

A cognição na Escola Superior: uma nova metodologia para o ensino do código escrito

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção

**A cognição na Escola Superior: uma nova metodologia para o
ensino do código escrito**

Glacy Clóris Duarte Arruda

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre
em Engenharia de Produção.

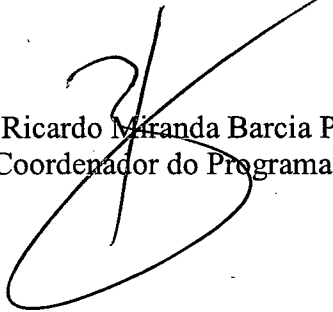
Florianópolis
2001

Glacy Clóris Duarte Arruda


A cognição na Escola Superior: uma nova metodologia para o ensino do código escrito


Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Título de **Mestre em Engenharia de Produção** com ênfase em Qualidade e Produtividade, no **Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção** da Universidade Federal de Santa Catarina.

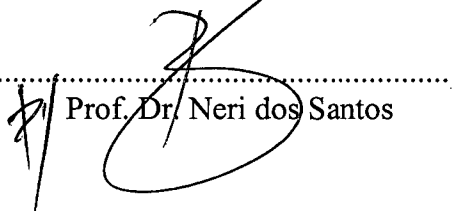
Florianópolis, 9 de agosto de 2001.


Prof. Ricardo Miranda Barcia Ph. D.
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA


.....
Prof. Dr. Alvaro G. Rojas Lezana
Orientador


.....
Prof. Dra. Araci Hack Catapan


.....
Prof. Dr. Neri dos Santos

*"A língua merece estudo porque é apanágio
do homem e indispensável ao pensamento."
(Sapir)*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Álvaro G. Rojas Lezana Ph. D., pelo incentivo, amizade e orientação, com que me brindou durante todo o curso.

Ao ex-Diretor-Presidente do TECPAR, Dr. Ramiro Wahrhaftig, e toda sua equipe, pelo incentivo e auxílio na pesquisa e na formulação deste trabalho.

Ao Secretário Municipal do Urbanismo de Curitiba, Carlos Alberto Carvalho, também pelo incentivo e auxílio na pesquisa, na formulação deste trabalho e nos outros trabalhos que realizei.

Aos colegas de curso, pelo companheirismo e apoio, motivando-me ao aperfeiçoamento.

Às minhas auxiliares, pela compreensão e apoio durante todo o curso.

Aos meus amigos que compreenderam minha ausência em nome do meu aprimoramento profissional.

Aos meus pais *in memoriam*, Brenno Arruda Júnior e Adélia Duarte Arruda, que me ensinaram o gosto pelo saber.

Ao meu ex-marido, Ewaldo Seeling, pelo respeito, confiança e admiração que tem por mim, como ser humano.

À família pela amizade, além do amor, dedicação e carinho dedicados às minhas filhas, Elaine e Adriana, e ao meu neto Bruno, nos vários momentos em que não pude estar com eles.

E, um agradecimento especial a Deus, que me predispôs a ter um sentimento delicado de amor às causas da Educação.

Reconhecidamente,

Muito Obrigada!

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E TABELAS.....	vii
LISTA DE QUADROS.....	viii
RESUMO.....	.ix
ABSTRACT.....	.xi
INTRODUÇÃO.....	...5
Identificação da Pesquisa.....	...7
Justificativa.....	...7
Objetivos.....	...7
Delimitação do Tema.....	...8
1. CAPÍTULO I Do todo para as partes: das partes para o todo.....	...9
1. Competência de Linguagem.....	...9
1.1 - Alguns itens básicos para um trabalho de texto.....	...9
2. CAPÍTULO II.....	...17
2. O Referencial Teórico.....	...17
2.1 - Linguagem como ação.....	...21
2.2 - Do social para o individual: o percurso da internalização.....	...25
2.3 - As múltiplas vertentes do diálogo.....	...28
2.4 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	...42
3. CAPÍTULO III Das partes para o todo: do todo para as partes.....	...44
3.1 - Competência Lingüística.....	...44
Atividade 1 <i>Um ponto a ser analisado: ortografia.....</i>	...46
Atividade 2 <i>Alguns indícios para mostrar a correção ortográfica.....</i>	...49
3.2 - Competência Textual.....	...51
Atividade 1 <i>Dê um título para o texto.....</i>	...54
Atividade 2 <i>Prontuário de frases para todos os usos.....</i>	...55
4. CAPÍTULO IV Das partes para o todo: do todo para as partes.....	...57
4.1 - Competência Argumentativa.....	...57
4.1.1 - Teoria da Comunicação.....	...61
4.1.2 - Estratégias argumentativas.....	...64
Atividade 1 <i>Imagens argumentativas norte-americanas.....</i>	...65
Atividade 2 <i>Texto 1 Caio Domingues & Associados Publicidade.....</i>	...66
4.1.3 - Inferir e Interpretar.....	...71
4.1.4 - Texto Gargantua.....	...71
4.2 - Competência Discursiva ou Comunicativa.....	...75
Atividade 1 <i>Colisão mata dois na Raposo.....</i>	...76
Atividade 2 <i>O jornal em sala de aula.....</i>	...77
5. CAPÍTULO V Das partes para o todo: do todo para as partes.....	80
5.1 - Competência Cultural.....	...80
Atividade 1 <i>Provérbios, máximas e aforismos.....</i>	...81
6. CAPÍTULO VI Das partes para o todo: do todo para as partes.....	84
6.1 - Competência Cognitiva.....	...84
6.1.1 - Alguns conceitos.....	...85
6.2 - Modelos Cognitivos Globais.....	...86
6.2.1 - Frames (quadros, molduras).....	...86

6.2.2 - Esquemas87
6.2.3 - Planos88
6.2.4 - Scripts89
6.2.5 - Cenários90
Atividade 1 <i>Análise de texto: A classe média</i> Luís Fernando Veríssimo.....	.90
6.3 - Mente e Cérebro94
6.4 - Ciência Cognitiva e Inteligência Artificial95
6.5 - Citações de <i>Mentes e máquinas: uma introdução à ciência cognitiva</i>97
6.6 - O Hipertexto99
6.7 - Considerações Finais	100
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	102
ANEXOS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
BIBLIOGRAFIA.....	115

LISTA DE QUADROS

1. Quadro 1 <i>Prontuário de frases para todos os usos</i>	55
2. Quadro 2 Esquema da comunicação.....	61
3. Quadro 3 Exemplo Caso 1.....	62
4. Quadro 4 Exemplo Caso 2.....	62
5. Quadro 5 Exemplo Caso 3.....	63
6. Quadro 6 Exemplo Caso 4.....	63
7. Quadro 7 <i>Análise de texto: A classe média Luís Fernando Veríssimo</i>	91

LISTA DE QUADROS

1. Quadro 1 <i>Prontuário de frases para todos os usos</i>	55
2. Quadro 2 Esquema da comunicação.....	61
3. Quadro 3 Exemplo Caso 1.....	62
4. Quadro 4 Exemplo Caso 2.....	62
5. Quadro 5 Exemplo Caso 3.....	63
6. Quadro 6 Exemplo Caso 4.....	63
7. Quadro 7 <i>Análise de texto: A classe média Luís Fernando Veríssimo</i>	91

RESUMO

ARRUDA, Glacy Clóris Duarte. **A cognição na Escola Superior: uma nova metodologia para o ensino do código escrito.** Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2000.

Apesar da diversidade e da complexidade do problema que se propõe a discutir neste trabalho, procura-se localizar a fonte do problema: por que o aluno do ensino superior, apesar de onze anos de estudos, tem tantas dificuldades ao escrever?

Ainda, ao considerar texto como lugar de subjetividade e competência cognitiva como um saber fazer conceito, como auxiliar esses alunos a desenvolver a competência cognitiva?

O objetivo desta pesquisa é elaborar uma metodologia para aprimorar a capacidade de escrita do aluno de graduação, mostrando uma síntese do processo de linguagem, pois acredita-se que o desvendamento do processo torna possível o planejamento de medidas adequadas, de base bem informada, bem fundamentada. Isso não significa desprezar as incursões no campo da Teoria Lingüística, presentes ao longo da pesquisa, mas principalmente ficar atento ao processo, através do qual produzir-se-á uma outra maneira, ou um outro complexo de práticas, para encaminhar o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula.

O leque de assuntos é necessariamente incompleto dada a complexidade e a riqueza do tema. Contudo, esta introdução abrange aspectos importantes que poderão ser aprofundados e relacionados aos tópicos da bibliografia complementar.

Com relação à estrutura do trabalho, dar-se-á atenção não somente ao código lingüístico, mas sim aos processos de produção de texto.

O objetivo geral do trabalho consta de um levantamento dos problemas de redação com uma apresentação de possíveis soluções, facilita o trabalho do profissional que irá orientar os alunos, oferecendo um material eficiente, atualizado às expectativas dos profissionais que trabalham com produção de textos.

Os objetivos específicos constarão de dois momentos: o primeiro, mostrar que a competência de linguagem é formada por um conjunto de muitas competências. O segundo, verificar a importância da Cognição na Escola, através do desenvolvimento da competência cognitiva nesse conjunto, para auxiliar os alunos na produção textual.

A análise de tratamento de dados neste trabalho, ao destacar a importância da linguagem escrita nas organizações escolares, extrapola-se o campo restrito do espaço reservado sobre a linguagem, faz-se uma síntese da competência de linguagem, no Capítulo 1, e outras selecionadas para a produção textual, enfatizando o campo da cognição. No Capítulo 2, tratar-se-á do referencial teórico. Busca-se, em seguida, reposicionar as competências da linguagem na escola, através das competência lingüística e competência textual, no Capítulo 3; competência argumentativa e competência discursiva, no Capítulo 4; competência cultural, no Capítulo 5 e, no Capítulo 6, discutir-se-á, a competência cognitiva enquanto suporte relacional, e todas ilustradas com exemplos do cotidiano nas escolas.

Palavras-chave: competência de linguagem, lingüística, textual, argumentativa, discursiva, cultural, cognitiva

ABSTRACT

ARRUDA, Glacy Clóris Duarte. **A cognição na Escola Superior: uma nova metodologia para o ensino do código escrito.** Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2000.

In spite of the diversity and complexity of the problem which is proposed to be discussed in this work, it is tried to localize the source of this problem, why does the college student, even after eleven years of studies, has so many difficulties to write.

Still, when considering text as a place of subjectivity and cognitive competence as knowledge to do concept, how to help students to develop cognitive competence?

The aim of this research is to show a synthesis of the language process, since it is believed that the unveiling of the process becomes possible the planning of adequate steps, of a well informed and based basis. This doesn't mean to look down on the incursions in the linguistics theory field, presented along the research, but mainly to be aware of the process through which will be produced another manner or another practice complex, to direct the teaching of Portuguese language at classroom.

On the other hand, and as a result of this objective: to aim at the student's writing ability improvement, because once the process gets to be known, the basis for a self-cognition will be built, that is, the reflection on the own knowledge, which makes this knowledge more suitable to changes.

The critical perception of this process, it will be granted for the student to build "similar" ways, after his/her own professional experiences and the challenges arising from his/her school reality.

The bunch of subjects is necessarily incomplete, due to the complexity and richness of the theme. Still, this introduction includes important aspects that might be deeply studied and related to the topics from the complementary bibliography.

Concerning about this work structure, it's given more attention not to the linguistic code but to the text production processes.

The general objective of this work is made up of a researching of the composition problems with presentation of possible solutions, in order to make easier the work of the professional who will orientate the students, offering an efficient material, adapted to the expectations of the professionals who work with text production.

