada aluno conseguiu abstrair e significar em suas estruturas cognitivas, de forma a, conseqüentemente, promover as intervenções necessárias para que os conceitos possam ser constantemente redimensionados a um maior nível de complexidade.

A formação do conceito científico, à luz de Vigotski (2009), ocorre após o amadurecimento dos conceitos espontâneos desenvolvidos. O psicólogo russo afirma:

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (VIGOTSKI, 2009, p. 244).

É na escola que a criança terá contato mais frequente e sistemático com o conhecimento, social e historicamente produzido (AZEVEDO E ROWELL, 2010), fruto da inter-relação do que Vigotski chama *conceitos científicos*. Relacionados, os conceitos científicos configuram uma rede que é constantemente ressignificada, o que lhe confere um caráter complexo, abstrato e contínuo. Complexo, porque exige do indivíduo múltiplos processos cognitivos; abstrato, porque deriva de generalizações e estas são representadas por palavras, e não por qualquer tipo de material concreto; e contínuo, porque incessante, recursivo e interativo.

Condizente com essa concepção, Pozo (2002, p. 211) aponta que “o material de aprendizagem será mais significativo quanto mais relações o aluno consiga estabelecer não apenas entre os elementos que o compõem como também, e essencialmente, com outros

conhecimentos prévios que já tenha em sua memória permanente”. Dito de outro modo, a verdadeira aprendizagem constitui-se no universo de relações construído pelo aprendiz entre conceitos científicos em formação e aqueles já formados, sejam eles, também científicos ou, como chama Vigotski, espontâneos<sup>9</sup>.

Na escola, a formação de conceitos científicos passa a ser constante, uma vez que o educando terá contato frequente com diferentes disciplinas que, por sua vez, organizam-se em torno de uma série de conceitos específicos. Espera-se que estes sejam compreendidos e formados pelos alunos. Muitas vezes, entretanto, algumas práticas pedagógicas dificultam esse processo e, para simplificar, favorecem a que o aluno decore definições e as reproduza em um curto período de tempo (normalmente numa avaliação formal).

Consoante isso, reproduzo Moreira (2011), que diferencia aprendizagem *significativa* de aprendizagem *mecânica*, a partir dos estudos desenvolvidos por David Ausubel e Joseph Novak. A aprendizagem mecânica é, segundo o autor, a que mais acontece na escola e se caracteriza por ser “praticamente sem significado puramente memorística, que serve para as provas e é esquecida, apagada, logo após. Em linguagem coloquial, a aprendizagem mecânica é a conhecida *decoreba*, tão utilizada pelos alunos e tão incentivada na escola” (MOREIRA, 2011, p. 30-31. Grifo original).

Embora saibamos que um mesmo conceito pode constituir diferentes componentes curriculares, muitos professores ainda privilegiam práticas didáticas mecanicistas, em que o foco reside nos conteúdos a serem estudados, ou seja, nas informações a serem memorizadas, na *decoreba*.

Há muito falamos em práticas interdisciplinares que explicitem a relação entre os componentes curriculares, que abordem e favoreçam o desenvolvimento de habilidades a partir do diálogo entre as disciplinas. Entretanto a aproximação ainda não acontece de forma profícua. Os motivos que dificultam esse diálogo entre docentes são diversos e não julgo oportuno trazê-los neste momento, contudo, observo que o trabalho interdisciplinar contribuiria para diminuir a sensação bastante concreta de que cada componente curricular está organizado em uma caixinha independente, deslocada. Paviani (2014, p. 15) deixa claro que “a interdisciplinaridade teria o objetivo de mediar as divisões e as fragmentações das disciplinas e de aproximar os saberes”.

---

<sup>9</sup> Por *conceito espontâneo*, Vigotski compreende todos aqueles cujo processo de formação independe da instrução formal, do ensino; aqueles formados ao longo da vida na convivência diária com outros sujeitos e num contexto sócio-histórico.

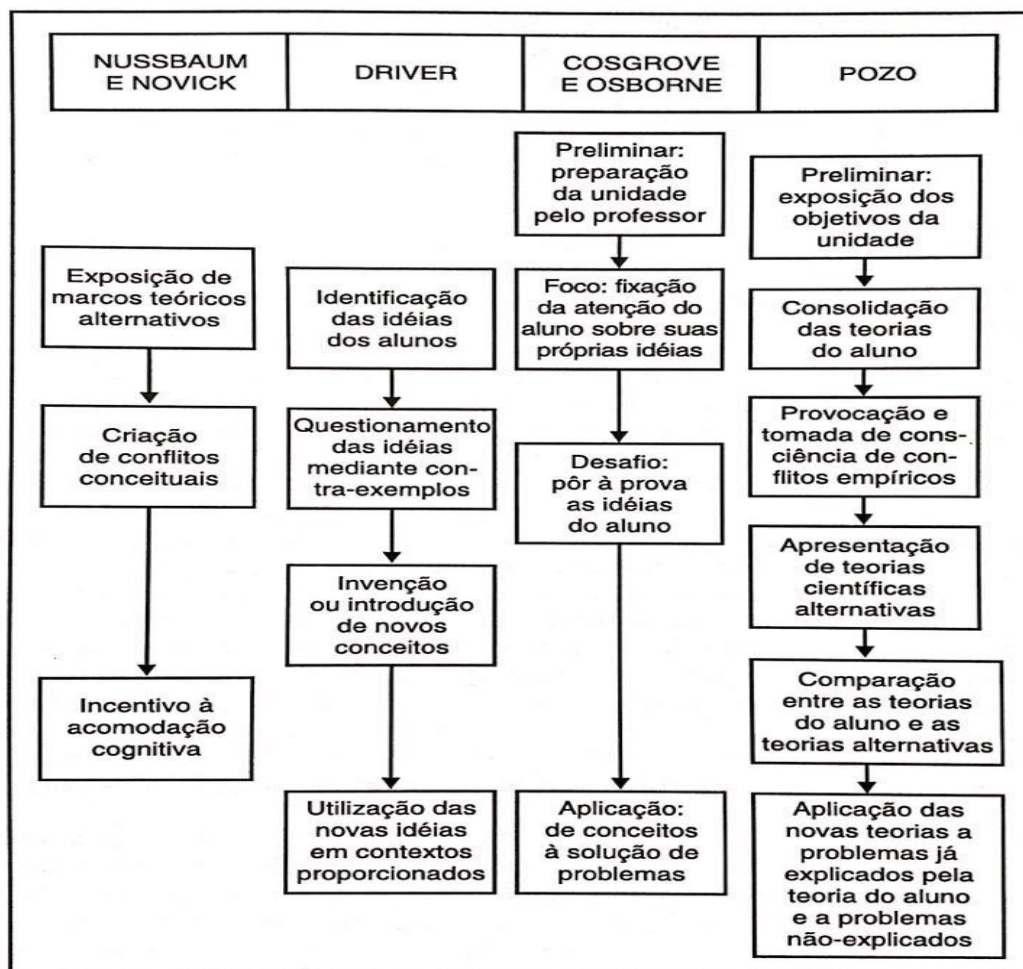
Ao chegar à escola, a criança que, até aquele momento, aprendia constantemente com tentativas e erros, com instruções, com experiências e práticas diversas, com observações e generalizações, é conduzida à segmentação artificial do conhecimento em componentes curriculares. No meu modo de ver, isso dificulta e até subestima a capacidade intelectual de nossos alunos, além de, como diz Paulo Freire (2016, p. 56), “castrar” a curiosidade do aprendiz em nome do “currículo”.

O desafio é o de desfazer ou minimizar essa segmentação mediante práticas didáticas que proporcionem e favoreçam a formação de conceitos científicos. Um dos principais objetivos desta investigação é justamente o de propor que o discurso *pergunta-resposta* possa ser um mediador eficaz no desenrolar do processo de formação de conceitos científicos.

Seguindo o percurso realizado até aqui e procurando torná-lo ainda mais claro, resgato a concepção das professoras Azevedo e Rowell (2010) sobre a *educação formal*, que se caracteriza pela simulação dos processos de educação não formal, assim, ao problematizar, o professor reconstrói na sala de aula situações plausíveis de serem concretizadas, com a finalidade de que o aluno mobilize seus conhecimentos prévios e possa construir outros que o auxiliem a resolvê-las, a solucioná-las. A figura 2 elaborada por Pozo (1989, p. 252) e reproduzida aqui organiza e resume sequências que contribuem para a mudança conceitual a partir de uma perspectiva de solução de problemas ou, em suas palavras, de “conflito cognitivo”, o que pode ser relacionado ao que propõe Vigotski, quando da definição de conceitos científicos.



Figura 2 – Algumas seqüências de instrução para a mudança conceitual



Fonte: POZO, 1989, p. 252.

Os quatro modelos apresentados na figura possuem semelhanças quanto ao processo: iniciam a partir daquilo que o aluno já sabe, do seu conhecimento prévio, propõem uma problematização e, para que deem conta de solucioná-la, o professor faz intervenções, apresenta informações e proporciona situações pelas quais os estudantes possam (re)constituir conceitos e, então, reconfigurar sua estrutura cognitiva.

Sinto-me confortável para, neste estágio, afirmar que o movimento educacional que ocorre na esfera formal, ao ter como premissa a simulação de acontecimentos (AZEVEDO; ROWELL, 2010) baseados na realidade, evidencia o protagonismo do aluno como sujeito capaz de traçar as estratégias de que se valerá para resolver os conflitos existentes. Para tanto, terá a necessidade de trazer à consciência seus conhecimentos prévios e relacioná-los aos que sua capacidade cognitiva criará. Nesse percurso, o professor assume dois papéis essenciais: o de criar a problematização inicial e o de mediar as situações dela decorrentes e necessárias à sua solução.

Problematizando e/ou mediando os processos de aprendizagem, a função docente poderá servir para, também, auxiliar o estudante a compreender o que é uma resposta e que características pode assumir, sempre relacionada à pergunta que deve completar semanticamente.

Para ilustrar, apresento duas situações. A primeira refere-se a algumas atividades de múltipla escolha em que a resposta já está contemplada nas alternativas. No caso de somente uma alternativa correta, o enunciado *pergunta* e o enunciado *resposta* só se constituirão como um discurso do tipo *pergunta-resposta* ao se complementarem semântica e mutuamente.

Assim, o ponto de interrogação, se houver, assume uma função sintática, podendo, inclusive, não existir, de acordo com a formulação do enunciado. Vejamos os exemplos:

Exemplo 1:

*Qual dos Estados abaixo pertence à região Sul do Brasil?*

- a) *São Paulo*
- b) *Rio de Janeiro*
- c) *Maranhã*
- d) *Paraná*
- e) *Pará*

A mesma atividade poderia ser elaborada da seguinte maneira:

*Dos Estados abaixo, assinale aquele que pertence à região Sul do Brasil.*

- a) *São Paulo*
- b) *Rio de Janeiro*
- c) *Maranhã*
- d) *Paraná*
- e) *Pará*

Indiferentemente da estrutura do enunciado da atividade, em ambas temos um segmento *pergunta*, cujo sentido será completado por um segmento *resposta*, sem que, para sua compreensão, seja necessária a marca interrogativa. Entretanto, uma das possíveis respostas permitirá a constituição desse *discurso*, uma vez que, das alternativas, somente uma atende ao critério semântico de reconhecer qual dos estados pertence à Região Sul do Brasil.

Exemplo 2:

Trago o enunciado didático de um livro de Geografia destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental (SAMPAIO, 2009, p. 145). Ao abordar aspectos da hidrosfera terrestre, um

questionamento inicial, cujo objetivo é o de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, está assim formulado, seguido da resposta esperada:

P: *Qual a importância da água para a vida humana?*

R: *Resposta pessoal. Professor: para responder à questão, os alunos deverão integrar os conhecimentos de Ciências aos da Geografia. O objetivo é eles perceberem que a água é indispensável para a manutenção da vida. Há, no entanto, várias possibilidades de respostas que deverão variar conforme a realidade de seus alunos. Exemplos: saciar a sede, preparar alimentos, fazer a higiene pessoal, fazer a limpeza de moradias e outros espaços, usar como via de transporte, obter alimentos, divertir, gerar renda, etc.*

Diante dessa atividade, a partir da pergunta, é necessário que o estudante (1) perceba que a água é importante para a vida humana e (2) saiba formular um enunciado-resposta que complemente o sentido do enunciado-pergunta. Porém, para dar conta da resposta esperada, o aluno precisa, conforme o que consta no próprio livro, citar, ao menos, uma evidência que comprove a importância da água para a vida humana.

Cabe uma breve análise quanto ao conteúdo da questão e da resposta prevista. O objetivo, conforme consta nas orientações do próprio livro dirigidas ao professor, é de que o aluno perceba a importância da água. A resposta sistematizada no LD gira em torno daquilo que podemos fazer com a água. Há certa incoerência entre o desejado e o efetivamente perguntado, o que pode contribuir para respostas igualmente incoerentes.

Isso ocorre porque, da forma como está posta, a pergunta solicita que o estudante se manifeste sobre a importância da água, ao passo que a resposta, tal como colocada no LD, cita utilidades da água, que não são, necessariamente, exemplos de importância da água para a vida humana.

Destaco, a partir dessa observação, um aspecto da formulação dos enunciados: a adequação do nível de linguagem ao potencial dos alunos, de forma que o enunciado não se configure como um obstáculo à resposta. Assim, é possível conjecturar que, muitas vezes, a resposta dada pelo aluno não corresponde ao que foi solicitado no enunciado feito pelo professor, por uma inadequação linguística de construção da pergunta.

Uma possibilidade de evitar equívocos de compreensão seria reformulando a questão, de maneira que tornasse específico o que se deseja saber do aluno. No exemplo, para a resposta desejada, a pergunta poderia ser: *Em que atividades diárias você precisa usar a água?.*

Formulada dessa maneira, possivelmente, os enunciados-resposta construídos pelos alunos para responder à questão estariam mais próximos do inicialmente desejado.

Um pouco mais além, pensando em uma possível sequência ao questionamento, poderíamos, pela discussão coletiva, chegar à pergunta inicialmente elaborada, *Qual a importância da água para a vida humana?*, a fim de que, pela função mediadora do discurso pergunta-resposta, fosse possível edificar a *ponte* entre o concreto das vivências cotidianas e o abstrato do reconhecimento da importância da água para a manutenção da vida.

Essa função mediadora do discurso pergunta-resposta a que me refiro está ancorada nos pressupostos vigotskianos e representa um dos recursos didáticos pelos quais o professor pode fazer as intervenções necessárias para que o aluno progrida à fase seguinte de seu processo de formação de conceitos e/ou a um nível mais complexo da fase em que se encontra. Esse discurso é entendido aqui como um artifício para promoção da aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito aprendiz nos ambientes formais de ensino.

### 3.4 CONCEPÇÃO DE *ENSINO DE LÍNGUA*

É imprescindível que façamos uma diferenciação entre duas funções desempenhadas pelo docente, a de *usuário de língua* e a de *professor* (AZEVEDO, 2016), já que, ao longo deste trabalho, delinearei possibilidades linguístico-discursivas que possam auxiliar a prática docente no uso da língua materna, sabendo que, o mesmo indivíduo assumirá concomitantemente essas duas funções: falante nativo, portanto conhecedor do sistema linguístico que usa cotidianamente; e docente que utiliza essa língua em sua prática profissional.

Digo imprescindível, porque o professor, independentemente de sua área de formação, precisa reconhecer a necessidade de utilizar proficientemente a língua de que se valerá nas interações com os estudantes. O bom uso linguístico a que me refiro não significa respeitar as regras da norma-padrão, tampouco desrespeitá-las, obviamente, mas empregar a língua materna de forma eficaz, que, no mínimo, não comprometa a compreensão dos alunos sobre os temas abordados.

Tentarei tornar mais clara minha colocação. Na atuação docente, fiz algumas análises de questões propostas aos alunos, tanto por mim quanto por colegas, como, ainda, algumas que constam em livros didáticos. Dessas análises, pude constatar que, em diversos casos, a queixa dos professores relacionava-se às respostas dadas pelos estudantes a questões que, na visão docente, possuíam respostas “óbvias”. Como por exemplo, uma colega de 4º ano, em certo momento, criticou a resolução da seguinte atividade: “circule no texto palavras com som de

*ch*”. O respondente circulou todas as ocorrências da letra *c*. Ao fazer sua objeção, questionei-a sobre o que ela havia ensinado sobre a letra *h* e o fonema que representava. A réplica foi uma explicação que girou em torno do fato de que “o *h* não tem som”.

A partir dessa situação, pude identificar algumas incoerências que estavam na base da atividade, dentre elas: (a) nenhuma letra tem som, mas equivale a um fonema, o que raramente é explicado aos alunos; (b) dá-se, no processo de alfabetização, muita atenção ao ensino de que o *h* não tem som, que é uma das regras que os alunos decoram e, ao escreverem palavras que iniciam com essa letra, confundem-se e não a colocam ou a inserem em palavras que não a possuem em sua grafia; (c) como qualquer estudante seria capaz de identificar em qualquer texto, em qualquer palavra, um som que não existe? Soa estranho, mas a resposta – circular as letras *c* – não me parece absurda; (d) é fácil perceber o objetivo docente com a atividade, entretanto, vemos claramente o equívoco linguístico existente na construção do enunciado e, anterior a ele, o equívoco na construção de conceitos por parte da professora; e (e) o fonema para o qual a professora gostaria de chamar a atenção e que, neste caso, seria simbolizado pelo dígrafo *ch*, sabemos, é representado também por outras letras em contextos diferentes, tais como *xale*, *abaixo*, *xícara* etc.

Não cabe a mim, neste momento, sugerir formas diferentes para abordar o assunto em aula, mas parece-me que o foco poderia residir no desenvolvimento de habilidades de discriminação auditiva, de variações de escrita, de correspondência entre fonemas e suas representações alfabéticas, e não na mera identificação da grafia, isolada de possíveis comparações com outras ocorrências.

Poderia mencionar outras situações em que esses problemas aparecem. Em tantos outros momentos, dei-me conta de perguntas que eu havia elaborado e que, sim, aceitavam respostas diferentes das que eu havia planejado. Por vezes, notava as inadequações apenas na correção de atividades e avaliações, porque uma resposta era repetida por diferentes alunos. O que me deixava duas opções: considerar corretas todas as respostas ou explicar aos alunos o equívoco por mim cometido e, após, proceder à reformulação do enunciado, tornando-o suficientemente claro.

Esses exemplos servem para demonstrar a urgência em investir na maior qualificação dos professores no uso da língua, de forma contínua e reflexiva. Fazendo-o, menores poderão ser as chances de que um enunciado prejudique ou dificulte a produção do aluno, ao contrário, construções linguísticas bem estruturadas semanticamente possuem maior probabilidade de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

A isso relaciono a premissa de que a não correspondência pergunta-resposta pode estar relacionada à má formulação da questão e não, necessariamente, à falta de domínio<sup>10</sup> do conteúdo pelo aluno. Sabemos que o entendimento que possuímos acerca de termos e expressões deriva das experiências que vivemos, das redes cognitivas que tecemos e dos conceitos que formamos. Se o estudante não compreende o que está posto ou o faz de maneira distinta daquela que o professor gostaria que fosse compreendido, maiores são as chances de a resposta discente não corresponder ao que foi perguntado. Além dessa situação, pode o aprendiz, ao não compreender, deixar em branco ou dar uma resposta insuficiente; as duas circunstâncias indicam que o enunciado não esteja bem formulado, sintática e/ou semanticamente, ou que não estão didaticamente formulados e adequados ao potencial de entendimento discente, valendo-se, por exemplo de uma má seleção lexical ou estruturação frasal, dentre outros, o que possibilita, neste caso, evidenciar um uso inadequado da língua pelo docente.

Tais afirmações têm, como essência, a qualificação do professor, como usuário de língua e, em decorrência disso, a promoção da aprendizagem discente. É notória a necessidade de, primeiramente, promover maior capacitação ao docente para que ele, fazendo uso desse conhecimento produzido, tenha condições de aprimorar sua prática e, conseqüentemente, aprimorar ainda mais os processos de aprendizagem e ensino. Há, entretanto, uma particularidade anterior ao que pontuei: é urgente, conforme Azevedo e Rowell (2010), que o professor perceba sua incompletude, neste caso linguístico-discursiva, para que a reflexão crítica comece a ser posta em prática e, posteriormente, intervenções oportunas possam ser feitas nos processos de aprendizagem. Ao abordarem o ensino de Língua Materna e as limitações na formação dos estudantes, as autoras pontuam que

é fundamental que os professores: (a) tomem consciência de que a falta de domínio da língua materna escrita possa ser para o aprendiz mais um obstáculo a ser transposto na resolução de um problema; e (b) independentemente de serem professores de língua materna, municiem seus alunos com recursos linguístico-discursivos, para que possam compreender os enunciados que constituem o problema e, a partir da consecução satisfatória dessa etapa, possam resolvê-lo adequada e eficazmente. (AZEVEDO E ROWELL 2010, p. 19).

Não podemos exigir que o aluno, indivíduo em processo de formação, tenha condições de compreender aquilo que o professor não conseguiu colocar em palavras de forma satisfatória. Não podemos exigir que, além do conteúdo, o estudante seja capaz de decifrar ou tentar

---

<sup>10</sup> Por *domínio de conteúdo*, entendo o nível de conhecimento sobre determinado assunto.

compreender aquilo que seu interlocutor não foi capaz de explicitar. Dito de outra forma, o enunciado-pergunta cuja formulação linguístico-discursiva proposta pelo docente está adequada tenderá a não inviabilizar a construção da resposta por seu interlocutor devido a dificuldades de compreensão do enunciado-pergunta.

Diante disso, apresentam-se dois aspectos. O primeiro deles é a instituição do docente como usuário de língua. Grande parte dos professores, senão sua totalidade, frequentou um sistema de ensino que valoriza(va) a repetição de termos, de regras e nomenclaturas próprias da gramática prescritiva e que muito se distancia(va) do uso cotidiano da língua. Isso contribuiu e ainda contribui para reforçar a máxima de que o profissional competente no uso da língua materna é o graduado em Letras, o que pode ser facilmente refutado, além de isentar de responsabilidade todos os outros profissionais que fazem uso didático da mesma língua.

Circunscrevo, aqui, mais um exemplo da alteridade platoniana: professor e usuário de língua. Por mais que se realizem estudos sobre a importância de que todos os profissionais, independentemente da área, sejam proficientes em língua materna oral e escrita, há um consenso equivocado de que somente o professor de língua é capaz de fazer bom uso dela, de ensiná-la e, inclusive, de corrigir seus próprios colegas. Nos últimos anos, paulatinamente, há uma tentativa de modificar esse cenário, mostrando que todo o corpo docente tem condições de exigir de seus educandos um nível, no mínimo, aceitável de uso da língua.

Nos espaços escolares em que estou inserida, ainda percebo essa cultura de que o único responsável pela formação linguística dos alunos é o professor de Língua Portuguesa. Em atividades interdisciplinares, a tendência é que o instrumento avaliativo destinado a esse profissional seja a “redação”, sendo que, em qualquer área, todos, obrigatoriamente, farão uso da língua. Por que, então, negar-lhes sua parcela de responsabilidade?

Tenho uma hipótese que, aviso de antemão, não será testada tão logo. Comprometer-se é tarefa bastante complexa e difícil, ainda mais para quem é fruto de um contexto educacional que sempre valorizou a figura do professor de língua como o único apto a utilizá-la satisfatoriamente. Quando me vejo nessas situações, questiono os que me cercam sobre em qual idioma aprenderam a falar e alfabetizaram-se. Várias vezes, a resposta é uma risada seguida de uma justificativa.

Em muitos casos, os personagens que comigo contracenam dão-se conta do engano em que sempre viveram; em outros, evidentemente, meu questionamento é jogado ao vento. Independentemente do caso, julgo que essa é uma das incansáveis atribuições que nos pertencem: questionar aquilo que sempre foi colocado como regra para que, gerando um

conflito conceitual, sejamos incentivados a reconstruir e ressignificar a compreensão que temos de fatos dados e adotados como verdadeiros e, quem sabe, modificar o que está posto.

O segundo aspecto refere-se ao que decorre do professor usuário de língua. Alimentado das crenças apresentadas anteriormente, das verdades postas e da formação inicial, esse falante utilizará a língua como recurso didático-pedagógico para bem realizar suas atribuições profissionais. Para tanto, não basta que domine o assunto a ser ensinado, nem que tenha métodos inovadores; precisará, também, saber empregar, de forma satisfatória, o código que mantém em comum com os discentes.

Aí situa-se um conflito que, por mais concreto que possa ser, é muito difícil mensurar e reconhecer que problemas e falhas serão ocasionadas por ele. É nesse momento que tenho a intenção de interferir. Se os exemplos citados ao longo das reflexões produzidas aqui caracterizam o problema de uso da língua por professores no exercício da profissão, é urgente a elaboração de estratégias que o diminuam ou, quiçá, resolvam-no.

A partir do problema de pesquisa — *Como subsidiar o processo de formação de professores no que diz respeito à formulação de perguntas, com base no Modelo para Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso (MDSAD) e, conseqüentemente, na Teoria da Argumentação na Língua (TAL), a partir da descrição do sentido do discurso pergunta-resposta?* — espero chegar a algumas estratégias que qualifiquem este usuário de língua que é o professor.



