


# PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA: O QUE ESTÁ SUBJACENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

---

**Luciana Idiarte Soares Falkenbach\***

 <https://orcid.org/0000-0001-7554-2507>

**Tânia Maris de Azevedo\*\***

 <https://orcid.org/0000-0002-0499-356X>

**Como citar este artigo:** FALKENBACH, L. I. S.; AZEVEDO, T. M. de. Paradigmas epistemológicos no ensino de língua: o que está subjacente às práticas pedagógicas. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2020. DOI: 10.5935/1980-6914/eLETLL2012098

**Submissão:** janeiro de 2019. **Aceite:** março de 2019.

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo descrever como os paradigmas epistemológicos estão implicados no ensino de língua. Trata-se de um estudo bibliográfico, pois traz uma revisão da literatura acerca dos paradigmas epistemológicos apriorista, empirista e interacionista, teorias da aprendizagem deles derivadas e sua implicação no ensino e aprendizagem de língua. Pressupõe-se que um número significativo de educadores não está consciente da(s) epistemologia(s) subjacente(s) ao seu trabalho docente e o esclarecimento desses paradigmas pode contribuir para a construção da consciência crítica, para que a ação educativa seja sustentada por aportes teóricos consistentes.

**Palavras-chave:** Paradigmas epistemológicos. Atuação docente. Ensino de língua. Aprendizagem de língua. Teorias da aprendizagem.

---

\* Centro Universitário e Faculdades Uniftec, Caxias do Sul, RS, Brasil. E-mail: luciana.isoares@hotmail.com

\*\* Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil. E-mail: tmazeved@ucs.br

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

■ **P**ensar no ensino de língua que propicie o desenvolvimento de cidadãos discursivamente competentes para que, por meio do acesso ao código escrito, tenham apoio para alcançar seus objetivos de vida, tanto pessoais como profissionais, passa primeiramente pela reflexão acerca de como o conhecimento se origina e, conseqüentemente, de que forma pode ser ensinado e aprendido no sistema educacional. Desse modo, tornar explícitos os paradigmas sobre a origem do conhecimento tem o propósito de contribuir para a construção da consciência crítica a respeito do fazer pedagógico, no intuito maior de que a ação educativa seja planejada e sustentada por aportes teóricos sólidos e consistentes.

A experiência docente das autoras, associada ao embasamento conceitual de especialistas da educação (ARANHA, 2006; BECKER, 2003, 2012), permite reconhecer que uma parte significativa dos educadores não está consciente de que epistemologia(s) está(ão) subjacente(s) ao seu trabalho docente. Por essa razão, é relevante apresentar um panorama acerca de cada paradigma epistemológico (*apriorismo*, *empirismo* e *interacionismo*), destacando como os estudiosos envolvidos nessas correntes teóricas se dedicaram a explicar de que modo os seres humanos aprendem, inclusive como as línguas são aprendidas, adquiridas.

A fim de atingir o objetivo deste artigo, inicialmente serão construídas algumas definições para os conceitos de *ensino*, *aprendizagem* e *educação*, de grande relevância para a posterior revisão teórica sobre os paradigmas epistemológicos, visto que esses deram origem a tendências educacionais influenciadoras de práticas pedagógicas de ensino de língua materna no contexto escolar brasileiro. Em seguida, serão aprofundadas as questões a respeito da Teoria do Conhecimento ou da Epistemologia com os três paradigmas que tentam dar conta das relações entre o sujeito cognoscente (aquele que conhece) e o objeto de conhecimento: *apriorismo*, *empirismo* e *interacionismo*.

Uma vez que as principais explicações relativas à origem e à aquisição do conhecimento foram estabelecidas ainda na Grécia clássica, as teorias psicológicas da aprendizagem, construídas ao longo do século XX, têm seus fundamentos provenientes de tradições filosóficas (POZO, 2002). Assim, na descrição sobre os três grandes paradigmas, serão apresentadas a origem filosófica de cada paradigma, bem como a(s) teoria(s) psicológica(s) de aprendizagem derivada(s) de cada um<sup>1</sup> e como elas podem estar implicadas nas práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa no contexto da educação formal.