The specific aims will be made up of two moments: the first, to show that the language competence is formed by a bunch of many competences, but, in this studying, only the linguistic, textual, talkative, speech, cultural and cognitive competences were selected. The second, the verification of the importance of cognitive competence in this bunch in order to help students in text production.

The analysis of handling of the information in this work, when emphasizing the importance of written language at schools, exceeds the restrict field of reserved space for the language. In chapter 1, it's done a synthesis of language competence and other synthesis selected for the texts production, emphasizing the cognition field; in chapter two, it will be handled the theoretical reference. It is sought afterwards in chapter 3 the task of repositioning the language competences at school, through the linguistic and text competences. Talkative competence and speech competence, in chapter 4. Cultural competence, in chapter 5. And chapter 6 will discuss the cognitive competence as a relationship support, and all of them illustrated with examples of everyday life at schools.

Key-words: language competence, linguistic, text, argumentativa, speech, Cultural, cognitive

INTRODUÇÃO

As recentes mudanças no mercado econômico nacional e mundial comprovam a necessidade do uso de ferramentas ágeis, flexíveis que permitam a rápida tomada de decisão sobre premissas sólidas provenientes de dados integrados e estruturados de modo a viabilizar a manutenção e o aumento das vantagens competitivas.

O Estado deve gerenciar o processo educacional fazendo com que a educação seja de acordo com a época e, a época atual pede novas abordagens educacionais.

A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade.

Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas.

A cidadania passa a ser um pressuposto necessário básico: o aluno deve ter autonomia intelectual e autonomia ideológica, por assim dizer, e do ponto de vista da competência profissional é importante salientar que as pessoas precisam aprender a ter uma visão global.

A Reforma do Ensino é justamente mostrar que a educação é para a vida. Ela deve abrir os horizontes dos jovens e adultos, para que eles sejam independentes para pensar e para que sejam capazes de resolver problemas novos todos os dias.

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades, que possibilitem adaptações às complexas condições e às alternativas de trabalho, de lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes.

Para exercer a função social aqui delineada, precisa-se possibilitar o cultivo dos bens, culturais, sociais e educacionais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo, uma vez que, nesse universo, o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado. Precisa-se também levar o aluno a aprender a exercitar o seu pensar, (linguagem oral), desenvolvendo suas habilidades de dialogar de maneira competente com seu semelhante, a ouvir e a se fazer

ouvir, ler e, principalmente (linguagem escrita), escrever para que ele possa reivindicar direitos e cumprir obrigações, participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo.

A importância da linguagem escrita nesta época em que impulsionados pelos imperativos da rentabilidade, da eficácia, da eficiência e da racionalidade, numerosos são os que, no universo das empresas, viram, até o presente, a palavra e seu exercício como perda de tempo e de dinheiro, enquanto, paradoxalmente, ela constitui uma realidade onipresente (MINTZBERG, 1973) e a massa de documentos escritos não cessa de aumentar (GOODY, 1986).

Os usos da linguagem nas organizações abrangem todo um campo que não esperou as recentes revoluções técnicas e gerenciais para se desenvolver. Basta pensar, por exemplo, na considerável massa de documentos que qualquer organização produz por dia para perceber que aí está um fenômeno diante do qual é difícil permanecer indiferente. Regulamentos, circulares, exposições de fatos, relatórios, fichas de funções, ordens de serviços, notícias técnicas, jornais de empresa, correspondência, etc., constituem uma produção (ou um meio de produção) visível, concreto, material; quando se pensa nos esforços físicos feitos pelas secretárias e pelos arquivistas para organizar seu fluxo e seu armazenamento.

As numerosas queixas dos executivos relativas ao exagerado número de horas consagrado às reuniões, ou à extensão dos relatórios, a proibição de falar em alguns postos de trabalho, o desenvolvimento da comunicação por memorando e recados escritos e o universo escolar, onde a parte destinada à aprendizagem da língua escrita se sobrepõe à falada, são alguns exemplos.

As mudanças, que ocorrem no mundo externo, exigem uma resposta rápida, ainda, que seja válida dentro de um cenário em perpétua mudança, um cenário que se caracteriza pela era do saber, pela era do pensar.

As pesquisas cognitivas abriram novos horizontes de reflexão, quando, mesmo com o foco voltado para os procedimentos de planejamento, produção e revisão de textos escritos, foram localizadas e desenvolveram-se no universo escolar, motivadas pelo interesse em aperfeiçoar a instrução sobre a escrita.

Identificação da Pesquisa

Neste cenário surge a presente pesquisa *A cognição na Escola Superior: uma nova metodologia para o ensino do código escrito* pela forma como os agentes escolares interagem no dia-a-dia, quando este agir pode ser decisivo no rendimento dos alunos e na institucionalização de medidas concernentes à política de ensino de Língua Portuguesa no que se refere à produção escrita desses alunos.

Justificativa

Ao se destacar a importância da linguagem escrita, nas organizações, nas escolas, constata-se a existência de pouca reflexão acadêmica no domínio do que se prefere chamar de *ciências da linguagem*.

Refletindo sobre as causas desta aparente falta de interesse, uma questão fundamental apresenta-se para o ensino: como ensinar o aluno a compreender o texto escrito? Apesar da diversidade e da complexidade do problema que se propõe a discutir neste trabalho, procura-se localizar a fonte desse problema: por que o aluno do ensino superior, apesar de onze anos de estudos, tem tantas dificuldades ao escrever?

Ainda, ao considerar texto como lugar de subjetividade e competência cognitiva como um saber fazer conceito, como auxiliar esses alunos a desenvolver a competência cognitiva?

Objetivos

O objetivo desta pesquisa é a criação de um método para se encaminhar o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, como uma nova abordagem para auxiliar os professores a planejar, diagnosticar, analisar e suprir os problemas de redação dos alunos de graduação, mostrando que a competência de linguagem é formada por um conjunto de muitas competências, porém selecionando as competências: lingüística; textual; argumentativa; discursiva ou comunicativa; cultural e cognitiva, ainda,

verificando a importância da *Cognição na Escola Superior* através da competência cognitiva nesse conjunto.

Por outro lado, e como um passo decorrente deste objetivo, serão construídas as bases para uma atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre o próprio saber, o que o torna mais acessível a mudanças. Essa metodologia mostrará uma síntese do processo de linguagem, pois ao torná-lo conhecido, será possível o planejamento de medidas adequadas, bem informadas e bem fundamentadas.

Isso não significou desprezar as incursões no campo da Teoria Lingüística, presentes ao longo da pesquisa, mas principalmente ficar atento ao processo, através do qual produzir-se-á uma outra maneira, ou um outro complexo de práticas, para encaminhar o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula. A percepção crítica desse processo permitirá ao aluno construir caminhos “semelhantes”, a partir de suas experiências profissionais e dos desafios oriundos de sua realidade escolar.

Delimitação do Tema

Com relação à estrutura do trabalho, dar-se-á atenção não somente ao código lingüístico, mas sim aos processos de produção de texto.

Os tópicos abordados são apresentados de forma simplificada e com exemplos para assim tornar possível o estudo, independente do assunto. O leque de assuntos é necessariamente incompleto dada a complexidade e a riqueza do tema. Contudo, esta introdução abrange aspectos importantes que poderão ser aprofundados e relacionados aos tópicos da bibliografia complementar.

CAPÍTULO I

Do todo para as partes: das partes para o todo

1 - Competência de Linguagem

1.1 - Alguns itens básicos para um trabalho de texto

Parte-se da premissa: existe uma postura chamada estruturalismo, e, nesta postura, o cientista teve a atenção dirigida para a descrição do código da língua.

O estruturalismo, (corrente lingüística fundamentada nos preceitos de Saussure e de seus seguidores, tanto na Europa como no continente americano), quer saber quais são essas unidades lingüísticas e passa a descrevê-las, reconhecendo-as, contando-as e, acima de tudo, buscando as regras gramaticais e entendendo gramática não como um conjunto finito de regras retiradas do Setor Lingüístico a fim de organizar todo o processo de uniformidade mas, entendendo gramática como um conjunto finito de regras capaz de produtivamente organizar uma infinita combinatória lingüística, possibilitando que o homem diga e interprete o que nunca disse ou o que nunca ouviu antes. Neste sentido, o estruturalista atende a descrição de um código. Ele quer saber: quantos são os fonemas e as regras de organização silábicas; quantos são os morfemas e as suas regras de organização dentro dos significados, ele quer saber quantos são os sintagmas em frases. Para o estruturalista, o texto é uma seqüência indefinida de frases. Isto é o texto.

O ensino brasileiro é centrado no Estruturalismo e a *gramática do padrão*, a *gramática tradicional*, ela também é organizada pelo Estruturalismo, porque ela está centrada no signo e por esta razão que ela tem três partes:

A **Fonética** que opera com significante do signo;

A **Morfologia** que opera com os limites da palavra;

A **Sintaxe** da oração e do período.

A gramática do padrão, por ser estruturalista, não dá conta do texto. Ela dá conta da descrição da frase e seus termos e da sequenciação de frases na coordenação e na subordinação organizando períodos.

O ensino centrado na descrição do código, durante muito tempo, foi uma crença que possibilitaria habilitar pessoas a ter um grande domínio da língua, e os professores passaram, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental até as últimas séries do Ensino Superior, a fazer estas definições aos alunos. Os meninos nunca entenderam o que era substantivo e passaram a vida toda sem saber reconhecer essas unidades gramaticais porque as unidades lingüísticas só adquirem sentido no momento em que o indivíduo as situa dentro de um texto.

E, por essa razão, embora os meninos pudessem saber todos os fonemas, todas as organizações e estruturas, todas as organizações sintáticas e frásicas, esses meninos continuavam escritores e leitores imaturos. Eles não têm condições de compreender a própria organização do texto.

Foi nesse momento que os lingüistas passaram a dar atenção não mais ao código lingüístico, mas sim aos processos de produção de texto.

Esses processos envolvem modelos de ditos lingüísticos e que passam a ser sociolingüístico, modelos ideológicos, modelos pragmáticos para a organização que traduz um texto.

Esses modelos possibilitaram que se revisse uma noção básica de estruturalismo que é um modelo competente.

A Lingüística, cuja influência no desenvolvimento do estruturalismo em ciências sociais e humanas é recente, foi um campo de pesquisa dominado, por muito tempo, por duas correntes de idéias.

A primeira, a lingüística estrutural, procedente de (SAUSSURE, 1916), havia definido seu objeto, tendo por fundamento uma distinção rigorosa entre língua e fala. A segunda, a do gerativismo, partia, como queria Noam Chomsky, (1998), de outra distinção estabelecida entre a *competência* e a *performance*. Tanto em um caso como no outro, encontram-se, de um lado, um código, formas, regras, leis, e de outro lado, liberdade, usos, erros, variações, transgressões. Uma lingüística científica deveria, de acordo com seus fundadores, tomar como objeto a parte homogênea e dura, quer dizer, a língua (ou *competência*), abstraindo-se dela ou parte dela uma parte heterogênea e mole, isto é a palavra (ou *performance*).

Ainda, o que incomodava Chomsky, durante toda a sua pesquisa, era o seguinte: por que o homem era capaz de produzir e interpretar um número infinito de frases a cada momento?

E Chomsky recorre à noção de competência dizendo que todo indivíduo era competente, ou seja, ele tinha um saber e esse saber lingüístico era organizado por regras que nascem capazes de gerar frases.

Os pós-estruturalistas precisam rever as noções de competência de Chomsky, pois eles dizem: a competência humana, acima de tudo, é uma competência de linguagem. E esta competência é um saber fazer muito mais amplo do que o *saber fazer* que se instaura na mente do sujeito, inserindo-o dentro de um grupo social.

