

## ARGUMENTAÇÃO A SERVIÇO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS

Tânia Maris de Azevedo – UCS\*

### Introdução

Normalmente, todo falante nativo é capaz de, via leitura, reconhecer um texto, bem como de distingui-lo de um “não-texto”. Entretanto, em total descompasso com essa habilidade mais ou menos intuitiva dos falantes estão as dificuldades de muitos deles em compreender e produzir o que chamam *texto*. Embora diversas teorias tenham sido construídas e aplicadas didaticamente no sentido de explicar a constituição de um texto ou mesmo de alguns estudiosos terem tentado estabelecer etapas e procedimentos a serem seguidos tanto para a leitura como para a produção de tais entidades, as dificuldades dos falantes em se apropriar da língua escrita tornando-se efetivos usuários dessa modalidade persistem e, inclusive, se agravam dada a diversidade de gêneros a que a era da informação nos expõe.

Por outro lado, é comum ouvirmos, no ambiente escolar, queixas de professores e alunos no que diz respeito à aprendizagem, especialmente em relação àquelas que pressupõem a formação de conceitos, logo, a abstração e a generalização. Os alunos afirmam ser muito complicado “pensar”; os professores dizem que os alunos “não pensam”, não conseguem “se concentrar”, não “estabelecem relações” de qualquer natureza, ou seja, não se apropriam do que Vygotsky (2000) chama “conceitos científicos”.

Permanecem, portanto, de modo bastante evidente e consistente, dois grupos de dificuldades: (a) dos professores, em ensinar a ler e escrever de forma competente, a orientar/mediar o processo de formação de conceitos científicos pelos aprendizes; e (b) dos alunos, em desenvolver as habilidades de leitura e produção escrita, assim como em formar os conceitos científicos previstos para cada nível de ensino.

É nesse contexto que se insere a pesquisa por mim coordenada e intitulada *Argumentação a serviço do processo de formação de conceitos científicos*, que pretende articular à formação dessa categoria de conceitos o modelo teórico-metodológico para a descrição semântica do discurso, pelo viés da Semântica Argumentativa, construído por Azevedo (2006) e devidamente validado pela pesquisa *Discurso didático: testagem de um modelo para descrição do sentido pela Semântica Argumentativa*<sup>1</sup>. Tal articulação se funda na hipótese de que, ao instrumentalizar o aprendiz para a leitura (a compreensão) da argumentação estruturante da significação dos discursos de tipo explicativo constituintes de livros didáticos, o processo de formação de conceitos científicos do sujeito conhecedor possa ser, ao menos, otimizado, senão facilitado. De fato, a criação do modelo para descrição semântica do discurso teve como objetivo final tornar possível transformar a compreensão da argumentação constitutiva da significação do discurso em ferramenta para otimizar o processo de formação de conceitos científicos dos aprendizes.

No sentido de tornar mais clara essa proposta, apresentarei alguns pressupostos do modelo para a descrição do sentido do discurso, conforme Azevedo (2006), bem como da teoria vygotskyana sobre a formação de conceitos científicos, para, na sequência, expor sucintamente a análise de um discurso, e indicar possíveis pontos de intersecção desses pressupostos.

### 1. Descrição semântica do discurso

O modelo teórico-metodológico criado por Azevedo (2006) consiste num conjunto sistêmico de hipóteses, externas e internas, para descrever o sentido de uma entidade linguística de nível complexo como o *discurso*. Esse modelo se funda na proposta metodológica de descrição semântica de Oswald Ducrot, que afirma ser a simulação o método capaz de permitir ao linguista a descrição semântica de uma língua. Ao dizer isso, Ducrot (1973<sup>2</sup>) propõe que a pesquisa linguística deva ser organizada em duas etapas teoricamente sucessivas. A primeira, que ele chama *etapa empírica*, é a de isolar e observar certos fenômenos que são produzidos na natureza, independentemente da observação do sujeito. A segunda é aquela em que o pesquisador constrói uma *máquina*, material ou abstrata, capaz de reproduzir os fenômenos isolados e

\*E-mail: [tmazeved@ucs.br](mailto:tmazeved@ucs.br).