Cabe salientar que, com o que será discutido não se tem por objetivo apontar o paradigma “ideal” ou “correto”, pois entende-se que todas as correntes que tratam do conhecimento de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento da ciência e para a compreensão de como aprendizagem e ensino acontecem.

## PROCESSOS DE EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

A *aprendizagem* já fora explicada por diversas teorias originadas de diferentes pontos de vista. Para alguns teóricos, uma de suas características mais

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

marcantes dos seres humanos é a capacidade de aprender e, assim, criar representações apropriadas da realidade, a fim de garantir a sobrevivência e o desenvolvimento (ABBAGNANO, 2007; DELVAL, 2007). A *aprendizagem* é considerada um fenômeno contínuo e está intrinsecamente associada ao *conhecimento*, pois, conforme Azevedo e Rowell (2010, p. 216), ela pode ser entendida como a “construção reflexiva do conhecimento”.

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

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

É nesse sentido que Azevedo (2010, p. 203) entende a *aprendizagem* como o

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

A autora esclarece que adota o termo *desenvolvimento* no sentido de *processo de desenvolver*, como algo contínuo e em aprimoramento/qualificação constante. Essa perspectiva leva em consideração tanto a complexidade do conhecimento quanto a sua transitoriedade no mundo pós-moderno em que estamos inseridos, pois, de acordo com Morin (2004, p. 59), “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”.

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

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

O *ensino* é uma das dimensões da *educação*, faz parte da *educação formal*, proporcionada pelo ambiente escolar, organizada e dirigida, criada e transmitida oficialmente em sala de aula. Para as autoras Azevedo e Rowell (2010, p. 214), essa modalidade de educação é

[...] uma espécie de simulacro do processo educativo informal, no sentido de que tenta antecipar/reproduzir situações conflitivas na forma de situações de aprendizagem, para que o sujeito tenha acesso ao conhecimento historicamente produzido.

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

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

Paviani (2005) complementa essa definição ao explicar que a *educação*, além de preceder a escola, é algo muito mais amplo que ela, como a citação anterior demonstra. Para o filósofo, “a educação também antecede a ciência que fornece o conteúdo das disciplinas ministradas na escola” (PAVIANI, 2005, p. 9). Uma das razões para tais afirmações é a de que a ação educativa tem por intuito essencial o desenvolvimento de “consciência da realidade” (PAVIANI, 2005, p. 29), seja ela humana ou do mundo que nos cerca, a fim de possibilitar que os indivíduos identifiquem problemas e encontrem soluções apropriadas. Nessa ótica, *educação* caracteriza-se como uma forma de “compreender, interpretar e transformar o mundo” (PAVIANI, 2005, p. 29). Com esses esclarecimentos em vista, é possível apresentar outra modalidade de educação<sup>2</sup>, além da *formal*: a *informal*<sup>3</sup>.

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

As duas formas de educação sempre tiveram uma relação muito próxima. Paviani (2005, p. 11, grifo do autor) explica que “a escola como aparelho doutrinário certamente exerce influência, mas também recebe influência da educação *informal*”. Segundo Azevedo e Rowell (2010, p. 217), reconhecer essa proximidade é aceitar que o *ensino* é uma “simulação do processo natural da aprendizagem pela educação informal”, visto que, nas situações cotidianas, a aprendizagem é decorrência de uma necessidade, esta imposta pela busca de soluções para desafios.

Nos processos de *aprendizagem*, *ensino* e *educação*, até agora descritos, estão embutidas questões epistemológicas, isto é, questões sobre as relações entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento. Tal fato não seria diferente nos processos de ensino e aprendizagem de língua materna, por essa razão, a seguir, será apresentado um panorama dos três grandes paradigmas acerca da origem do conhecimento, *apriorismo*, *empirismo* e *interacionismo*, para, por fim, ser descrito como esses podem estar implicados em práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa no contexto da educação formal.