A subjetividade da linguagem é reconhecida por todos os indivíduos que são pós-estruturalistas. A linguagem, portanto, é vista por um lugar básico: o da internalização de um “eu”. E este “eu” é que se instaura como sujeito no discurso e a partir daí ele pode pensar o mundo em língua e transmitir ao outro aquele mundo que qualquer indivíduo fala através de itens de comunicação, de enunciação, de discurso. E essa competência de linguagem é uma competência muito ampla porque ela é formada por um conjunto de outras competências.

Para auxiliar os alunos na produção textual, propõe-se a criação de um método, mostrando que a competência de linguagem é formada por um conjunto de muitas competências, porém selecionando as competências: lingüística; textual; argumentativa; discursiva ou comunicativa; cultural e cognitiva, ainda, verificando a importância da competência cognitiva nesse conjunto.

Ainda, propõe-se a criação desta metodologia, para encaminhar o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, como uma nova abordagem para auxiliar os professores a planejar, diagnosticar, analisar e suprir os problemas de redação desses alunos.

Assim, o primeiro passo tem como função mais imediata, que os professores devem realizar, a de planejar ou prever a prática de ensino. Isto porque planejar a prática é algo mais amplo do que atender aos objetivos e conteúdos do currículo, porque supõe preparar as condições de seu desenvolvimento, uma vez que também atende a esta. É concretizar as condições nas quais se realizará o currículo, e isso supõe

estabelecer uma ponte para moldar as idéias na realidade, um elo entre as intenções e a ação.

Tem-se, nesta metodologia, o item da avaliação como um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. Pois, avaliar é conscientizar a ação educativa.

A partir de uma avaliação diagnóstica segura, pode-se realizar: providências para o estabelecimento de novos objetivos; retomada de objetivos não atingidos; elaboração de diferentes estratégias de reforço (*feedback*); levantamento de situações; alternativas em termos de tempo e espaço que poderão e deverão ser providenciadas para que a maioria, ou quem sabe todos os estudantes aprendam de modo completo as habilidades e os conteúdos que se pretenda ensinar-lhes.

O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar as dificuldades encontradas.

Para realização de um diagnóstico seguro, sugere-se como instrumento o questionário, (anexo), e apresenta-se um diagnóstico dos problemas mais decorrentes na produção escrita dos acadêmicos de primeiros anos de cursos de graduação, para analisar à luz das noções relativas ao texto escrito.

Este diagnóstico procura determinar em função de que circunstâncias específicas, internas à produção das redações e ao seu processo de aprendizado, os usos particulares da linguagem manifestam problemas na realização de mecanismos gerais. E assim, alunos e professores, a partir da avaliação diagnóstica de forma integrada, reajustarão seus planos de ação.

Após aplicação deste questionário, nesses acadêmicos, verificou-se, quanto aos resultados obtidos para realização deste trabalho, que o primeiro grupo de procedimentos possibilitou o contato com um conjunto bastante variado de textos técnicos, tais como: correspondências comerciais, diferentes tipos de relatórios, ofícios e atas.

Diante de uma análise inicial desses textos, verificou-se também que o texto conceitual se oferecia como tipo mais complexo, por envolver, em termos, superestruturas, a tipologia do descritivo e do dissertativo.

Procedeu-se, então, a uma análise da estrutura global de diferentes textos, tendo-se constatado que todos eles apresentavam uma exposição geral do tema, incluindo a fase de planejamento, a delimitação, os objetivos e a metodologia empregada; uma análise de dados; e um parecer final.

Essas constatações evidenciaram a importância da “cognição” na produção de textos escritos objetivos, coerentes e completos, vindo pois, complementar a pesquisa anterior, quando se analisou textos, resultados de leituras de textos literários, publicitários, jornalísticos e, na medida em que comprovaram a superestrutura do Dissertativo a que se havia chegado então: também o texto técnico, do ponto de vista descritivo, apresentava as três categorias – Designação, Definição e Individuação.

O segundo grupo de procedimentos, por sua vez, confirmou a experiência anterior em relação às dificuldades dos alunos quanto à leitura e redação, indicando:

1º) na leitura, dificuldades quanto à localização da idéia central do texto e à retirada de idéias principais para elaboração de esquemas e resumos;

2º) na redação, dificuldades quanto à construção de parágrafos, ao relacionamento entre orações e à escrita de forma clara e concisa, bem como, quanto à expansão de um tema proposto. Evidenciaram-se, também, muitos problemas gramaticais, tais como: regência, colocação, concordância, emprego de pronomes de tratamento e pontuação.

A comparação entre os resultados dos dois grupos de procedimentos possibilitou a montagem do programa de curso, cujos objetivos e conteúdos foram assim formalizados:

➤ **Objetivos:**

- a) preparar o aluno quanto aos procedimentos de leitura que facilitam o processo de compreensão e interpretação de textos;
- b) desenvolver, no aluno, a habilidade de redigir textos claros, coerentes, objetivos e completos, dentro da área específica de sua atuação profissional;

c) solucionar problemas gramaticais que dificultam a produção escrita.

➤ Conteúdo Programático:

Mostrar ao aluno que a competência de linguagem é formada por um conjunto de muitas competências e trabalhar: a competência lingüística (gramática aplicada); a competência textual (a leitura como um processo na produção textual: leitura consensual, leituras específicas, elaboração de esquemas e de resumos; princípios de coerência textual e mecanismos de coesão); a competência argumentativa (regras de persuasão); a competência discursiva (adequação e níveis de linguagem na produção escrita); a competência cultural (regras geográficas) e a competência cognitiva (saber elaborar conceitos).

Refletindo sobre essa última etapa do trabalho, constatou-se que, ao mesmo tempo em que possibilitou um resultado prático, voltado para a sala de aula, levou também à pesquisa de um objeto com o qual não havia preocupação até então: verificar a importância da competência cognitiva nesse conjunto para auxiliar os alunos na produção textual, e, ao analisar cientificamente o referido tipo de texto dos alunos, além do conhecimento de sua superestrutura, pode-se conhecer também as diversas possibilidades de suas manifestações discursivas, independente do texto, genericamente no campo de atuação de profissionais que trabalham com texto escritos.

Concluiu-se, assim, nesse trabalho, com a abertura de perspectivas para um novo momento da pesquisa. O que de início havia estabelecido como objetivo final do trabalho acabou por se constituir em ponto de partida para o desenvolvimento do segundo momento da pesquisa, desta feita extra-muros da Universidade.

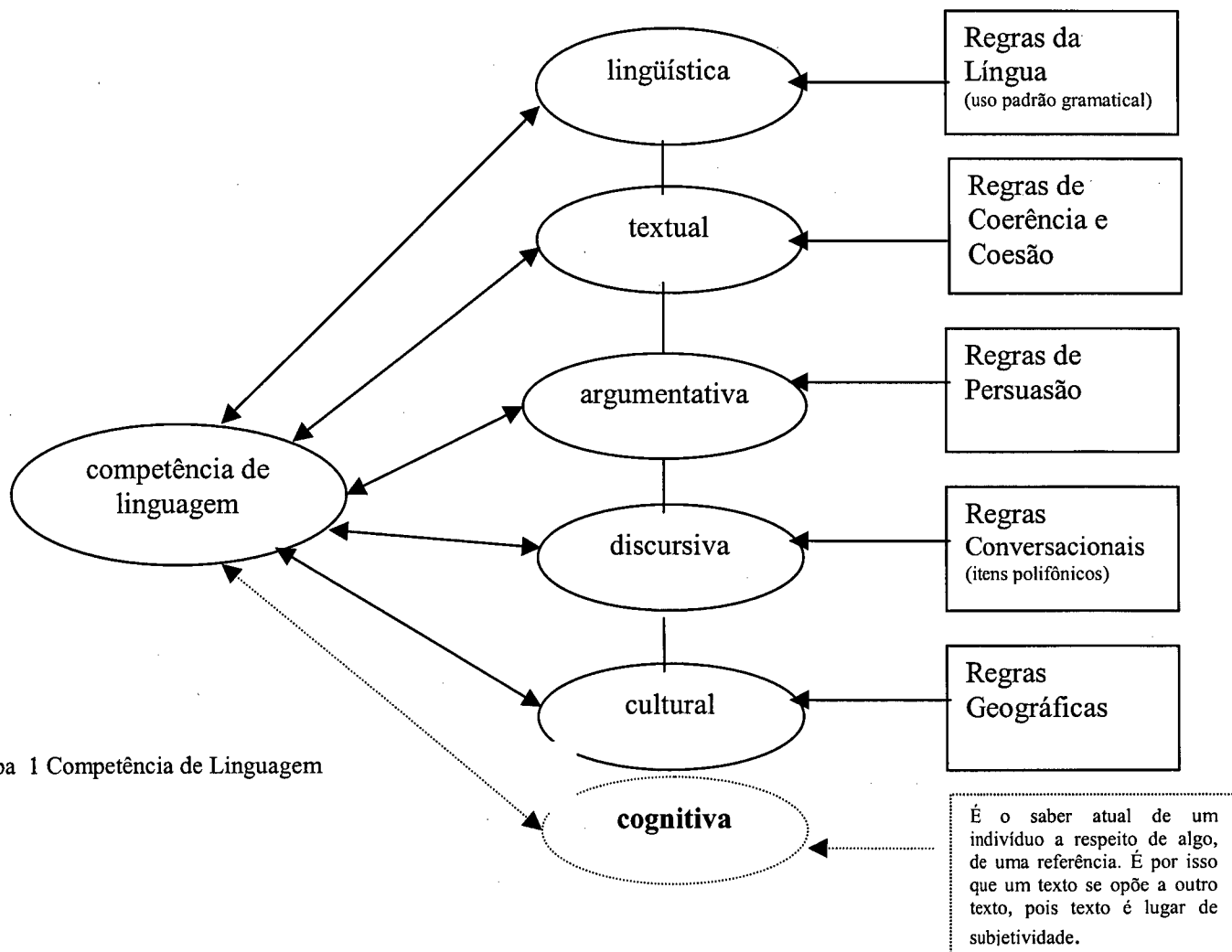
Seguindo os mesmos procedimentos metodológicos e fundamentada nos mesmos princípios teóricos do momento anterior, desenvolveu-se, a partir de então, a análise de necessidades e interesses do grupo, analisou-se seus textos, criou-se um material didático destinado à área e ministrou-se, cujo conteúdo versou sobre leitura e redação de texto, bem como, sobre aspectos gramaticais.

Os dois momentos da pesquisa possibilitaram, por tanto, um produto de trabalho realizado, marcando-se, também, por atividades dele decorrentes, tais como participação em encontros científicos e formação de um grupo de pesquisa.

A partir das condições de produção do texto, pode-se estabelecer um quadro de características que deverá permitir uma reavaliação das dificuldades encontradas pelos estudantes para o cumprimento da tarefa de escrever e auxiliar o levantamento de hipóteses quanto às fontes dessas dificuldades.

A compreensão de texto parece uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo, ou porque não se consegue relacionar o objeto a um todo maior que o torne coerente, ou porque o objeto parece indistinto, com tantas e variadas dimensões que não se sabe por onde começar a apreendê-lo. De fato, a compreensão de texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender.

Assim, nos capítulos que se seguem, partindo do todo para as partes: das partes para o todo, examinar-se-á as diversas facetas dessa complexa tarefa da competência de linguagem: competência lingüística; competência textual; competência argumentativa; competência discursiva ou comunicativa; competência cultural e competência cognitiva, ou seja, dar atenção não somente ao código lingüístico, mas sim aos processos de produção de texto.