<sup>1</sup> Igualmente coordenada por mim e concluída em julho de 2009, com apoio financeiro do CNPq.

<sup>2</sup> Data de publicação do texto original correspondente ao capítulo III – A descrição semântica em linguística – de *O dizer e o dito*, publicado, em Português, em Ducrot, 1987.

observados na primeira etapa.

A reprodução da natureza por uma construção artificial tem por finalidade maior<sup>3</sup> possibilitar a formulação de hipóteses sobre o processo subjacente que rege o fenômeno observado, partindo do princípio de que a realização natural do fenômeno contenha as mesmas etapas que devem ser explicitadas e diferenciadas em sua simulação. Se assim é, uma pesquisa fundada sobre a simulação, segundo Ducrot (1973), conduz à elaboração de dois tipos de hipótese: (a) as *hipóteses externas* – referentes à fase empírica da observação e, portanto, anteriores à construção da máquina de simulação –, ou seja, o aporte teórico estudado e conhecido, as experiências já realizadas ou vividas, os saberes já adquiridos pelo sujeito conhecedor, enfim, a lupa bem delineada e nada ingênua pela qual ele observa o fenômeno escolhido como objeto de estudo; e (b) as *hipóteses internas*, referentes à própria construção da máquina, isto é, da teoria criada para descrever e/ou explicar o fenômeno observado.

Em Semântica Argumentativa<sup>4</sup>, a formulação das hipóteses internas implica criar entidades abstratas, estabelecer sua correspondência com os observáveis e construir um aparato formal que possibilite calcular, entre entidades abstratas, relações semelhantes àquelas postuladas entre os observáveis correlativos.

É importante salientar que as hipóteses internas<sup>5</sup> implicam as hipóteses externas, quer dizer, se a observação se funda em um referencial teórico e este referencial permite a construção do modelo que vai descrever/explicar o fenômeno observado, as hipóteses internas estão apoiadas nas externas e, portanto, estas últimas, ao serem questionadas, põem por terra não só o modelo proposto mas também o referencial que o fundamentou. É nesse sentido que Ducrot se refere ao *custo teórico* das hipóteses internas como o fato de estarem atreladas às externas: em assumindo as últimas, não há como não assumir as primeiras.

O modelo de Azevedo (2006) para a descrição do sentido do discurso alia pressupostos da Teoria da Polifonia e da Teoria dos Blocos Semânticos<sup>6</sup>, constituindo-se das seguintes hipóteses<sup>7</sup>:

**HE1:** *a argumentação está na língua.*

**HI1:** *a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) fornece mecanismos para a descrição de entidades linguísticas complexas como o texto e o discurso.*

**HE2:** *a significação de uma entidade linguística abstrata pode ser descrita pela relação entre dois conceitos, que formam um bloco semântico, unitário e indivisível.*

**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.*

**HE3:** *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.*

**HI3:** *o texto é um bloco semântico – como tal, inscrito no sistema linguístico – realizado pelo encadeamento argumentativo complexo que é o discurso.*

**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;*

**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 e um segmento-conclusão.*

**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.*

**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.*

**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 consequente interconexão dos segmentos argumento e conclusão<sup>8</sup> os quais formam o encadeamento argumentativo*

<sup>3</sup> Conforme o semanticista, nessa mesma obra.

<sup>4</sup> Cf. Anscombe e Ducrot, 1994, p. 117, cujo texto original (correspondente ao capítulo II intitulado *Leyes lógicas y leyes argumentativas*) foi publicado em 1978.

<sup>5</sup> Cf. Ducrot, 1987, p. 51 – artigo publicado originalmente em 1973.

<sup>6</sup> Para maiores aprofundamentos sobre a Teoria da Polifonia, ver Ducrot, 1988, e, sobre a Teoria dos Blocos Semânticos, ver Carel, 1997, 1998, e Ducrot, 2005.