## 4 FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-LINGUÍSTICOS

A finalidade deste capítulo é apresentar as bases teórico-metodológicas do estudo desenvolvido. Está organizado em dois macroitens, um com foco linguístico-filosófico e outro concernente à Semântica Argumentativa.

Tão importante quanto a definição de conceitos educacionais nesta tese é a explicitação de pressupostos linguísticos que viabilizaram as análises feitas. Para o doutorado, quis aproximar ainda mais duas áreas às quais me dedico e em que atuo: Educação e Linguística. Assim sendo, é coerente que eu apresente alguns aspectos relacionados à língua, especialmente à Semântica Argumentativa (SA). Para chegar a ela, optei por iniciar o recorte metodológico por dois teóricos – um filósofo e um linguista – que forneceram os elementos necessários para que Oswald Ducrot compusesse a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), inscrita na SA. Começarei pelo filósofo Platão que, segundo o próprio Ducrot (2009a), é um dos alicerces do linguista, Saussure.

### 4.1 ALTERIDADE EM PLATÃO

A primeira seção deste capítulo será destinada a discorrer sobre um conceito platoniano. Minha aventura pela Filosofia possui uma justificativa: os construtos teóricos dos quais me vali para as análises produzidas adiante, derivam da concepção de *alteridade* explicitada no diálogo *Sofista*, de Platão. Parece-me ser razoável que busque tais referências, a fim de, ao menos, situar o leitor no campo epistemológico e metodológico de que faço uso.

Para proceder às reflexões aqui colocadas, baseei-me em dois textos: *Sofista* – tradução, comentários e notas de Edson Bini – e na introdução à edição francesa do *Diálogo Sofista* – tradução, introdução e notas de Nestor Luís Cordero.

Com mais de 90 páginas, o diálogo *Sofista* apresenta-se com o objetivo de definir tal termo. Para tanto, Platão expõe uma série de exemplos e questionamentos que caracterizam o método maiêutico. Com cinco personagens, Teeteto, Parmênides, Sócrates, Teodoro e Estrangeiro, a conversação se organiza em torno de temas que, ao fim e ao cabo, conceituarão a categoria que aqui me interessa: o *não-ser*.

Conforme antecipado na seção 3.1, *não-ser* é o atributo, característica que define e diferencia todos os termos. Isso significa que tudo o que existe, existe somente em relação a todo o restante; cada coisa é o que todas as outras *não-são*. A essência está em, como diz Saussure (2002, p. 162), *ser* o que os outros *não-são*. Considerando que é pelas semelhanças e,

principalmente, pelas diferenças que *outrem* se constitui como tal, temos o princípio da alteridade platoniana que, como apresentarei posteriormente, está na base da definição que Saussure constrói para descrever todos os pressupostos de sua teoria, embora tal aproximação — Platão e Saussure — não tenha sido marcada pelo mestre genebrino, mas proposta por Ducrot (1987).

No *Sofista*, o personagem Estrangeiro dialogando com Teeteto, provoca uma sequência de análises acerca das características do *ser*. Contrastando diversas categorias, afirma que “a oposição entre a natureza de uma parte do *diferente* e a natureza do *ser*, quando opostas mutuamente, não constitui menos ser do que é o próprio ser, se me é permitido dizê-lo, pois significa não o oposto do ser, mas tão-só o diferente do ser, e nada mais” (PLATÃO, 2007, P. 258a). Ou seja, o *não-ser* é, *vale* tanto quanto o *ser*.

Relacionando *alteridade* aos conceitos educacionais desta tese, teço algumas aproximações, à medida em que busco demonstrar o *valor* de cada um. Educação formal e informal possuem, cada qual, semelhanças que definem sua identidade e que fazem com que tenham seu espaço, físico ou não. Contêm, também, diferenças que nos permitem ora distanciar-las, ora associá-las. Dessa forma, equivalência e contraste são indissociáveis se pensamos na definição de tais termos.

Algum leitor mais crítico poderia dizer que, a informação que trago, é, no mínimo, óbvia. Porém explicitá-la é mostrar a indubitável contribuição de Platão ao afirmar que nada se define por si só, mas na relação, por oposição, com todos os outros.

Da mesma forma é que coloco aprendizagem e ensino nesta oposição: não de contrários, mas de caracterizados pela diferença, por um ser o que o outro não é. Se os definisse somente pelas semelhanças, ambos seriam a mesma coisa; somente pelas diferenças, não seriam relacionados como faces de uma mesma moeda. A diferença é, portanto, indispensável para que cada termo, cada construto teórico tenha marcada sua função, o seu papel no sistema em que se insere.

Ainda neste contexto é que trouxe a definição e as discussões sobre conceito espontâneo e científico. Indispensáveis ao desenvolvimento do ser humano em seus múltiplos aspectos, os conceitos relacionam-se e definem-se mutuamente. Como propõe Vigotski (2009), o conceito científico tem, por base, o espontâneo, formado a partir de experiências e vivências naturalmente constituídas que assumem um caráter mais formal à medida em que são complexificados.

Esses conceitos científicos podem, em outras situações, assumir o caráter espontâneo de outro conceito a ser formado ao ser colocado em um nível de abstração ainda mais profundo.

Se os compreendo distintamente, não sou capaz de enxergar esta interdependência que os qualifica. Mas, ao compreendê-los como sistema que são, coloco-os numa relação indivisível em que são semanticamente interdependentes.

Por fim, mas não menos importante, há o par de conceitos que representa, consoante Azevedo (2016), duas funções assumidas pelo docente: a de *professor* e a de *usuário de língua*. Este “faz da língua [...] um instrumento para conferir sentido às suas interações verbais e, assim, suprir as demandas que a vida em sociedade lhe impõe” ao passo que o professor, também usuário de língua, “tem o dever de ofício de contribuir proativamente para que seus alunos, interagindo oralmente e por escrito, desenvolvam as habilidades exigidas pelas mais diversas situações enunciativas, incluídos aí os mais variados objetivos e enunciatários.” (AZEVEDO, 2016, P. 49-50).

Nesta dupla, há um fator para o qual chamo a atenção e que, a meu ver, não é tão evidente como nos demais. Se eu considerasse como válida a existência de sentido conotativo e denotativo, poderia afirmar que o antônimo de *professor* é *aluno* e de *usuário de língua* é *linguista*, certo? Creio que sim.

Ao colocar como opostas as funções *professor* e *usuário de língua* emprego termos que, em um “sentido literal” não são opostos. Ora, por que tenho o interesse, então, em dizer que são diferentes, contrários? Porque o uso desses termos autoriza tal transgressão (vista a partir da gramática normativa). Saussure (2004, p. 73) diz que “não há diferença entre o sentido próprio e o sentido figurado das palavras – porque o sentido das palavras é uma coisa essencialmente negativa”. Aí está a autorização para que, ao aproximar tais conceitos, eu os esteja definindo pelas diferenças que os identificam.

O que me interessa, neste caso, é colocar em relação os papéis *usuário de língua* e *professor*, para que percebamos as diferenças existentes entre eles, e, assim, possamos atuar na qualificação deste sujeito que assume a dupla função: *usuário de língua-professor*. O usuário de língua, para ser proficiente, precisa dominar os recursos linguísticos com propósitos interacionais determinados e para diversos enunciatários, visando o sucesso em suas interlocuções. O professor precisa, primeiro, ser proficiente como usuário de língua, para, dessa forma, ensinar seu emprego e promover o desenvolvimento, pelo aluno, das habilidades necessárias a tal uso.

É a negatividade, marca do sistema linguístico, que confere a esses, e a quaisquer outros termos, sua identidade. E é essa mesma negatividade que me autoriza a pensar que a formação continuada do professor, como usuário de língua, pode contribuir diretamente para o uso didático que fará da língua no exercício de sua função.

Ainda com base em Saussure (2004, p. 74) e já antecipando as considerações do próximo item, cito o linguista que afirma:

esse mesmo fato, puramente negativo, da oposição com as palavras comparáveis, é também o único que gera a precisão dos empregos “figurados”; nós negamos, na realidade, que eles sejam figurados, porque nós negamos que uma palavra tenha uma significação positiva. Toda espécie de emprego que não caia no raio de ação de uma outra palavra não é apenas parte integrante, mas é também parte constitutiva do sentido dessa palavra, essa palavra não tem, na realidade, outro sentido além da soma dos sentidos não reclamados.

O parágrafo anterior é autoexplicativo e complementar ao que Platão coloca em seu diálogo *Sofista*. Ao buscar definir, explicitar, explicar qualquer termo, fá-lo-ei a partir da oposição que este termo mantém com todos os outros ao ser o que todos *não-são*.

#### 4.2 LINGUÍSTICA SAUSSURIANA

Estudioso da linguagem, Saussure é reconhecido como fundador da Linguística moderna graças ao trabalho que deu à Linguística o *status* de Ciência. Quaisquer informações sobre sua vida e obra são de fácil localização atualmente, dados os recursos de que dispomos, entretanto, nem sempre foi assim. O acesso tardio aos escritos do mestre genebrino favoreceu a fragmentação de seus ensinamentos que, até pouco tempo, pelo menos no Brasil, eram referidos apenas no *Curso de Linguística Geral* (CLG), cuja organização foi feita postumamente por Charles Bally e Albert Sechehaye a partir de anotações de alunos que participaram do curso homônimo, ministrado por Saussure, na Universidade de Genebra.

Já nos anos 2000, após descobertas de manuscritos saussurianos, outras obras surgiram, tais como *Escritos de Linguística Geral* (ELG), editados e organizados por Simon Bouquet e Rudolf Engler, e *Compreender Saussure a partir dos manuscritos* (DEPECKER, 2012). Ambos serviram de material de estudo para as colocações que serão postas aqui.

Ainda na qualidade de introdução, assinalo que, dentre os conceitos desenvolvidos por Saussure, me deterei, especialmente, naquele que se relaciona metodologicamente à alteridade platoniana, ou dela deriva: *valor linguístico*. A decisão por este recorte reside no fato de que, como compreendo, dele se originam as principais oposições estabelecidas por Saussure, quais sejam: língua/fala; significante/significado; associação/cominação, sincronia/diacronia.

Começemos a andar. No CLG, Saussure, ao abordar o valor linguístico, faz a seguinte afirmação: “Para compreender por que a língua não pode ser senão um sistema de valores puros, basta considerar os dois elementos que entram em jogo no seu funcionamento: as ideias e os

sons” (SAUSSURE, 2002, p. 158). Essa primeira colocação já nos apresenta algumas definições. A primeira delas é a do *sistema* que é a língua. Assim concebidas, as partes que constituem esse sistema, os *signos*, relacionam-se reciprocamente e diferenciam-se uns dos outros pelas oposições que, ao mesmo tempo, os caracterizam. O segundo ponto da citação é relativo aos “elementos que entram em jogo”. Embora articulados em uma relação semântica de adição, ideias e sons opõem-se na configuração do signo e representam, respectivamente, o que o linguista chama de *significante* e *significado* (SAUSSURE, 2002). O que, porém, não permite que entendamos o signo como a junção ou justaposição desses dois elementos. Fazê-lo seria reduzir tão relevante definição a uma simplicidade que não lhe é cabível.

É, portanto, pela noção de *valor linguístico* que a complexidade das oposições estabelecidas por Saussure é instituída: “Visto ser a língua um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta somente da presença simultânea de outros”, (SAUSSURE, 2002, p. 161) e “é preciso reconhecer 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*” (SAUSSURE, 2004, p. 30. Grifos originais.).

Para corroborar e tornar ainda mais evidente a noção de *valor*, Barbisan (2016, p. 159) explica que, no sistema linguístico, “os termos só têm realidade linguística por suas relações mútuas, porque um sistema é uma organização cujos elementos não têm caráter próprio. Esse é o princípio que define o valor linguístico”. Reafirmo, por isso, a alteridade como atributo intrínseco da significação dos termos. Só é possível compreender semanticamente uma entidade linguística a partir das relações que estabelece com as demais, por oposição.

O *valor* saussuriano caracteriza todas e cada uma das possibilidades que um signo pode oferecer ou, numa perspectiva enunciativa, que pode ser posta em uso pela enunciação. A definição desse conceito relaciona-se à *alteridade* platoniana a partir do momento em que compreendemos que um signo é o que todos os outros *não-são*; a *língua* é tudo o que a *fala* não-é. O quinto gênero de Platão, *não-ser*, compreendido como a negatividade presente e constituinte de cada um dos outros gêneros, é um dos sinais da aproximação entre o filósofo e o linguista, apontada por Ducrot (2009b).

Ducrot (2009b) afirma que a “oposição, para Saussure, é constitutiva do signo da mesma forma que a alteridade é, para Platão, constitutiva das idéias. O valor de uma palavra – ou seja, sua realidade linguística – é o que a opõe às outras. Indo mais longe, é a de se opor às outras. Seu ser é ser outro” (p. 10-11). Assim, explícito, pelas palavras de Ducrot, de que forma se constitui a relação Platão-Saussure: pelos conceitos de *alteridade* e *valor*, respectivamente.

Numa analogia, se o *movimento* é o *não-ser* do *repouso* da mesma forma que este é o *não-ser* daquele, o significado é o *não-ser* do *significante* e vice-versa. Ampliando a outros pares de conceitos, *língua* e *fala* em Saussure, *sentido* e *significação* em Ducrot, seguem o mesmo princípio. Nos subcapítulos a seguir, retomarei esta ideia ao apresentar pares de conceitos semanticamente opostos que constituem a Teoria da Argumentação na Língua e que derivam da concepção saussuriana de *valor*.

É nesse sentido que Platão se insere na construção metodológica de Saussure: partindo das diferenças que um signo estabelece com todos os outros é que sua identidade pode ser percebida; seu valor, constituído. Não é nem somente as semelhanças, tampouco somente as diferenças, mas é a dicotomia aí existente que garante a cada signo seu *valor* diante dos demais. O *valor* de um signo “não estará então fixado, enquanto nos limitarmos a comprovar que pode ser “trocada” [a palavra] por este ou aquele conceito, isto é, que tem esta ou aquela significação; falta ainda compará-la com os valores semelhantes, com as palavras que se lhe podem opor” (SAUSSURE, 2002, p. 162).

#### 4.3 SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA

As análises construídas e aqui expostas somente são possíveis a partir das lentes que escolhi utilizar para olhar meu objeto de estudo. Isso significa dizer que outras possibilidades teóricas poderiam ter sido eleitas e, talvez, o sejam em outro momento ou por outros pesquisadores. Neste capítulo, o foco reside em apresentar essas lentes.

##### 4.3.1 Teoria da Argumentação na Língua (TAL): Conceitos e Hipótese de Base

A Teoria da Argumentação na Língua, que fundamenta esta tese, foi proposta por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre na década de 80 e é desenvolvida atualmente por Ducrot e Marion Carel. Abordarei as formas atuais da TAL, especialmente as duas teorias que a compõem: Teoria da Polifonia (TP) e Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), bem como o Modelo Teórico-Metodológico para Descrição do Sentido do Discurso (MDSAD), de Tânia Maris de Azevedo.

Desde sua elaboração, a TAL passou por reformulações<sup>11</sup>, entretanto sempre se manteve fiel ao seu pressuposto de base: *a argumentação está na língua*. Para a compreensão da Teoria, apresentarei seus conceitos e a forma como é desenvolvida atualmente.

Nas palavras de Ducrot (2018, p. 53-54), a TAL

é destinada a dizer que não somente utilizamos nossas frases para fazer argumentações, mas que as argumentações que fazemos com nossas frases são constitutivas do próprio sentido das palavras que empregamos. [...] O essencial, na Teoria da Argumentação na Língua, consiste em dizer que nossas argumentações não são feitas a partir da significação das palavras, mas estão presentes na significação das palavras, o que faz com que nossas argumentações não possam ser consideradas como raciocínios, porque um raciocínio é feito pela relação das significações de diferentes índices.

Consoante o que apresentei nas seções 4.1 e 4.2, afirmar o caráter argumentativo da língua é explicitar o *valor* de cada entidade linguística, o que só é possível, conforme a SA, pela enunciação. O valor semântico das entidades concretas, palavras, enunciados e/ou discursos caracteriza-se *argumentativo* pela relação de oposição<sup>12</sup> que se estabelece, respectivamente, de uma palavra com as demais em um enunciado e de um enunciado com os demais em um discurso. De acordo com Ducrot (2009a, p. 11. Grifos meus.),

se a língua é, antes de mais nada, o terreno onde afronto outrem, não nos surpreenderemos com o fato de a realidade linguística ser, como viu Saussure, fundamentalmente opositiva. Pois *uma entidade linguística* (um enunciado, por exemplo) *não poderá definir-se independentemente de seu emprego num diálogo*. Dar sua significação será indicar qual ato está sendo realizado quando o utilizamos para nos dirigir a um interlocutor. E *o ato linguístico fundamental será o de impor ao interlocutor tal ou qual tipo de resposta, impedindo simultaneamente tal ou qual outra*.

O *valor* saussuriano é, para Ducrot (1990), *valor argumentativo* ao explicitar o sentido de cada entidade linguística e “é definido como a orientação que essa palavra dá ao discurso, ou seja, o conjunto dessas possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que seu emprego determina” (BARBISAN, 2016, p. 163), as quais estão previstas nesse sistema que é a língua.

A língua é, pois, argumentativa, porque as escolhas que fazemos, ao colocá-la em funcionamento, abrem possibilidades e restrições semânticas, tanto ao locutor quanto ao interlocutor. Na TAL, Ducrot considera como *realização linguística* o enunciado produzido e, não, o sujeito produtor do enunciado.

<sup>11</sup> Esse percurso pode ser consultado em Kullmann (2012).

<sup>12</sup> No sentido saussuriano, conforme o que foi explicado no item 4.2.

A *realização linguística* passa a ser o objeto de análise da descrição semântica. Para Ducrot (1984, p. 369), a *realização linguística* possui três sentidos: (1) “o que é realizado”; (2) “o acontecimento” e (3) o “processo de produção”, e dois níveis: *elementar* e *complexo*.

Ducrot (1984) estabelece uma oposição semântica entre conceitos a que ele nomeia de *entidades*. As entidades abstratas que compõem a *realização linguística* (esta equivalente à *fala* saussuriana) são *frase* e *texto* e se opõem às entidades concretas, *enunciado* e *discurso*. Uma denominação arbitrária, mas necessária para uma teoria.

Para o linguista, (1984), “o que se pode dizer da frase é, pois, somente, que ela fornece instruções que permitem descobrir, numa situação de enunciação particular, aquilo a que se referem seus enunciados” (p. 370). A *frase* precisa ser compreendida como “um conjunto de instruções a partir das quais é possível construir, dada uma situação de enunciação, a interpretação do enunciado” (p. 372).

Silva (2017, p. 106) define *enunciado* como a “unidade argumentativa de sentido formada pela interdependência entre dois segmentos, constituindo o encadeamento argumentativo”, aqui já considerado no âmbito da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Creus (2017, p. 127), afirma, consoante Ducrot (1977), que a *frase* é a “entidade linguística abstrata suscetível [...] de realizações particulares”.

Sendo assim, ao colocar a língua em uso, ao enunciar, produzimos *enunciados* e *discursos* que possuem *sentido*, ao passo que à *frase* e ao *texto*, entidades abstratas, Ducrot atribui *significação*. *Significação* é, portanto, o *valor semântico* das entidades abstratas e, *sentido*, o *valor semântico* das entidades concretas, em termos de realização linguística.

Além das distinções entre os conceitos e o valor semântico de cada um deles, a *realização linguística* é composta também pelas diferenças entre os níveis: *elementar* e *complexo*. Pertencem ao nível *elementar* a *frase* e o *enunciado*, em oposição ao nível *complexo*, composto por *texto* e *discurso*.

Para ilustrar, apresento a seguir o esquema que Ducrot (1984) traz em sua explicação.

### **Realização linguística**

<b>Entidade abstrata</b>	<b>Nível elementar</b>	<b>Nível complexo</b>
	Frase	Texto
Realização:		
<b>Sentido 1:</b> o que é realizado	Enunciado	Discurso
<b>Sentido 2:</b> o acontecimento	Enunciação	
<b>Sentido 3:</b> processo de produção	Atividade linguística	



No que se refere à *atividade linguística*, para a Semântica Argumentativa, a *enunciação* é entendida como o acontecimento que origina o enunciado, ao passo que a *atividade linguística* é o processo de produção do enunciado que envolve diferentes aspectos sociológicos, psicológicos, fisiológicos.

Mesmo breve, a explicação realizada aqui fez-se necessária para que os conceitos utilizados por Ducrot fossem compreendidos sob a ótica da TAL, uma vez que são definidos distintamente por outros teóricos. Passo, agora, à apresentação das versões pelas quais a Teoria tem sido desenvolvida.

#### 4.3.2 Versões recentes<sup>13</sup> da TAL: Teoria da Polifonia (TP) e Teoria dos Blocos Semânticos (TBS)

A TAL passou por algumas reformulações desde seu início. Sinteticamente, suas versões foram: a forma *standard* (1983), que se configura como a primeira versão da teoria, seguida da *forma recente* (1990), à qual foi incorporada a *polifonia* e a forma com a qual trabalharei e atualmente desenvolvida, a *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS).

A Teoria da Polifonia surgiu na obra *Le mots du discours* (1980) tendo sido detalhada mais tarde, no *Esboço de uma teoria polifônica da enunciação* — capítulo VIII de *O dizer e o dito* (1987) —, em que Ducrot apresenta sua concepção polifônica do sentido por meio dos conceitos que a constituem, tais como *locutor*, *enunciador*, *sentido*, *significação*, *pressuposição*, *negação*. Em 1988, Ducrot realizou conferências sobre a TAL, em Cali, na Colômbia, as quais foram sistematizadas e deram origem ao livro *Polifonia y argumentación*, publicado em 1990. A esta versão da TAL, chamada por Ducrot de *forma recente*, foi também incorporada a Teoria dos *Topoi*<sup>14</sup>.

Na primeira conferência, Ducrot (1990) justifica a elaboração de sua Teoria da Polifonia (TP), afirmando que “em um mesmo enunciado estão presentes vários sujeitos com *status* linguísticos diferentes” (DUCROT, 1990, p. 16. Tradução e grifo meus). Esses vários sujeitos o autor denomina: *sujeito empírico*, *locutor* e *enunciador*, o que se opõe radicalmente ao primado da *unicidade do sujeito*.

<sup>13</sup> Não será abordada a Teoria Argumentativa da Polifonia (TAP), versão atualmente desenvolvida por Marion Carel, uma vez que está em fase de construção pela linguista.

<sup>14</sup> Os *topoi* referem-se a princípios argumentativos que asseguram a passagem do argumento à conclusão. Visto que a Teoria dos *Topoi* não será objeto de aplicação nesta pesquisa, optei por não detalhá-la.

Antes de me dedicar a cada um deles, reproduzo uma fala de Ducrot (2018, p. 46) sobre a Teoria da Polifonia. Segundo ele, a TP “consiste em dizer que, quando nós falamos, há várias instâncias que se exprimem através de nossa fala”. Talvez essa citação seja a mais sintética, de igual forma, a mais elementar definição da TP. Essas instâncias mencionadas pelo teórico são representadas pelos *enunciadores*: pontos de vista presentes no enunciado.

Resumidamente, o sujeito empírico (SE) é aquele que produz o enunciado. O locutor (L) é aquele que se responsabiliza pelo enunciado. O enunciador (E) refere-se aos diferentes pontos de vista mobilizados no enunciado.

No capítulo I de *O dizer e o dito*, Ducrot define *pressuposto*, conceito-chave da TP, como os pontos de vista expressos no enunciado que podem ser aceitos ou recusados pelo locutor na produção do sentido, mas não se caracterizam como, efetivamente, objeto da enunciação, ao contrário do que é *posto*. Ducrot (1987, p. 20) afirma que

é possível dizer que o posto se apresenta simultaneamente ao ato da comunicação, como se tivesse surgido pela primeira vez, no universo do discurso, no momento da realização desse ato. [...]; quanto ao pressuposto, mesmo que, de fato, nunca tenha sido introduzido anteriormente ao ato de enunciação [...], ele procura sempre situar-se em um passado do conhecimento, eventualmente fictício, ao qual o locutor parece referir-se.

Para auxiliar na compreensão da diferença entre *posto* e *pressuposto*, exemplifico. No enunciado (*posto*)

E(1): *Joana deixou de comer doces*

há dois pressupostos: (a) num tempo passado, Joana comia doces; e (b), atualmente, Joana não come doces.

No enunciado E(1), o SE é seu próprio produtor, que não assume nenhum papel na descrição semântica. O locutor é a figura linguística que se relacionará com os enunciadores de três formas: L poderá *aceitar* um enunciador – Joana comia doces -, *rejeitá-lo* – Joana ainda come doces - ou *assumi-lo* – Joana deixou de comer doces. Ao aceitar, L considera aquele enunciador, concordando com ele; ao rejeitar, L não concorda com o ponto de vista apresentado no enunciador; e, por fim, ao assumir, identifica-se com ele.

A Semântica Argumentativa (SA), ou Teoria da Argumentação na Língua, busca explicitar o sentido unicamente linguístico que é produzido no emprego da língua. Ou seja, seu

recorte metodológico é a língua em uso, o sentido dos enunciados e discursos efetivamente produzidos.