Mapa 1 Competência de Linguagem

A tarefa, contudo, torna-se acessível mediante análise e segmentação das partes: o esforço para compreender o texto escrito é aquele que está subtendido às estratégias de processamento do texto. Espera-se que a descrição dos vários aspectos que estão subtendidos ao esforço do aluno, para criar sentido ao texto, para torná-lo mais significativo e coerente, forneça uma idéia, mesmo que inopinada, da complexidade da tarefa de compreensão, e do grau de elaboração, criatividade e flexibilidade do leitor engajado.

O objetivo desta pesquisa é a criação de um método para se encaminhar o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, como uma nova abordagem para auxiliar os professores a planejar, diagnosticar, analisar e suprir os problemas de redação dos alunos, mostrando que a competência de linguagem é formada por um conjunto de muitas competências, porém selecionando as competências: lingüística; textual; argumentativa; discursiva ou comunicativa; cultural e cognitiva, ainda, verificando a importância da competência cognitiva nesse conjunto.

Por outro lado, e como um passo decorrente deste objetivo, serão construídas as bases para uma atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre o próprio saber, o que o torna mais acessível a mudanças. Essa metodologia mostrará uma síntese do processo de linguagem, pois ao torná-lo conhecido, será possível o planejamento de medidas adequadas, bem informadas e bem fundamentadas. A pesquisa deverá resultar num material eficiente, atualizado, que atenda às expectativas de quem trabalha com produção de textos.

CAPÍTULO II

2 - O Referencial Teórico

No capítulo I, ao abordar a importância da linguagem escrita e a cognição nas escolas, considera-se que sobre o que foi produzido, nos anos 70/97, aponta a existência de poucos estudos. No gráfico abaixo, cujos dados foram fornecidos pela Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina, constata-se que os pesquisadores não prestaram grande atenção nesse fato.

Poucos campos de estudos, com efeito, foram tão pouco explorados quanto este: linguagem escrita e cognição. Os ensaios a ele consagrados caberiam em alguns modestos arquivos.

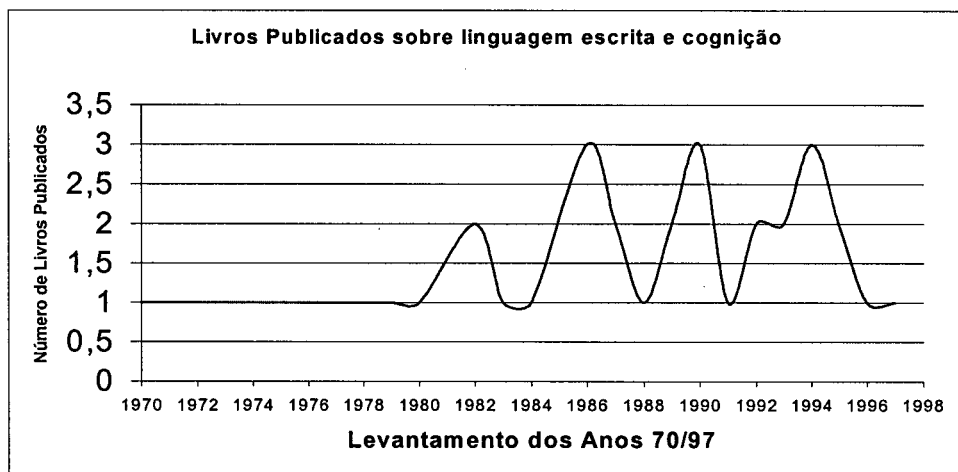


Gráfico 1 Fonte: Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina

O gráfico mostra, sobre o tema, apenas a existência de uma dezena de pesquisas, incluindo-se aí estudos que tratam indiretamente da questão.

As referências bibliográficas são mínimas, incluindo-se aqui apenas aquelas que aprofundam os temas focalizados nesta pesquisa. Com apenas uma exceção, trata-se de livros publicados no Brasil, de fácil acesso ao leitor. A exceção é o livro *As idéias de Chomsky*, de John Lyons, em 1970, que traz esclarecimentos históricos e técnicos suficiente para que se possa, em seguida consultar obras do próprio Chomsky. A maioria dos conceitos, relativos ao estudo dos processos de linguagens e cognição aqui tratados, foi desenvolvida, recuperada no anonimato, ou sistematizada por

pesquisadores da Universidade de São Paulo - USP, onde há alguns anos atrás surgiu a oportunidade de tratar.

(LYONS, 1970), em *As idéias de Chomsky*, teve como objetivo principal proporcionar ao leitor esclarecimentos históricos e técnicos suficientes para que se possa, em seguida, consultar obras do próprio Chomsky. Lyons teve ciência de que várias seções destas obras exigirão muito além de quem as leram. Não crendo, porém, possível compreender nem mesmo as obras menos técnicas de Chomsky, nem crendo ser possível apreciar o impacto que suas idéias vêm tendo sobre numerosas disciplinas sem descer a alguns pormenores do sistema formal que Chomsky delineou com o objetivo de descrever a linguagem.

Chomsky é uma figura singular não apenas no panorama da Lingüística de nossos dias mas, talvez, em toda a história dessa disciplina. Fala com autoridade ímpar acerca de todos os aspectos da teoria da gramática. Contudo, a linha "transformativa", ou "chomskyana" não é apenas uma entre várias outras escolas. Certa ou errada, a teoria gramatical de Chomsky é inegavelmente a que mais influência exerce e a que se destaca pelo seu dinamismo, e não há estudioso atualizado que se possa dignar a ignorar as contribuições teóricas trazidas pelo autor de *Syntactic Structures*.

"Sugere-se, com freqüência, que o homem se distingue mais claramente dos outros animais não tanto pela faculdade de pensar ou pela inteligência (como se viria supor ao usar-se o rótulo *homo sapiens*), como pela sua capacidade de valer-se da linguagem. Na realidade, os filósofos e psicólogos debatem, há tempo, a questão de saber se o pensamento, no sentido próprio da palavra, poderia ser concebido fora do contexto de fala ou da escrita. Podendo ou não, é óbvio que a linguagem é de importância vital em todos os aspectos da atividade humana, como é óbvio que, sem a linguagem, qualquer forma de comunicação (excluídas talvez, algumas formas extremamente rudimentares) seria impossível.

Admitindo que a linguagem seja essencial para a vida humana como a conhecemos, é tão somente natural indagar-se que contribuição pode trazer o estudo da linguagem para a compreensão da vida humana." (CHOMSKY, 1998, pp.12 e 13).

Um dos objetivos da lingüística teórica é o de dar resposta científica à indagação: *o que é a linguagem?*

O sistema de gramática transformativa de Chomsky foi desenvolvido para propiciar precisa descrição matemática de alguns dos mais notáveis traços da linguagem.

Os princípios subjacentes à estrutura da língua são de tal modo específicos e tão altamente articulados que devem ser vistos como determinados biologicamente, ou seja, como constituindo parte do que se denomina natureza humana e como sendo geneticamente transmitidos de pais para filhos.

Chomsky assevera que a gramática transformativa seja a melhor teoria até agora elaborada para descrição e explicação sistemática da estrutura da linguagem humana, torna-se claro que a compreensão dessa gramática se faça essencial para todo filósofo, psicólogo ou biologista que deseje entender a capacidade de linguagem que o homem tem.

"A importância da obra de Chomsky, para campos do conhecimento diversos da lingüística decorre, portanto, e principalmente, da reconhecida relevância da linguagem em todas as áreas da atividade humana e da relação peculiarmente íntima que se diz existir entre a estrutura da linguagem e as propriedades ou capacidades inatas do espírito." (LYONS, 1970, pp.13 e 14).

Chomsky tem sido uma das figuras mais proeminentes da lingüística do século XX. Fez ressurgir, nesta segunda metade do século, o interesse por um tema que já tinha sido objeto de estudo em séculos anteriores: a questão de haver uma gramática universal. Posicionou-se a favor da existência não só de idéias inatas, mas de toda uma estrutura sintática inata, relativa à linguagem. Tornou clara a hipótese de a gramática universal corresponder a uma marcação genética na espécie humana. Foi além de considerações filosófica sobre o assunto e ofereceu uma proposta teórica, a Gramática Gerativa, para o desenvolvimento de pesquisas sobre línguas dentro de uma linha de aceitação da marcação genética relativa à linguagem. Conseguiu manter uma rede de associados ao longo dos anos, o que deu um caráter de colaboração ao trabalho na teoria e, em conseqüência, levou a um avanço alucinante da compreensão dos fenômenos lingüísticos na perspectiva do conhecimento gramatical internalizado. A partir desse trabalho colaborativo, têm-se feito sucessivas modificações no arcabouço teórico inicial,

que costuma ser datado de 1965, ano da publicação de *Aspects of the Theory of Syntax*, sempre com o objetivo de eliminar inadequações e incorporar novas descobertas.

Os principais empreendimentos da pesquisa de hoje ganharam forma somente cerca de quarenta anos atrás, quando algumas idéias predominantes na tradição foram retomadas e reconstruídas, abrindo caminho para uma investigação que se tem comprovado muito produtiva.

Neste trabalho, dar-se-á a continuidade de apresentações das bases teóricas que fundamentam as opções de trabalho e o desenho da pesquisa sobre os modos de participação dos produtores de textos. Naturalmente, muitas dessas opções conduzem a metodologia científica específica, com a qual mantêm estreitos vínculos. A adoção desse conjunto de concepções e noções não reflete apenas uma escolha teórica profissional, mas também, e principalmente, uma postura diante do mundo e das circunstâncias muito especiais, nas quais professores de Língua Portuguesa, e os de outras áreas, estão inseridos hoje no Brasil.

Assim, as noções que estão aqui explícitas apresentam coerência de três ordens: uma interna, que diz respeito a cada um dos conceitos individualmente; uma intermediária, que reflete a articulação e a harmonia entre todos os elementos do conjunto conceitual e o objetivo de compreender a produção escrita; e uma externa, que busca enfatizar as ligações dos constructos teóricos com o contexto social e histórico em que a pesquisa está inserida.

Em primeiro lugar, apresenta-se o percurso da redefinição do conceito de linguagem como produto sócio-histórico, como forma de interação social realizada por meio de enunciações. A partir desse conceito, analisar-se-á as formulações vygotskyanas sobre internalização, que demonstram o trajeto social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro, na apropriação da linguagem e das práticas sociais e na construção das funções superiores da mente. Em articulação com essas noções, apresentar-se-á a perspectiva sócio-histórica bakhtiniana de monologização e os princípios dialógicos do enunciado, da compreensão e dos gêneros do discurso. Esses conceitos são fundamentais para a compreensão dos modos de participação dos interlocutores na constituição do discurso escrito, que é um dos objetivos deste trabalho.

2.1 - Linguagem como ação

A noção de linguagem que orienta a presente pesquisa e que determina seu direcionamento metodológico depreende-se dos domínios da lingüística que transcendem as concepções saussureanas e chomskyanas. Desde Saussure, com a dicotomia *langue/parole*, o privilégio teórico fixara-se na estrutura interna da linguagem. Chomsky revitaliza esse enfoque, pois sua terminologia sugere pessoas, ações e situações concretas, mas o centro da atenção continua sendo, preferencialmente, o da estrutura.

Compreende-se neste trabalho que, principalmente para o estudo da produção escrita, as formas de organização do fenômeno lingüístico não podem ser consideradas como simples produtos dos sistemas cognitivos em si, nem produtos de sistemas de resultados da informação aplicados ao mundo, nem mesmo como resultados que emanam de uma gramática mental de base biológica. As investigações, que adotaram esta visão, apresentaram modelos abstratos parciais e insuficientes para a compreensão da complexidade da linguagem e da produção escrita.

Como ponto de partida, é necessário ter em conta o caráter histórico da linguagem, a sua diversidade interna e externa, e, conseqüentemente, a impossibilidade de compreendê-la como uma unicidade lógica imanente. A linguagem é uma atividade humana cujas categorias observáveis se modificam no tempo e apresentam um funcionamento profundamente interdependente do tipo de contexto social em que ocorrem.