<sup>7</sup> Dados os limites deste artigo, apenas listarei as hipóteses externas e as respectivas hipóteses internas que compõem o modelo de Azevedo (2006).

<sup>8</sup> Em obras mais recentes (Ducrot, 2008), esses segmentos são chamados, respectivamente, *suporte* e *aporte*, porém, para ser fiel ao modelo de Azevedo (2006), mantereí, aqui, a terminologia usada pela autora.

*complexo que expressa o sentido global do discurso.*

Fazendo as hipóteses internas operarem na descrição do sentido de um discurso, chega-se ao encadeamento argumentativo global atualizado por esse discurso e, por conseguinte, ao bloco semântico que constitui seu sentido. Esse bloco configura-se pela interdependência semântica de dois conceitos. Ora, isso me permite pensar que, em se tratando dos discursos explicativos constituintes de livros didáticos, esses conceitos interdependentemente relacionados pelo sentido possam coincidir com os conceitos científicos veiculados por tais discursos.

Antes, no entanto, de ampliar e aprofundar essa conjectura, convém pensar um pouco sobre o processo de formação dos conceitos científicos.

## 2. Formação de conceitos científicos

A relação estruturante entre *pensamento e linguagem* é o pressuposto de base da hipótese de vincular a descrição semântica do discurso e a formação de conceitos científicos. Na verdade, se essa suposição se confirmar, além de, mais uma vez, ver consolidado tal pressuposto, tornar-se-á possível propor formas de, pela linguagem, otimizar o processo de formação de conceitos científicos.

Para Luria,

a presença da linguagem e de suas estruturas lógico-gramaticais permite ao homem tirar conclusões com base em raciocínios lógicos, sem ter que se dirigir cada vez à experiência sensorial imediata. A presença da linguagem permite ao homem realizar a operação dedutiva sem se apoiar nas impressões imediatas e se limitando àqueles meios de que dispõe a própria linguagem. Esta propriedade da linguagem cria possibilidade de existência das formas mais complexas do pensamento discursivo (indutivo e dedutivo), que constituem as formas fundamentais da atividade intelectual produtiva humana. (LURIA, 1987, p. 202)

Vygotsky (2000), quando trata do processo de formação de conceitos, afirma que o signo, ao mesmo tempo em que funciona como elemento mediador nesse processo, afigura-se como sua síntese, visto que se torna a exteriorização, a abstração, a formalização do próprio conceito formado. A linguagem assume, então, papel mediador e estruturante no processo de conhecer.

Para esse autor (op. cit., p. 260), “os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento”.

Importante esclarecer que *conceito* é tido, por autores como Vygotsky e Luria, como algo mais que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória. Por conseguinte, a formação de um conceito se dá, não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual na qual participam, em uma combinação específica, todas as funções mentais elementares: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.

À medida que o intelecto da criança se desenvolve, generalizações, de um tipo cada vez mais elevado, vão ocorrendo e possibilitando a formação de conceitos verdadeiros. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. A palavra é, pois, parte integrante dos processos de desenvolvimento conceitual e conserva sua função diretiva na formação de conceitos.

Vygotsky, Piaget e outros estabelecem diferenças entre a formação de conceitos espontâneos e científicos, bem como estudam as várias fases desses processos de formação e suas inter-relações<sup>9</sup>. Vygotsky (2000) defende que os dois processos, relacionam-se e influenciam-se constantemente. Fala até mesmo de um único processo, que é afetado por condições internas e externas diferentes, dependendo do fato de os conceitos desenvolverem-se e originarem-se do aprendizado da experiência pessoal (os espontâneos) ou do aprendizado da sala de aula (os científicos), e não de um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. Também os motivos que induzem a criança a formar os dois tipos de conceito são diferentes.