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

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

## PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS

### *Paradigma apriorista*

O primeiro paradigma a respeito do conhecimento do qual se tem ciência remete às indagações de Platão. No século IV a.C., o filósofo grego escreveu o diálogo *A República*, obra em que apresenta o mito da caverna. Nessa alegoria, Platão deixa claro que, por estarmos acorrentados aos nossos sentidos, somente podemos ver as sombras dos objetos projetadas nas paredes da caverna. Essas correntes nos impedem de visualizar nitidamente os objetos, isto é, as ideias puras. A esse respeito, Pozo (2002, p. 42) complementa:

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

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

A prioridade da razão sobre a experiência também é discutida por Descartes (1596-1650), pensador racionalista, ao afirmar que algumas ideias são inatas<sup>4</sup>. Consequentemente, elas já estão no espírito e funcionam como ferramentas para pensar e compreender a essência verdadeira, imutável e eterna das coisas; e, por serem oriundas da razão, independentes daquilo que é externo ao sujeito, não são suscetíveis de erro. Nessa perspectiva, a experiência não pode ser considerada condição para a aprendizagem, pois nossa mente teria ideias *a priori* (por isso, *idealismo*) ou inatas, sem as quais conhecer não seria possível (ABBAGNANO, 2007; ARANHA, 2006; DELVAL, 2007).

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

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

*[...] a abordagem racionalista exemplificada pelo recente trabalho na teoria da gramática transformacional, parece ter provado ser bastante produtiva, estar de acordo com o que se conhece sobre língua, e oferecer pelo menos alguma*

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

*esperança de propiciar uma hipótese sobre a estrutura intrínseca de um sistema de aquisição de linguagem [...]*<sup>5</sup> (CHOMSKY, 1965, p. 54, tradução nossa).

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

Em resumo, para o *apriorismo*, o que um indivíduo conhece é somente o reflexo de estruturas inatas; por conseguinte, o processo de aprender nada mais é do que fazer emanar os conhecimentos que já possui. De acordo com Becker (2003), em comparação ao *empirismo* – paradigma a ser explicado a seguir, que professa uma crença irrestrita no ensino –, no *apriorismo*, há uma descrença total na eficácia de ensinar. Essa atitude pode restringir o conhecimento à posse da bagagem hereditária ou herança genética adequada para sua exteriorização e à passagem por fases de desenvolvimento cronologicamente fixas<sup>6</sup>. Desse modo, as práticas pedagógicas baseadas no paradigma *apriorista* são aquelas relacionadas ao favorecimento de condições para que no aluno “despertem seus dons” e suas tendências naturais.

É possível pensar que práticas pedagógicas sustentadas por esse modelo trazem o risco de colocar o docente na posição conformada de determinar o sucesso ou fracasso escolar a uma inteligência *a priori* de seu estudante, e, conseqüentemente, gerar uma possível renúncia à intervenção no processo de aprendizagem.

### **Paradigma empirista**

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

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

5 No original: “[...] the rationalist approach exemplified by recent work in the theory of transformational grammar seems to have proved fairly productive, to be fully in accord with what is known about language, and to offer at least some hope of providing a hypothesis about the intrinsic structure of a language-acquisition system [...]”.

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

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

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

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

De acordo com a proposta de Skinner, objetivos e tarefas em uma progressão adequada, com o suporte de determinadas técnicas de aprendizagem e o acompanhamento de um programa de reforços, conduzem os sujeitos a uma aprendizagem efetiva (POZO, 2002). O psicólogo behaviorista se apoiava no princípio do *associacionismo* de que a aprendizagem acontece quando associamos dois estímulos: um estímulo externo desencadeia uma resposta externa do organismo. Uma vez que essa resposta seja reforçada positivamente, a tendência é que o comportamento permaneça. Se a resposta for reforçada negativamente, o comportamento é extinto. Se não há reforço (positivo ou negativo), o comportamento também tem a tendência de extinguir-se (SANTOS, 2015).