A necessidade de superar as noções de competência ideal e de comunidade homogênea de fala, implícitas nas concepções de orientação chomskyana, surgiu na pesquisa teórica lingüística dessa compreensão de que há, na linguagem, dependência de fatores socioculturais. Os falantes são multilíngues: usam variedades funcionais dentro de uma língua, de acordo com sua experiência, seus propósitos e necessidades. Num *continuum* que vai das variedades mais restritas às menos restritas, desenvolvem um diferencial de competência na adequação comunicativa. A competência passa a ser vista, então, como a habilidade de um falante para construir novas sentenças apropriadas à situação. Essa competência para produzir e também para compreender é desenvolvida juntamente com a noção de adequação: o quê, quando, com quem, onde e de que

maneira falar, levando-se em consideração também a internalização de atitudes, julgamentos, habilidades mentais, valores, motivações a respeito da língua. A experiência social, as necessidades e as motivações alimentam a aquisição da língua, e a língua promove uma renovação das experiências, das necessidades e motivações num círculo infinito.

Os modelos teóricos da linguagem, que ultrapassam a visão idealista, vêm abarcar as diversas funções da linguagem para dar conta do caráter social da conduta comunicativa. Nos estudos de (AUSTIN, 1965), (SEARLE, 1981), (BENVENISTE, 1976) e (DUCROT, 1977), a interação verbal e as relações coletivas e sociais, constitutivas dos jogos de linguagem (WITTGENSTEIN, 1961, 1975, *apud* BRONCKART, 1992), passam a ser efetivamente vistas como elementos fundamentais que se conjugam e se articulam na construção da língua. Não se trata mais de entender a língua como um objeto *a priori*, um acervo imutável depositado na memória coletiva, uma herança ou um mecanismo inato ao cérebro do falante, mas trata-se de concebê-la como uma forma de ação, um modo de vida social, no qual a situação da enunciação e as condições do discurso são determinantes de sua função e, logo, de seu significado e de sua interpretação.

A língua é produto de um trabalho coletivo e histórico, de uma experiência que se multiplica de forma contínua e duradoura, assegurando intrinsecamente uma margem de flexibilidade e indeterminação. Essa indeterminação provém do fato de que nenhum enunciado tem em si mesmo, isoladamente, condições necessárias e suficientes para permitir uma interpretação unívoca, ou seja, a língua dispõe de múltiplos recursos expressivos, e só na associação entre os diversos contratos sociais, situação, contexto, relação entre interlocutores, leis conversacionais e sistemas de referência, pode-se chegar à determinação de um dado enunciado. A linguagem não existe num vácuo, mas imersa numa rede de valores discursivos de vários níveis. Assim, todo o universo lingüístico constrói-se, existe e funciona num universo social, coletivo, e não pode ser abstraído dessa condição.

Wittgenstein, em suas obras *Remarques Philosophiques* (1975) e *Investigations Philosophiques* (1961), reformulando sua posição relativamente aristotélica apresentada no *Tractatus*, segundo a qual a lógica da linguagem se baseava na lógica do mundo, adota uma nova perspectiva e procura analisar as condições mesmas de acesso humano

ao mundo. Suas reflexões reforçam o caráter interativo da linguagem, pois focalizam o comportamento humano concretizando-se a partir de interações sociais reguladas. As formas de vida apoiam-se em jogos de linguagem, ou seja, em atividades verbais cuja função primeira é canalizar e regular as interações sobre as quais se elaboram os conhecimentos humanos. As seqüências sonoras, no curso da atividade verbal, vão sendo atribuídas a objetos ou acontecimentos do mundo. Esse processo de atribuição é constitutivo das representações que se consolidam, se conservam e se transmitem através da atividade verbal mesma.

Conseqüentemente, o sentido de uma unidade sonora só pode ser estabelecido e entendido como um produto do uso, como o resultado mesmo da atividade significante: o significado de uma palavra é seu uso na língua. Nesse sentido, (WITTGENSTEIN, 1961, 1975), esclarece de forma mais completa as metáforas *saussureanas*, que vêem o signo com uma cristalização momentânea de práticas verbais. As configurações interativas da linguagem consolidam-se na noção de discurso como formas de organização particular que têm as produções lingüísticas em função do tipo de atividade humana na qual se integram. São os únicos dados objetivos, a única realidade a partir da qual se pode inferir noções sobre uma dada língua e sobre o sistema que a organiza parcialmente.

Nesse quadro de referência, para se compreender a construção do conhecimento e da linguagem, é necessário, conforme salientado por (BRONCKART, 1992), partir de uma teoria da ação humana dentro do seu marco social e histórico e de uma teoria do discurso com produção semiótica articulada à ação.

Dentro desse paradigma teórico, que se vê a linguagem como ação, (LEONTIEV, 1979) diferencia atividade, ação e operação. Classifica de atividade o movimento humano motivado por finalidades ditadas pela espécie; de ação, os processos motivados por interesse social, nos quais o objeto e motivo não coincidem; e de operação, os aspectos práticos, as condições e os procedimentos. A ação desenvolve-se num contexto social gerador de convenções (valores, símbolos, regras), e seu sentido é o resultado desse controle. As modalidades de inserção na trama das relações sociais conferem à ação características singulares e estabelecem uma estilística da ação. Os jogos de linguagem ou as ações com sentido são organizados e consolidados em discursos e constituem uma construção social.

Enfatizando a ação interativa na linguagem, Bakhtin considera, em consonância com a vertente de teóricos arrolados, que a

"verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua." (BAKHTIN, 1981, p. 123).

Esse ponto de vista é fundamental no desenvolvimento do presente trabalho e será aprofundado posteriormente. E é a partir do pressuposto teórico de que a linguagem é uma forma de ação que se desenvolverá a reflexão sobre os modos de participação do outro na produção de textos.

Em articulação com essa forma de conceber a linguagem, adotou-se as reflexões de Vygotsky sobre a origem social do funcionamento mental e do conhecimento e sobre o papel fundamental da mediação do outro e do signo no processo de desenvolvimento intelectual.

O uso da linguagem, real e concreto, depende de aprendizagem que se realiza nas interações sociais e culturais. A perspectiva socio-interacionista da aquisição e desenvolvimento da linguagem vê esse fenômeno como um processo contínuo de construção negociada e solidária do objeto lingüístico, observável tanto na ampliação do universo oral como na do universo escrito.

Embora Vygotsky reconheça os suportes biológicos das funções psicológicas, já que são produtos da atividade cerebral, considera o funcionamento psicológico fundamentado nas relações sociais entre indivíduos e mundo exterior e inserido num processo sócio-histórico. A própria base biológica das funções psicológicas, o cérebro, não é um sistema fixo, e sim aberto, flexível, cujas estruturas e modos de funcionamento, tanto ao longo da história da espécie, como do desenvolvimento individual, mantêm um eixo físico básico, mas adapta-se e molda-se às circunstâncias e às necessidades, reordenando e realocando suas funções.

2.2 - Do social para o individual: o percurso da internalização

A grande contribuição dos trabalhos de Vygotsky está na compreensão do percurso do desenvolvimento intelectual, que vai do social para o individual. O pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, as associações, o planejamento e as comparações são funções mentais superiores, presentes apenas nos seres humanos, e que não se desenvolvem solitariamente. Há um movimento do interpessoal para o intrapessoal, sempre mediado pelo signo. No desenvolvimento da criança, o signo tem primeiramente uma função social, interpsicológica ou intermental, e posteriormente individual, intrapsicológica ou intramental, que é quando permite a internalização da linguagem, a formação de um discurso interior. Esse processo permite a generalização e a abstração. A origem das funções psicológicas superiores, tanto na filogênese como na ontogênese, deve ser buscada nas relações sociais, no processo social e histórico em que há um movimento constante de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

Vygotsky identifica a passagem de um pensamento pré-verbal, expressão emocional espontânea que não tem estatuto de signo, para a linguagem pré-intelectual, uso da inteligência prática para o alívio emocional e, finalmente para a linguagem racional e o pensamento verbal.

Na filogênese, o trabalho exerce função essencial nessa última etapa, pois, exigindo instrumentos, planejamento e ação coletiva organizada, proporciona a comunicação social e transforma o biológico em sócio-histórico.

Na ontogênese, há um processo de internalização de signos e práticas sociais que permite ao indivíduo o desenvolvimento do pensamento verbalizado. Essa noção de internalização, fundamental para a teoria de Vygotsky, reforça o caráter social da linguagem. Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa, como o próprio Vygotsky esclarece:

"a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.(...) b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento

da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapicológica). (...) c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento." (VYGOTSKY, 1978, p. 63)

É esse movimento do social para o individual que marca, na teoria de Vygotsky, a gênese tanto da própria linguagem como das práticas intelectuais para as quais a linguagem serve de mediadora. Vygotsky identifica uma instância verbal, a fala externa, que é comunicativa para os outros, como um primeiro momento do processo de internalização. Esse nível apresenta estrutura mais estendida, mas que pode se transformar e se abreviar, dependendo da situação.

Uma segunda instância seria voltada para a ação interna do indivíduo, para si, para sua organização interior. Essa apresenta uma função nitidamente planejadora e auto-reguladora. Sua estrutura é abreviada e predicativa, pois o sujeito já tem conhecimento do assunto. Entre duas instâncias, Vygotsky identifica uma fase temporária, transitória de uma para outra, que seria o pensamento verbalizado ou a fala egocêntrica, a qual permite a apropriação da fala social. Essa fala interna ainda preservaria parcelas na natureza da fala interpessoal e indicaria o processo de interiorização. Assim, o diálogo precede a fala monologizada, ou seja, a fala externa, comunicativa, para o outro, é a matriz de significações da fala para si, a qual está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente e permite o desenvolvimento da imaginação, organização, memória, vontade.

Para Bakhtin, as práticas sociais de comunicação têm também uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem. Para ele há uma grande influência dessas experiências na construção da linguagem:

"...essas influências se envolvem na palavra (ou noutros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, da mãe. Depois disso, a 'palavra do outro' se transforma, dialogicamente, para tornar-se 'palavra-pessoal alheia' com ajuda de outras 'palavras do outro', e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter

criativo. Papel do encontro, da visão, da 'iluminação', da 'revelação', etc." (BAKHTIN, 1979, p. 406).

Bakhtin, como Vygotsky, vê o percurso do social para o individual, mas acentua a permanência e a intensidade do caráter dialógico da fala, mesmo quando monologizada, e afirma que:

"...a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é nossos enunciados (que incluem as obras literárias), está repleta de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos." (BAKHTIN, op. cit. pp.313, 314).

No processo de apropriação que Bakhtin delinea há um esquecimento paulatino dos depositários da palavra do outro:

"A palavra do outro torna-se anônima, familiar, em uma forma reestruturada: a consciência se monologiza. Esquece-se completamente a relação dialógica original com a palavra do outro: esta relação parece incorporar-se, assimilar-se, à palavra do outro tornada familiar (tendo passado pela fase da palavra 'pessoal alheia')." (BAKHTIN, op. cit. p. 406).

Mas, para ele, essa monologização é relativa, pois o discurso do indivíduo nunca deixa de estar impregnado das vozes de que foi originariamente constituído e nunca deixa de interagir com outros discursos com os quais tem alguma ligação, mesmo que não evidente ou explícita. Assim, a monologização seria um processo de transformação do caráter dialógico da enunciação: a princípio, a linguagem é orientada para o outro de

forma concreta, e em seguida continua orientada para o outro, mas esse outro no monólogo toma uma outra dimensão. Smolka esclarece que:

"O torná-las minhas não significa que sejam necessariamente para mim. Nesse sentido, cada monólogo é uma réplica de um diálogo maior, é um momento no movimento dialógico, de modo que a linguagem, como significativa, implica sempre alguém falando para outro alguém, mesmo se este alguém é o próprio interlocutor ou endereçado interior." (SMOLKA, 1993, p. 43).