<sup>9</sup> Dados o foco e os limites deste artigo, não entrarei nos pormenores desses estudos, nem nas convergências e divergências entre os autores, nem tampouco apresentarei o que trazem sobre a formação dos conceitos espontâneos. Tratarei apenas da relação entre os dois tipos de conceito, sempre atentando para a formação dos conceitos científicos.

Por outro lado, Pozo (2005), afirma que os sujeitos possuem dois sistemas de formação conceitual: um baseado em categorias difusas ou probabilísticas, relacionadas a contextos particulares, e outro fundamentado em conceitos clássicos, ou logicamente definidos.

Vygotsky, no dizer de Schoroeder (2007, p. 299), enfatiza a interação dinâmica entre estes dois sistemas, “que acontece numa via de mão dupla: os conceitos científicos possibilitam realizações que não poderiam ser efetivadas pelo conceito espontâneo e vice-versa”. Explicando melhor: os conceitos científicos não são assimilados em sua forma já pronta e acabada, mas por um processo de desenvolvimento relacionado à capacidade geral do sujeito de formar conceitos. Este nível de compreensão, por sua vez, está imbricado no desenvolvimento dos conceitos espontâneos, derivando dele. De acordo com Vygotsky (2000), a formação dos conceitos espontâneos caminha para o alto, em direção a níveis maiores de abstração, abrindo campo para a formação dos conceitos científicos, que caminha para baixo, rumo a uma maior concretude.

Rowell ressalta:

Vale dizer, entretanto, que o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos da criança, que, por sua vez, coincide com o início da idade escolar. Por outro lado, se admitimos que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos trata-se de um processo único de formação de conceitos – realizado sob diferentes condições internas e externas, mas indiviso por natureza, e que, portanto, não se constitui em duas formas antagônicas de pensamento –, vale também supor que o surgimento de conceitos de tipo superior (conceitos científicos) influencie o nível dos conceitos espontâneos anteriormente constituídos, o que implica um processo de interação constante. (ROWELL, 2006, p. 22-23)

Ainda consoante Vygotsky (2000), durante a idade escolar, a criança vai dominando e tomando consciência (percepção da atividade da mente) dos seus próprios pensamentos. Ela passa da introspecção não-formulada para a introspecção verbalizada, percebendo seus próprios processos psíquicos como processos significativos, o que, por sua vez, implica sempre um determinado grau de generalização.

Vygotsky (2000) aponta, então, que o aprendizado escolar induz o tipo percepção generalizante, desempenhando, assim, um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo, mais tarde, transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento, de forma que a consciência reflexiva chega à criança pelos portais dos conhecimentos científicos.

Conforme Pozo (2002), quando se refere ao processo construtivo os conceitos científicos, diferentemente dos espontâneos, aqueles: (a) fazem parte de um sistema; (b) tornam-se conscientes por meio da atividade mental; e (c) envolvem uma relação especial com o objeto de conhecimento, baseada na internalização da essência do conceito. Os conceitos científicos, formulados e transmitidos culturalmente, são formados por teorias a respeito dos objetos e dos sistemas relacionais que estabelecem entre si, ou seja, constituem os sistemas que mediatizam a ação humana sobre as coisas e os fenômenos.

Vygotsky (2000, p. 269) diz que a relação de um conceito com um determinado objeto é mediada desde o início por algum outro conceito, ou seja, a noção de *conceito científico* implica compreendê-lo relacionamente em um sistema de conceitos: “a sua apreensão [...] pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil”. Diferentemente dos espontâneos, os conceitos científicos são desenvolvidos a partir de procedimentos analíticos, e não pela experiência concreta imediata.

Para a formação dos conceitos científicos, conforme este autor, os processos de ensino organizados e sistemáticos são imprescindíveis, uma vez que, nesses processos, o ensino dos conhecimentos científicos implica formas particulares de comunicação, diferentes de outras formas comunicativas. Nesse sentido, a *palavra* não é utilizada somente como *meio* de comunicação, mas como *objeto* da atividade de comunicação, pois a atenção dos estudantes deverá voltar-se diretamente para a *palavra*, seus significados e suas inter-relações.