A fim de tornar mais clara essa característica da SA, trago a explicação dada por Barbisan (2013, p. 22). Segundo a autora:

Em síntese, é do modo de explicar o sentido essencialmente pela noção de relação que decorrem o objeto de estudo e as características da teoria: a de ser uma semântica, porque vai em busca da explicação do sentido; a de ser uma semântica linguística, porque explica o sentido construído pela relação entre palavras, enunciados, discursos; a de ser uma semântica linguística do discurso, isto é, do emprego da língua, não da palavra ou da frase isoladas; a de ser uma teoria explicativa do sentido do discurso, sempre olhando a linguagem a partir das bases epistemológicas que a sustentam.

Essa explicação do sentido de palavras, enunciados e discursos é feita, na TAL, pela TP e pelos *Blocos Semânticos* (BS). Um BS é constituído de *encadeamentos argumentativos* (EA) que são interdependentes semanticamente. Em cada bloco, relacionam-se conceitos que explicitam a significação das entidades analisadas. Essa relação, para Ducrot (1984), pode ser *normativa* ou *transgressiva*. Cada encadeamento realiza um bloco, caracterizado como uma unidade semântica, indivisível, entre dois conceitos relacionados reciprocamente.

Nas palavras de Ducrot (2018, p. 55):

A Teoria dos Blocos Semânticos mostra que essas argumentações que constituem o sentido dos enunciados não são junções entre ideias que se implicariam uma à outra ou se oporiam uma à outra, mas que a relação entre as ideias é constitutiva das próprias ideias, o que faz com que essas ideias interiores a uma argumentação constituam um bloco.

Tornemos essa definição mais clara. Um *encadeamento argumentativo* possui a seguinte forma: *X CONECTOR Y*. *X* e *Y* representam os conceitos ligados por um conector, que podem ser de dois tipos: *donc* (DC) ou *pourtant* (PT)<sup>15</sup>. A partir da análise de um enunciado ou discurso, oral ou escrito, chegar-se-á a sua descrição semântica.

Dito de outro modo, um EA explicita o sentido do enunciado posto em uso pela enunciação. A título de exemplo, apresento um encadeamento *X CON Y, férias DC descanso*<sup>16</sup>. A partir desse encadeamento, atualiza-se o enunciado *está em férias, portanto está descansando*. Temos, aqui, um encadeamento do tipo *normativo*. Transgressivamente, poderia

<sup>15</sup> *Donc* e *pourtant* são conectivos que, em francês, equivalem, em português, a *portanto* e *no entanto*, respectivamente. Por essas abreviaturas tratarem-se de metalinguagem, uma vez que caracterizam entidades abstratas teoricamente criadas, optei por mantê-las em sua língua original, o francês.

<sup>16</sup> Kullmann, 2012, p. 44.

ser atualizado pelo encadeamento *X CON NEG-Y*, cujo enunciado correspondente pode ser: *está em férias, no entanto não descansa*.

Sucintamente, apresentei a estrutura de um EA, a relação de interdependência entre seus segmentos, bem como enunciados capazes de ilustrar essa explicação. Cabe-me, agora, definir dois conceitos indispensáveis à TBS, os quais são postos em uso nesta tese, e que possuem a configuração de encadeamentos argumentativos, quais sejam: *argumentação interna* e *argumentação externa*.

Espero que minha explanação acerca desses conceitos seja suficientemente clara para que o leitor perceba que não se afastam do que já falamos, ao contrário, estão intimamente relacionados e configuram aspectos necessários à coerência da Teoria e de sua aplicação.

Para fazê-lo, optei por dar voz a alguns estudiosos que se ocupam da TAL. O primeiro deles, como não poderia ser diferente, é Ducrot (2005 e 2008), Ducrot e Carel (2008), seguido por Barbisan (2016) e Azevedo (2012).

No ano de 2002, Ducrot e Carel ministraram sete conferências na Universidade de Buenos Aires, Argentina, que, em 2005, foram publicadas no livro *La Semántica Argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semânticos*. Na página 62 dessa obra, Ducrot (2005) apresenta a seguinte definição: “A argumentação externa de uma entidade linguística *e* são os encadeamentos de que *e* pode ser a origem ou a sequência. Em outras palavras, a argumentação externa de uma entidade *e* é constituída dos encadeamentos que chegam a *e* ou que partem de *e*<sup>17</sup>”. Isso significa dizer que, na AE, a palavra cujo sentido está sendo descrito faz parte do encadeamento que o explicita. Estruturalmente, pode ser representada por *e CON Y*; *X CON e*; *e CON neg-Y*; *neg-X CON e*, ou outros blocos previstos na TBS e que estejam de acordo com o sentido da entidade linguística descrita.

Diferentemente da AE, a argumentação interna (AI) de “uma entidade *e* é constituída por um certo número de aspectos a que pertencem os encadeamentos que a parafraseiam<sup>18</sup>” (*ibidem*, p. 64). Ou, seja, na AI, o termo cujo sentido está sendo explicitado não compõe o encadeamento que o descreve.

Ducrot e Carel (2008, p. 10) apontam um detalhamento da AE, ao dizerem que: “As argumentações externas são encadeamentos dos quais a expressão é um segmento: se a

---

<sup>17</sup> Tradução minha de: “La argumentación externa de una entidad lingüística *e* son los encadenamientos en los que *e* puede ser ya el origen, ya el término. En otras palabras, la argumentación externa de una entidad *e* está constituida por los encadenamientos que van hacia *e* o que vienen de *e*.” (DUCROT, 2005, p. 62).

<sup>18</sup> Tradução minha de: “una entidad *e* está constituida por un cierto número de aspectos a los que pertenecen los encadenamientos que parafrasean esta entidad *e*” (*ibidem*, p. 64).

expressão é aporte<sup>19</sup>, fala-se de argumentação à esquerda; se a expressão é suporte, fala-se de argumentação ‘à direita’”. A título de exemplo, um EA de determinada entidade *e* em que se tenha uma AE à direita, seria representado por *e* CON Y; se à esquerda, X CON *e*. Quanto ao outro tipo de argumentação, os teóricos afirmam: “As argumentações internas de uma expressão são, quanto a elas, encadeamentos que constituem equivalentes mais ou menos próximos dessa expressão, eventualmente paráfrases ou reformulações” (*ibidem*).

No intuito de enriquecer a explanação desses conceitos, trago exemplos, um de AE e um de AI. Em *Joana era otimista, portanto confiava em seu êxito*, podemos parafrasear *confiava* por *acreditava*, o que redundará no enunciado *Joana era otimista, portanto acreditava em seu êxito*. Assim, a AI de *confiava* neste enunciado pode ser descrita semanticamente pelo EA *otimismo* DC *crença*. Por outro lado, em *Joana era otimista, no entanto não confiava em seu êxito*, o encadeamento argumentativo que expressa a argumentação externa à direita de *confiava* é *otimista* PT *neg-confiante*.

Considero que esses dois tipos de argumentação contribuem para reconstruir o sentido das entidades linguísticas na enunciação em que se inserem. Isso valida e justifica a necessidade de olharmos para os enunciados e discursos individualmente, respeitando a singularidade que os constitui e desenvolvendo nossas competências de usuários de língua, como leitores e produtores de sentido. Reconhecer a importância desses conceitos linguísticos, AE e AI, é fundamental para, como professores, qualificarmos o uso que fazemos da língua, especialmente em relação aos discursos do tipo pergunta-resposta, quando trabalhamos com conceitos que os alunos precisam formar.

Dando sequência à exposição desses conceitos, considero benéfico olhar para a forma com que outros autores os abordam, a exemplo de Barbisan (2016, p. 162), para quem

as argumentações que expressam o sentido de um signo podem estar relacionadas a ele de modo externo, como formas de continuação, pondo em relação significações semelhantes, como o que se encontra em: *inteligente, portanto, bom aluno*, ou ainda, *inteligente, no entanto, não bom aluno*. Pode também ser atribuído ao signo, desta vez de modo interno, um encadeamento que se torna uma paráfrase do sentido do signo, como no caso de *inteligente*, que põe em relação signos distintos como *difícil no entanto compreende*.

Sucinta e didática, tal explicação evidencia, em um único parágrafo, a aplicação dos construtos teóricos em questão. De igual forma, Barbisan, (2017) define, no Dicionário de Linguística da Enunciação, de que é coautora, os conceitos ora abordados, a partir de referências

---

<sup>19</sup> Atualmente, os conceitos *aporte* e *suporte* não são mais utilizados, dada a interdependência semântica entre os conceitos do encadeamento argumentativo.

de Ducrot e Carel. A autora pontua que a argumentação externa é a “pluralidade de discursos que podem seguir uma entidade lexical” e, a argumentação interna, o “encadeamento argumentativo que parafraseia uma entidade lexical” (p. 50-51).

Os dois últimos autores citados contribuem para que compreendamos os conceitos a partir de uma perspectiva daquele que estuda a teoria sem tê-la formulado, o que se aproxima bastante de nós, pesquisadores. Operam uma transposição didática, no sentido de reconstruir, explicar a definição original. De igual maneira o é, também, o discurso da próxima pesquisadora que selecionei para abordar esses conceitos.

Ao propor discussões a partir das potencialidades da TAL para o ensino e para a pesquisa, Azevedo (2012), afirma, sobre AE e AI:

*O valor externo (ou argumentação externa) consiste em encadeamentos cuja própria entidade linguística é um dos componentes e constituem dois tipos de prolongamentos, à direita ou à esquerda, dessa entidade. [...] Por outro lado, a forma interna pela qual um encadeamento é associado a uma entidade linguística consiste numa espécie de paráfrase ou de reformulação, forma em que a própria entidade não constitui o encadeamento. (AZEVEDO, 2012, p. 170. Grifos Originais).*

A autora explicita a relação entre *argumentação* e *valor*, o que retoma os conceitos de *sentido*, *significação* e *alteridade* já discutidos aqui nas seções precedentes. Muito mais poderia ser dito para que fosse possível compreender todas as relações estabelecidas pela Teoria dos Blocos Semânticos. Entretanto, neste momento, meu objetivo foi apresentar, brevemente, as bases teóricas que serão utilizadas na pesquisa para compreender os motivos pelos quais as escolhi. Retornarei a esses conceitos no próximo capítulo, quando das análises dos *exemplos*.

A última teoria a ser exposta nesta tese é o Modelo Teórico-Metodológico para Descrição do Sentido do Discurso, proposto por Azevedo (2006). Por trabalhar com discursos, farei uma aplicação do Modelo, pois Azevedo, pelas mesmas bases teóricas – TAL, TP e TBS –, amplia a descrição semântica para o nível das entidades complexas, *texto* e *discurso*. Para fazê-lo, constrói conceitos que explicitam a interdependência semântica de enunciados, bem como o sentido do discurso. São eles, respectivamente: *subencadeamento* (SE) e *encadeamento argumentativo global* (EAG).

### 4.3.3 Modelo Teórico-Metodológico para Descrição do Sentido do Discurso (MDSAD)

O modelo a que me refiro neste momento é o construído pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Maris de Azevedo em seu doutorado. Azevedo (2006) propõe que o discurso descrito pela SA é um encadeamento argumentativo complexo “composto de encadeamentos menores [...] que cumprem o papel de, ao se encadearem, revelar a totalidade do sentido do discurso” (p. 145). Dessa forma, em seu estudo, parte das bases teóricas propostas e desenvolvidas por Ducrot e Carel, aplicando-as em suas análises, para ir além e descrever o sentido global do discurso<sup>20</sup>.

São essas as bases teóricas escolhidas para a consecução desta investigação e que compõem minha primeira hipótese de pesquisa, segundo a qual: *A Teoria de Argumentação na Língua por meio do Modelo Semântico de Descrição do Discurso proposto pela Profa. Tânia Maris de Azevedo (2006) fornecem os elementos necessários para a descrição semântico-argumentativa de discursos do tipo pergunta-resposta.*

Antes de dar sequência, julgo ser necessário expor uma construção muito importante de Ducrot (1987) para compreender o que Azevedo (2006) propõe e os motivos pelos quais creio que seu trabalho possa ser utilizado no desenvolvimento da pesquisa.

Ducrot (1987) apresenta duas etapas para o desenvolvimento de uma pesquisa nas ciências humanas: a etapa empírica e a construção da máquina. A primeira etapa, segundo o autor, consiste em “isolar e observar certos fenômenos que devem se produzir na natureza independentemente do observador” (DUCROT, 1987, p. 49-50). A segunda “consiste em construir ou imaginar uma máquina (material ou abstrata) suscetível de reproduzir estes [*sic*] fenômenos” (DUCROT, 1987, p. 50).

Essas etapas traduzem-se na elaboração de hipóteses que nortearão o estudo. Tais hipóteses são divididas em internas (HI) e externas (HE). As *hipóteses externas* são anteriores à construção da máquina; correspondem às teorias das quais o pesquisador parte para seu estudo, aquelas que lhe permitem inclusive observar o próprio fenômeno. Nesta pesquisa, as hipóteses externas dizem respeito aos pressupostos da TAL e do MDSAD. As *hipóteses internas*, por sua vez, são construídas pelo linguista para descrever e explicar os fenômenos a serem observados.

---

<sup>20</sup> Importante lembrar que a diferença entre enunciados e discursos não está na sua quantidade, mas nas relações semânticas que os constituem.

Agora, retorno ao Modelo, porque ele possibilitará a validação de minhas hipóteses de pesquisa, uma vez que o utilizarei para descrever o sentido dos discursos *pergunta-resposta*, objeto desta investigação. Neste contexto, o MDSAD é a “máquina”, criada por Azevedo (2006), capaz de simular o fenômeno estudado aqui. Sendo assim, apresento, primeiramente, as HE do Modelo Teórico-Metodológico para Descrição do Sentido do Discurso (AZEVEDO, 2006) que correspondem à primeira etapa, chamada por Ducrot (1987) de *empírica*:

HE1 – a argumentação está na língua. [...] (p. 131)

HE2 – o sentido de uma entidade linguística concreta pode ser descrito em termos de encadeamento argumentativo, este composto de dois segmentos, um suporte e um aporte, os quais mantêm entre si uma relação de interdependência semântica expressa por um conector do tipo de *donc* ou do tipo de *pourtant*. Formulada no que concerne às entidades linguísticas abstratas, HE2 é assim expressa: a significação de uma entidade linguística abstrata pode ser descrita pela relação entre dois conceitos que formam um bloco semântico, unitário e indivisível. [...] (p. 132)

HE - o valor semântico de uma entidade linguística abstrata (sua significação) deverá ser descrito a partir do valor semântico (do sentido) de pelo menos uma das entidades linguísticas concretas que a realizam. [...] (p. 133)

HE3.1 – a significação de uma entidade abstrata, seja ela de nível elementar ou complexo, corresponde às possibilidades de formação de blocos semânticos que essa entidade é capaz de gerar. [...] (p. 133)

HE3.2, o sentido de uma entidade concreta, de nível elementar ou complexo, equivale aos encadeamentos argumentativos por ela realizados desde os blocos semânticos inscritos/previstos no sistema linguístico. [...] (p. 133)

Já, as hipóteses internas (HI) do MDSAD são:

HI1 – a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) fornece mecanismos para a descrição de entidades linguísticas complexas como o texto e o discurso. [...] (p. 134)

HI2 – o valor semântico do texto, enquanto entidade abstrata subjacente aos discursos produzidos, pode ser descrito em termos de bloco, a partir do valor semântico dos discursos que realizam o texto, isto é, desde os encadeamentos argumentativos que atualizam os blocos semânticos previstos no sistema linguístico. [...] (p. 140)

HI3 – o texto é um bloco semântico – como tal, inscrito no sistema linguístico – realizado pelo encadeamento argumentativo complexo que é o discurso. [...] (p. 144)

HI3.1 – o discurso, como encadeamento argumentativo complexo, é composto de subencadeamentos, estes igualmente argumentativos, já que compreendidos como a inter-relação semântica de um segmento-argumento<sup>21</sup> e um segmento-conclusão. [...] (p. 144)

HI3.2 – o encadeamento argumentativo que expressa o sentido global do discurso expressa igualmente o ponto de vista (o enunciador) assumido pelo locutor desse discurso. [...] (p. 146)

HI4 – a segmentação do discurso em subencadeamentos é feita com base na condição de que os subencadeamentos assim se configurem por contribuírem para a constituição e a conseqüente interconexão dos segmentos argumento e conclusão os quais formam o encadeamento argumentativo complexo que expressa o sentido global do discurso. [...] (AZEVEDO, 2006, p. 149)

---

<sup>21</sup> Atualmente, a Teoria não utiliza mais essa terminologia, entretanto a mantive aqui porque, à época em que o Modelo foi formulado, ainda era utilizada.



As hipóteses HI3.1 e HI3.2 mencionam dois conceitos criados por Azevedo (2006) para explicitar a interdependência semântica de enunciados de um mesmo discurso e o seu sentido global, quais sejam, respectivamente: *subencadeamento* (SE) e *encadeamento argumentativo global* (EAG).

Optei por apresentá-los e defini-los ao longo de uma exemplificação. Para isso, inicio a análise pelos pressupostos da TAL — Teoria da Polifonia e a Teoria dos Blocos Semânticos — e prossigo aplicando o Modelo desenvolvido por Azevedo. Os passos seguintes, os quais desenham essa tese, são dados nos capítulos 5 e 6 e culminam na elaboração de possibilidades didático-pedagógicas que evidenciam as relações semânticas do discurso pergunta-resposta. Meu propósito, como já pontuado, é tentar aprimorar a elaboração de enunciados de atividades com fins didáticos e, conseqüentemente, tentar contribuir para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.

O grande diferencial do Modelo e motivo pelo qual escolhi trabalhar com ele é a coerência semântica que fornece para a análise do discurso, como entidade linguística concreta de nível complexo, que se opõe, por um lado, a enunciado, como entidade de nível simples e, por outro, a texto, como entidade linguística abstrata. Sendo a TAL a base teórico-metodológica para a formulação do MDSAD e, este, base teórico-metodológica para minha pesquisa, aplico-os dinamicamente a fim de alcançar os objetivos propostos, referendando a articulação feita por Azevedo (2006).

Entendo que, a partir da análise semântico-argumentativa de discursos pergunta-resposta, compreendidos aqui como a entidade linguística efetivamente produzida, posso descrever sua significação, ou seja, o texto contido em cada um deles. Após esse passo metodológico, creio ser possível afirmar que a resposta dada pelos alunos às questões propostas pelos professores precisa corresponder, em termos de sentido, à significação expressa pelo Encadeamento Argumentativo Global (EAG) (AZEVEDO, 2006), ou, ao menos, tornar-se o segundo termo do encadeamento. Tentarei, ainda nesta seção, tornar mais clara minha justificativa.

A título de exemplo de aplicação do Modelo (portanto, igualmente, da TAL), selecionei um discurso didático do tipo pergunta-resposta relacionado ao componente curricular de Matemática. Consideremos o discurso D(1) abaixo.

D(1): *O que significa resolver equações com a fórmula de Bhaskara?*

*Encontrar os valores de  $x$  que fazem com que a equação seja igual a zero.*

Dada a complexidade, em termos de sentido, desse discurso, temos, com base na TAL, a possibilidade de segmentação em enunciados e, para cada um deles, o encadeamento argumentativo (EA) mobilizado para a constituição do sentido em D(1). Pela TAL, os encadeamentos argumentativos expressam a significação de cada enunciado. O MDSAD, por sua vez, visando a tratar da relação entre enunciados num discurso, prevê a explicitação dessas relações pelos denominados *subencadeamentos* (SE), que, caracterizados pela interdependência semântica dos enunciados, contribuirão para a explicitação do sentido do discurso, representado pelo *Encadeamento Argumentativo Global* (EAG).

Abaixo, exemplifico a análise semântico-argumentativa do discurso D(1), aplicando a metodologia do MDSAD. A primeira etapa consiste em analisar polifonicamente cada um dos enunciados (pergunta e resposta). Para isso, procederei à descrição semântico-argumentativa da pergunta, em seguida à da resposta e, por fim, à da interdependência que constituirá semanticamente D(1).

Descrição semântico-argumentativa da pergunta: *o que significa resolver equações com a fórmula de Bhaskara?*

Consoante o Modelo, explicitado no item 4.3.3, é necessário identificar os enunciadores atualizados pelo locutor (L), e sua atitude em relação a cada um deles, *aceitar*, *assumir* ou *rejeitar*. O EA do enunciado analisado polifonicamente tem sua origem no enunciador assumido pelo locutor. Assim, temos o enunciado

E(1): *o que significa resolver equações com a fórmula de Bhaskara?*

cujos *enunciadores* – pontos de vista presentes no enunciado – são

E<sub>1</sub>: *existem fórmulas*

E<sub>2</sub>: *uma das fórmulas existentes é a fórmula de Bhaskara*

E<sub>3</sub>: *equações podem ser resolvidas*

E<sub>4</sub>: *equações podem ser resolvidas com a fórmula de Bhaskara*

E<sub>5</sub>: *resolver equações com a fórmula de Bhaskara tem um significado*

Frente aos enunciadores mobilizados, o *Locutor L*: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, e E<sub>4</sub> e assume E<sub>5</sub>.

Neste ponto, seguindo as etapas de aplicação do Modelo, incorporo à análise o conceito de *encadeamento argumentativo*, oriundo da TBS, e relacionado ao enunciador assumido pelo locutor, ou seja, ao ponto de vista *posto* no enunciado. Temos o seguinte EA correspondente à pergunta:

EA<sub>1</sub>: *resolução por Bhaskara DC significado*

O próximo passo é o de analisar a resposta:

*Encontrar os valores de x que fazem com que a equação seja igual a zero.*

Semanticamente, a resposta é formada por dois enunciados:

E(2) *resolver equações com a fórmula de Bhaskara significa encontrar os valores de x*

E(3) *os valores de x fazem com que a equação seja igual a zero*

Sistematicamente, analisamos os demais enunciados, identificando seus enunciadores, a posição do locutor frente a cada um deles e o EA correspondente.

E(2) *resolver equações com a fórmula de Bhaskara significa encontrar os valores de x*

E<sub>1</sub>: *equações podem ser resolvidas*

E<sub>2</sub>: *equações podem ser resolvidas com fórmulas*

E<sub>3</sub>: *equações podem ser resolvidas com a fórmula de Bhaskara*

E<sub>4</sub>: *x tem valores*

E<sub>5</sub>: *os valores de x podem ser encontrados*

E<sub>6</sub>: *resolver equações com a fórmula de Bhaskara significa encontrar os valores de x*

Diante dos enunciadores, o Locutor: L aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub> e assume E<sub>6</sub>.

EA<sub>2</sub>: *resolução por Bhaskara DC obtenção dos valores de x*

E(3) *os valores de x fazem com que a equação seja igual a zero*

E<sub>1</sub>: *x tem valores*

E<sub>2</sub>: *uma equação pode ser igual a zero*

E<sub>3</sub>: *os valores de x fazem a equação ser igual a zero*

Frente aos enunciadores, o Locutor aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub> e assume E<sub>3</sub>.

EA<sub>3</sub>: *valores de x DC equação igual a zero*

Concluídas as etapas até o encadeamento argumentativo, emprego o conceito proveniente do Modelo, a saber, *subencadeamento* (SE), o qual “põe em relação vários

enunciados” (AZEVEDO, 2006, p. 142). Não há um número definido de encadeamentos para compor um SE, dado critério semântico para sua constituição. O *subencadeamento* é assim chamado por associar os EA do nível do enunciado por sua relação na constituição do encadeamento argumentativo global, bem como à concepção de *discurso* como um sistema que

se organiza por meio da inter-relação de suas partes, estas também reconhecidas como unidades, como sistemas. Por outras palavras, um discurso é um todo composto de partes inter-relacionadas, que, mesmo nessa interação, não perdem as propriedades que lhes possibilitam ser percebidas como unidades, mas que, simultaneamente, precisa ser compreendidas e descritas à luz de sua função de formar o todo (AZEVEDO, 2006, p. 145-146).

O exemplo, como visto até aqui, é composto pelos seguintes EA, o primeiro correspondente à pergunta e os demais, à resposta:

EA<sub>1</sub>: *resolução por Bhaskara DC significado*

EA<sub>2</sub>: *resolução por Bhaskara DC obtenção dos valores de x*

EA<sub>3</sub>: *valores de x DC equação igual a zero*

Por ser único o encadeamento que descreve o sentido do segmento *pergunta*, este coincidirá com o primeiro subencadeamento, SE<sub>1</sub>.

SE<sub>1</sub>: *resolução por Bhaskara DC significado*

Examinemos, agora, os encadeamentos EA<sub>2</sub> e EA<sub>3</sub>, que explicitam o sentido do segmento *resposta*, a fim de que possamos formular o SE<sub>2</sub>.

EA<sub>2</sub>: *resolução por Bhaskara DC obtenção dos valores de x*

EA<sub>3</sub>: *valores de x DC equação igual a zero*

Considerando os encadeamentos elencados, vemos que, ao resolver uma equação com Bhaskara, definem-se os valores de x de forma que a equação seja igual a zero. Assim cada segmento do subencadeamento terá origem nos encadeamentos do nível do enunciado, de forma que, inter-relacionados, constituam uma unidade semântica. Temos, então:

SE<sub>2</sub>: *definição dos valores de x DC equação igual a zero*

Uma última etapa ainda se faz necessária para que explicitemos o sentido do discurso em questão: identificar o Encadeamento Argumentativo Global (EAG), conforme o MDSAD. Para isso, tomemos os dois SE:

*SE<sub>1</sub>: resolução por Bhaskara DC significado*

*SE<sub>2</sub>: definição dos valores de x DC equação igual a zero*

Vejamos: a pergunta solicita que se esclareça o significado de resolver equações com a fórmula de Bhaskara. A resposta precisa dar conta dessa solicitação. Pelo que está dito, resolver equações com a fórmula de Bhaskara significa encontrar os valores de x e, então, igualar a equação a zero.