Pode-se, então, traçar uma aproximação entre Bakhtin e Vygotsky no que diz respeito ao percurso que os signos e as práticas sociais descrevem, ao serem apropriadas pelo indivíduo no processo de seu desenvolvimento e inserção social. O que Bakhtin chama de monologização da consciência e que Vygotsky chama de internalização possuem o mesmo pressuposto teórico da precedência do social para o individual.

2.3 - As múltiplas vertentes do diálogo

A abordagem de Bakhtin permite uma releitura das concepções de Vygotsky e uma ampliação das articulações entre os processos intermentais e intramentais, de um lado, e os processos culturais, históricos e institucionais de outro. Em toda obra de Bakhtin, o caráter interativo da linguagem é enfatizado e tem, atualmente sido incorporado às reflexões sobre a linguagem e sua aprendizagem. O caráter interativo da linguagem é a base de todas as reformulações, e não há possibilidade de compreender a linguagem senão a partir de sua natureza sócio-histórica. Por natureza sócio-histórica compreende-se tanto o impulso de sua gênese e seu desenvolvimento como as variáveis intervenientes que permitem, condicionam e conformam o seu funcionamento. Assim, para (BAKHTIN, 1981: 41): "As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios."

Bakhtin construiu formulações que vêm ao encontro de idéias de Vygotsky sobre o processo de internalização na fase inicial de apropriação da linguagem, mas suas reflexões enveredam pelo uso sociocultural da linguagem por intermédio do recorte de

discursos, estruturas enunciativas muito mais complexas que as primeiras formas de comunicação humanas. A noção de discurso tem um princípio dialógico inerente a si mesmo de três ordens:

- a) é dialógico porque a enunciação tem uma orientação social, é orientada para o outro e é por ele determinada;
- b) é dialógico porque sua compreensão depende de formulação ativa de resposta, de contrapalavras;
- c) é dialógico porque é essencialmente polifônico.

Quanto à orientação social da enunciação, Bakhtin acentua o percurso de fora para dentro, ou seja, são as condições de produção de um determinado enunciado que determinam sua forma de enunciação e não vice-versa. Bakhtin discute esse percurso com as seguintes reflexões:

"Mas o que é afinal a expressão? Sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores. A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior, para outrem (ou também para si mesmo). Não existe atividade mental sem expressão semiótica. Consequentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata." (BAKHTIN, 1981 p. 112).

Assim, segundo o ponto de vista de (BAKHTIN, op. cit. p. 34), "os signos emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra." Não há, portanto, uma elaboração discursiva *a priori*, uma construção imanente do discurso, mas sua formulação está intrinsecamente relacionada às

condições de produção e às direções proposicionais que engendra num determinado contexto.

Portanto, o estudo dos mecanismos sociais, interativos, que influenciam, transformam ou determinam a produção de um enunciado, é além dos horizontes de pesquisa que se abrem em consequência dessa perspectiva. Se o centro organizador e formador da expressão enunciação provém das formas de interação e das condições sociais em que está inserido, parece produtivo delinear, pela pesquisa, esses modos de participação. Este trabalho, restringe-se a um aspecto dessa participação: a mediação do colega ou do professor-pesquisador, em ambiente escolar, durante a revisão/escrita de textos. Mas compreende-se que outras investigações podem abarcar as formações sociais mais amplas que intervêm no processo da escrita.

Quanto à segunda ordem de princípios dialógicos formulados por Bakhtin: a natureza compreensão, há uma ampla argumentação nesse sentido. O fato de que o discurso se organiza em função do "outro" é que estrutura e define seu caráter dialógico, pois pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face-a-face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Para (BAKHTIN, 1979, p.350), "A relação dialógica tem uma amplitude maior do que a fala dialógica numa acepção estrita. Mesmo entre produções verbais profundamente monológicas, observa-se sempre uma relação dialógica."

Nesse particular, a teoria de Bakhtin permite uma releitura das concepções de Vygotsky sobre internalização e fala interna, o "para si" com orientação voltada para a organização da ação mental individual. Para Bakhtin, mesmo a fala monologizada, o discurso interior preserva esse caráter dialógico, pois:

"...o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não poderá ultrapassar as fronteiras de uma classe, de uma época bem definida. (...) na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém." (BAKHTIN, 1981, p. 113).

O conceito amplo de (BAKHTIN, op. cit. p. 356) estabelece para a dialogia em decorrência de seu entendimento de que faz parte da natureza da palavra querer ser ouvida, buscar a compreensão responsiva ilimitada, e esclarece: "Para a palavra (e por conseguinte, para o homem) nada é mais terrível que a irresponsividade (a falta de resposta)." Por conseguinte, a compreensão é a forma de ação fundadora da interlocução, como ele mesmo declara:

"Vivo no universo das palavras do outro. E toda minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente)." (BAKHTIN, op. cit. p. 383).

Todo discurso busca ser compreendido, portanto, seja ele formulado em linguagem oral ou escrita, em forma de ficção ou de artigo científico, seu objetivo é estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sócio-históricas. Bakhtin refere-se a enunciações constitutivas do universo social de forma historicamente estabelecida, como é o caso dos textos editados, impressos e postos em circulação: os livros e os artigos científicos. Nessas reflexões, elabora o que seria o funcionamento dialógico do texto escrito, que mantém as principais propriedades da réplica do diálogo verbal argumentativo, pois, estando inserido numa malha sócio-histórica de discursos de várias ordens, estabelece com esses discursos uma articulação intrínseca. Para Bakhtin:

"O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado, criticado, no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas

diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre posteriores, etc.) além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc." (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Parece claro que a natureza dialógica intrínseca ao texto escrito é uma das formulações mais explícitas de Bakhtin, pois em suas próprias palavras:

"A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições de comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é o elo da cadeia de comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com outras obras enunciadas: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes." (BAKHTIN, 1979, p. 298).

Pode-se observar no universo educacional que o texto escrito por estudantes de ensino médio (e, em um certo sentido, também os de ensino fundamental), em um contexto de aprendizagem, procura recriar essas relações que estão de forma natural e concreta na sociedade, procura antecipá-las ou simulá-las. Mas o texto do aprendiz também está imerso numa rede de outros textos de seu próprio ambiente escola e mantém com eles essas relações dialógicas. Todo o esforço pedagógico escolar na produção de textos deveria ser orientado na direção dessas articulações mais amplas, dessas discussões ideológicas em grande escala, com todos os recursos enunciativos que

exigem. É nesse sentido que a pesquisa interdisciplinar sobre a produção escrita na escola poderá vir trazer contribuições relevantes.

Essa orientação da palavra, em função do interlocutor e da cadeia dialógica sócio-histórica, exige um desdobramento conceitual ao qual Bakhtin não se recusa: a questão do destinatário. Essa figura está sempre presente em suas formulações e tem tanto a função de quem recebe como também a de quem permite ao locutor perceber seu próprio enunciado. Nas palavras de Bakhtin:

"Os outros, para os quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para ir ao encontro dessa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário." (BAKHTIN, 1979, p. 320)

A busca da compreensão, a necessidade de ser compreendido e o caráter dialógico intrínseco ao enunciado fazem com que o sujeito que enuncia constitua para si um possível destinatário e, de certa forma, se constitua também, transitoriamente, como esse possível destinatário, num processo dinâmico e complexo de inserção na rede comunicativa que se estabelece no sistema social. Essa é uma das construções teóricas de Bakhtin mais esclarecedoras para a compreensão do fenômeno da escrita: não há apenas um destinatário real, concreto, identificável; nem apenas mais um destinatário virtual, secundário, possível, ideal; mas também há um destinatário terceiro que sobrepassa o próprio diálogo e é formado por um conjunto ideológico ao qual o autor pertence e ao qual quer satisfazer, responder, refutar, contradizer.

Poder-se-ia compreender que Bakhtin organiza o diálogo como uma estrutura triangular. No primeiro vértice, está o sujeito enunciatador, no segundo, o destinatário virtual e, no terceiro, o destinatário superior. Essas posições não são ocupadas por indivíduos e nem têm uma natureza aritmética. Tanto o lugar do enunciatador, como o do destinatário virtual ou do destinatário superior podem ser ocupados por entidades

variáveis em substância e em número. No jogo que se estabelece entre essas três instâncias, a compreensão cumpre o papel de ligação. Para Bakhtin:

"A própria compreensão é de natureza dialógica num sistema dialógico, cujo sistema global ela modifica. Compreender é, necessariamente, tornar-se o terceiro num diálogo (não no sentido literal, aritmético, pois os participantes do diálogo, além do terceiro, podem ser em número ilimitado), mas a posição dialógica deste terceiro é uma posição muito específica. O enunciado tem sempre um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência), de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva. Este destinatário é o segundo (mais uma vez não no sentido aritmético). Porém, afora esse destinatário (o segundo), o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um superdestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão não responsiva, absolutamente exata, é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado (o destinatário de emergência). Em diferentes épocas, graças a uma percepção variada do mundo, este superdestinatário, com sua compreensão responsiva, idealmente correta, adquire uma identidade concreta variável (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.)." (BAKHTIN, 1979, p. 356).

Dessa forma, o caráter constitutivo do destinatário superior conforma e orienta a enunciação. Como afirma:

"O autor nunca pode entregar-se totalmente e entregar toda sua produção verbal unicamente à vontade absoluta e definitiva de destinatários atuais ou próximos (sabe-se que mesmo os familiares mais próximos podem enganar-se) e sempre pressupõe (com maior ou menor consciência) alguma instância de compreensão responsiva, e que se situa acima de todos os participantes do diálogo (os parceiros). (...) O terceiro em questão não tem nada de místico ou de metafísico (ainda que possa assumir tal expressão em certas percepções do mundo). Ele é o momento constitutivo do todo do enunciado e, numa análise mais profunda, pode ser descoberto." (BAKHTIN, op. cit. p. 356).

O "outro" tem, portanto, vários papéis:

- É parceiro no diálogo (mesmo à distância), e assim determina sua configuração;
- Permite que o eu se constitua como enunciador e compreenda sua própria enunciação, a partir da possibilidade de compreensão do outro;
- É o fornecedor da matéria-prima do discurso: qualquer discurso tem na sua origem outras palavras e outras vozes que não apenas a do locutor.

Consequentemente, Bakhtin compreende que:

"Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que eu uso essa palavra, numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Sob esses dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas esta expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual." (BAKHTIN, 1979, p. 313)

Assim, o escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações lingüísticas, é uma unidade significativa da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores. Exige a compreensão como resposta, e esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo processo da escrita e, como tal, o determina. Bakhtin afirma que aquele que compreende se transforma inevitavelmente no terceiro do diálogo. O destinatário, cuja compreensão o autor busca e de certa forma antecipa no seu texto, é o segundo elemento do diálogo, mas haveria um terceiro, ou destinatário superior, que transcende o espaço físico e as circunstâncias meramente temporais. Esta instância superior, algumas vezes de caráter ideológico, cultural ou filosófico, deve ser compreendida como um momento constitutivo do enunciado completo que se manifesta numa análise mais profunda e pode constituir, também, o conjunto de representações

ideais do leitor, com as quais o autor gostaria de ser coerente e estar em sintonia. Ao escrever, não se tem como meta unicamente um leitor particular ou concreto, mas as representações de leitor e de autor com as quais o autor gostaria de se identificar, como também um conjunto de representações e de idéias mais complexo e difuso com o qual quer contribuir e ao qual pretende pertencer. Portanto, este destinatário terceiro pode multiplicar-se em várias direções, e mesmo assim estará presente e norteará de uma forma ou de outra a constituição do discurso.