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

De acordo com a linguista especialista em aquisição da linguagem Raquel Santos, a grande crítica à explicação *behaviorista* para a aquisição da linguagem é o fato de essa corrente somente considerar os fatos observáveis da língua, de

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

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

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

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

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

### **Paradigma interacionista**

Numa tentativa de superação tanto das tendências *inatistas* quanto das *empiristas*, que respectivamente enfatizam *sujeito* e *objeto cognoscível* no processo de conhecer e que, muitas vezes, se tornaram incapazes de resolver problemas



a respeito da complexidade do ato cognitivo, surge o paradigma conhecido como *interacionista*.

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

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

Entre os teóricos que pensaram o ensino e a aprendizagem pela perspectiva interacionista (ou construtivista) estão Vigotski, Piaget, Paulo Freire, Gramsci e Wallon. O panorama apresentado subsequentemente abordará os pressupostos presentes na obra de Vigotski, devido às suas contribuições para o reconhecimento da linguagem verbal como mediador atuante na formação de conceitos e para o papel da educação formal no desenvolvimento do ser humano.

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

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

A noção de que o ser humano tem nele um agregado de relações sociais incorporado é tão relevante na teoria de Vigotski que, ao referir-se ao desenvolvimento da criança, defende que as funções psicológicas primeiramente aparecem no nível social (entre pessoas) e depois no nível individual (no interior da criança). Para o teórico russo, na constituição da subjetividade humana, *instru-*

*mento* e *signo* são recursos auxiliares ou estímulos artificiais e funcionam como formas de mediação da relação do sujeito com o mundo. Enquanto o *instrumento* age sobre aquilo que é externo e visa a mudar os objetos, o *signo* atua internamente e é responsável por modificar o sujeito. Assim, tal combinação forma a atividade psicológica do sujeito, tanto que o uso de instrumentos e signos pelos indivíduos contrapõe a convicção de que o desenvolvimento seria apenas um desenrolar de um sistema de atividades organicamente predeterminado na criança (VIGOTSKI, 1998a).

Vigotski (1998b) considera a linguagem como mediadora do pensamento, porém isso somente ocorre no determinado ponto do desenvolvimento intelectual da criança em que ela alcança uma estrutura classificatória e de generalização, capaz de representar e formar conceitos. Antes disso, a fala das crianças passa por um período *pré-intelectual*, e o pensamento, por um período *pré-lingüístico*, demonstrados pelo balbucio, pelo choro ou até pelas primeiras palavras que, segundo o autor, são estágios do desenvolvimento da fala, mas não da evolução do pensamento. Ele defende que, por volta dos dois anos de idade, um novo tipo de comportamento é formado pelo encontro e pela união das curvas da evolução do pensamento e da fala, até esse momento separadas. Nesse instante, a fala torna-se instrumento do pensamento, que passa a ser verbalizado. Conforme o teórico, dois são os sintomas da união entre pensamento e linguagem: 1. a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, perceptível por suas perguntas; e 2. a ampliação rápida e em saltos de seu vocabulário. Por essas razões, para Vigotski (1998b), no desenvolvimento de um indivíduo, *pensamento* e *fala* possuem raízes diferentes.

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

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

Dessa forma, para Vigotski (1998a, p. 118),

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

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

A compreensão dos *níveis de desenvolvimento real e potencial* dos aprendizes e da concepção de *zona de desenvolvimento proximal* legitima o papel do professor como sujeito que proporciona situações de aprendizagem formal e que realiza a mediação sujeito – objeto de conhecimento. Mais ainda, por defender a linguagem como essencial na formação de conceitos por meio da interação, a obra de Vigotski tem muito a colaborar para a perspectiva interacionista de ensino de língua (materna ou estrangeira).