Para que o encadeamento argumentativo global efetivamente dê conta do sentido do discurso pergunta-resposta, cada segmento do EAG (pergunta e resposta) advém de um dos subencadeamentos, explicitando a interdependência semântica que os encadeia. Portanto, um dos segmentos do EAG corresponderá à pergunta e o outro à resposta.

Precisamos, então, analisar os SE a que chegamos a fim de que possamos construir o Encadeamento Argumentativo Global mobilizado pelo locutor para constituir o sentido deste discurso pergunta-resposta. Para tanto, retornemos aos enunciadores assumidos pelo Locutor (L):

Da *pergunta*:

*E<sub>5</sub>: resolver equações com a fórmula de Bhaskara tem um significado*

Da *resposta*:

*E<sub>6</sub>: resolver equações com a fórmula de Bhaskara significa encontrar os valores de x*

*E<sub>3</sub>: os valores de x fazem a equação ser igual a zero*

Na *pergunta*, E<sub>5</sub> mostra que resolver equações com a utilização da fórmula de Bhaskara possui um significado a ser identificado na análise da *resposta*. Nesta, E<sub>6</sub> afirma que o significado é encontrar os valores de x que, de acordo com E<sub>3</sub>, tornam a equação igual a zero. Em outras palavras, os valores de x, encontrados pelo uso de Bhaskara, igualarão a equação a zero, solucionando-a, resolvendo-a.

Isso posto, o EAG do discurso analisado será constituído de:

EAG: *significado da resolução por Bhaskara DC equação igual a zero pela definição dos valores de  $x$*

Tal encadeamento expressa o sentido global do discurso analisado, atualizando o bloco semântico XY, em que X corresponde a *significado da resolução por Bhaskara* e Y a *equação igual a zero pela definição dos valores de  $x$* . O texto, como estrutura complexa e abstrata, é concretizado pelo discurso, de igual complexidade. Neste estudo, defendo que antes mesmo de elaborar o enunciado didático, o professor precisa saber qual o EAG precisará atualizar, ou seja, reconhecer a resposta que espera para determinado questionamento e quais os conceitos que estará colocando em uso ao fazê-lo.

Este é o primeiro passo para transpor didaticamente a Teoria de forma que os professores enxerguem a interdependência semântica existente entre uma pergunta e sua resposta. O segundo é o de demonstrar que, ao questionar o aluno, a interdependência se concretizará a partir do momento em que a resposta dada pelo aluno esteja coerente ao que foi solicitado pelo docente.

## 5 DISCURSO PERGUNTA-RESPOSTA: ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA

Neste quinto capítulo, aplicarei os conceitos teóricos que foram, até aqui, definidos e exemplificados. A partir da seleção de quatro discursos didáticos do tipo pergunta-resposta, utilizarei os construtos das teorias em que baseio o estudo para descrevê-los semanticamente.

Para tanto, seguirei o caminho metodológico do Modelo, delimitado pelas hipóteses externas e internas<sup>22</sup>. A seguir, retomo minhas hipóteses de pesquisa (HP), já citadas na introdução, as quais permitiram que eu estabelecesse cada etapa, tendo por base as teorias de que fundamentam o estudo.

HP1 - A Teoria de Argumentação na Língua e o Modelo Semântico de Descrição do Discurso fornecem os elementos necessários para a descrição semântico-argumentativa de discursos do tipo *pergunta-resposta*;

HP2 - A significação desse tipo de texto constitui-se de blocos semânticos;

HP3 - Os discursos didáticos constituem-se de pergunta-resposta mesmo nos casos em que a pergunta não está explícita, ou seja, quando não está marcada por ponto de interrogação; e

HP4 - É possível elaborar orientações linguístico-discursivas capazes de auxiliar o professor dos anos finais do EF na elaboração de enunciados de questões didáticas.

As atividades selecionadas são formadas de pergunta-resposta simples e questões de múltipla escolha; nestas, a alternativa correta está sublinhada. Por se tratar de um estudo teórico, os exemplos servem para verificar se a aplicação do Modelo atende à descrição desses discursos.

Nos exemplos de pergunta implícita, como nos casos de questões de múltipla escolha, formulei, semântica e contextualmente, uma possibilidade de questionamento, o que valida minha HP3.

Apresentarei quatro discursos a título de exemplo do que proponho: dois vinculados ao componente curricular Geografia, um ao de História e um de Ciências, todos destinados a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha por essas disciplinas baseou-se no caráter essencialmente conceitual que as caracteriza, o que não impede a ampliação das discussões propostas a outros componentes curriculares em momentos futuros.

---

<sup>22</sup> Ver página 62.

Os quatro discursos-exemplos selecionados estão abaixo transcritos conforme veiculados:

Quadro 1 - Discursos selecionados para exemplificar a Descrição Semântico-Argumentativa

1. O que é *lugar*<sup>23</sup>? É o espaço em que cada pessoa vive e com o qual cria diferentes laços afetivos.<sup>24</sup>
2. Qual desses países não é europeu?
  - a) Macedônia
  - b) Espanha
  - c) Grécia
  - d) Cazaquistão
  - e) Polônia<sup>25</sup>
3. Sobre a iconografia das rebeliões regenciais, é correto afirmar:
  - a) Não há imagens dos rebeldes, por isso elas não aparecem nos livros escolares.
  - b) Há imagens de rebeldes, mas elas não aparecem nos livros escolares.
  - c) Há uma abundância de imagens de encasacados, por isso só eles aparecem nos livros escolares.
  - d) Não foram produzidas imagens dos rebeldes que lutaram nas rebeliões regenciais.<sup>26</sup>
4. Por qual motivo os vírus não fazem parte de um reino?
  - a) Por serem seres acelulares.
  - b) Por serem seres multicelulares.
  - c) Por não possuírem DNA em sua composição.
  - d) Por serem seres unicelulares.
  - e) Por serem seres heterótrofos.<sup>27</sup>

Fonte: elaborado pela autora.

<sup>23</sup> Por se tratar de um conceito, o termo *lugar* será grafado em itálico sempre que fizer referência ao discurso citado.

<sup>24</sup> SAMPAIO, Fernando dos Santos. *Para viver juntos: geografia*, 6º ano: ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2009.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://rachacuca.com.br/quiz/717/perguntas-de-geografia/>. Adaptado. Acesso em 26 de mar. de 2020.

<sup>26</sup> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História - Sociedade e Cidadania*: 8º ano do Ensino Fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://rachacuca.com.br/quiz/214849/virus-i/>. Adaptado. Acesso em 26 de mar. de 2020.



A descrição semântico-argumentativa dos discursos pergunta-resposta selecionados será feita individualmente. No caso das atividades de múltipla escolha, descreverei a pergunta e somente a alternativa correta para que possam ser feitas as análises correspondentes.

Passo, então, à descrição e análise de cada discurso, doravante (D).

D(1): *O que é lugar<sup>28</sup>? É cada um dos espaços em que cada pessoa vive e com o qual cria diferentes laços afetivos.*

D(1) foi transcrito do livro *Geografia: para viver juntos*, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD<sup>29</sup>) para os anos de 2011, 2012 e 2013 destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental. No capítulo 2 da primeira unidade, são abordados os conceitos *lugar* e *espaço vivido*. A unidade inicia com um texto explicativo sobre esses conceitos e outros relacionados a eles, tais como *cultura, clima, rios, cidades*. Após o texto, há a seção “Verifique o que aprendeu”, composta por quatro questionamentos; D(1) é o primeiro deles.

A questão e sua resposta estão assim formuladas no Manual do Professor (MP): *O que é lugar? É o espaço em que cada pessoa vive e com o qual cria diferentes laços afetivos*. O texto-base traz a seguinte explicação sobre *lugar*: *Para a Geografia, lugar quer dizer cada um dos espaços em que uma pessoa vive e com o qual cria diferentes laços afetivos*. (Grifo original). Ou seja, *lugar* não é qualquer espaço em que uma pessoa vive, mas somente aquele(s) com que cria diferentes laços afetivos.

Para descrever D(1), a resposta considerada é a que consta no texto da unidade do livro do professor, que se refere a cada um dos espaços, não somente a um espaço específico.

Kullmann (2012, p. 81), ao descrever a significação dos verbos que encabeçavam enunciados didáticos propostos a alunos de 5ª série, corrobora a afirmação anterior ao dizer que, muitas vezes, os alunos respondem algumas perguntas de forma inadequada ou incorreta por não compreenderem o que deve ser feito e não necessariamente por não saberem o conteúdo ou por não terem desenvolvido as habilidades necessárias.

Feitas essas considerações, passo à descrição de D(1). Por se tratar da primeira descrição dos exemplos, à luz do Modelo, fá-la-ei da forma mais didática possível, a fim de que o leitor possa acompanhar meu raciocínio.

<sup>28</sup> Por se tratar de um conceito, o termo *lugar* aparecerá destacado sempre que fizer referência ao discurso citado.

<sup>29</sup> Em 2017, o Programa teve sua nomenclatura ampliada para Programa Nacional do Livro e do Material Didático, mantendo, contudo, a mesma sigla, PNLD.

Para iniciar, julgo importante esclarecer os critérios para a segmentação do discurso em enunciados. As fronteiras de cada enunciado não são determinadas por critérios sintáticos, como as funções desempenhadas pelos termos em uma oração (sujeito, predicado, complementos verbais ou nominais, dentre outros), pela ordem em que aparecem ou pelas relações de coordenação ou subordinação entre os segmentos. O que caracteriza os limites de um enunciado, no âmbito da TAL, é o sentido que adquire na enunciação. Assim, não é pela quantidade de orações ou pelas características do período que cada enunciado se constituirá, mas pela conexão semântica que existe entre cada um dos segmentos.

Em D(1), temos:

O que é *lugar*? É o espaço em que cada pessoa vive e com o qual cria diferentes laços afetivos.

Sintaticamente, teríamos dois períodos:

Período Simples:

Oração absoluta: O que é *lugar*?

Período composto por coordenação sindética aditiva:

Oração 1: É o espaço em que cada pessoa vive

Oração 2: e com o qual cria diferentes laços afetivos

Em termos semânticos, temos os enunciados:

E<sub>1</sub>: o que é *lugar*?

E<sub>2</sub>: *lugar* é o espaço em que cada pessoa vive

E<sub>3</sub>: *lugar* é o espaço com o qual cada pessoa cria diferentes laços afetivos

O que determina, portanto, o início e o término de cada enunciado é a interdependência, em termos de sentido, dos segmentos que o compõem. Assim, cada enunciado do exemplo explicita parte das relações que, integradas, constituem D(1).

D(1): *O que é lugar? É cada um dos espaços em que cada pessoa vive e com o qual cria diferentes laços afetivos.*

Um *discurso*, como o descrito no capítulo 4, caracteriza-se pela complexidade semântica. É composto por, minimamente, dois enunciados que possuem entre si uma relação de sentido, a qual pode ser explicitada pela descrição semântico-argumentativa.

Os enunciados inter-relacionados semanticamente em D(1) serão descritos um a um a seguir. O primeiro *enunciado* corresponde à pergunta.

E(1): *o que é lugar?*

O segundo e terceiro *enunciados* são compostos pela resposta — que foi reformulada, a fim de atender às adequações linguísticas explicadas anteriormente.

E(2): *lugar é cada um dos espaços em que uma pessoa vive*

E(3): *lugar é cada um dos espaços com o qual uma pessoa cria diferentes laços afetivos*

Para cada enunciado, são explicitados os *enunciadores*<sup>30</sup>.

E(1): *o que é lugar?*

E<sub>1</sub>: *o conceito de lugar pode ser definido*

E<sub>2</sub>: *é solicitado ao leitor que defina lugar*

E<sub>3</sub>: *o leitor é capaz de definir lugar*

Cabe aqui uma breve teorização. Chamo a atenção para o enunciador 3 (E<sub>3</sub>). Ao explicitar que o leitor é capaz de definir *lugar*, o pressuposto<sup>31</sup> dá conta da pergunta, uma vez que se o destinatário não tivesse condições de responder à questão, ela não deveria ser feita. Tal afirmação está ancorada em Ducrot (1990, p. 82), ao asseverar que “a argumentação está marcada na língua, isto é, nas próprias frases da língua<sup>32</sup>”. Assim, a enunciação está indicada no enunciado e é explicitada pelo enunciador.

---

<sup>30</sup> Ver capítulo 4.

<sup>31</sup> Conceito abordado na seção 4.3.2, p. 55.

<sup>32</sup> Tradução minha de: “la argumentación está marcada en la lengua, es decir en las frases mismas de la lengua” (DUCROT, 1990, p. 82).

Frente a cada um dos enunciadores, o Locutor (L), figura enunciativa que possui a responsabilidade pelo sentido do enunciado, posiciona-se, podendo recusá-lo, aceitá-lo ou assumi-lo. No discurso analisado L aceita E<sub>1</sub> e E<sub>3</sub> e assume E<sub>2</sub>. Ou seja: os enunciadores aceitos são os considerados por L, com os quais concorda. Já o enunciador assumido por L é aquele com que se identifica<sup>33</sup>.

O enunciador assumido pelo locutor corresponde ao ponto de vista que está posto no enunciado, ao que está dito. Os conceitos presentes no enunciador que L assume constituirão o encadeamento argumentativo (EA) que explicita a relação de sentido entre eles, podendo ser normativa ou transgressiva.

No caso de E<sub>2</sub>, enunciador assumido por L em D(1), temos uma relação semântica normativa entre *lugar* e a necessidade de definição deste conceito, solicitada ao estudante. É com base no conceito e no questionamento feito que se formará o encadeamento argumentativo que explicita o sentido de E<sub>2</sub>. Dessa forma, para *lugar* há uma solicitação de definição, configurando o seguinte encadeamento argumentativo:

EA<sub>1</sub>: lugar DC *solicitação de definição*

O próximo passo é analisar a resposta. Como pontuei, o critério de descrição e análise a partir da TAL é sempre semântico, isto é, não segue critérios sintáticos ou gramaticais, mas de sentido. Com isso, introduzo uma breve explicação acerca do enunciado que representa a resposta.

No livro, a resposta omite o vocábulo *lugar* porque ele está presente na pergunta. Para a análise, necessito repeti-lo para que esteja explícito, não demandando outros termos para sua retomada ou referenciação.

A resposta original não considera outro fator, explicado anteriormente: *Lugar é cada um dos espaços e, não, o espaço*, como consta no texto introdutório do MP. Considerando o exposto, os enunciados correspondentes à resposta, que serão descritos a seguir, estão assim formulados:

E(2): lugar *é cada um dos espaços em que uma pessoa vive*

E(3): lugar *é cada um dos espaços com o qual uma pessoa cria diferentes laços afetivos*

---

<sup>33</sup> Ver página 56.

A próxima etapa, segundo o Modelo de Azevedo (2006), é identificar os enunciadores presentes em E(2) e em E(3):

E(2): *lugar é cada um dos espaços em que uma pessoa vive*

E<sub>1</sub>: *cada pessoa vive em vários espaços*

E<sub>2</sub>: *cada espaço em que uma pessoa vive é chamado de lugar*

Com a identificação dos enunciadores, L aceita E<sub>1</sub> e assume E<sub>2</sub>. Da mesma forma como feito em relação à pergunta, o enunciador assumido por L é, conforme o Modelo, o que constituirá o EA. Considerando, então, E<sub>2</sub>, assumido pelo Locutor, temos uma relação de sentido entre o lugar e o espaço vivido. O EA que corresponde a E(2) é composto pelos conceitos nele expressos e pode ser assim formulado:

EA<sub>2</sub>: *espaço vivido DC lugar*

Em relação ao terceiro enunciado, E(3), temos os seguintes enunciadores:

E<sub>1</sub>: *cada pessoa cria diferentes laços afetivos com cada espaço em que vive*

E<sub>2</sub>: *há espaços com os quais cada pessoa não cria laços afetivos*

E<sub>3</sub>: *cada espaço com o qual uma pessoa cria laços afetivos é chamado de lugar*

Dos quais, L aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub> e assume E<sub>3</sub>, compondo o seguinte encadeamento argumentativo:

EA<sub>3</sub>: *espaço afetivo DC lugar*

Segundo o Modelo, a complexidade do discurso é marcada pela inter-relação dos Encadeamentos Argumentativos que o constituem. Para explicitá-la, retomo os EA a que cheguei.

Da pergunta:

EA<sub>1</sub>: *lugar DC solicitação de definição*

Da resposta:

EA<sub>2</sub>: *espaço vivido* DC lugar

EA<sub>3</sub>: *espaço afetivo* DC lugar

Relacionar esses encadeamentos é reconhecer os conceitos que os constituem e a unidade semântica que é construída por eles. EA<sub>1</sub> representa a significação de E(1), da mesma forma que EA<sub>2</sub> representa a significação de E(2) e EA<sub>3</sub> de E(3). A etapa seguinte, conforme o Modelo é a de compor o subencadeamento (SE), o qual coloca em relação semântica os encadeamentos argumentativos.

Para fazê-lo, devo considerar os conceitos mobilizados no discurso, quais sejam: *lugar*, *solicitação de definição*, *espaço vivido* e *espaço afetivo*. Como a pergunta possuía enunciado único e, por consequência, um EA, esse assumirá, também, a função de subencadeamento, ou seja, SE<sub>1</sub>. A resposta, por outro lado, deu origem a dois encadeamentos argumentativos, derivados dos enunciados, que serão interconectados para a formulação do subencadeamento equivalente, SE<sub>2</sub>. Temos, então:

SE<sub>1</sub>: lugar DC *solicitação de definição*

EA<sub>2</sub>: *espaço vivido* DC lugar  
EA<sub>3</sub>: *espaço afetivo* DC lugar } SE<sub>2</sub>

Resgato D(1):

D(1): *O que é lugar? É cada um dos espaços em que cada pessoa vive e com o qual cria diferentes laços afetivos.*

Os encadeamentos referentes à resposta apresentam dois conceitos relacionados a *lugar*: o *espaço vivido* e o *espaço afetivo*. No discurso, vemos que ambos espaços caracterizam o termo que se busca definir, logo, devem estar presentes no SE. Dessa forma, um dos segmentos do SE<sub>2</sub> será, invariavelmente, *lugar* e, de outro lado, as duas propriedades do espaço, *vivido* e *afetivo*. Dito isso, configura-se

SE<sub>2</sub>: *espaço vivido e afetivo* DC lugar

A próxima etapa, pelo Modelo, é a elaboração do Encadeamento Argumentativo Global (EAG) a partir da interligação dos subencadeamentos.

Neste caso, comporei o EAG considerando SE<sub>1</sub> e SE<sub>2</sub>:

SE <sub>1</sub> : lugar DC <i>solicitação de definição</i>	}	EAG
SE <sub>2</sub> : <i>espaço vivido e afetivo</i> DC lugar		

O primeiro solicita uma definição, marcada no discurso pelo pronome e pelo ponto de interrogação, e o que deve ser definido. O segundo mostra, efetivamente, a definição e o conceito a que corresponde. Estruturalmente, o EAG precisa explicitar a relação semântica entre suas unidades, evidenciando a significação do discurso. Temos, então, uma unidade correspondente à pergunta e uma unidade à resposta:

EAG: *espaço vivido e afetivo* DC *definição de lugar*

Esse encadeamento conecta normativamente os segmentos *espaço vivido e afetivo* e *definição de lugar*, postos em uso em D(1). Tal conexão está prevista no sistema linguístico na forma de bloco semântico (BS) *espaço-vivido-afetivo-definição-lugar*, que corresponde ao *texto*, unidade complexa, abstrata e semanticamente interdependente.

Um mesmo encadeamento argumentativo permite realizar a produção de vários enunciados/discursos. Contudo, sem reconhecer a interdependência semântica dos segmentos desse encadeamento, pode-se, no caso deste objeto de estudo, dificultar ou impedir a compreensão leitora do aluno e, conseqüentemente, a resolução da questão.

Poderia, a título de exemplo, colocar esse EAG em uso, atualizá-lo (nos termos da TAL), dizendo que *lugar é cada espaço em que vivemos e com que criamos vínculos afetivos*, ou, que *um espaço é caracterizado como lugar a partir dos vínculos afetivos que criamos nele vivendo*, ou, ainda, que *definir lugar é referir-se aos espaços nos quais vivemos e criamos vínculos afetivos*.

O discurso D(1) era composto por uma pergunta-padrão, marcada por ponto de interrogação, no entanto, há outros discursos que não o são e, mesmo assim, caracterizam-se como discurso pergunta-resposta. Julgo válido trazer alguns exemplos.

Como um exemplo, no enunciado: *Sobre os aspectos da população mundial marque (V) para as alternativas verdadeiras e (F) para as falsas*, facilmente identificamos que será seguido

por assertivas que devem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, seguindo o critério especificado (população mundial).

O mesmo enunciado poderia ser assim formulado: *Sobre os aspectos da população mundial, quais alternativas são verdadeiras?* Ou *Sobre os aspectos da população mundial, quais alternativas são falsas?* Também é possível: *Sobre os aspectos da população mundial, quais alternativas são verdadeiras e quais são falsas?*

Independentemente da opção, o objetivo da questão é o mesmo. A escolha dar-se-á por fatores como a variedade de formato de questão, as habilidades que se quer desenvolver, o nível de complexidade a ser exigido, dentre outros. Explicitar a pergunta é revelar o texto cujo discurso atualiza.

Observe, prezado leitor, que tendo definido o tema da pergunta, ou seja o que se quer verificar se o aluno aprendeu, o passo seguinte é a escolha do estilo, da forma como perguntarei. Há, contudo, a necessidade de saber, também, o que quero que o aluno responda, não no sentido de guiar sua resposta ou de torná-la óbvia, mas de obter sucesso na formulação. Esse sucesso, como venho reforçando ao longo desta tese, corresponde à adequação linguística, de forma que a pergunta possa ser compreendida pelo estudante, para que sua preocupação resida em respondê-la adequadamente, em termos semânticos, e, não, em decifrá-la.

A fim de reiterar e exemplificar esse aspecto, que corresponde à HP3, elaborei o quadro a seguir. Ele é composto de atividades diversas dos componentes-foco nesta tese e das possíveis perguntas que os constituem, mesmo que implícitas no discurso final.

Quadro 2 - Exemplos de atividades e respectivas pergunta-resposta

<b>Atividade original</b>	<b>Outras possibilidades de atualização</b>
<p><i>Os insetos formam o grupo com maior número de espécies conhecidas entre os artrópodes. Sobre as características dos insetos é correto afirmar:</i></p> <p><i>a) os insetos respiram por pulmões.</i></p> <p><i>b) todos os insetos sofrem metamorfose.</i></p> <p><i>c) os insetos não transmitem doenças ao ser humano.</i></p> <p><i>d) todos os insetos possuem asas.</i></p>	<p>Como é dividido corpo dos insetos? O corpo dos insetos é dividido em cabeça, tórax e abdome.</p>



<p>e) <u>os insetos têm o corpo dividido em cabeça, tórax e abdome.</u></p> <p>Fonte: <a href="https://ingresso.ifrs.edu.br/2020/wp-content/uploads/sites/23/2019/12/prova-cursos-integrados-compactado.pdf">https://ingresso.ifrs.edu.br/2020/wp-content/uploads/sites/23/2019/12/prova-cursos-integrados-compactado.pdf</a>. Acesso em 26 mar. 2020. <u>Adaptado.</u></p>	
<p><i>Os oceanos estão em constante movimento, e as correntes marinhas causam grande impacto no clima do Planeta, pois transportam águas quentes e frias por todas as partes do Globo. Sobre mares e oceanos, é correto afirmar:</i></p> <p>a) <i>O Oceano Índico é o segundo maior oceano e o mais frio devido à sua localização.</i></p> <p>b) <i>Mares e Oceanos são sinônimos, pois ambos têm a mesma profundidade.</i></p> <p>c) <i>A posição geográfica dos oceanos não influencia na temperatura das suas águas.</i></p> <p>d) <u><i>O Oceano Pacífico é o maior do globo, cobre mais de um terço da superfície do planeta Terra.</i></u></p> <p>e) <i>A quantidade de água existente nos oceanos equivale à água encontrada nos rios e lagos do mundo, por isso há um razoável suprimento de água doce no mundo.</i></p> <p>Fonte: <a href="https://brainly.com.br/tarefa/17484432">https://brainly.com.br/tarefa/17484432</a>. Acesso em 26 mar. 2020. <u>Adaptado.</u></p>	<p>O que faz do Oceano Pacífico o maior do Globo? O fato de cobrir mais de um terço da superfície do Planeta.</p>

<p><i>No ano de 2016, ocorreram no Brasil as eleições municipais nas quais foram eleitos prefeitos e vereadores de 5570 municípios. Assinale a alternativa que NÃO apresenta uma função atribuída aos vereadores.</i></p> <p>a) <i>Analisar e aprovar leis ligadas à prefeitura e ao poder executivo.</i></p> <p>b) <i>Fiscalizar vários órgãos da prefeitura, além de requerer prestação de conta por parte do prefeito.</i></p> <p>c) <i>Apresentar e aprovar leis que melhorem a cidade e a qualidade de vida de seus moradores.</i></p> <p>d) <i>Atender às reivindicações de cada comunidade que os elegeu como seus representantes.</i></p> <p>e) <u><i>Apresentar projetos de lei à Câmara, sancionar, promulgar, fazer publicar e vetar leis.</i></u></p> <p>Fonte: <a href="https://ingresso.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/08/2017-1-Concomitante-e-Integrado-Prova.pdf">https://ingresso.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/08/2017-1-Concomitante-e-Integrado-Prova.pdf</a>. Acesso em 26 mar. 2020. Adaptado.</p>	<p>Apresentar projetos de lei à Câmara, sancionar, promulgar, fazer publicar e vetar leis são funções dos vereadores? Por quê?</p> <p>Nem todas, porque sancionar, promulgar, fazer publicar e vetar leis são funções do Poder Executivo, não do Legislativo.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Outras atividades poderiam compor esse quadro, entretanto fiz algumas escolhas que, ao meu ver, são suficientes para exemplificar minha afirmação de que as atividades didáticas, em sua maioria, são compostas por discurso pergunta-resposta, mesmo que tal estrutura esteja implícita.