Uma terceira ordem de princípios dialógicos na teoria de Bakhtin é inerente ao fato de que qualquer indivíduo, quando produz um enunciado, seja ele monologizado ou não, está fazendo uso de uma linguagem social, pertencente a um grupo social particular de falantes, e também fazendo uso de um gênero, característico de uma situação de comunicação verbal. Os gêneros são instrumentos mediadores, ou seja, objetos socialmente elaborados, frutos de experiências das gerações precedentes pelos quais se transmitem e se ampliam as experiências possíveis; determinam o comportamento, guiam, afinam e diferenciam a percepção da situação na qual o sujeito é levado a agir. Como instrumento, o gênero mediatiza a atividade, dá-lhe forma e materialidade. Ao mesmo tempo em que o indivíduo se apropria desses instrumentos mediadores, apropria-se também dos seus esquemas de utilização.

Em seus estudos sobre a constituição da língua francesa, Bakhtin demonstrou que as atividades da língua se organizaram, inicialmente, em diversos microssistemas (trovas, contos religiosos, elegias, etc.), que se caracterizavam por uma sintaxe e um vocabulário específicos. A interpretação desses *discursos primeiros* dependia da situação concreta da enunciação, das características da atividade que mediavam e das regras sociais que regiam essas atividades. Fórmulas mais ou menos fixas serviam a diferentes comunicações, pois o que as definia era o contexto em que eram utilizadas. A evolução da língua está marcada pela elaboração progressiva de *discursos secundários*, nos quais as novas formas de organização da língua respondem às necessidades de uma intercomunicação mais ampla. Surgem em circunstâncias sociais mais complexas (associadas à língua escrita) e relativamente mais evoluídas, e estabelecem uma distância em relação à situação concreta de enunciação. Os diversos discursos colocam-se ou no mundo da *mimesis* ou no mundo da "neutralidade científica" e, portanto, apresentam independência em relação ao apoio físico e social da atividade em que estão

inseridos para serem compreendidos. Assim, aspectos que se definem hoje como "sistema da língua" são produtos de lentas construções históricas, em que os fatores sociais exerceram função fundamental.

Considerando o fato de que os gêneros de fala ainda não estavam devidamente estudados, Bakhtin citou, ao longo de seus textos, como exemplos do que seriam os gêneros contemporâneos de enunciação ligados a situações características de comunicação verbal: ordens militares; saudações, despedidas e congratulações cotidianas; conversas informais sobre temas cotidianos; histórias cotidianas. (BRONKART, 1993) considera que, embora os textos apresentem diferenças que testemunham as condições sociais e materiais de sua elaboração, os gêneros resistem a uma classificação rigorosa. Essas entidades fluidas e multiformes, que o falante reconhece por um conjunto heterogêneo de critérios, são importantes para a compreensão do processo da escrita, pois são as únicas realidades empiricamente observáveis da produção da linguagem; são verdadeiras unidades lingüísticas de nível superior; cada exemplar é a concretização verbal de uma unidade comportamental; são referências necessárias para atividade de leitura e escrita. Os gêneros são categorias mais amplas nas quais se podem identificar características advindas de organizações lingüísticas marcadas, em número limitado, a que (SCHNEUWLY, 1993) chama de tipos. O conceito de gênero torna possível:

"...explicar, por um lado, algumas das vinculações entre funcionamento intermental e intramental, e, por outro, os ambientes culturais, históricos e institucionais. Essa vinculação destaca-se quando as linguagens sociais e os gêneros de fala são considerados como recursos mediacionais. Esses recursos mediacionais são essencialmente socioculturais em sua natureza e, portanto, importam naturalmente o sociocultural para dentro do mental." (WERTSCH e SMOLKA, 1994, p. 132).

Como os gêneros têm caráter polifônico, estão impregnados da palavra do outro, ou seja, de outras vozes, mesmo quando se trata de uma enunciação monologizada; enfatiza:

"A consciência criadora, durante a monologização, é muito importante. Depois, a consciência monologizada, na sua qualidade de todo único e singular, insere-se num novo diálogo (daí em diante, com novas vozes do outro, externas). Com frequência, a consciência criadora monologizada unifica e personaliza as palavras do outro, tornadas vozes do outro, anônimas, na forma de símbolos especiais: 'voz da própria vida', 'voz da natureza', 'voz do povo', 'voz de Deus', etc. Papel da palavra com autoridade, cujo portador, via de regra, não se perde, e que não fica anônima. Nesse sentido, o discurso é sempre polifônico, pois em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.) inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente." (BAKHTIN, 1979, p. 353).

Assim, quando um enunciado deixa transparecer deliberadamente a voz que lhe deu origem, tem-se a paródia: as duas vozes são ouvidas simultaneamente, estabelecendo entre si uma espécie de articulação muito peculiar.

Bakhtin, embora acentue o fato de que o indivíduo está submetido às exigências e limites da linguagem social a que pertence e dos gêneros adequados a cada situação, considera a parcela de decisão pessoal, de autonomia, de arbítrio do locutor em relação às possibilidades de escolha na enunciação. Para ele, em qualquer enunciado, desde a réplica cotidiana monolexêmica até as grandes obras complexas científicas ou literárias, capta-se, compreende-se, sente-se o intuito discursivo ou o querer dizer do locutor, que determina o todo enunciado: sua amplitude, suas fronteiras. Percebe-se o que o locutor quer dizer, e é em comparação a esse intuito discursivo, a esse querer dizer (como se teve captado) que se mede o acabamento do enunciado. Esse intuito determina a escolha, enquanto tal, do objeto com suas fronteiras (nas circunstâncias precisas da comunicação verbal e, necessariamente em relação aos enunciados anteriores), e o tratamento exaustivo do objeto do sentido que lhe é próprio. Tal intuito vai determinar também, a escolha da forma do gênero em que o enunciado será estruturado.

Diante dessas considerações, é relevante esclarecer a distinção entre texto e discurso.

O texto é uma unidade lingüística, um exemplar concreto e único, o produto material de uma ação verbal, que se caracteriza por uma organização de elementos ligados entre si, segundo regras coesivas que asseguram a transmissão de uma mensagem de forma coerente.

O discurso caracteriza-se por suas vinculações à situação, ou seja, exige a consideração de elementos extratextuais provenientes do contexto em que está inserido. Na formulação de um texto, os vários tipos de discursos identificam-se por configurações lingüísticas específicas e conjugam-se, funcionando de acordo com os objetivos a serem alcançados.

O conhecimento da situação material de uma ação de linguagem e do tipo de interação social em curso, articulado ao conhecimento e às representações de mundo mobilizadas pelo agente produtor do texto, constitui um conjunto de parâmetros de decisão sobre os tipos de discurso a serem utilizados, chamados de base de orientação. O sujeito enunciador, entretanto, dentro de um conjunto de possibilidades, não copia formatos já existentes, mas constitui um texto original, novo, que preserva características das matrizes internalizadas na interação social. Entre as decisões que o enunciador toma durante o processo de construção do seu enunciado, (BRONCKART, 1993) aponta:

1. Elaboração do mundo discursivo, ou seja, escolha de um modo de apresentação do conteúdo referencial (ex.: expor ou recontar);
2. Adoção de uma forma de seqüencializada ou organização linear (ex.: narração ou argumentação);
3. Opção por implicar ou não os parâmetros da situação no texto (ex.: citar ou não o destinatário).

Tais decisões, articuladas com o objetivo, o destinatário e o conteúdo proposicional, vão configurar os tipos de discursos, os quais se constituem, em última análise, em um gênero.

Diante desse amplo quadro conceitual, pode-se compreender que os modelos formais de matriz cognitivista não podem abranger a complexidade do fenômeno da escrita por tratarem de forma isolada dos usos de implicações sócio-históricas. Uma

abordagem do processo de produção escrita deve considerar sua natureza interativa e deve procurar desvelar a participação em outras instâncias dialógicas (o destinatário virtual e o destinatário superior) nos procedimentos adotados pelo sujeito enunciador.

Os estudos dos processos dialógicos das primeiras fases da linguagem oral, de (LEMOS, 1982 e 1985), (ROJO, 1991), fundamentados nas formulações teóricas de Bakhtin e Vygotsky, constataam a progressiva incorporação das palavras do "outro" na construção do discurso individual. Também, no adolescente ou no jovem adulto, na consolidação de seu processo de autonomia na escrita, podem ser identificadas fases de incorporação de palavras do outro. Nesse sentido, é importante levar em conta as reflexões desenvolvidas pelos pesquisadores que observaram os processos de internalização e analisar as possibilidades de associação de algumas conclusões sobre as primeiras fases de aquisição da linguagem oral para os procedimentos dos adolescentes na construção do seu discurso escrito.

O conjunto de argumentos provenientes da lingüística e da filosofia da linguagem, aqui proposto, permite compreender a primazia da atividade significativa da linguagem. O acesso ao que é específico do mundo humano produz-se a partir da ação, das atividades sociais, às quais estão intimamente integradas as produções verbais discursivas.

Partindo do pressuposto de que a linguagem é uma construção social, em que dialogia e interação se constituem seus elementos fundadores, compreende-se que o domínio da própria autonomia nesta área também é construído na interação social. No caso particular desta pesquisa, circunscreve-se à produção escrita escolar. O autor defronta-se com diversos níveis de dialogia na elaboração do texto:

1. Um convívio com as pautas de escrita adotadas na comunidade e que servem de referencial constante, e, nesse sentido, um texto relaciona-se com outros textos disponíveis na sociedade;
2. Uma interação contínua com o par mais desenvolvido, do qual provêm as orientações escolares;
3. Uma troca solidária com seus pares;
4. Um exercício permanente de formulação mental da figura do interlocutor virtual do texto.

Considera-se, então, nesse processo múltiplo de interação social, que a meta do redator aprendiz é a constituição do enunciado, de forma que seja compreendido pelo outro em a mediação dos elementos gestuais e supra-segmentais. Entre os primeiros movimentos interacionais que constituem a linguagem emergente das crianças e a enunciação discursiva complexa, como a da dissertação informativa e argumentativa sobre temas abstratos, há um percurso em que a contribuição concreta do outro é variável, mas imprescindível.

Tende-se a acreditar que adolescentes já têm habilidades suficientes para lidar com essas conexões dialógicas com naturalidade e que a prática escolar deve limitar-se à instrução direta de itens lingüísticos, em relação aos quais o estudante demonstra dificuldades. Adota-se neste trabalho, o entendimento de que a compreensão do processo da escrita está vinculada ao estudo das práticas interacionais escolares, das quais o indivíduo participa, na sua história de desenvolvimento como sujeito enunciator.

Esta pesquisa vem investigar, sob a ótica sociointeracionista aqui exposta, que um levantamento dos problemas de redação com uma apresentação de possíveis soluções, facilita o trabalho do profissional que irá orientar os alunos, oferecendo um material eficiente, atualizado às expectativas dos profissionais que trabalham com produção de textos.

É útil para os professores entender como a língua funciona, exatamente como um professor de natação deve saber algo sobre Fisiologia. Porém, o ensino de Língua Portuguesa, obtido através dos mecanismos internos da língua: mostrará que a competência de linguagem é formada por um conjunto de muitas competências. Neste estudo, selecionou-se: competência lingüística; competência textual; competência argumentativa; competência discursiva ou comunicativa; competência cultural e competência cognitiva. Ainda, ao se verificar a importância da competência cognitiva nesse conjunto, possibilitar-se-á aos alunos, durante a ação de analisar e reestruturar o texto escrito, que eles se apropriem de um novo processo de produção textual.