E continua, dizendo que o processo de formação conceitual

é irredutível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação dos conceitos. Como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo e da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações

psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente. (VYGOTSKY, 2000, p. 169)

Se o signo é o elemento mediador da relação do sujeito com o objeto de conhecimento na formação de conceitos; se um bloco formado pela interdependência de sentido de dois conceitos constitui os discursos de uma dada língua, por que não vislumbrar na Semântica Argumentativa uma “ferramenta” didática de leitura capaz de contribuir substancialmente para a formação dos conceitos científicos veiculados pela educação formal por meio de determinados discursos presentes nos livros didáticos?

### 3. Um exemplo

Apenas para ilustrar a origem da questão acima formulada e mostrar ao leitor como a aplicação do modelo de Azevedo (2006) permite cogitar sua articulação ao processo de formação de conceitos científicos veiculados por discursos didáticos, apresento, quase de forma esquemática, a descrição semântica de um dos discursos que constituíram o *corpus* da testagem do referido modelo e os conceitos que essa descrição explicita.

NB.: Por que busco nos discursos de tipo explicativo os conceitos científicos a serem formados pelos aprendizes? Porque julgo serem esses os discursos efetivamente didáticos, aqueles destinados a orientar a formação de conceitos dos alunos; os demais discursos que integram os manuais de ensino não são propriamente didáticos, são discursos cotidianos utilizados com finalidade didática, por isso, não diretamente destinados à mediação da formação de conceitos. Quiçá, numa próxima pesquisa se possa investigar a conjectura aqui proposta analisando discursos outros que não os de tipo explicativo, seria mais uma forma de validar a hipótese de vinculação da descrição semântico-argumentativa à formação de conceitos científicos.

O discurso<sup>10</sup> que segue consta de um livro didático de Língua Portuguesa, destinado à 7ª. série (8º. ano) do Ensino Fundamental e recomendado pelo Plano Nacional do Livro Didático de 2005.

*Você observou que em determinadas situações é necessário utilizar a linguagem culta, a norma padrão. É o que as pessoas costumam chamar de “português correto”. Não é adequado chamar a “língua culta” de “português correto”, porque todas as linguagens, todos os falares são corretos, dependendo da situação em que estão inseridos.*

*A língua culta ou norma padrão é aquela usada, geralmente, em textos escritos, documentos, jornais, televisão, revistas e nas situações de comunicação entre pessoas cultas. É valorizada, porque saber usá-la dá um certo poder ao falante, em determinadas situações: arrumar um emprego, escrever uma dissertação científica, etc.*

Dados os limites deste artigo, não detalharei a análise polifônica que dá origem aos encadeamentos argumentativos do nível do enunciado e aos subencadeamentos argumentativos do discurso D em questão. Como resultado da descrição polifônica do sentido de D, tem-se os seguintes encadeamentos argumentativos (EA), subencadeamentos (SE) e o encadeamento argumentativo global (EAG), que explicita os conceitos científicos que D veicula.

**Enunciado (1):** *Você observou que em determinadas situações é necessário utilizar a linguagem culta, a norma padrão.*

**Encadeamento argumentativo (1):** *situação determinada DC uso da linguagem culta*

**Enunciado (2):** *É o que as pessoas costumam chamar de “português correto”.*

**Encadeamento argumentativo (2):** *linguagem culta DC popularmente “português correto”*

**Enunciado (3):** *Não é adequado chamar a “língua culta” de “português correto”*

**Encadeamento argumentativo (3):** *neg-português correto DC língua culta*

<sup>10</sup> Discurso extraído de ANDREU, 2004, p. 242.