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

Conforme já colocado neste trabalho, os paradigmas epistemológicos estão na base de teorias psicológicas da aprendizagem e influenciam o fazer pedagógico dos educadores das diversas áreas do conhecimento, incluindo os professores de língua materna. Embora o paradigma interacionista receba grande adesão dentre os dedicados a pensar a educação e tenha promovido avanços para a aprendizagem significativa de língua escrita, não há como prescindir de alguns pressupostos inatistas e empiristas para os estudos acerca de linguagem, essenciais para a fundamentação teórica dos professores. O *apriorismo* fundamenta a concepção de que *linguagem* é uma capacidade inata do ser humano, de acordo com Saussure (2006). Já o *empirismo* está pressuposto no entendimento de que as habilidades de leitura e produção discursiva precisam ser aprimoradas por meio de atividades que proporcionem a prática recorrente.

Por tais razões, é relevante discutir como concepções oriundas dos três paradigmas podem se manifestar no ensino de língua. Neste ponto, é válido salientar novamente que o intuito não é o de indicar o “melhor” paradigma, uma vez que se compreende que todas as correntes que tratam do conhecimento de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento da ciência e para a compreensão de como aprendizagem e ensino acontecem.

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

A visão apriorista também pode ser observada na noção de que o aluno pode aprender a compreender e a interpretar sem interferência do professor, em

um processo espontâneo, pelo qual, naturalmente, chegaria ao conhecimento. Pode-se cogitar que, por entender que a linguagem é uma capacidade inata, o docente não avaliaria como importante a prática do uso de língua em sala de aula (atividades de leitura e produção escrita), no sentido de pressupor que o aprendiz sozinho pode tornar-se um usuário proficiente do discurso oral e/ou escrito, somente com o suporte do conhecimento da gramática normativa, por possuir conhecimento linguístico *a priori*.

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

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

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

Dessa maneira, não se pode refutar por completo a perspectiva da aprendizagem associativa por repetição para o ensino de língua, mas entende-se que ela possa fazer parte de uma concepção mais ampla: a de que as atividades destinadas ao aprimoramento de habilidades de utilização adequada da língua levem em consideração situações enunciativas, de acordo com o(s) interlocutor(es) e propósito(s) envolvidos no processo.

Como já apontado, o *interacionismo* atualmente possui maior aceitação entre os dedicados a pensar a educação. No ensino de língua isso também ocorre na medida em que a concepção enunciativa se inscreve nessa perspectiva. Nessa visão, a língua tem a função de promover a interação das pessoas e está vinculada a diferentes e concretas situações de sua atualização<sup>7</sup> (ANTUNES, 2003).

Na interação verbal, alguns fatores, tais como a situação enunciativa e a organização e estrutura do discurso, estão implicados. Por tal razão, pela via interacionista, em busca de uma aprendizagem linguístico-discursiva eficaz, é válido que os aprendizes percebam as relações entre as unidades componentes

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

do sistema linguístico em cada situação de uso. Isso significa que atividades que priorizam o uso da língua (de produção oral, de produção escrita, de leitura e compreensão oral e escrita), e não apenas aspectos pragmáticos, semânticos e sintáticos analisados de forma autônoma, colaboram para que o aprendiz se constitua como *sujeito na e pela linguagem*<sup>8</sup> (TOLDO, 2013; TOLDO; DIEDRICH, 2015).

Assim, na ótica interacionista, uma função importante do professor de língua materna é a organização de uma intervenção pedagógica problematizadora do processo de aperfeiçoamento de habilidades linguístico-discursivas, por meio de práticas de ensino significativas que possam proporcionar a experiência de relações intersubjetivas (TOLDO; DIEDRICH, 2015) em situações de enunciação.