Caberiam outras explicações a partir da descrição do discurso D(1), as quais farei no capítulo 6. Julgo necessário realizar, primeiramente, o mesmo processo com os outros três exemplos selecionados. Isso posto, eis o segundo exemplo, na íntegra:

Qual destes países não é europeu?

- a) Macedônia
- b) Espanha
- c) Grécia
- d) Cazaquistão
- e) Polônia

A atividade foi transcrita de um *site* que oferece numerosos exercícios das diferentes Áreas do Conhecimento, com diferentes níveis de complexidade e destinadas a leitores em geral, não exigindo nenhum pré-requisito. Diferentemente do primeiro exemplo, é uma questão de múltipla escolha, com cinco alternativas.

Geralmente, o continente europeu é objeto de estudo do 9º ano do Ensino Fundamental. Na tarefa, o objetivo é que o leitor-aluno identifique qual o país, dentre as possibilidades elencadas, não faz parte do referido continente. Para tanto, deverá mobilizar algumas habilidades e desenvolver outras.

Para poder assinalar a resposta correta, ou seja, a que corresponde a um país não-europeu, o aluno precisa saber reconhecer, no mínimo, quatro países europeus, ou saber qual deles que, certamente, não faz parte da Europa. A assertiva correta é a letra (d) Cazaquistão.

Como segundo exemplo, analisarei o discurso D(2):

D(2): <i>Qual destes países não é europeu? Cazaquistão.</i>
---

É um discurso composto por dois enunciados e não exigirá a elaboração de subenunciado. São enunciados de D(2):

E(1): *Qual desses países não é europeu?*

E(2): *O Cazaquistão não é um país europeu.*

Pode ser que algum leitor questione-se sobre o fato de eu ter dado a E(2) uma forma que não consta, explicitamente, em D(2). Isso ocorre porque, como mencionei no exemplo anterior, a configuração dos enunciados segue um critério semântico, de forma que um enunciado não faz referência a outro; cada um deles constitui-se de uma unidade semântica indivisível. O que acontece entre eles é uma interdependência semântica que só será explicitada após a análise de cada um deles, ao serem postos em relação.

Se minha análise consistisse, por exemplo, em uma alternativa cuja resposta não coincidissem com a correta, E(1) possuiria a mesma estrutura e E(2) seria formulado como *A Macedônia é um país europeu*. Não seria analisado como um discurso pergunta-reposta porque não seguiria os critérios para tanto, já que a alternativa assinalada não corresponde, em termos de sentido, ao solicitado; não é a resposta para a pergunta feita. Entretanto poderia, perfeitamente, ser analisado com base na TAL e no MDSAD.

Procedo à descrição semântico-argumentativa de E(1), conforme o Modelo, considerando que a pergunta feita busca uma exceção, ou seja, dentre as cinco possibilidades de resposta, é necessário informar aquela que *não é*, a que não corresponde a um país da Europa.

E(1): *Qual destes países não é europeu?*

Em E(1), são expressos os seguintes enunciadores:

E<sub>1</sub>: *o continente europeu é constituído por diversos países*

E<sub>2</sub>: *são elencados cinco países*

E<sub>3</sub>: *um dos países elencados não é europeu*

E<sub>4</sub>: *quatro dos países elencados são europeus*

E<sub>5</sub>: *é necessário identificar, dentre os países elencados, o que não é europeu*

Antes de examinar a posição do Locutor, farei explicações acerca dos enunciadores. Sistemicamente, a análise de um enunciado negativo postula que, dentre seus enunciadores, seja explicitado o enunciador afirmativo. Nesse caso, o pressuposto da pergunta está expresso em E<sub>4</sub> e se refere às outras quatro alternativas que não devem ser assinaladas, justamente porque a questão busca uma exceção.

À vista disso, não há um enunciador como *este país é europeu*; ao contrário, há um enunciador que precisa dar conta do fato de que quatro alternativas concretizam essa possibilidade. Então, o questionamento “Qual país não é europeu” possui, neste exemplo,

quatro pressupostos afirmativos, semanticamente opostos. Por isso, é necessário um enunciador que seja aceito por L e que evidencie tal pressuposição.

É preciso também deixar claro, nos enunciadores, o pronome *destes*, contido na pergunta. Ao aparecer no enunciado, se não for explicitado poderá prejudicar ou ainda impedir a compreensão do que deve ser identificado nas alternativas. Para dar conta desse pressuposto é que cheguei ao enunciador E<sub>2</sub>: *são elencados cinco países*. Não poderia, por exemplo, atribuir a E<sub>2</sub> um enunciador como *existem países não europeus* porque ele não seria um pressuposto válido desse discurso, uma vez que o foco são apenas os países elencados na atividade, dos quais apenas um não é europeu.

As considerações feitas neste momento demonstram algumas etapas do raciocínio que o leitor-aluno precisa fazer para que tenha êxito (compreendido aqui como *acerto*). Em D(2), L aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub> e E<sub>4</sub> e assume E<sub>5</sub>.

O enunciador assumido por L, E<sub>5</sub>: *é necessário identificar, dentre os países elencados, o que não é europeu*, relaciona a necessidade de identificação, que caracteriza a “ordem do exercício” e o tema da identificação que é o país não europeu. Dizer que L *assume* E<sub>5</sub> significa dizer que é por esse enunciador que a figura enunciativa de Locutor se responsabiliza; polifonicamente, é E<sub>5</sub> que representa a *voz* de L e de que se originará EA<sub>1</sub>:

EA<sub>1</sub>: *identificação de país DC neg-país europeu*

Terminada a descrição semântico-argumentativa do enunciado-pergunta, início, agora, a análise do enunciado-resposta de D(2), qual seja:

E(2): *o Cazaquistão não é um país europeu*

E(2) atualiza os seguintes enunciadores:

E<sub>1</sub>: *existem países não europeus*

E<sub>2</sub>: *o Cazaquistão não é um país europeu*

E<sub>3</sub>: *o Cazaquistão é um país europeu*

Diferentemente de E(1), há em E(2) um enunciador que é o pressuposto afirmativo da negação expressa: E<sub>3</sub>. Neste caso, será negada pelo Locutor, uma vez que, se a assumisse, estaria invalidando a relação interdependente de pergunta-resposta. Por outro lado, o ponto de

vista que assume é, justamente, o da negação, já que evidencia o que está o posto, o dito no enunciado e que garante a associação semântica entre a pergunta e a resposta. Frente a isso, L recusa E<sub>3</sub>, aceita E<sub>1</sub> e assume E<sub>2</sub>.

O enunciador assumido põe em destaque o fato do país Cazaquistão não ser europeu e, por isso, caracterizar-se como a alternativa correta a ser assinalada, marcada. O Encadeamento Argumentativo que explicita essa relação é:

EA<sub>2</sub>: *Cazaquistão DC neg-país europeu*

(Re)Aproximo de nossas reflexões os dois encadeamentos argumentativos resultantes da análise:

EA<sub>1</sub>: *identificação de país DC neg-país europeu*

EA<sub>2</sub>: *Cazaquistão DC neg-país europeu*

Mencionei previamente que não teríamos SE. Assim, o foco agora são esses dois EA que estruturarão o Encadeamento Argumentativo Global (EAG) de D(2). Outro ponto já citado foi em relação à “identificação”, que consta em EA<sub>1</sub>, expressar o que comumente chamamos de *ordem do exercício* e, por esse motivo, constitui um elemento de significação inferior ao tema da pergunta (país não europeu). Um segundo elemento está claramente demarcado nos encadeamentos e é a característica que se busca: o não pertencimento à Europa. Por fim, o terceiro elemento explicitado nos EA precedentes é o equivalente à alternativa correta e representa o nome do país que atende ao critério estabelecido no questionamento, na pergunta.

São esses aspectos que permitem a formulação do EAG que explicita a relação semântica que constitui o discurso pergunta-resposta em análise. Por ele, posso afirmar que o país não europeu presente nas assertivas é o Cazaquistão. D(2) é expresso por:

EAG: *país neg-europeu DC Cazaquistão*

D(2) permite, ainda, algumas considerações. Dentre elas, o fato de que sua configuração não segue a constituição semântica da língua, uma vez que precisa ter seu pressuposto afirmativo explicitado para que o aluno chegue à resposta correta. Uma evidência seria redigir a pergunta como: *Cite um país que não é europeu*. Haveria uma série de possibilidades,

numerosas respostas plausíveis. Ao ter alternativas, a atividade didática constitui um padrão que foge do cotidiano, porque seu fim é didático. Explico.

Esse formato de atividade é fabricado quase que exclusivamente para dar conta de um objetivo pré-determinado: verificar se o aluno identifica quais países são europeus. Pergunta-se uma coisa para, na verdade, investigar outra. Propõe-se ao estudante uma inversão de raciocínio a partir de um recorte. O aluno é questionado sobre qual país não pertence ao continente europeu para, na verdade, confirmar se ele identifica quais, realmente, são.

Aprecie, prezado leitor, a riqueza da atividade e a quantidade de implícitos que a constituem. Caso o aluno não consiga enxergar tais subentendidos, poderia ter seu rendimento escolar prejudicado? O fato de não conseguir, invalida a questão? Minhas respostas seriam, respectivamente, sim e não. A solução para ambas questões estaria, ao meu ver, na qualificação das competências linguísticas do professor, como usuário de língua para que nenhum dos questionamentos feitos prejudicasse os processos de aprendizagem.

Analisarei, na sequência, o discurso D(3) extraído do livro didático *História, Sociedade e Cidadania*, atinente ao componente curricular História e destinado a estudantes do 8º ano, qual seja:

Sobre a iconografia das rebeliões regenciais, é correto afirmar:

- a) Não há imagens dos rebeldes, por isso elas não aparecem nos livros escolares.
- b) Há imagens de rebeldes, mas elas não aparecem nos livros escolares.
- c) Há uma abundância de imagens de encasacados, por isso só eles aparecem nos livros escolares.
- d) Não foram produzidas imagens dos rebeldes que lutaram nas rebeliões regenciais.

Como já pontuado, a análise do discurso pergunta-resposta será feita, nas questões de múltipla escolha, considerando a alternativa correta. Assim, o discurso 3 constitui-se da pergunta e da assertiva (d): *Sobre a iconografia das rebeliões regenciais, é correto afirmar: não foram produzidas imagens dos rebeldes que lutaram nas rebeliões regenciais.*

É necessário segmentar semanticamente o discurso em enunciados, como já feito em D(1) e D(2). Antes disso, entretanto, farei um apontamento acerca de D(3). O segmento pergunta está marcado por dois pontos (:), o que indica que, a seguir, virá uma enumeração, ou seja, todas as alternativas poderiam ser consideradas corretas, o que, neste caso, não é

verdadeiro. Além disso, as alternativas, independentemente da quantidade, precisam configurar-se como resposta, em termos sintáticos e semânticos, ao questionamento feito.

Dessa forma, cada alternativa deveria ser iniciada por letra minúscula e estruturada a fim de complementar o sentido do enunciado pergunta, sem a necessidade de redundâncias, como é o caso da assertiva (d). Teríamos, então:

Sobre a iconografia das rebeliões regenciais, é correto afirmar:

- a) que não há imagens dos rebeldes, por isso elas não aparecem nos livros escolares.
- b) que há imagens de rebeldes, mas elas não aparecem nos livros escolares.
- c) que há uma abundância de imagens de encasacados, por isso só eles aparecem nos livros escolares.
- d) que não foram produzidas imagens dos rebeldes

A fim de dar ainda mais fluidez à atividade, o *que* introdutório de cada segmento resposta poderia ser deslocado ao segmento pergunta, ocupando o lugar dos dois pontos. Como essas alterações não interferem diretamente na descrição semântico-argumentativa, utilizaremos o discurso original e retornaremos a elas no capítulo 6.

Isso posto, analisemos o discurso D(3):

D(3): *Sobre a iconografia das rebeliões regenciais, é correto afirmar:*  
*Não foram produzidas imagens dos rebeldes que lutaram nas rebeliões regenciais.*

Para dar conta do aspecto de que os discursos didáticos são constituídos de pergunta-resposta, mesmo que implicitamente, formularei o discurso a ser analisado seguindo essa asserção.

Esse terceiro exemplo possibilita que eu utilize mais um recurso previsto na TAL para explicitar seu sentido: a *argumentação externa* (AE), que trata de aspectos contextuais que se formam antes ou depois de determinada entidade linguística *e*, de forma *externa*. É assim caracterizada porque *e* é um dos segmentos do encadeamento argumentativo a que dá origem.

Trago o exemplo de D(3). O discurso fala de *rebeldes que lutaram nas rebeliões regenciais*. Afora a redundância presente no segmento, há, sintaticamente, uma oração adjetiva restritiva — *que lutaram* — determinando seu referente. Não se fala de todos e quaisquer rebeldes, senão daqueles que lutaram nas rebeliões regenciais. Semanticamente, há um



segmento *rebeldes* a que se pode associar uma argumentação externa, ou seja, a que se pode descrever por aspectos que não estão no enunciado.

Para isso, reflito sobre quem são aqueles *que lutaram*. Não são *lutadores* porque tal adjetivo não caberia no contexto analisado. Aqueles que lutaram, restritivamente, opõem-se aqueles que não lutaram e que podem, igualmente, receber o título de *rebeldes*. Neste contexto, aqueles que lutaram são os indivíduos que entraram em combate, que usaram da força física em algum momento das rebeliões regenciais e dos quais não há imagens.

Podemos associar aos *que lutaram* o segmento argumentativo relacionado ao combate, afirmando que os *rebeldes que lutaram* são os *rebeldes combatentes*. No encadeamento argumentativo que explicita a AE de *rebeldes*, este termo configurará um de seus segmentos, já que, conforme Ducrot (2005, p. 63), uma das características da AE é que “está constituída por aspectos cujos encadeamentos contêm essa entidade<sup>34</sup>”.

Dessa forma, o EA que descreve a argumentação externa de *rebeldes que lutaram nas rebeliões regenciais* é formado por: *rebeldes que lutaram* DC *rebeldes combatentes*. Mas como isso contribui para a descrição do sentido do discurso? Com a AE, é possível realizar alterações semânticas que auxiliem na compreensão do discurso, explicitando seu sentido. Ou seja, ao falar dos *rebeldes que lutaram nas rebeliões regenciais* não há prejuízo semântico se a oração adjetiva restritiva for substituída por um adjetivo. O segmento passa a ser: *rebeldes nelas combatentes*.

Cabe-me citar uma última característica da AE, referente a seus aspectos. Para cada encadeamento X CON Y, haverá um encadeamento X CON' neg-Y. Logo, o EA *rebeldes que lutaram* DC *rebeldes combatentes* admitirá também o aspecto converso, qual seja *rebeldes que lutaram* PT<sup>35</sup> *neg-rebeldes combatentes*.

Analisemos, portanto, os enunciados constituintes do discurso D(3).

D(3): *Sobre a iconografia das rebeliões regenciais é correto afirmar:*  
*Não foram produzidas imagens dos rebeldes combatentes nas rebeliões regenciais.*

Apresento a seguir os enunciados, semanticamente construídos, que compõem D(3).

<sup>34</sup> Tradução minha de “está constituída por aspectos cuyos encadenamientos contienen esa entidad” (DUCROT, 2005, p. 63).

<sup>35</sup> Relembro que *DC* corresponde a *DONC* que, em português, equivale a conectores como *portanto*; *PT* corresponde a *POURTANT* e, em português, nivela-se a conectores do tipo de *no entanto*.

E(1) *sobre a iconografia das rebeliões regenciais é correto afirmar*

E(2) *não foram produzidas imagens dos rebeldes combatentes nas rebeliões regenciais*

A fase posterior à segmentação do discurso em enunciados, conforme o MDSAD, é a de identificação dos enunciadores presentes em cada um.

E(1) *Sobre a iconografia das rebeliões regenciais é correto afirmar*

E<sub>1</sub>: *aconteceram rebeliões regenciais*

E<sub>2</sub>: *há iconografia das rebeliões regenciais*

E<sub>3</sub>: *são feitas afirmações sobre a iconografia das rebeliões regenciais*

E<sub>4</sub>: *há apenas uma afirmação correta sobre a iconografia das rebeliões regenciais*

E<sub>5</sub>: *há afirmações incorretas sobre a iconografia das rebeliões regenciais*<sup>36</sup>

Diante de cada enunciador, o Locutor posiciona-se, aceitando E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, e E<sub>5</sub> e assumindo E<sub>4</sub>.

Do enunciador assumido pelo locutor, são relacionados semanticamente seus segmentos, redundando no Encadeamento Argumentativo correspondente. Em E<sub>4</sub>, do tema da pergunta, *iconografia das rebeliões regenciais*, é necessário identificar a afirmação correta, de forma que EA<sub>1</sub> configura-se como:

EA<sub>1</sub>: *iconografia das rebeliões regenciais DC afirmação correta*

Analisando o segundo enunciado, trago os seguintes enunciadores.

E(2) *não foram produzidas imagens dos rebeldes combatentes nas rebeliões regenciais*

E<sub>1</sub>: *foram produzidas imagens dos rebeldes combatentes nas rebeliões regenciais*

---

<sup>36</sup> Esse enunciador surge, não pela pressuposição, mas pela apresentação do discurso com várias alternativas para a questão. Se somente uma é correta, as demais são, por óbvio, incorretas.

*E<sub>2</sub>: existiram rebeldes nas rebeliões regenciais*

*E<sub>3</sub>: existiram rebeldes combatentes nas rebeliões regenciais*

*E<sub>4</sub>: não foram produzidas imagens dos rebeldes combatentes nas rebeliões regenciais*

Frente aos enunciadores de E(2), o Locutor aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub> e assume E<sub>4</sub>. O enunciador assumido por L — *E<sub>4</sub>: não foram produzidas imagens dos rebeldes combatentes nas rebeliões regenciais* — terá seu sentido explicitado pelo encadeamento argumentativo:

*EA<sub>2</sub>: rebeliões regenciais DC neg-produção de imagens dos rebeldes combatentes*

O percurso até este ponto foi diverso dos demais, considerando, principalmente, a possibilidade de aplicação do construto teórico *argumentação externa*, não contemplado em outro exemplo desta tese.

Sigo para a aproximação entre os Encadeamentos Argumentativos derivados dos Enunciados de D(3). Novamente, não haverá a necessidade de elaboração de um subencadeamento. Sejam EA:

*EA<sub>1</sub>: iconografia das rebeliões regenciais DC afirmação correta*

*EA<sub>2</sub>: rebeliões regenciais DC neg-produção de imagens dos rebeldes combatentes*

A configuração do Encadeamento Argumentativo Global (EAG) de D(3) relacionará os conceitos atualizados ao longo da descrição, em uma relação normativa entre pergunta e resposta. Assim, o tema do questionamento é *rebeliões regenciais* e a afirmação correta sobre elas, correspondente à alternativa correta, é a de que não houve iconografia dos rebeldes que lutaram. Dessa maneira, o encadeamento que sintetiza e explicita o sentido de D(3) é:

*EAG: rebeliões regenciais DC neg-iconografia dos rebeldes combatentes*

O quarto e último exemplo aborda um conteúdo estudado no componente curricular de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental: vírus. Normalmente, a categoria *vírus* é abordada já no sexto ano e segue sendo estudada até o final do EF. O estudo dos *reinos dos seres vivos* normalmente ocorre no oitavo ano, aspecto que complementa o contexto da questão que será analisada a seguir.

Para delimitar o contexto do discurso pergunta-resposta selecionado, doravante D(4), é importante situar os aspectos conceituais em que a atividade está circunscrita. As Ciências da

Natureza classificam os seres vivos em *reinos* de acordo com as características que cada um possui. Assim, agrupam-nos por semelhança. Historicamente, a classificação dos *reinos* sofreu alterações conforme novos seres vivos foram descobertos.

Atualmente, há certo consenso sobre esse tema, a partir dos estudos<sup>37</sup> desenvolvidos pelo biólogo norte-americano Robert Harding Whittaker e divulgados em 1969, os quais classificam os organismos vivos em cinco reinos: *Monera*, ao qual pertencem as bactérias e os cianófitos<sup>38</sup>, ou seja, todos os procariontes; *Protista* que reúne os protozoários, euglenófitos, pirrófitos, crisófitos e mixomicetos; *Fungi*, englobando todos os fungos; *Plantae* ou *Metaphyta* ou *Reino Vegetalia* de que fazem parte todos os vegetais; e *Metazoa* ou *Animalia* que congrega todos os animais.

Até essa nova classificação proposta por Whittaker, seguia-se a divisão sugerida pelo botânico sueco Carl Nilsson Linnaeus no século XVIII: Reino Animal e Vegetal. Com o passar do tempo e as descobertas crescentes na Área, uma ampliação dos *reinos* com maior detalhamento tornou-se indispensável. Vale acrescentar que a atual classificação ainda segue em discussão, porém é a mais aceita nos dias de hoje.

Não há, contudo, um reino em que se inserem os vírus, dada sua característica acelular. Dentre os cinco elencados anteriormente, todos os organismos vivos possuem, no mínimo, uma célula, diferentemente dos vírus que não possuem nenhuma e que dependem de hospedeiros para sobreviver e se multiplicar. Essa característica é o foco da atividade que mostrarei a seguir.

Por qual motivo os vírus não fazem parte de um reino?

- a) Por serem seres acelulares.
- b) Por serem seres multicelulares.
- c) Por não possuírem DNA em sua composição.
- d) Por serem seres unicelulares.
- e) Por serem seres heterótrofos.

A alternativa que responde corretamente à questão é (a). Como já havia adiantado no parágrafo anterior, os vírus não possuem célula, o que faz com que não pertençam a nenhum dos reinos até então definidos. Na TAL, há um tipo de argumentação cujo objetivo é o de parafrasear, explicitar, o sentido de um termo, de uma entidade linguística: Argumentação

---

<sup>37</sup> Disponível em [biologia.net](http://biologia.net). Acesso em 14 de abr. de 2020.

<sup>38</sup> Não definirei os termos científicos apresentados, uma vez que não possuem relação direta com a atividade nem com a Tese, tampouco comprometem a compreensão do proposto. Citei-os aqui por julgar válido o detalhamento.

Interna (AI). Por tratar de um conceito científico, D(4) poderia ser melhor compreendido se, para *reino*, utilizássemos o recurso da AI.

Retomando as explicações feitas sobre reino e sobre a classificação dos seres vivos, opto por proceder à descrição da argumentação interna de *reino* e explicitar seu sentido nesta enunciação. Isso significa que *reino*, neste uso que analiso, só se constitui da forma como está posto dentro da Biologia. Se, por exemplo, colocasse-o num uso religioso ou medieval assumiria outro sentido.

Não se trata, entretanto, de estabelecer *sinônimos* ou *antônimos*, uma vez que, pela TAL, tais classificações não se sustentam porque o sentido de um termo só se configura a partir de seu uso e das relações que estabelece com as outras palavras do mesmo enunciado/discurso.

O que trago, neste momento é a constituição lexical de *reino*. Assim, em enunciados como *Emília vive no reino das águas claras*, *O céu é o reino dos justos*, *O reino da Dinamarca localiza-se na Europa*, cada ocorrência de *reino* assume um sentido de acordo com os temas a que se une. No caso dos *reinos* classificados biologicamente, o critério é o mesmo. No entanto, para chegar à resposta, o aluno precisa, minimamente, ter construído o conceito científico de *reino*, dentro da área da Biologia.

No intuito de descrever o sentido de *reino*, circunscrito no campo biológico, valho-me do recurso da *argumentação interna* (AI).

A Argumentação Interna possui a estrutura de um encadeamento argumentativo, X CON Y, e sua função é a de explicitar o sentido de um vocábulo, parafraçando-o. Dentre as especificidades de cada reino, há alguns aspectos que os permeiam, como a função classificatória e o agrupamento por semelhança. Ao buscar parafraçar esse termo *reino* considerando a reciprocidade entre os aspectos selecionados, tentarei explicitar seu sentido, neste uso que dele é feito.

Poderia, então, dizer que, ao agrupar diferentes organismos vivos tendo como critério suas características comuns, elaboraria categorias que os representassem, ou seja, num mesmo reino estariam agrupados seres que possuem semelhanças entre si, como, por exemplo, o reino Monera a que pertencem as bactérias, cuja característica principal é sua constituição unicelular.