**Subencadeamento (1)<sup>11</sup>:** *situação determinada DC língua culta*

**Enunciado (4):** *todas as linguagens, todos os falares são corretos*

**Encadeamento argumentativo (4):** *falares DC correção (no sentido de qualidade do que é correto)*

**Enunciado (5):** *dependendo da situação em que estão inseridos.*

[a correção dos falares depende da situação em que estão inseridos]

**Encadeamento argumentativo (5):** *situação DC correção dos falares*

**Subencadeamento (2)<sup>12</sup>:** *falares corretos PT respeito à situação*

**Enunciado (6):** *A língua culta ou norma padrão é aquela usada, geralmente, em textos escritos, documentos, jornais, televisão, revistas e nas situações de comunicação entre pessoas cultas.*

**Encadeamento argumentativo (6):** *textos escritos, documentos, jornais, televisão, revistas e situações de comunicação entre pessoas cultas DC língua culta*

**Subencadeamento (3)<sup>13</sup>:** *situação determinada DC correção dos falares*

**Enunciado (7)<sup>14</sup>:** *É valorizada*

**Encadeamento argumentativo (7):** *língua culta DC variante valorizada*

**Enunciado (8):** *saber usá-la dá um certo poder ao falante, em determinadas situações: arrumar um emprego, escrever uma dissertação científica, etc.*

**Encadeamento argumentativo (8):** *domínio da língua culta DC certo poder*

**Subencadeamento (4)<sup>15</sup>:** *poder dado ao falante DC valorização da língua culta*

Pela aplicação do modelo de Azevedo (2006), a relação argumentativa estabelecida pelo locutor do discurso D entre os encadeamentos argumentativos do nível do enunciado e entre os subencadeamentos dela resultantes, a argumentação constitutiva do sentido de D pode ser expressa pelo encadeamento argumentativo global *domínio da língua culta DC poder ao falante* ou pelo bloco semântico *domínio da língua culta-poder ao falante*, que, por sua vez, poderia ser realizado por um enunciado como *O domínio da língua culta confere poder ao falante*.

Como se pode ver os conceitos científicos veiculados por D e que devem ser formados pelo aluno a que D se destina são: *língua culta, poder e falante*. De fato, são esses os conceitos que constituem, numa interdependência semântica sob o aspecto normativo em *donc*, o encadeamento argumentativo global de D. Ora, se assim é, e se for comprovada essa “coincidência” entre os conceitos que constituem os encadeamentos argumentativos globais dos discursos de tipo explicativo veiculados por livros didáticos das disciplinas curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e os conceitos científicos contidos nesses discursos e objeto do processo de formação conceitual dos aprendizes nesse nível de ensino, será possível propor que a compreensão do sentido de tais discursos, por meio da transposição didática dos pressupostos da Semântica Argumentativa e, mais especificamente, do modelo de Azevedo (2006), possa contribuir substancialmente na otimização do processo de formação de tais conceitos.

## À guisa de conclusão

A pesquisa que visou a testagem do modelo criado por Azevedo teve como *corpus* dez discursos explicativos integrantes de livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, dos anos finais do Ensino Fundamental. Ao serem descritos semanticamente tais discursos, dois conceitos interconectados normativa ou transgressivamente foram postos à mostra, constituindo o encadeamento argumentativo global, ou seja, a atualização do bloco semântico fundante de

<sup>11</sup> Composto a partir dos encadeamentos argumentativos 1, 2 e 3.

<sup>12</sup> Constituído a partir dos encadeamentos argumentativos 4 e 5.

<sup>13</sup> O subencadeamento SE<sub>3</sub> advém da relação de SE<sub>2</sub> (EA<sub>4</sub> e EA<sub>5</sub>) com EA<sub>6</sub>.

<sup>14</sup> Os enunciados (6) e (7) são articulados por anáfora, ou seja, *a língua culta ou norma padrão é valorizada*.

<sup>15</sup> Constituído desde os encadeamentos argumentativos 7 e 8.

cada discurso. Essa descrição, justamente por explicitar os dois conceitos semanticamente interdependentes, motivou a formulação da hipótese de que esses conceitos poderiam coincidir com os conceitos científicos a serem formados pelos aprendizes em cada disciplina, em cada ano, no nível fundamental de ensino.