De modo a sintetizar o exposto a respeito dos paradigmas epistemológicos, o quadro comparativo a seguir expõe algumas características constituintes deles.

**Quadro 1** – Paradigmas epistemológicos

<b>Paradigma</b> <b>Características</b>	<b>Apriorismo</b>	<b>Empirismo</b>	<b>Interacionismo</b>
<b>Relação sujeito – objeto</b>	Foco no sujeito	Foco no objeto	Foco na relação sujeito – objeto – sujeito
<b>Origem filosófica</b>	Platão, Descartes	Aristóteles, Locke	Kant, Hegel e Marx, Husserl, Merleau-Ponty
<b>Conhecimento</b>	Predeterminado; o que conhecemos é somente o reflexo de estruturas inatas.	Algo que vem de fora, sendo recebido de maneira passiva pelo sujeito, que o interioriza e generaliza pela prática, repetição e memória.	Resultado de um processo permanente de interação do sujeito com o meio. Ao longo do desenvolvimento dos indivíduos, formas culturais são internalizadas e formam o material simbólico para a mediação da sua relação com os objetos de conhecimento.

(continua)

8 Cf. Benveniste (1995).

**Quadro 1** – Paradigmas epistemológicos (conclusão)

<b>Paradigma</b> <b>Características</b>	<b>Apriorismo</b>	<b>Empirismo</b>	<b>Interacionismo</b>
<b>Visão sobre aquisição da linguagem</b>	A linguagem é uma capacidade própria da espécie humana e está alicerçada na existência de estruturas universais inatas que possibilitam a aprendizagem do sistema linguístico por meio da ativação que o contexto linguístico possibilita.	A linguagem é aprendida por reforço e privação, como qualquer outro aprendizado. Os fatos observáveis da língua acontecem indutivamente, sem a preocupação com a existência de componente estruturador, organizador, que esteja associado à experiência na construção da gramática de uma língua particular.	O desenvolvimento da fala acontece de acordo com as mesmas leis do desenvolvimento de outras operações mentais. Vigotski ressalta a função social da fala e a importância do interlocutor no desenvolvimento da linguagem. O teórico também defende a dissociação mental entre fala e pensamento, que possuem raízes genéticas diferentes.
<b>Ensino/aprendizagem</b>	Possível descrença na eficácia do ensino. Aprender é fazer emergir conhecimentos que o sujeito já possuía.	Crença irrestrita no ensino. Aprender é reproduzir a informação que recebemos.	Ensinar é proporcionar situações para que o aprendiz possa evoluir no seu conhecimento e desenvolvimento. A aprendizagem é fruto de construção contínua, interacional, na qual se incluem a invenção e a descoberta.
<b>Papel do professor</b>	Controlador	Facilitador	Investigador/ problematizador/ mediador.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS E ENSINO DE LÍNGUA

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

Não se pode negar que o Brasil tem evoluído em relação a esses indicadores, como também não se pode refutar o fato de as avaliações externas de desempenho escolar possuírem limitações a serem consideradas no momento em que seus dados chegam às instituições educacionais e à população em geral. Entretanto, sustentando a concepção de que os educandos brasileiros ainda precisam percorrer um longo trajeto em busca da proficiência linguístico-discursiva, educadores das diferentes áreas do conhecimento percebem que muitas das dificuldades na aprendizagem dos conteúdos pertencentes aos componentes curriculares que ministram estão relacionadas à falta de habilidade para ler e produzir discursos orais e escritos proficientes. Uma hipótese a ser analisada na tentativa de explicar a realidade descrita é o modo como o estudo de língua materna ainda ocorre em nosso país. Segundo Azevedo (2010, p. 199),

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

Esse ensino de língua portuguesa na escola, que preconiza a gramática normativa e percebe a língua apenas como um conjunto de regras (com muitas exceções), tem distanciado os estudantes das tarefas de compreensão leitora e produção de discursos. E, como na apropriação da linguagem pelos indivíduos, a mobilização da língua para a emissão e percepção do discurso tem a função de mediar a interpretação da sociedade, incluindo a da própria língua (TOLDO; DIEDRICH, 2015), a carência de um ensino linguístico voltado para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita pode prejudicar o acesso às informações e o processamento/sistematização delas com vistas à constituição dos saberes (AZEVEDO; ROWELL, 2006).