Conforme o exposto e os postulados da TAL, o encadeamento que parafraça *reino*, de forma a explicitar seu sentido, relaciona normativamente os termos *classificação* e *agrupamento por semelhança*. Sendo assim, a argumentação interna (AI) de *reino* é:

AI de *reino*: *classificação DC agrupamento por semelhança*

Agora que o sentido de *reino* no discurso D(4): *Por qual motivo os vírus não fazem parte de um reino? Por serem acelulares* foi explicitado, realizarei sua descrição semântico-argumentativa.

D(4): *Por qual motivo os vírus não fazem parte de um reino? Por serem acelulares*

Esse discurso é formado, da mesma maneira que D(2) e D(3), por dois enunciados: a pergunta e a resposta. Abaixo, explicito cada um deles.

E(1): *Por qual motivo os vírus não fazem parte de um reino?*

E(2): *Os vírus não fazem parte de um reino porque são acelulares*

Na primeira etapa, elenco os enunciadores que correspondem a E<sub>1</sub>:

E(1): *Por qual motivo os vírus não fazem parte de um reino?*

E<sub>1</sub>: *existem reinos*

E<sub>2</sub>: *os vírus não fazem parte de um reino*

E<sub>3</sub>: *os vírus fazem parte de um reino*

E<sub>4</sub>: *existe um motivo pelo qual os vírus não fazem parte de um reino*

E<sub>5</sub>: *é preciso explicitar o motivo pelo qual os vírus não fazem parte de um reino*

Atento para a presença das três atitudes que um Locutor pode ter em relação aos enunciadores. Em E(1), L recusa E<sub>3</sub>, aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>4</sub> e assume E<sub>5</sub>.

O enunciador recusado, E<sub>3</sub>, atualiza o pressuposto afirmativo da pergunta, ou seja: ao questionar “por quê”, a pergunta já anuncia que o vírus não faz parte de um reino. Logo, há uma suposição afirmativa que, por não ser verdadeira, é recusada por L.

Do enunciador assumido por L surge o primeiro encadeamento argumentativo desse discurso, o qual contém uma negação, qual seja, o não pertencimento dos vírus a um reino animal.

EA<sub>1</sub>: *vírus neg-reino DC explicitação de motivo*

O segundo enunciado, correspondente à resposta, possui uma estrutura um pouco diferente da resposta original, com alternativas a serem assinaladas e organizadas sintaticamente, de forma que a resposta complemente a pergunta. Por motivos de análise e considerando os aspectos apresentados nos exemplos anteriores, a composição do enunciado para análise segue critérios semânticos. Temos:

*E(2): Os vírus não fazem parte de um reino porque são acelulares*

*E<sub>1</sub>: existem reinos*

*E<sub>2</sub>: os vírus não fazem parte de um reino*

*E<sub>3</sub>: os vírus fazem parte de um reino*

*E<sub>4</sub>: os vírus não têm célula*

*E<sub>5</sub>: os vírus têm célula*

*E<sub>6</sub>: os vírus não fazem parte de um reino por um motivo*

*E<sub>7</sub>: os vírus não fazem parte de um reino porque não têm célula*

Possivelmente o leitor percebeu que há enunciadores que se repetiram, se comparados com E(1). Isso ocorre porque ambos enunciados compartilham de estruturas e termos semelhantes, evocando enunciadores igualmente semelhantes e, principalmente, porque os enunciados não se referenciam mutuamente, cada um explicita os signos que o constituem.

Dito isso, observemos a posição do Locutor frente a cada um dos enunciadores: L recusa E<sub>3</sub> e E<sub>5</sub>, aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>6</sub> e assume E<sub>7</sub>.

Restringindo o olhar para o enunciador assumido, formulo o segundo encadeamento argumentativo de D(2):

*EA<sub>2</sub>: vírus neg-célula DC neg-reino*

Chamo a atenção para a dupla negação, presente em ambos segmentos de EA<sub>2</sub>; a primeira nega a presença de células; a segunda, o pertencimento a um reino. Olhemos para os Encadeamentos Argumentativos constituídos:

*EA<sub>1</sub>: vírus neg-reino DC explicitação de motivo*

*EA<sub>2</sub>: vírus neg-célula DC neg-reino*

O último estágio da análise pelo MDSAD é a elaboração do Encadeamento Argumentativo Global (EAG). Como em D(2) e D(3), D(4) também não possui subencadeamentos (SE), já que é composto por dois enunciados. Nas três primeiras descrições, vimos um padrão textual repetir-se na estruturação do encadeamento argumentativo: um dos segmentos correspondeu à pergunta e outro à resposta.

Em D(4), isso se confirma também. A causa para o não agrupamento dos vírus em um reino é o fato de não possuírem células, de forma que o EAG de D(4) configura-se desta maneira:

EAG: *vírus neg-célula DC motivo neg-reino*

A fim de sintetizar e sistematizar as análises feitas, produzi o quadro abaixo.

Quadro 3 - Encadeamentos Argumentativos Globais dos discursos analisados

<b>Discurso</b>	<b>Pergunta-Resposta</b>	<b>EAG</b>	<b>Configuração do encadeamento</b>
D(1)	<i>O que é lugar<sup>39</sup>? É cada um dos espaços em que cada pessoa vive e com o qual cria diferentes laços afetivos.</i>	<i>espaço vivido e afetivo DC definição de lugar</i>	X DC Y
D(2)	<i>Qual destes países não é europeu? Cazaquistão.</i>	<i>país neg-europeu DC Cazaquistão</i>	neg-X DC Y
D(3)	<i>Sobre a iconografia das rebeliões regenciais é correto afirmar: não foram produzidas imagens dos rebeldes combatentes nas rebeliões regenciais.</i>	<i>rebeliões regenciais DC neg-iconografia dos rebeldes combatentes</i>	X DC neg-Y

<sup>39</sup> Por se tratar de um conceito, o termo *lugar* aparecerá destacado sempre que fizer referência ao discurso citado.



D(4)	<i>Por qual motivo os vírus não fazem parte de um reino? Por serem acelulares</i>	<i>vírus neg-célula DC motivo neg-reino</i>	neg-X DC neg-Y
------	---	---	----------------

Fonte: elaborado pela autora.

Tendo chegado até aqui, a pergunta que fica é: De que forma a descrição do sentido do discurso pergunta-resposta pode contribuir para a formação linguístico-discursiva de professores? Disso tratarei no capítulo que segue.

## 6 DISCURSO PERGUNTA-RESPOSTA: FORMAÇÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DOCENTE

O caminho teórico-metodológico percorrido até aqui contribuiu para que eu descrevesse a constituição semântica do discurso pergunta-resposta. Para demonstrar como foi feita essa descrição, utilizei, a título de exemplo, quatro discursos didáticos, destinados a alunos de 6º a 9º do Ensino Fundamental, de três componentes curriculares essencialmente conceituais: Ciências, Geografia e História. As descrições e análises foram feitas com base no Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição do Sentido do Discurso (MDSAD) e, por conseguinte, na Teoria da Argumentação na Língua (TAL).

As descrições semânticas dos quatro discursos permitiram identificar o Encadeamento Argumentativo (EA) de cada um. Como o EA pertence ao nível abstrato da realização linguística e, neste caso, ao nível complexo, tais descrições viabilizaram encontrar o texto (integrante do sistema linguístico, isto é, da *língua* saussuriana) que tornou possível cada discurso.

Ao concluir o capítulo 5, sintetizei, em um quadro, os principais elementos analisados, não para simplificar, mas para organizá-los de forma mais sucinta. Parto, agora, desse ponto, ou seja, da síntese, para responder ao problema desta pesquisa: *Como subsidiar o processo de formação de professores no que diz respeito à formulação de perguntas, com base no Modelo para Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso (MDSAD) e, conseqüentemente, na Teoria da Argumentação na Língua (TAL), a partir da descrição do sentido do discurso pergunta-resposta?*

O primeiro aspecto que retomo é a definição do que chamo *texto pergunta-resposta*. *Texto* é a unidade semântica abstrata, de nível complexo, repetível, que corresponde às possibilidades/restrições que o sistema linguístico autoriza concretizar pelo *discurso*. Assim, busquei identificar o *texto* que viabiliza a realização de discursos pergunta-resposta e utilizei, para exemplificar esse processo, quatro discursos didáticos.

Convido o leitor a lembrar de que *significação* é o valor semântico das entidades abstratas, isto é, da *frase* e do *texto*, ao passo que *sentido* é o valor semântico das entidades concretas: *enunciado* e *discurso*.

Partindo dessas definições, o valor semântico do texto pergunta-resposta (sua significação) configura-se como um encadeamento argumentativo cujo primeiro segmento corresponde à síntese do enunciado *pergunta* e o segundo, à síntese do enunciado *resposta*,

interdependentemente vinculados por um conector do tipo de *donc* (DC) ou de *pourtant* (PT), acrescido, ou não, de negação (neg).

Reexaminemos, agora, os discursos-exemplo.

O discurso (D1), que aborda a definição do termo *lugar*, traz duas explicações que podem induzir professor e aluno ao erro, ao mencionar, no discurso de abertura da unidade, que *lugar é cada um dos espaços em que uma pessoa vive e com o qual cria laços afetivos*, e afirmar, na resposta contida no manual do professor, que *lugar é o espaço em que uma pessoa vive e com o qual cria laços afetivos*. Essa escolha terminológica marca uma ambiguidade entre os *espaços* que o material didático cita e pode favorecer a construção inadequada do conceito *lugar* pelo estudante.

O discurso (D2), que trata de um dos países que não integra o continente europeu, caracteriza-se por ter como foco a exceção à regra. O aluno deve, então, marcar a opção que contenha o país que NÃO está localizado na Europa. Tal formulação vai na contramão do raciocínio lógico, que busca sempre o que *é*, e não aquilo que *não é*, o que pode confundir o aluno, induzi-lo ao erro.

No discurso (D3), *Sobre a iconografia das rebeliões regenciais é correto afirmar: não foram produzidas imagens dos rebeldes combatentes nas rebeliões regenciais*, pontuei dois tópicos: a redundância *rebeldes-rebeliões* e o uso inadequado dos dois pontos. O primeiro pode ser justificado pela referência explícita ao tema abordado na unidade, *rebeliões regenciais*, nas quais um dos grupos combatentes era constituído de rebeldes que se insurgiam contra o poder do Império. O segundo representa um emprego não proficiente dos dois pontos, o que poderia ser dirimido pelo *know-how* do professor no uso da língua.

Por fim, o discurso (4) que se refere a vírus, contém em si um pressuposto. Ao questionar “Por que os vírus não fazem parte de um reino?”, o enunciado afirma, simultaneamente, a existência de reinos e o não pertencimento dos vírus a nenhum dos reinos. Para responder à questão, o aluno precisa identificar esse pressuposto e, com ele, a necessidade de um ser vivo atender a determinados quesitos para integrar um dos reinos estabelecidos pelas ciências biológicas.

As informações destacadas dizem respeito a aspectos linguístico-discursivos que independem da formação acadêmica específica e do tempo de experiência profissional docente. Todas configuram particularidades linguísticas que, se mal-empregadas, podem gerar problemas de compreensão e que, a muitos olhos, simbolizam meros detalhes ou não possuem grande importância. Entretanto, aos olhos do linguista-semantista, como busquei evidenciar, é facilmente perceptível a probabilidade de dificultar e/ou impedir a construção, pelo aluno, da

resposta adequada ao questionamento feito e, ousou cogitar, a formação dos conceitos objeto da pergunta.

A fim de chegar ao final desta investigação, recorro ao ponto que me motivou a realizá-la. Trago, para isso, um exemplo fruto do diagnóstico que realizei para a construção do projeto de pesquisa.

Para chegar à formulação do problema de pesquisa e tentar validar meu estudo previamente, elaborei um instrumento de diagnóstico a partir de algumas hipóteses. Dentre elas, eu supunha que, em alguns enunciados de atividades cuja resposta dada pelo aluno era considerada errada, o problema não residia nem no domínio do conteúdo por ele, nem no conhecimento do professor, mas na formulação linguística. Em outras palavras, eu acreditava, e ainda acredito, que enunciados mal elaborados linguisticamente poderiam contribuir para uma resposta errada.

Para o diagnóstico, solicitei a colaboração de colegas de escola. Pedi a professoras de Matemática, Ciências, História e Geografia de uma escola em que lecionava que escolhessem um assunto da disciplina ministrada que mais lhe agradasse. A partir dessa escolha, selecionei um tópico a partir do qual uma pergunta deveria ser elaborada, levando-se em consideração que a resposta já estava escrita. Ou seja, cada professora recebeu a resposta de uma atividade sobre o assunto escolhido para a qual deveria elaborar a pergunta correspondente. A título de exemplo, o material entregue à professora de Ciências foi:

Ciências

Conteúdo: Sistema Reprodutor

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

R: Próstata e glândulas bulbouretrais.

2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

R: Ovários, tubas uterinas e útero, respectivamente.

Juntamente com a atividade, eu questioneei: *qual a pergunta que possui essa resposta?* E, para cada uma das duas atividades, a professora elaborou um enunciado. O objetivo deste instrumento era o de verificar a correspondência semântica entre pergunta e resposta, partindo da hipótese de que, muitas vezes, o exercício é elaborado a partir daquilo que o professor quer perguntar, não daquilo que o aluno deve saber para responder.

A título de exemplificação, reproduzirei abaixo o discurso<sup>40</sup> mais significativo coletado nesta etapa.

Discurso original

*Disciplina: História*

*Conteúdo: Década de 30*

*Pergunta: Qual era o principal objetivo do Plano Cohen?*

*Resposta: Criar uma situação favorável ao golpe, denunciando uma tentativa de tomada de poder por parte dos comunistas, que estavam amparados pela URSS.*

Atividade entregue ao professor:

*Disciplina: História*

*Conteúdo: Década de 30*

1. \_\_\_\_\_

*R: Criar uma situação favorável ao golpe, denunciando uma tentativa de tomada de poder por parte dos comunistas, que estavam amparados pela URSS.*

Pergunta elaborada pelo Docente:

*A partir da tentativa frustrada da Intentona Comunista, Vargas decretou estado de sítio e deu início a uma forte repressão aos envolvidos no suposto golpe. Luís Carlos Prestes foi preso, bem como vários líderes sindicais, militares e intelectuais também foram presos ou tiveram seus direitos cassados. A Intentona Comunista não desestabilizou o governo de Getúlio Vargas. Justificar por qual motivo o incidente comunista acabou sendo usado como desculpa, pois na época, o governo plantou a denúncia de um plano comunista – Plano Cohen – que ameaçava a ordem institucional, permitindo o golpe que originou o Estado Novo, em 1937?*

A partir do exposto, algumas análises podem ser feitas. A primeira delas, é a comparação quanto à estrutura dos enunciados (desejado x produzido). A questão inicial era simples e objetiva, não exigindo qualquer outra explicação para sua resposta, entretanto o enunciado produzido pelo professor percorreu um longo trajeto histórico e explicativo. Ao fim, o enunciado-pergunta não foi capaz de dar conta da resposta apresentada.

---

<sup>40</sup> A transcrição feita aqui é fiel, em todos os aspectos, à original.

Do ponto de vista linguístico, há algumas incoerências, como por exemplo, a utilização do verbo *justificar*. Quando solicitamos a um aluno que apresente uma justificativa, esperamos que a resposta inicie pelo elemento a ser justificado, seguido de um conectivo que estabeleça a relação de explicação (porque, pois etc). Dessa forma, se o objetivo fosse “justificar o incidente comunista”, teríamos algo como: o incidente comunista ocorreu porque [motivo]. Entretanto, a resposta original, entregue ao professor, não permitia uma pergunta do tipo “justifique”.

É preciso observar que o enunciado-resposta inicia com um verbo no infinitivo *criar*, pressupõe-se, portanto que a pergunta não solicita uma justificativa, mas um objetivo. Além disso, logo após o pedido de justificativa, o docente constrói uma espécie de explicação que, de certa forma, poderia responder àquilo que ele mesmo perguntava.

Outro aspecto observado, que evidencia a necessidade de subsidiar o trabalho dos professores, é o ponto de interrogação no final do enunciado analisado. Por sua função, vê-se que está mal-empregado. Seja por um costume, ou falta de atenção, prejudica, e muito, a compreensão do que está sendo solicitado na questão. Esse uso inadequado contribui para que o aluno responda algo como “sim”, “não”, já que não há, efetivamente, a ordem do exercício, o enunciado-pergunta.

Uma ressalva necessita ser feita. Pude perceber, no grupo de professores que aceitou elaborar questões diante de uma resposta prévia, que não havia falta de conhecimento teórico em suas áreas de formação nem do conteúdo curricular derivado desse conhecimento, o que existe é uma má formulação do enunciado decorrente da não proficiência docente como usuário de língua. Dito de outro modo, no escopo desta pesquisa, tal carência independe da formação específica e/ou da competência profissional, trata-se do desenvolvimento insuficiente das habilidades que a formulação de perguntas com finalidade didática requer.

Como exemplifiquei ao longo desta tese, há certa recorrência de inadequações linguísticas em discursos *pergunta-resposta*. Dentre os motivos possíveis, destaco o fato de que o mais importante é que o aluno “aprenda” determinados conteúdos para passar de ano, sem, necessariamente, compreendê-los ou saber aplicá-los; outro motivo é que muitos professores não dominam, efetivamente, sua língua materna, utilizando-a de forma ambígua ou incoerente.

Com essas justificativas, defendo que seria importante auxiliar o professor no uso da língua portuguesa, de forma a diminuir a possibilidade de essa língua ser um obstáculo à resolução de atividades por estudantes de qualquer ano e nível de ensino. Eis aqui o cerne da minha pesquisa.

No item 3.4, ao discorrer sobre *ensino de língua* assinalei uma oposição conceitual que permeou as etapas realizadas para a elaboração, consecução e finalização da pesquisa: as

funções de professor e usuário de língua materna. Opostas porque, como expliquei, constituem-se pelo fato de uma ser o que a outra não é.

Antes mesmo de ser professor, o sujeito que desempenhará essa função é usuário de sua língua materna, a qual necessariamente passará por adaptações para que seja satisfatoriamente empregada, a fim de contribuir e mediar as aprendizagens a serem construídas pelos alunos. Os exemplos selecionados e analisados evidenciaram a necessária e urgente especialização linguística docente para, no mínimo, diminuir a ocorrência de tais equívocos/inadequações.

No intuito de aproximar os aspectos pontuados na descrição dos discursos e de construir a ponte entre o que já acontece e aquilo que pode vir a acontecer, valho-me dos conceitos de *sentido* e *significação* já definidos e retomados no início deste capítulo.

No âmbito da significação, percebi que os discursos pergunta-resposta atualizam encadeamentos argumentativos que estabelecem as relações semânticas dos seus segmentos, bem como a interdependência semântica normativa ou transgressiva a ser realizada. Lembremos de que os dois segmentos do encadeamento estão manifestos na pergunta e na resposta, respectivamente. Para cada discurso produzido, o texto, previsto no sistema linguístico (na forma dos encadeamentos D(1) X DC Y, D(2) neg-X DC Y, D(3) X DC neg-Y e D(4) neg-X DC neg-Y) é posto em uso.

Semanticamente, X e Y representam os segmentos efetivamente encadeados e atualizados por cada discurso, inter-relacionados por um conector normativo. A interdependência semântica deles é que constitui a argumentação linguística e expressa o sentido do discurso. Retomando exemplos analisados, tem-se os seguintes encadeamentos: D(1) *espaço vivido e afetivo* DC *definição de lugar*, D(2) *país neg-europeu* DC *Cazaquistão*, D(3) *rebeliões regenciais* DC *neg-iconografia dos rebeldes combatentes* e D(4) *vírus neg-célula* DC *motivo neg-reino*.

Os mesmos conceitos, cuja interdependência constitui um bloco semântico, podem ser concretizados por meio de diferentes discursos, cada um atualizando essa relação semântica mediante um conector transgressivo ou normativo, acompanhado, ou não, de negação. Cabe ao linguista descrever o discurso efetivamente realizado e, assim, explicitar o encadeamento argumentativo inserido no sistema linguístico na forma do que Ducrot chama *texto*. Ao professor usuário de língua compete desenvolver, primeiramente, as habilidades que o discurso pergunta-resposta requer, além de compreender as possibilidades e restrições oferecidas pelo sistema linguístico, a fim de potencializar a aprendizagem de seus alunos no uso desses discursos.

Da mesma forma como existe a oferta de cursos de línguas com fins específicos, como por exemplo, para negócios, viagens, leitura, há que se propor também formação – inicial e continuada – para professores cujo propósito seja a qualificação das habilidades linguísticas para a formulação de discursos pergunta-resposta com fins didáticos.

Nesse sentido, minha contribuição é a de que o MDSAD, fundado na TAL, possa ser utilizado como subsídios didático-pedagógicos na formação inicial e continuada de professores, partindo das possibilidades de descrição do sentido do discurso. Para isso, é necessário transpor os conceitos desses sistemas teóricos, para aplicá-los em situações de uso de língua para os professores, independentemente de sua área de formação e atuação, incluindo os licenciados em Letras.

Quando falo em transpor os conceitos, refiro-me à concepção de *transposição didática* definida por Yves Chevallard (1991, p. 39), ou seja, o processo de transformar um objeto de conhecimento em um objeto de ensino. Nas palavras do autor:

O conteúdo do conhecimento que foi designado como conhecimento a ser ensinado passa, portanto, por um conjunto de transformações adaptativas que o tornam adequado a ocupar lugar entre os *objetos de ensino*. O trabalho de fazer um objeto de conhecimento a ser ensinado passar a ser objeto de ensino é denominado *transposição didática*.<sup>41</sup> (CHEVALLARD, 1991, p. 39. Grifos originais).

Para organizar minhas proposições, agruparei as observações em três tipos de aprendizagem, descritas e definidas por Pozo (2002), por considerar que o sujeito-foco deste trabalho é o professor, tanto num estágio anterior à prática docente, quanto ao longo de sua carreira. Em ambos, o ponto central é o *aprender*.

Pozo (2002), define *aprendizagem verbal* como a “incorporação de fatos e dados à nossa memória, sem lhe [sic] dar necessariamente um significado” (POZO, 2002, p. 75) e a exemplifica pela memorização de números de telefone e endereços. O segundo tipo de aprendizagem abordada pelo autor nesse tópico é *aprendizagem conceitual* que permite “atribuir significado aos fatos com que nos deparamos, interpretando-os de acordo com um marco conceitual” (POZO, 2002, p. 76). A terceira categoria é a *aprendizagem de procedimentos* que se refere às habilidades que adquirimos e desenvolvemos para a realização

---

<sup>41</sup> Tradução minha de “Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à pendre place parmi les *objets d’enseignement*. Le travail qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé la *transposition didactique*.”. Grifos originais.



de algo, como, por exemplo, preparar uma aula ou jogar pingue-pongue; é um “*saber fazer*” (POZO, 2002, p. 77. Grifos do autor).

À primeira categoria – aprendizagem verbal – relaciono o reconhecimento e a identificação da estrutura do discurso pergunta-resposta. Julgo válido mencionar que o ponto de vista que abordo é o do desenvolvimento de habilidades linguísticas pelo professor, no exercício docente. Como o recorte metodológico a que me detenho é a elaboração de discursos específicos, compreendo que esse seja o estágio inicial.

Uma certa obviedade pode se fazer perceber nesse momento, no sentido de que todos os professores sabem o que é uma pergunta e uma resposta. Sabem, também, avaliar a resposta quanto a sua correção, entretanto, muitas vezes, como já pontuado ao longo da tese, muitos profissionais não são usuários proficientes na formulação desses discursos *pergunta-resposta*, o que facilita as inadequações citadas.