Azevedo e Rowell (2006) afirmam que à educação formal cabe não só ensinar o conhecimento social e historicamente produzido mas também instrumentalizar linguisticamente o aprendiz para que tenha acesso a esse conhecimento e seja capaz de apropriar-se dele para construir/redimensionar seus próprios conceitos e produzir novos conhecimentos.

Uma instrumentalização linguística fundada na descrição semântica do discurso pode ser capaz de facilitar ao aluno seu processo de formação de conceitos científicos, logo, de otimizar a aquisição/produção de conhecimentos e, conseqüentemente, a construção dos saberes indispensáveis a sua inserção na sociedade de que faz parte, como verdadeiro cidadão.

Se o ato de conhecer pressupõe a construção de uma rede de informações interconectadas, intermediada pela linguagem verbal, torna-se necessário aprender a tecer essa rede. Concordo com Rowell quando diz que

a língua – sistema de signos, histórico e social – possibilita aos sujeitos constituir a si mesmos, (re)significar a sociedade e o mundo. A linguagem, por sua vez, atividade simbólica e representacional, torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros.

Logo, o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, e o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, são condições para aquisição e produção de conhecimentos. (ROWELL, 2006, p. 41)

O próprio Vygotsky (2000) afirma ser possível encontrar a unidade básica do pensamento verbal no aspecto intrínseco da palavra, no significado da palavra, pois para ele não existe pensamento conceitual sem pensamento verbal. Sendo assim, como diz Rosa,

a metodologia apropriada para o estudo das relações entre pensamento e linguagem é a análise semântica. O significado serve como unidade para o estudo da fala, ferramenta de intercâmbio social, no papel de ferramenta mediadora, bem como para o estudo do pensamento generalizante, uma vez que traz em si uma parte de generalização. (ROSA, s/d, s/p)

Se a leitura é um meio de acesso à informação para a conseqüente formação de conceitos (e, principalmente, dos conceitos científicos) e se ler pressupõe compreender e atribuir sentido, propor o desvelamento do sentido do discurso, via compreensão do seu sentido polifônico e argumentativo, pode vir a ser uma valiosa “ferramenta” didático-metodológica para a formação de conceitos científicos nas diversas áreas que compõem o currículo do Ensino Fundamental.

## Referências bibliográficas

ANDREU, Sebastião. *Aprendendo a ler e escrever textos 7ª. série*. Curitiba: Nova Didática, 2004 – (Coleção ALET).

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

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: EDUCS, 2006.

AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vania Morales. Uma proposta de língua materna instrumental para o ensino fundamental. *Anais do Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas/encontro catarinense de formação de professores de línguas*, 1, Florianópolis: UFSC, 2006.

CAREL, Marion. Argumentación normativa y argumentación exceptiva. In *Signo e Señá*, n. 9, p. 257-298, jun. 1998.

\_\_\_\_\_. L'argumentation dans le discours: argumenter n'est pas justifier. In *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 32, nº 1, p. 23-40, mar. 1997.

DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 7-18, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/issue/view/304>>. Acesso em: 17 jun. 2009.

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

\_\_\_\_\_. *Polifonia y argumentación* – conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali, Universidad del Valle, 1988.

\_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.

LURIA, Alexander R. *Pensamento e Linguagem*: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

POZO, J. I. *Aquisição de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSA, Paulo R. da S. *A teoria de Vygotsky*. Disponível em: <[http://fisica.uems.br/arquivos/instrumentacao/Capitulo\\_5.pdf](http://fisica.uems.br/arquivos/instrumentacao/Capitulo_5.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2009.

ROWELL, Vania Morales. *A definição como recurso lingüístico e sua relação com a formação de conceitos científicos*. Porto Alegre: PUC, 2006 – Dissertação de Mestrado.

SCHROEDER, Edson. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. *Atos de pesquisa em educação* – ppge/me fuRB, ISSN 1809– 0354 v. 2, nº 2, p. 293-318, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/569/517>>. Acesso em: 02 abr. 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.