Sendo assim, este estudo, que visou tornar explícitos os paradigmas epistemológicos implicados no ensino de língua materna, pode contribuir para o avanço do debate científico e para a formação docente continuada, visto que, se almejamos professores de língua portuguesa (mas não somente esses) que entendam que ensinar uma língua significa “fazer aprender a usar essa língua como meio de interlocução” (AZEVEDO, 2010, p. 200, grifo da autora), é preciso que esses estejam cientes de quais teorias, princípios, ou até mesmo crenças, embasam sua ação docente e que esses são oriundos de paradigmas epistemológicos. Mais

ainda, percebe-se então a importância de os educadores apropriarem-se de conhecimentos acerca dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem de língua escrita para que possam promover o desenvolvimento linguístico-discursivo de seus estudantes por meio de práticas didático-pedagógicas ancoradas em princípios teórico-metodológicos sólidos e consistentes.

Por fim, cabe salientar que os limites de um artigo científico nunca serão suficientes para esgotar o assunto da teoria do conhecimento. Desse modo, este estudo foi uma tentativa de elaborar um pequeno recorte da temática, construindo sua relação com o ensino de língua. Por certo que novos direcionamentos de pesquisa poderão enriquecer o debate acadêmico.

#### **EPISTEMOLOGICAL PARADIGMS IN LANGUAGE TEACHING: WHAT IS SUBJACENT TO PEDAGOGICAL PRACTICE**

**Abstract:** This paper aims at describing how the epistemological paradigms are involved in language teaching educational practices. It is a bibliographic study as it brings a literature review regarding the aprioristic, empiristic, and interactionist epistemological paradigms, learning theories originated from them and their influence in language teaching and learning. It is assumed that a great number of teachers is not aware of which epistemology(ies) is/are implied in their teaching activities and it is reckoned that making those paradigms clear might contribute to the development of critical thinking towards teaching in order for the educational activities to be planned and supported by consist theoretical foundation.

**Keywords:** Epistemological paradigms. Teaching action. Language teaching. Language learning. Learning theories.

#### **REFERÊNCIAS**

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003
- ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, T. M. de; ROWELL, V. M. Uma proposta de língua materna instrumental para o Ensino Fundamental. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE LÍNGUAS/ENCONTRO CATARINENSE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2006, Florianópolis, *Anais [...]* Florianópolis: UFCS, 2006. 1 CD.
- AZEVEDO, T. M. de; ROWELL, V. M. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, F. B.; PAVIANI, J. (org.). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 211-230.
- AZEVEDO, T. M. de. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 198-214, jul./dez. 2010.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./jun. 1994.



- BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.
- CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, J. A. et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- CHOMSKY, N. *The aspects of theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- DELVAL, J. Aprender investigando. In: BECKER, F.; MARQUES, T. (org.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- GÓMEZ, A. I. P. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a.
- GÓMEZ, A. I. P. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- PAVIANI, J. *Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. 7. ed. Caxias do Sul: Educus, 2005.
- POZO, J. I. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. 3. ed. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 8, p. 34-36, ago./out. 2004. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>. Acesso em: 28 maio 2014.
- SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. et al. (org.). *Introdução à linguística: I. objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TOLDO, C. Uma reflexão enunciativa para o trabalho com o texto na escrita. *Letras & Letras*, v. 29, p. 1-7, 2013.
- TOLDO, C.; DIEDRICH, M. A língua, pela enunciação, na escola. *Estudos da língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 117-131, jun. 2015.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.