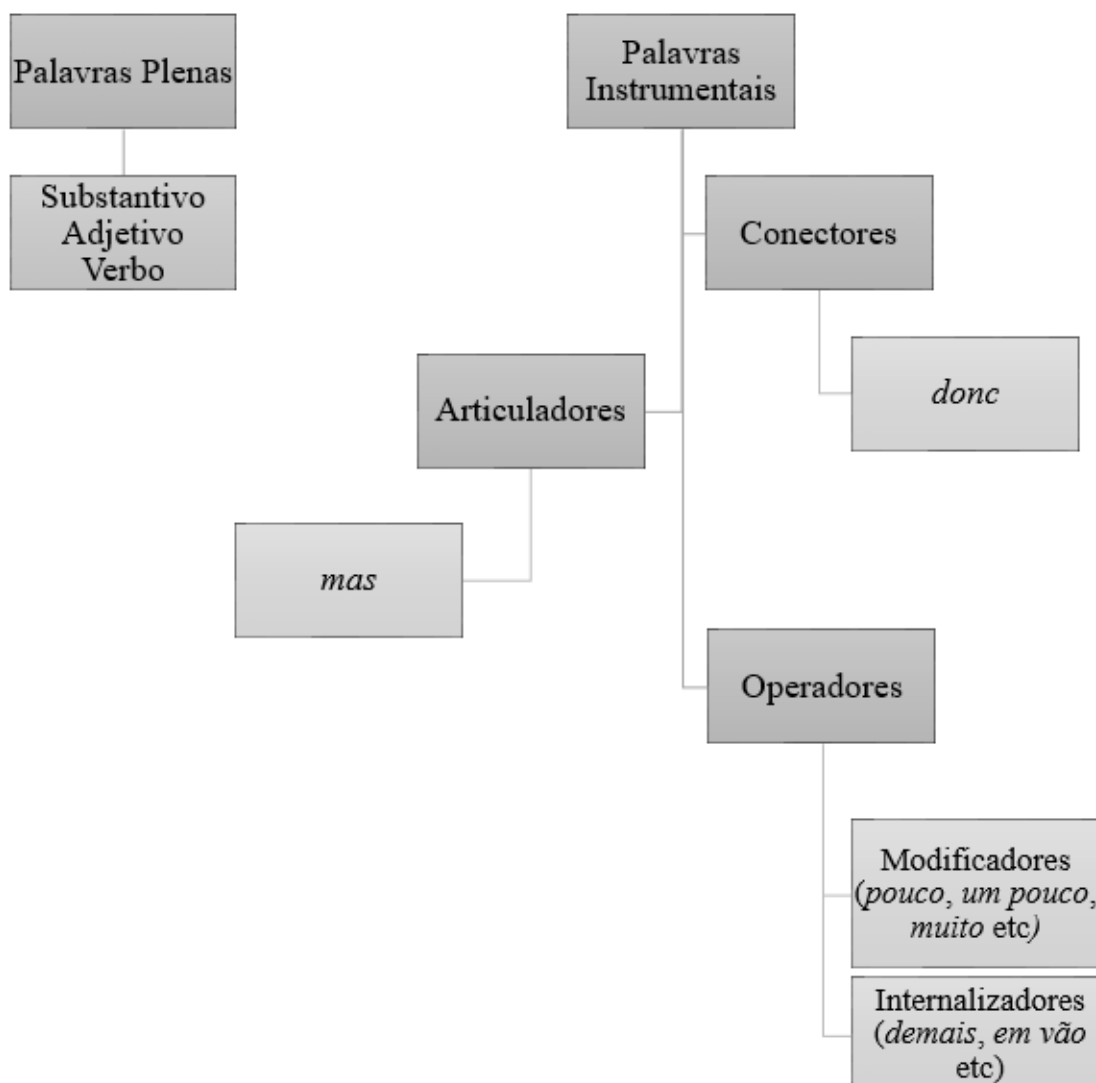
Assim, a aprendizagem verbal equivale às informações mais elementares e de fácil identificação que são memorizadas e que representam o ponto de partida para os estágios seguintes, os quais contribuirão para a complexificação gradativa dos processos de desenvolvimento de habilidades.

A essa categoria pertencem as habilidades linguísticas que se referem à identificação dos aspectos constitutivos da significação da pergunta — tais como verbos de ordem, pronomes interrogativos, sinais de pontuação e o tema —, e da resposta — como conectores, substantivos, adjetivos e ponto final. Ao nível elementar semântico correspondem a coerência entre o enunciado-pergunta e o enunciado-resposta, compreendidos como unidade de sentido.

Para dar conta do nível elementar na realização linguística, a Teoria da Argumentação na Língua propõe a descrição do sentido de palavras *plenas*, ou seja, as palavras que “possuem conteúdo” (DUCROT, 2002, p.10). Essas são as palavras às quais podemos atribuir tanto a argumentação interna quanto a argumentação externa, conceitos já abordados nos capítulos precedentes. Em oposição, Ducrot (2002) define as palavras *instrumentais* como aquelas às quais “não podemos associar um conjunto específico de aspectos e de discursos”, logo, são as palavras que não designam nenhum “elemento da realidade” (DUCROT, 2002, p. 10). Pertencem à categoria de palavras instrumentais os articuladores, conectores e operadores (sejam modificadores ou internalizadores).

Na figura abaixo, é possível visualizar tais distinções:

Figura 3 - Palavras Plenas e Palavras Instrumentais



Fonte: elaborado pela autora com base em Ducrot (2002, p. 11).

Como exemplo de transposição didática para formação linguística de professores, com foco na elaboração de discursos do tipo pergunta-resposta, retomo uma atividade utilizada no instrumento para construção dos dados da minha dissertação (KULLMANN, 2012), destinada a estudantes de 6º ano e pertencente ao Livro Didático de Geografia.

Na ocasião, conforme consta na introdução desta tese, o intuito era identificar se e como os alunos compreendiam a significação dos verbos que encabeçavam os enunciados didáticos. Por isso, abaixo da atividade, havia a pergunta *Na questão c, o que significa “estime”?*, que não se relacionava à resolução da atividade ou aos conhecimentos curriculares necessários para tanto, mas ao verbo da ordem do exercício. Opto, neste momento, por retomar o mesmo

enunciado para propor uma forma de transposição didática que se relacione à aprendizagem verbal.

A fim de situar o leitor, reproduzo a atividade referida.

Figura 4 - Atividade de Geografia

**5** No mês de julho, dois estudantes saíram de férias e viajaram para diferentes estados do Brasil. Um foi para Boa Vista, em Roraima, o outro, para Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

a) Compare as prováveis condições climáticas encontradas pelos estudantes nos destinos visitados. <sup>5a</sup>

b) Aponte e explique como atuam os principais fatores responsáveis pelas diferenças climáticas que ocorrem nos dois estados. <sup>5b</sup>

c) Suponha que os estudantes saíram de Brasília (DF) às 12 horas do dia 2 de julho e que a viagem de ônibus para Boa Vista (RR) leve 72 horas e para Porto Alegre (RS) demore 36 horas. Observando o mapa ao lado, estime o horário local de chegada de cada um dos garotos a seu destino. <sup>5c</sup>



Fonte: Atlas geográfico escolar. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 91. Atualizado pelos autores.

<sup>5b</sup> Dentro outros fatores, as diferenças climáticas entre Roraima e Rio Grande do Sul são decorrentes da proximidade ou distância da linha do Equador. Próximo do Equador, os raios solares atingem a superfície da Terra de forma pouco inclinada, havendo maior concentração de calor. Desse modo, quanto mais distante do Equador, menos quente tende a ser o clima. Como o Sul do Brasil está mais distante da linha do Equador, nessa região o clima é mais frio que no Norte.

**76** <sup>5c</sup> Horário de chegada provável a Boa Vista (RR): 11 horas do dia 5 de julho; horário de chegada provável a Porto Alegre (RS): meia-noite do dia 4 de julho.

Fonte: SAMPAIO, Fernando dos Santos. *Para Viver Juntos: geografia, 6º ano: ensino fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2009. p.76. Adaptado.

Proponho que o olhar seja direcionado ao discurso pergunta-resposta em (c): *Suponha que os estudantes saíram de Brasília (DF) às 12 horas do dia 2 de julho e que a viagem de ônibus para Boa Vista (RR) leve 72 horas e para Porto Alegre (RS) demore 36h. Observando o mapa ao lado, estime o horário local de chegada de cada um dos garotos a seu destino. R: Horário de chegada provável a Boa Vista (RR): 11 horas do dia 5 de julho; horário de chegada provável a Porto Alegre (RS): meia-noite do dia 4 de junho.*

O discurso é construído a partir de informações que deverão ser utilizadas pelo aluno para atender ao que lhe foi pedido. O primeiro recorte que faço é em relação ao enunciado-pergunta, qual seja, *Observando o mapa ao lado, estime o horário local de chegada de cada um dos garotos a seu destino.*

No contexto da formação docente, considerando que a aprendizagem verbal diz respeito ao nível da identificação, uma possibilidade de transposição didática dos conceitos relativos às palavras plenas seria:

*Professor, no enunciado-pergunta, que palavra corresponde à ordem do exercício e qual o seu sentido?*

Consoante a argumentação interna de *estimar* como *prever* DC *calcular* (descrita quando da realização da pesquisa mencionada<sup>42</sup>), o resultado esperado é que o respondente identifique o vocábulo *estime* e tente descrever seu sentido no uso que dele é feito, aproximando-se o máximo possível da descrição semântico-argumentativa realizada pelo Modelo.

O segundo recorte, referente ao enunciado-resposta, constitui o questionamento a seguir:

*Professor, no enunciado-resposta esperado, que palavra está semanticamente inter-relacionada à ordem do exercício?*

Esse segundo questionamento justifica-se pela necessidade de explicitar a relação de sentido existente entre os termos enunciados. Se *estimar* pressupõe uma previsão e um cálculo, a resposta precisa atender coerentemente a estimativa. Espera-se que o professor identifique, na resposta apresentada pelo LD, o termo *provável*, uma vez que, dentre os vocábulos postos em uso, esse é o que corresponde ao caráter variável, aproximado, inexato de *estimar*.

Para ilustrar o primeiro tipo de aprendizagem, utilizo como exemplo o discurso (D3):

Sobre a iconografia das rebeliões regenciais, é correto afirmar:

- a) Não há imagens dos rebeldes, por isso elas não aparecem nos livros escolares.
- b) Há imagens de rebeldes, mas elas não aparecem nos livros escolares.
- c) Há uma abundância de imagens de encasacados, por isso só eles aparecem nos livros escolares.
- d) Não foram produzidas imagens dos rebeldes que lutaram nas rebeliões regenciais.

---

<sup>42</sup> Kullmann, 2012, p. 58.

Um aspecto primário da constituição desse discurso que retomo agora, é o uso dos dois pontos ao final do enunciado-pergunta. A função desse sinal de pontuação é a de marcar que uma enumeração virá na sequência e, não, a de anunciar várias possibilidades, dentre as quais apenas uma é considerada correta. Com o emprego feito, todas as alternativas seriam corretas, o que não é verdadeiro. A solução seria substituir os dois pontos (:) pelo pronome relativo *que* e iniciar cada uma das alternativas com letra minúscula, já que todas elas precisam completar sintaticamente o enunciado-pergunta.

Dentre os subsídios linguístico-discursivos para formação continuada de professores, está o que acabo de delinear, partindo de um nível básico de identificação e explicitação de relações de sentido marcadas pelos sinais de pontuação. Estratégias didáticas que possuam esse foco podem contribuir para: (a) atribuir sentido, pelo professor, aos diferentes termos de que dispõe no sistema linguístico; (b) evidenciar as relações de sentido que podem ser estabelecidas com os termos selecionados e (c) escolher os vocábulos que melhor se adaptem ao nível linguístico da turma e do ano escolar, bem como ao objetivo da atividade.

Especificamente ao item (c), relaciono a observação que fiz no capítulo 5 quando da análise de D(1) *O que é lugar?*, em que pontuei a adequação de nível linguístico. Se o mesmo objetivo – esclarecer o sentido de *lugar* – fosse direcionado a alunos de diferentes níveis/anos escolares, o enunciado destinado a cada um poderia ser diferente. Para alunos com um nível mais complexo de habilidades linguísticas desenvolvidas, poderia formulá-lo sem o questionamento explícito, como *Defina lugar*.

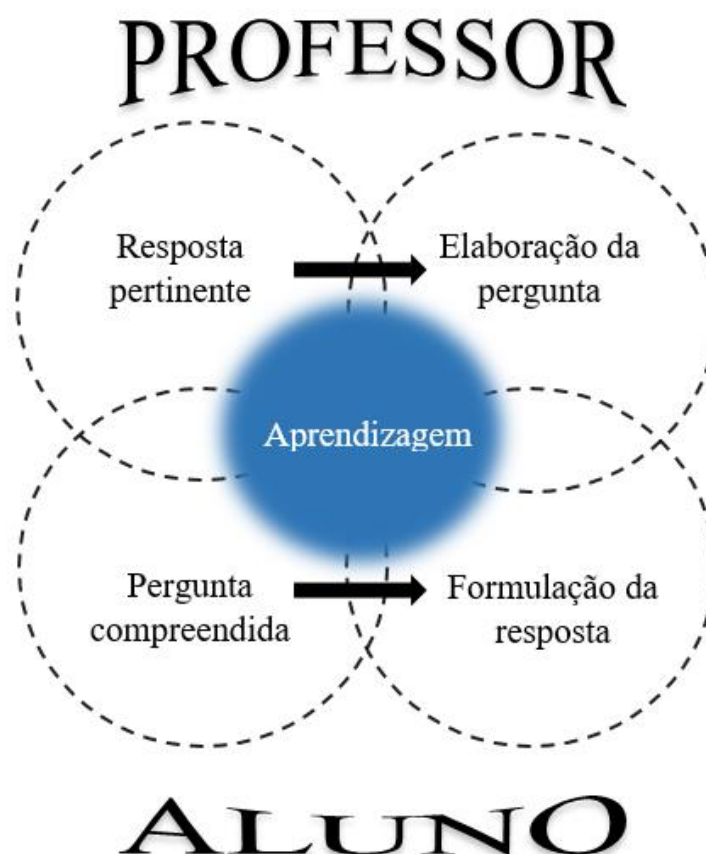
A aprendizagem conceitual, segundo Pozo (2002), mais complexa que a verbal, exige que os conceitos e termos teóricos memorizados possam ser aplicados e reconhecidos conforme o uso que se faz deles. Dessa forma, não basta reconhecer/identificar classes gramaticais ou sinais de pontuação, mas desenvolver as habilidades necessárias para compreender o sentido das relações construídas ou que se pretende alcançar. De igual modo, identificar a “ordem do exercício” não garante ao aluno saber o que fazer. Segundo Vigotski (2009), abordado na seção 3.2, o que vai interferir diretamente na execução da atividade será a compreensão do enunciado (não a identificação), o que, por sua vez, exige do aprendiz um nível mais abstrato e complexo de seu desenvolvimento cognitivo.

Tal exigência concerne semanticamente à interdependência a ser/estar estabelecida entre a pergunta e a resposta, ou seja, não basta que a estrutura sintática seja respeitada, mas que a relação de sentido do enunciado-pergunta com o enunciado-resposta seja coerente. Por outras palavras, a pergunta precisa ser elaborada de tal forma que não se transforme em obstáculo para

a resposta correta, da mesma maneira que a resposta construída pelo estudante esteja de acordo com o questionamento feito.

A figura 5 a seguir ilustra os processos a serem desenvolvidos por cada um – professor e aluno.

Figura 5 - Processo de construção do discurso *pergunta-resposta*



Fonte: elaborada pela autora.

Para garantir a interdependência enunciado-pergunta e enunciado-resposta, a função do professor será a de antever a resposta pertinente e, assim, elaborar a pergunta, ao passo que o estudante precisará compreender a pergunta feita pelo professor e, então, formular sua resposta.

Uma estratégia possível quando da formação de professores é oportunizar ao professor-aprendiz situações-problema em que ele precise analisar discursos pergunta-resposta prontos ou, como no diagnóstico que fiz, propor-lhe que construa enunciados-pergunta a partir de enunciados-resposta previamente elaborados.

Essa estratégia torna-se válida a partir do momento em que do professor exigem-se conhecimentos linguísticos aplicados à sua área de formação, o que favorece a compreensão de conceitos técnicos e não impede a formulação de pergunta em função do assunto/tema. Ao contrário, deixa de criar uma dificuldade, considerando o domínio teórico que o profissional já

possui, e favorece a concentração em aspectos linguístico-discursivos, desde os elementares até os mais complexos.

De modo semelhante, tal estratégia pode ser utilizada em problematizações em cursos de licenciatura, com, portanto, futuros professores, nas disciplinas de estágio curricular obrigatório. Pode, ainda e mais efetivamente, ser empregada em disciplinas anteriores à prática, para que, ao chegar ao tão esperado momento de atuar, o licenciando tenha maior segurança e destreza na construção dos discursos pergunta-resposta com que mediará a aprendizagem de seus alunos.

O recurso oferecido pela Teoria da Argumentação na Língua, a fim de atender às sugestões mencionadas é a *argumentação externa* (ver capítulo 4). Em linhas gerais, a AE de dada entidade linguística é constituída de aspectos que a precedem ou sucedem. Para exemplificar, recupero a problematização criada para o diagnóstico inicial da pesquisa e em D(4): *Por qual motivo os vírus não fazem parte de um reino? Por serem acelulares.*

*Professor, qual o enunciado, no formato de pergunta, teria a resposta a seguir?*

*Pergunta:* \_\_\_\_\_

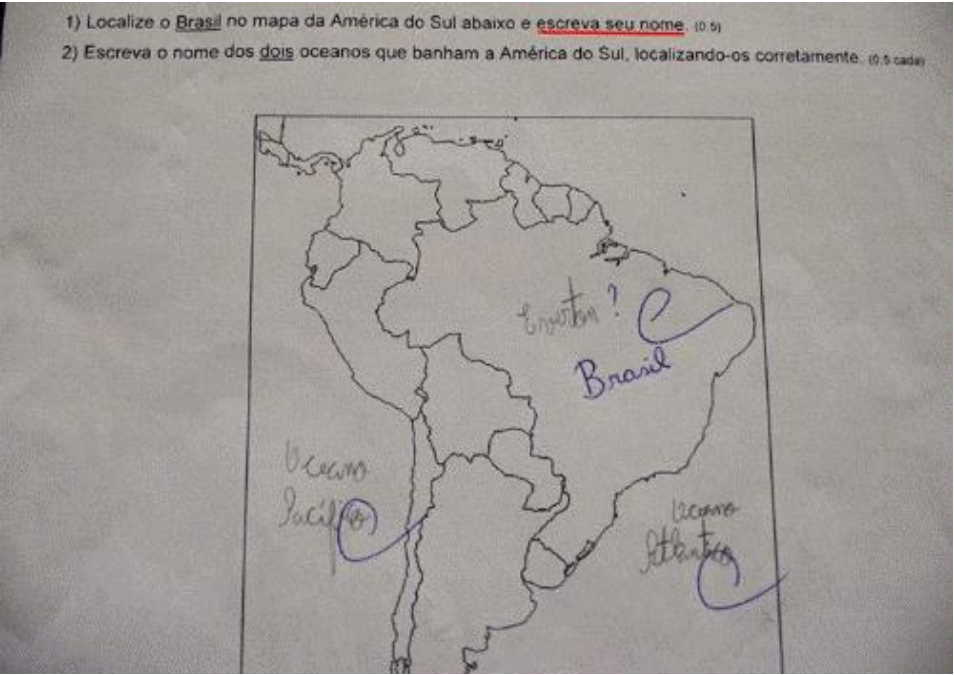
*Resposta: Por serem acelulares.*

O esperado é que os professores construam perguntas que se aproximem, em termos de sentido, do enunciado original, como por exemplo: *Por que os vírus não pertencem a um reino estabelecido pela Biologia?*

Outra possibilidade seria, como mencionei acima, analisar discursos contidos em livros ou outros materiais didáticos com o intuito de verificar se há inadequações linguísticas e como solucioná-las. Exemplo:

Figura 6 – Exemplo de discurso pergunta-resposta de Geografia

*Professor, observe o discurso a seguir.*



Fonte: <https://me.me/i/1-localize-o-brasil-no-mapa-da-am%C3%A9rica-do-sul-2087660>

*No enunciado da atividade, você identifica alguma inadequação semântica que possa comprometer a resposta de seu aluno? Se sim, qual?*

*Se você respondeu sim ao questionamento anterior, como o discurso poderia ser reescrito de forma a dirimir essa inadequação?*

Neste caso, o ponto inicial está em desfazer a ambiguidade causada pelo uso de *seu*. Uma alternativa seria a de iniciar a atividade questionando: *Qual o nome do país em que vivemos?* e, na sequência, solicitar o que se desejava inicialmente: *Localize-o no mapa, nomeando-o.*

Nos dois exemplos, apresento possibilidades de transposição didática do construto *argumentação externa* em que se prioriza o desenvolvimento de habilidades linguísticas de análise e construção de enunciados semanticamente coerentes, tendo como cerne um conceito previamente estabelecido.

As respostas dadas aos questionamentos redundam na aplicação da argumentação externa a partir da construção e/ou reformulação de enunciados, as quais, nos termos da TAL, seriam as unidades de sentido que precedem ou sucedem a entidade linguística *e*, tópico do discurso.



No discurso D(2), por exemplo, *e* corresponde a *país europeu*, ou seja, é o conhecimento que o professor deseja verificar se o aluno construiu. Para tanto, o docente recorre a um questionamento que exige a identificação de uma exceção à regra: *Qual destes países não é europeu?*. Para uma possível formação docente, uma atividade elaborada como a que foi feita no diagnóstico desta pesquisa, suponho que não houvesse dificuldade na construção do enunciado-pergunta pelo professor licenciado em Geografia se fossem elencadas alternativas como enunciado-resposta (exemplo 1 abaixo). Entretanto, se não as exibisse, os enunciados-pergunta seriam representados por argumentações externas distantes do objetivo original (exemplo 2).

Sistematizo as duas possibilidades a seguir.

Quadro 4 - Exemplos de transposição didática de *argumentação externa* a partir de D(2)

<i>Exemplo 1</i>	<i>Exemplo 2</i>
<i>Professor, qual pergunta dá origem à resposta a seguir?</i>	<i>Professor, qual pergunta dá origem à resposta a seguir?</i>
<i>P: _____</i>	<i>P: _____</i>
<i>Macedônia.</i>	<i>R: Cazaquistão.</i>
<i>Espanha.</i>	
<i>Grécia.</i>	
<i><u>Cazaquistão.</u></i>	
<i>Polônia.</i>	

Fonte: elaborado pela autora.

É de se notar que o enunciado-pergunta do exemplo 1 fica, tematicamente, mais delimitado justamente pelo elenco das alternativas de enunciado-resposta. Contrariamente, o enunciado-pergunta do exemplo 2, mesmo com a restrição do componente curricular Geografia, abre várias possibilidades de formulação do enunciado-pergunta para verificar diversos conteúdos da mesma área.

A terceira categoria, aprendizagem procedimental, é o ápice dos processos de aprimoramento linguístico. Refere-se à aplicação do conhecimento aprendido, verbal e conceitualmente, trata-se do *saber fazer* (POZO, 2002, p. 76). Aproximando do que proponho: esse *saber fazer* implica ter desenvolvido as habilidades que a produção do discurso pergunta-resposta requer, de modo a que a língua não seja um obstáculo, um empecilho à construção do

conhecimento, pelo contrário, possa ser mais uma forma de mediação a potencializar a aprendizagem em todos os componentes curriculares e níveis de ensino.

Assim, é exigido que o professor, como usuário de língua, não só nomeie classes gramaticais ou respeite uma estrutura frasal, mas que saiba escolher dentre as possibilidades e restrições do sistema linguístico quais relações — de associação e combinação, na concepção saussuriana — melhor atendem ao objetivo proposto, qual seja: a produção de discursos pergunta-resposta didaticamente eficazes.

Um ponto que julgo essencial, por mais primário que possa parecer, é a construção da pergunta e da resposta simultaneamente, ou seja, não basta formular a pergunta, é preciso que o professor tenha definida e sistematizada a resposta necessária àquela pergunta. Menciono esse aspecto por, muitas vezes, tanto na minha prática quanto na de colegas de profissão, o professor estar concentrado nas perguntas que julga importantes, desconsiderando, em alguns casos, as respostas. Isso faz com que sejam criados enunciados com objetivos semelhantes (ou iguais), perguntas ambíguas ou que comprometem a reconstrução do sentido pelo aluno-leitor.

Sobre a aprendizagem procedimental, Pozo (2002) afirma que “não basta dominar a técnica, é preciso saber também modificá-la em meio à ação para adequá-la às novas condições. Quando o exercício se transforma num problema, as técnicas devem ser acompanhadas de uma aprendizagem de estratégias” (p. 77). Tal afirmação corrobora minha insistência em qualificar a formação do professor, seja na graduação, seja ao longo da carreira docente, para que reconheça problemas estruturais e semânticos nos questionamentos por ele elaborados, bem como naqueles de que se vale com vistas à aprendizagem dos estudantes.

Dito isso, a *Teoria da Argumentação na Língua* poderá auxiliar no aprimoramento da aprendizagem procedimental por meio da transposição didática do conceito de *encadeamento argumentativo*, uma vez que ele explicita a relação semântica estabelecida entre as palavras em cada enunciado. Já o *Modelo Teórico-Methodológico para a Descrição do Sentido do Discurso*, ao estabelecer a descrição semântica no nível do discurso, neste caso, pergunta-resposta, poderá colaborar para a consecução desse tipo de aprendizagem pela transposição didática dos conceitos *subencadeamento* e *encadeamento argumentativo global*.

Um primeiro exemplo de TD é uma atividade presente no Quadro 2 (p. 78) que aborda características dos insetos. O objetivo, expresso pela interdependência semântica entre pergunta e resposta, é que o respondente demonstre saber como se constitui o corpo desses seres.

O discurso pergunta-resposta original é:

*Os insetos formam o grupo com maior número de espécies conhecidas entre os artrópodes. Sobre as características dos insetos é correto afirmar que*

a) *os insetos respiram por pulmões.*

b) *todos os insetos sofrem metamorfose.*

c) *os insetos não transmitem doenças ao ser humano.*

d) *todos os insetos possuem asas.*

e) *os insetos têm o corpo dividido em cabeça, tórax e abdome.*

Fonte: <https://ingresso.ifrs.edu.br/2020/wp-content/uploads/sites/23/2019/12/prova-cursos-integrados-compactado.pdf>. Acesso em 26 de mar. 2020. Adaptado.

Como aponteí, a pergunta implícita no discurso aproxima-se de *Como é dividido o corpo dos insetos?*, e poderia ter sido elaborada dessa forma. Contudo, configura-se como uma questão de um processo seletivo, o que exige que as questões possuam alternativas, dentre as quais uma é a correta. Além disso, as múltiplas possibilidades de resposta elevam o nível de dificuldade da questão, contribuindo para uma avaliação com essa finalidade.

Pontuo que a pergunta, da forma como está posta, tem por objetivo identificar a exceção, ou seja, ao apresentar 5 alternativas, das quais 4 são incorretas, espera-se que o aluno localize e marque a única correta. Parte de uma generalização – características dos insetos – para chegar a uma especificidade comum a todos – divisão do corpo. Poder-se-ia, como opção, focar no que se deseja verificar se o aluno sabe – divisão do corpo dos insetos – e, como possíveis respostas, a divisão corporal de outros seres vivos.

Com esse propósito, o enunciado-pergunta poderia ser: *Assinale a alternativa que apresente a correta divisão do corpo dos insetos.* Permaneceria o questionamento implícito, o nível de dificuldade da questão seria semelhante ao original e a verificação de domínio do conceito pretendido seria direta, isto é, sem a necessidade de se utilizar afirmações distantes do foco principal (como outras características que não as relacionadas às partes do corpo dos seres). Assim, a interdependência semântica descrita pelo Modelo na forma de um encadeamento argumentativo estaria explícita, exposta a partir de construções linguísticas que auxiliariam o professor a verificar o conhecimento construído pelo aluno. Da forma como está posta, o objetivo não é avaliar se o estudante sabe as características dos insetos, mas a constituição de seus corpos, uma vez que é essa resposta esperada.

Cabe salientar que, independentemente do formato da atividade, o professor, ao elaborá-la, deve ter claramente definido seu objetivo com aquele questionamento, o que inclui a previsão da resposta que evidencie a aprendizagem objetivada. Pode parecer óbvia essa afirmação, mas, muitas vezes, damos-nos conta de que o enunciado-pergunta apresenta alguma inadequação quando, ao conferir as respostas dadas pelos alunos, percebemos que as que seriam consideradas “erradas” são fruto de uma compreensão possível do que foi perguntado.

Reconhecer o *encadeamento argumentativo global* é um processo que cabe ao linguista quando da descrição do sentido do discurso, entretanto, a transposição didática desse conceito pode – e deve – ser adequada ao aprendiz, de maneira que o professor-usuário de língua compreenda-o e aplique-o proficientemente em suas construções linguísticas. De modo semelhante, pode ser pensado esse processo dirigido aos aprendizes-usuários de língua: não é necessário, para ser um bom produtor de enunciados e discursos, aprender a classificar e a definir classes morfológicas ou funções sintáticas, mas saber como constituir sentido em suas produções conforme o propósito de sua enunciação, o interlocutor e o contexto espaço-tempo em que tal enunciado/discurso será realizado.

De igual modo, as etapas que constituem o processo de aplicação do MDSAD também precisam ser transpostas didaticamente, a fim de que o professor-usuário de língua possa visualizá-las tanto em discursos produzidos — objetos de estudo —, como naqueles em que formulará ou selecionará para serem utilizados em sala de aula.

Dito isso, sugiro algumas intervenções, tendo por base o discurso D(2).

Professor, considere a atividade a seguir:

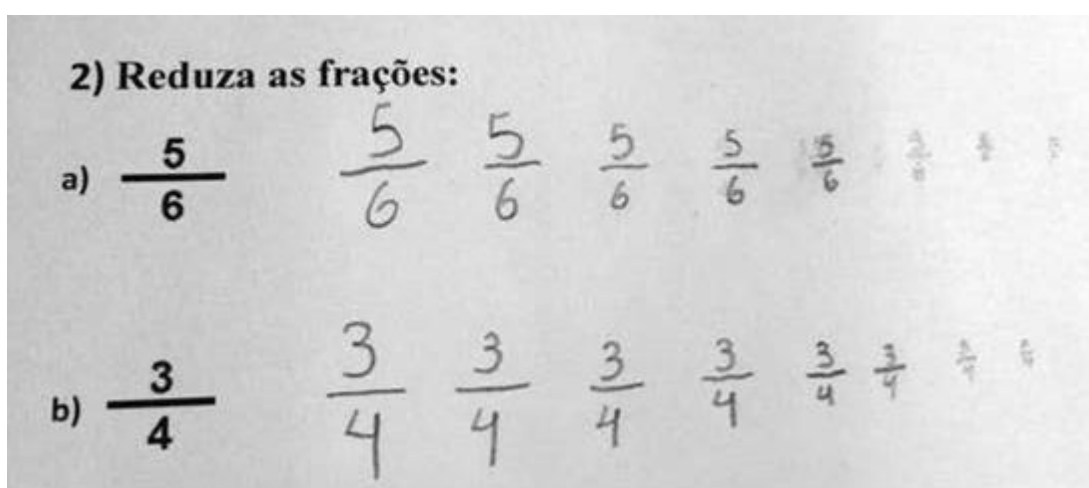
*Qual destes países não é europeu?*

- a) Macedônia.
  - b) Espanha.
  - c) Grécia.
  - d) Cazaquistão.
  - e) Polônia.
- 
- 1) No enunciado-pergunta,
    - a) que afirmações estão explícitas?
    - b) qual é a afirmação implícita?
    - c) qual é a ordem do exercício?

- d) qual o tema/assunto/conteúdo abordado?
- 2) No enunciado-resposta,
- a opção correta explicita qual informação?
  - que característica difere a alternativa correta das incorretas?
  - cada opção incorreta representa uma informação implícita. Qual?
- 3) Considerando as respostas dos questionamentos anteriores,
- qual o tema/assunto abordado na atividade?
  - que conceitos estão sendo priorizados?
  - que termos no enunciado-pergunta delimitam a resposta correta?

Ainda sobre discursos pergunta-resposta selecionados pelos professores em repositórios impressos ou on-line, elegi o seguinte para exemplificar que, embora o recorte metodológico da pesquisa tenha sido por disciplinas conceituais, os problemas derivados da inadequada formulação de perguntas abrangem também aquelas com foco no desenvolvimento de habilidades, como a Matemática.

Figura 7 – Exemplo de discurso pergunta-resposta de Matemática



Fonte: [encurtador.com.br/ltwGW](http://encurtador.com.br/ltwGW). Adaptado.

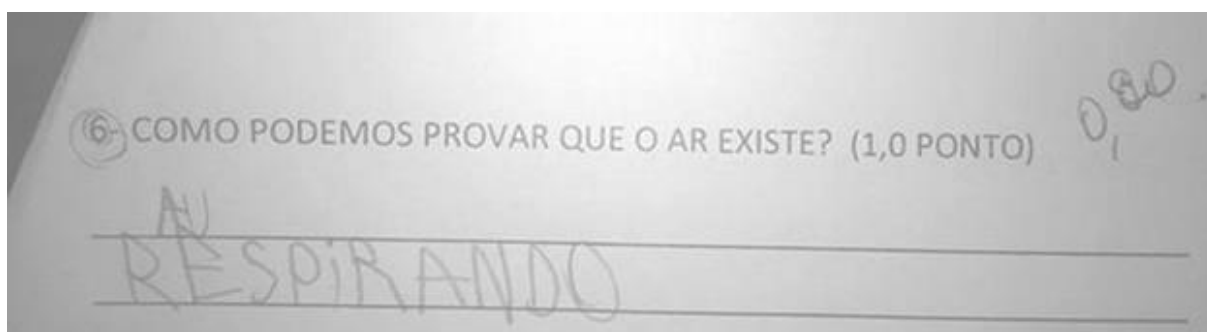
Por certo, a resposta dada pelo estudante não corresponde à desejada pelo professor. Poderia, partindo da minha observação, citar motivos para que isso tenha acontecido, entretanto

a intenção é ilustrar a possibilidade de ampliação deste estudo a outros componentes curriculares e níveis de ensino.

Essa relação do que se quer perguntar com o efetivamente perguntado é determinada por habilidades linguísticas com foco na síntese, ou seja, na compreensão da associação pergunta-resposta. Não basta elaborar a pergunta, há que se prever a resposta e, para além, verificar se é realmente possível que o aluno chegue a ela, formule-a a partir da pergunta feita.

Para ilustrar e embasar os comentários que teço, trago um discurso que, como outros exemplos citados, provocam riso e descontração dado o seu caráter satírico, contudo, escondem problemas linguísticos passíveis de serem resolvidos com uma formação de professores pertinente.

Figura 8 – Exemplo de discurso pergunta-resposta de Ciências



Fonte: <https://www.buzzfeed.com/br/rafaelcapanema/estudantes-brasileiros-geniais>. Adaptado.

Afirmar que a resposta dada pelo aluno não era a esperada pelo professor não é um exagero, tampouco que está errada. No entanto, é um problema que pode ser solucionado. Para isso, resgato algumas das observações que fiz até aqui, relacionando-as às etapas da aplicação do MDSAD e da TAL.

Em relação à formação de conceitos científicos, uma das finalidades da educação formal, o objetivo da questão era o *ar* e suas propriedades, características. Ao elaborá-la, o professor desejava verificar se o aluno compreendeu, assimilou e significou as informações em sua rede conceitual e esperava uma resposta mais técnica, baseada no conhecimento científico.

Para tanto, a transposição didática de *encadeamento argumentativo* contribui para explicitar quais conceitos serão postos em uso quando da formulação do enunciado e qual relação semântica haverá entre eles. Assim, anterior à efetiva enunciação, é identificar *o que se quer saber*, ou seja, qual a resposta que o professor esperava ter ao questionar *como podemos provar que o ar existe?*

Pelo discurso que está posto, polifonicamente, os enunciadores afirmam que *o ar existe*, que *é necessário provar a existência do ar* e que *existem formas de provar que o ar existe*. A partir disso, evidenciamos que um dos segmentos do EA do enunciado-pergunta é *existência do ar*, porém o segmento do EA do enunciado-resposta não se aproximará da construção do aluno, em termos científicos.

Determinar o vínculo, em termos de sentido, entre o que se quer perguntar e o que se espera como resposta é o ponto de partida para a construção de qualquer discurso pergunta-resposta, entretanto, é o processo que garantirá maior nível de êxito. As etapas necessárias a tal construção estão diretamente relacionadas à formação inicial e continuada de professores e passarão pela transposição dos conceitos de *encadeamento argumentativo*, *argumentação interna* e *externa*, *enunciador*, *locutor*, *subencadeamento* e *encadeamento argumentativo global*.

As análises, descrições e exemplificações realizadas até aqui permitiram que eu evidenciasse a necessidade de investimento – financeiro, profissional, acadêmico – no aprimoramento das habilidades linguístico-discursivas docentes. Embora meu farol, para exemplificação, tenha sido direcionado aos componentes curriculares de Ciências, Geografia e História, percebo que possa ser ampliado e estendido às demais disciplinas, bem como a outros níveis de ensino.

De forma sintética, demonstro, no quadro a seguir, as lacunas linguísticas que identifiquei com a pesquisa e os recursos teóricos de que me vali para visualizar possibilidades de preenchê-las.

Quadro 5 - Soluções linguístico-discursivas a partir do MDSAD e da TAL: síntese

Lacuna linguística	Construto teórico a ser transposto didaticamente
<b>Previsão da resposta antes da formulação do enunciado-pergunta.</b>	<i>Argumentação Externa</i> <i>Encadeamento Argumentativo</i>
<b>Adequação do nível de linguagem ao ano/turma.</b>	<i>Argumentação Interna</i> <i>Argumentação Externa</i>
<b>Análise de discursos para identificar e solucionar possíveis inadequações linguísticas.</b>	<i>Polifonia Linguística</i> <i>Subencadeamento</i> <i>Encadeamento Argumentativo Global</i>

<b>Reconhecimento de itens lexicais e sinais gráficos na construção do sentido.</b>	<i>Polifonia Linguística</i> <i>Encadeamento Argumentativo</i>
<b>Construção de discursos pergunta-resposta que materializem o que se precisa perguntar pelo efetivamente questionado.</b>	<i>Polifonia Linguística</i> <i>Subencadeamento</i> <i>Encadeamento Argumentativo Global</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Em síntese, essa proposta de transposição didática fundamenta-se nos pressupostos da Teoria da Argumentação na Língua e do Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição do Sentido do Discurso, com vistas à formação de professores, independentemente do formato, inicial ou continuada. O que foi produzido até aqui, por seu caráter teórico-metodológico, configura-se como o primeiro passo para, ao menos, uma pesquisa futura e naturalmente decorrente cujo objeto seja a validação desta proposta de formação docente.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa e do relato dela feito nesta tese, busquei apresentar as potencialidades da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) e do Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição do Sentido do Discurso (MDSAD) para a formação linguístico-discursiva de professores, no que concerne à elaboração de discursos *pergunta-resposta* com finalidade didática, ou seja, destinados à potencialização da aprendizagem. Para exemplificar meu pressuposto de que, semanticamente, os discursos desse tipo são concretizações de *textos* previstos na *língua*, analisei e descrevi quatro tipos de discursos didáticos circunscritos aos componentes curriculares de Ciências, Geografia e História e destinados a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, lancei à discussão a hipótese de que a qualificação linguística do professor no uso proficiente da língua materna pode contribuir para a formulação e reformulação de questionamentos feitos aos alunos, com o objetivo de intensificar os processos de construção do conhecimento em ambiente formal de aprendizagem. O uso proficiente da língua materna pode ser um valioso aliado e, não, um fator que distancie, prejudique ou dificulte a consecução desses processos.

As relações professor-aluno e o desenvolvimento cognitivo no contexto escolar são mediados pela linguagem numa perspectiva de que o *eu* e o *outro* instituem-se mutuamente pelas diferenças que os constituem e configuram suas identidades, sendo esse *outro* um sujeito e/ou o objeto de conhecimento. Decorrência dessa premissa, para guiar as definições conceituais e o caminho teórico que me propus a seguir, vali-me da concepção da *alteridade platoniana*, segundo a qual, um ser *é* o que todos os outros *não-são*. Assim, construí o terceiro capítulo.

Partindo desse ponto, abordei *educação* como o processo que oportuniza ao sujeito aprendiz definir-se ao diferenciar-se do outro, numa relação de alteridade recíproca. Ou seja, no âmbito escolar, o estudante identifica-se como sujeito a partir daquilo que o opõe aos outros. Da mesma forma, demonstrei como compreendo *aprendizagem, ensino, professor e usuário de língua*.

Tendo por critério a noção ducrotiana de *interdependência semântica*, pude delinear de modo mais preciso o discurso objeto de investigação, circunstanciado no âmbito didático-pedagógico: o *discurso pergunta-resposta*, no qual *pergunta* é entendida como o enunciado cujo sentido está atrelado ao enunciado *resposta*, configurando, os dois, reciprocamente, uma unidade de sentido, o *discurso*.

Sem adentrar aos pormenores da formação docente, pontuei que, numerosas vezes, nosso foco, como professores, reside no *ensinar* quando deveria estar direcionado ao *aprender*. Das formas de aprendizagem, assinalo os processos pelos quais o sujeito cognoscente é capaz de estabelecer relações dos mais diferentes tipos com o que experimenta. Essa experiência pode ser muito variada, formando-se a partir de sensações, empiria, emoções, percepções, abstrações, dentre outras.

No ambiente de educação formal, o *aprender* é mediado pela prática docente que consiste em elaborar estratégias diversas, adequadas às necessidades dos alunos, visando sua aprendizagem, tanto para dar conta do exigido no ensino formal quanto para atender às demandas sociais.

Tal mediação é, com base nos estudos vigotskianos, feita pela *linguagem*. E, neste ponto, retomo a *alteridade*, fio condutor dos construtos educacionais a que me detive. Ao colocar professor e aluno na mesma cena enunciativa, identifico três papéis: os já mencionados e o de usuário de língua materna, comum a ambos os sujeitos.

Deste cenário, fiz um novo recorte: os questionamentos com fins didáticos destinados a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. No cotidiano escolar, muitas perguntas são feitas para, dentre outros objetivos, verificar o estágio do aprendiz no processo de formação de conceitos científicos, bem como propiciar a ele a qualificação desse processo e/ou o avanço para o estágio seguinte. Assim, é também pelas repostas dadas pelos estudantes aos questionamentos que o professor pode ter acesso ao que cada aluno conseguiu abstrair e significar em suas estruturas cognitivas, de forma a, conseqüentemente, promover as intervenções necessárias para que os conceitos possam ser constantemente redimensionados a um maior nível de complexidade.

O desafio que identifico é o de elaborar e/ou selecionar discursos pergunta-resposta adequados à situação-problema que se quer desenvolver e desfazer, ou minimizar, a segmentação e o encapsulamento dos conteúdos e disciplinas mediante práticas didáticas que proporcionem e favoreçam a formação de conceitos científicos.

Conjecturei, como uma hipótese de investigação, que, muitas vezes, a resposta dada pelo aluno não corresponde ao que foi solicitado no enunciado feito pelo professor, por uma inadequação linguística na construção da pergunta, tornando-a, muitas vezes, obstáculo à compreensão e, conseqüentemente, à pertinência da resposta.

No capítulo 4, ao apresentar as bases linguísticas e filosóficas que alicerçaram meu estudo, relacionei, a partir de Ducrot, a concepção de *alteridade platoniana* com a noção

saussuriana de *valor*, visando o caráter linguístico que permeia a tese. É a negatividade, marca do sistema linguístico, que confere a esses, e a quaisquer outros termos, sua identidade.

O passo seguinte foi o de fazer operar, nos discursos selecionados, os conceitos e a forma de análise do Modelo Teórico-Metodológico para Descrição do Sentido do Discurso (MDSAD) e da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) especificamente relacionados ao atributo argumentativo da língua. Conforme a Semântica Argumentativa (SA), é no enunciado e no discurso que cada entidade linguística adquire seu *valor semântico* e, por ele, constitui o sentido dos enunciados e discursos de uma dada língua.

Dediquei-me, no 5º capítulo, à aplicação desses conceitos a discursos didáticos previamente selecionados, no intuito de identificar: (a) sua constituição por enunciado-pergunta e enunciado-resposta; (b) a existência do questionamento, mesmo quando não marcado por interrogação; e (c) o texto presente em cada discurso, ou seja, o encadeamento argumentativo global que o descreve semanticamente.

A relevância das análises produzidas contribuiu para o emprego do MDSAD em exemplos de discursos didáticos e evidenciou lacunas linguísticas existentes na formação de professores. Este talvez seja o aspecto nevrálgico da pesquisa e também o que exige maior empenho na construção de soluções.

Embora tenha escolhido quatro discursos para aplicar o Modelo, optei por selecionar outras atividades que pudessem ampliar a visão do leitor e contribuir para a compreensão das observações que fiz.

Por fim, no capítulo 6, pude reafirmar minha tese de que é necessário capacitar linguisticamente os professores, especificamente ao que se refere à formulação de discursos do tipo pergunta-resposta. Com os subsídios derivados das descrições e dos outros exemplos selecionados, relacionei as inadequações linguísticas identificadas às soluções potenciais que podem ser elaboradas a partir da transposição didática dos construtos teóricos da TAL e do MDSAD.

Como linguista e pesquisadora, reconheço a relevância do estudo ora relatado, mas, sobretudo, visualizo a urgência em fazer com que chegue aos professores, seja em cursos de licenciatura, em cursos de formação continuada ou em outros formatos. O aprimoramento docente não pode, por si só, garantir a resolução deste ou de outros problemas que interferem na construção do conhecimento, porém ignorá-los fará com que se perpetuem, reforcem o senso comum e continuem impedindo ou dificultando as aprendizagens dos estudantes.

Concluo esta tese ratificando que o conhecimento técnico, específico, é indispensável para a qualidade das mediações a serem realizadas pelo docente durante as situações de

aprendizagem no ambiente formal de ensino. Contudo, outras habilidades precisam ser desenvolvidas, pelos professores, para evitar e/ou solucionar problemas atinentes à aprendizagem e ao ensino. Refiro-me, especificamente, às habilidades linguístico-discursivas.

Minha pesquisa indica que inadequações semânticas podem comprometer a execução de determinadas ordens ou a resolução de atividades pelos alunos, o que torna urgente a capacitação docente para a elaboração de discursos didáticos do tipo pergunta-resposta.

Como pontuei ao final do capítulo 6, em pesquisas futuras os recortes metodológicos podem (e necessitam) ser ampliados, seja para outros níveis de ensino, outros componentes curriculares ou outros discursos didáticos. Os privilegiados nesta pesquisa foram fundamentais para que eu chegasse aos resultados esperados dentro dos limites próprios de um processo de doutoramento.

Quando iniciei o Mestrado, julgava que, ao identificar as dificuldades de compreensão leitora de meus alunos, poderia construir estratégias que melhorassem os procedimentos e técnicas que os auxiliariam. De fato, isso ocorreu. Porém o estudo e dedicação empenhados na pesquisa, estavam muito relacionados a minha prática quando, na verdade, deveriam alcançar outros alunos, outros professores.

Com o Doutorado, tive a oportunidade de olhar para o professor, sujeito capaz de multiplicar os frutos da pesquisa científica e qualificar ainda mais a aprendizagem dos alunos, a partir de seu constante aprimoramento linguístico. Além disso, agora disponho de elementos técnicos que comprovam a indispensabilidade do aperfeiçoamento das habilidades linguístico-discursivas docentes e da contribuição que pode conferir aos processos de formação de conceitos científicos, bem como refutam a máxima de que “só o professor de português precisa saber ler e escrever proficientemente”.

Os pressupostos teóricos de ambos os estudos foram determinantes para a ampliação da minha visão de uso e de ensino de língua. Da mesma forma como busquei redimensioná-las nas pesquisas já realizadas, é possível que sejam (e já são) aplicadas em outras investigações de natureza enunciativa. Aqui registro minha intenção de realizar, num futuro próximo, as etapas empíricas derivadas dos resultados obtidos em momentos de estudo e formação, cujo foco resida na qualificação do professor como usuário de língua materna.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Tânia Maris de. *Em busca do sentido do discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso*. Caxias do Sul: 2006.

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

AZEVEDO, Tânia Maris de. A semântica argumentativa: a teoria e seu potencial para a pesquisa e o ensino. In: DI FANTI, M. da G.; BARBISAN, LB. *Enunciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Encadeamentos argumentativos, relações sintagmáticas e associativas: reflexões sobre o ensino da leitura. *Antares*. Caxias do Sul, v. 8, n. 15, p. 48-65, 2016.

AZEVEDO, Tânia Maris de. *Seminário de Tópicos Especiais: Linguagem, Alteridade e Aprendizagem*. Mar-jul 2017. Anotações de aula.

BARBISAN, Leci. Do signo ao discurso: a complexa natureza da linguagem. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. (Org.). *Saussure a invenção da linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

BARBISAN, Leci. A construção de uma semântica linguística. In FARACO, Carlos Alberto. *O efeito Saussure: cem anos do Curso de linguística geral*. São Paulo: Parábola, 2016.

BARBISAN, Leci. Argumentação externa e argumentação interna (verbetes). In: FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2017.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Trad. De Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 284-293.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História - Sociedade e Cidadania: 8º ano do Ensino Fundamental: anos finais*. 4. ed. — São Paulo: FTD, 2018.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, 1991.

CREUS, Susana Q. de. Frase (verbo). In: FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2017.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1971.

DUCROT, Oswald; BOURCIER, Danièle; BRUXELLES, Sylvie. *Les mots du discours*. Ed. de Minuit, 1980.

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

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

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

DUCROT, Oswald. Os internalizadores. Tradução Leci Barbisan. *Letras de Hoje*, v. 37, n. 3, 2002, p. 7-26.

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

DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. In: *Letras de Hoje*, v. 43, n. 1, 2008.

DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009a.

DUCROT, Oswald. Prefácio. In VOGT, Carlos. *O intervalo semântico*. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê; Campinas: Unicamp, 2009b. p. 9-20

DUCROT, Oswald. *Os Riscos do Discurso: Encontros com Oswald Ducrot*. Entrevista concedida a Amir Biglari. Tradução de Leci Borges Barbisan e Lauro Gomes. São Carlos: Pedro & João editores, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KULLMANN, Niuana. *Educação e linguagem: a descrição semântico-argumentativa e a compreensão leitora de enunciados de exercícios*. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceito e distinções*. 3. ed. Caxias do Sul: Educ, 2014.

PLATÃO. *Diálogos I: Teeteto (ou Do conhecimento), Sofista (ou Do ser), Protágoras (ou Sofistas)*. São Paulo: EDIPRO, 2007.

POZO, Juan Ignacio. *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora. 1989.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Artmed Editora, 2002.

SAMPAIO, Fernando dos Santos. *Para Viver Juntos: geografia, 6º ano: ensino fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 28. ed. Cultrix: 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Escritos de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix 2004.

SILVA, Carmen Luci da C. Enunciado (verbete) In: FLORES, Valdir do Nascimento *et al. Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N.; *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

## **OBRAS CONSULTADAS**

AUSUBEL, David P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Straton, 1963.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. In: *Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 6 - n. 2 - p. 198-214 - jul./dez. 2010*.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CAREL, Marion. Análise argumentativa do léxico: o exemplo da palavra ‘medo’. In: *Letras de Hoje*, v. 44, n. 1, 2009.

CAREL, Marion. Polifonia e argumentação. In: *Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 22-36, jan./jun.2010.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. Atualização da polifonia. Trad. Telisa Furlanetto Graeff. In: *Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 9-21, jan./jun.2010.

CORDERO, Nestor-Luis. Introduction. In: PLATON. *Le sophiste*. Paris: Flammarion, 1993. p. 11-65. Tradução livre de Elsa Mónica Bonito Basso.

DEPECKER, Loic. *Compreender Saussure a partir dos manuscritos*. Tradução de Maria Ferreira. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1977.

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

LURIA, Alexander Romanovich. *Desenvolvimento cognitivo*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2013.