Uma das tarefas que se fez necessária realizar, dentro da importância do tema linguagem escrita e cognição, foi evidenciar que a definição de conteúdos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é uma referência para técnicos e professores

analisarem, refletirem e tomarem decisões, resultando em ampliações ou reduções de certos aspectos, em função das necessidades de aprendizagem dos seus alunos, uma vez que os *conteúdos conceituais* são referentes à construção ativa das capacidades intelectuais dos alunos para operarem com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. Desta forma, apresenta-se o texto Os Parâmetros Curriculares Nacionais a seguir.

2.4 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Hoje o projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos e, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além dos fatos e conceitos passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes.

Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção.

Os conteúdos são abordados em três grandes categorias, porém este trabalho irá focar especificamente os *conteúdos conceituais*, que envolvem fatos e princípios.

Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade.

A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. Para aprender sobre digestão, subtração ou qualquer outro objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para poder construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceitualizações cada vez mais abrangentes, estas o levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior ou de menor abstração, como o princípio da matemática, o princípio da conservação nas ciências, etc. A aprendizagem de conceitos permite organizar a realidade, mas só é possível a partir da aprendizagem de conteúdos referente a fatos (nomes, imagens, representações), que ocorre, num primeiro momento, de maneira eminentemente mnemônica.

A memorização não deve ser entendida como um processo mecânico, mas antes como um recurso que torna o aluno capaz de representar informações de maneira genérica, memória significativa, para poder relacioná-las com outros conteúdos. Dependendo da diversidade presente nas atividades realizadas, os alunos buscam informações (fatos), notam regularidades, realizam produtos e generalizações que, mesmo sendo sínteses ou análises parciais, permitem verificar se o conceito está sendo aprendido. Por exemplo: para compreender o que vem a ser um texto jornalístico é necessário que o aluno tenha contato com esse texto, use-o para obter informações, conheça seu vocabulário, conheça sua estrutura e sua função social. Um outro exemplo: a solidariedade só pode ser compreendida quando o aluno passa por situações em que atitudes que as suscitem estejam em jogo, de modo que, ao longo de suas experiências, adquira informações que contribuam para construção de tal conceito. Aprender conceitos permite atribuir significados aos conteúdos aprendidos e relacioná-los a outros.

Assim, ressalta-se mais uma vez que a definição de conteúdos nos Parâmetros Curriculares Nacionais é realmente uma referência suficientemente alerta para professores analisarem, refletirem e tomarem decisões, resultando em ampliações ou reduções de certos aspectos, em função das necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

Ainda, indaga-se sobre os argumentos a utilizar para demonstrar uma evidência: a de que este estudo pode se apoiar numa base sólida, constituída pelos conhecimentos da linguagem.

Na fórmula *bakhtidiana*, "cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados", de modo que nessa ideologia interrupta de enunciados, unidades discursivas reais delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes, todo autor é também um respondente, porque anota, retoma, concorda, contesta elos anteriores dessa cadeia e porque elabora sua obra tentando determinar ativamente as respostas futuras, aquelas de seus ouvintes/falantes, escritores/leitores.

Verificou-se neste capítulo que os níveis de conhecimentos que entram em jogo durante um processo de escrita são vários, porém, inicia-se esta apresentação com a Competência Lingüística e a Competência Textual no Capítulo III a seguir.

CAPÍTULO III

Das partes para o todo: do todo para as partes

3.1 - Competência Lingüística

A competência lingüística é um saber fazer com as regras da língua. Se o professor for trabalhar com redação, redação imbrica investir um texto lingüisticamente, porém se ele for trabalhar com música, o investimento do texto será com notas musicais.

O texto é mais amplo do que o nível das frases e das palavras. Ele é uma unidade semiótica, ou seja, ele é um dado primordial da profusão oral e, porque ele é organizado por várias competências, ele tem muitos itens de organizações diferentes.

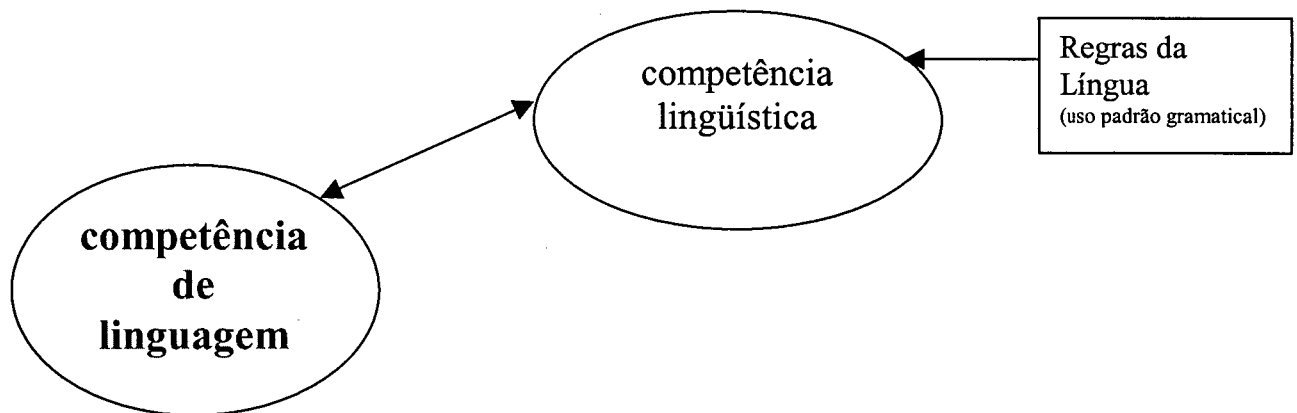


Figura 1 Competência Lingüística

Será que a gramática deve ser abandonada, como sustentam alguns lingüistas, especialmente os norte-americanos? A resposta que parece certa é que há uma confusão entre duas disciplinas correlatas e independentes.

A gramática faz parte da lingüística, assim, a lingüística tem a seu lado uma disciplina normativa, que faz parte do que se pode chamar a lingüística aplicada a um fim de comportamento social.

A língua tem que ser ensinada na escola, e, como anotava o lingüista francês Ernest Tonnelat, o ensino escolar "tem que assentar necessariamente numa regulamentação imperativa." (TONNELAT, 1967, p. 167).

Assim, a gramática normativa tem o seu lugar, mas é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade. É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas e, pior ainda, fazer lingüística sincrônica com preocupações normativas.

A esse respeito algumas considerações, que se fazem aqui necessárias.

Antes de tudo, a gramática normativa depende da lingüística sincrônica, em suma, para não ser caprichosa e contraproducente. Regras de direito que não assentam a realidade social, depreendida pelo estudo sociológico puro, caem no vazio e são inoperantes ou negativas até. Só é altamente nociva uma higiene que não se assenta em verdades biológicas. Não se compreende uma situação inversa. Depois, mesmo quando convém a relação de um procedimento lingüístico (porque marca desfavoravelmente o indivíduo do ponto de vista de sua posição social, ou porque prejudica a clareza e a eficiência da sua capacidade de comunicação, ou porque cria um cisma perturbador num uso mais geral adotado), é preciso saber a causa profunda desse procedimento, para poder combatê-lo na gramática normativa. Finalmente, a norma não pode ser uniforme e rígida. Ela deve ser elástica e contingente, de acordo com cada situação social específica. O professor não fala em casa como fala em sala de aula e muito menos como fala numa conferência. O deputado não fala na rua, ao se encontrar com um amigo, como falaria numa sessão na Câmara e assim por diante.

Quando o lingüista sincrônico se insurge contra o gramático normativo ou contra o professor de língua, é em regra porque este e aquele declaradamente desobedeceram estes preceitos. Impõe suas regras praxistas como sendo lingüística. Corrigem às cegas, sem tocar no ponto nevrálgico do procedimento lingüístico que querem corrigir e com isso só criam confusão e distúrbios. Partem do princípio insustentável de que a norma tem de ser sempre a mesma, e fixam um padrão social altamente formalizado como sendo o que convém sempre dizer.

O remédio é o professor de língua e os homens em geral aprenderem os princípios gerais da lingüística. Para isso, a melhor solução parece ser fornecer-lhes uma gramática descritiva desinteressada de preocupações normativas.

Há apenas uma observação a fazer. Se a língua é variável no espaço e na hierarquia social, ou ainda num mesmo indivíduo conforme a situação social em que se encontra, a gramática pode escolher seu campo de observação. A descrição não tomará

por base, evidentemente uma modalidade popular ou remotamente regional. Muito menos vai assentar num uso elaborado e sofisticado, como é, por exemplo, a língua da literatura. Partirá do uso escrito considerado "culto", ou melhor dito, adequado às condições "formais" de intercâmbio lingüístico.

Até aqui procura colocar-se, tanto quanto possível, como interlocutor do leitor interessado na difícil tarefa de examinar um texto e refletir sobre a adequação de sua organização.

Neste momento, propõe-se uma operacionalização dessa "teoria", que sirva para fixar o aprendizado e sobretudo alimentar, ampliar e enriquecer uma experiência já acumulada na produção de textos escritos.

As atividades aqui propostas podem ser realizadas na medida em que forem julgadas proveitosas ou necessárias.

1. ATIVIDADE Um ponto a ser analisado: ortografia

A eleição de uma modalidade lingüística padrão como eixo condutor da política pedagógica de língua materna repercute em níveis menores na estrutura da língua. Tratando-se da questão da ortografia, o problema repousa não só no fato de ter-se uma só forma de escrever, a escrita padrão, mas também no processo de inserção do aluno no mundo da palavra escrita. Talvez por tradição e pela força do escrito em nossa sociedade, supervaloriza-se o erro ortográfico de tal forma, que ele passou a ser critério preponderante de avaliação do texto escrito (ILARI & POSSETI, 1985; LUFT, 1985; GOMES DE MATOS, 1982; CAGLIARI, 1986; VARLOTTA, 1986; BRAGA, 1979): *“Quem de nós escapou de ter uns pontos subtraídos da redação por causa de um S, um Z, um Ç? Matemática esquisita, por sinal; pois, se, para cada erro, perdíamos um ponto, para cada acerto devíamos ganhar um. É uma conta desigual e a escola não soma a favor do aluno.”*

Assim explica a supervalorização da ortografia:

“Se se atribui tão grande importância e se dedica tanto tempo à ortografia, isto se deve de um lado à sociedade, que exige imperiosamente uma língua escrita conforme cânones por ela fixados; de outro lado, ao 'conjunto dos fatos ortográficos',

imperfeitamente dominados pelas descrições que deles se podem fazer. A sociedade impõe a ortografia, e a ortografia transborda sempre coerência das análises propostas pelos gramáticos e lingüistas.” (GENOUVRIER & PEYTARD, 1974, p.104).

Evidentemente, decorrem daí alguns procedimentos didáticos discutíveis, quais sejam, a ênfase no raro e no exótico (LUFT, 1985) e a insistência na “cura” dos erros através de recursos inócuos e duvidosos como o ditado de palavras, o treino ortográfico e outros.

(VARLOTTA, 1986), reportando-se à fase de alfabetização, afirma que, muitas vezes, a relação da criança com a escrita é traumática, em virtude do contexto artificial de produção da escrita e dos critérios de avaliação, pois, não se considerando a natureza do processo porque passa a criança na aquisição da escrita, distingui-se a linguagem do seu aspecto textual.

Talvez bastasse admitir uma meia dúzia de fundamentos para que a questão ortográfica fosse vista com outros olhos. Por exemplo, (CAGLIARI, 1986) diz que escrever conforme o sistema ortográfico vigente é uma tarefa difícil para a maioria das pessoas, “mesmo que tenham uma prática de escrita relativamente intensa”. O mesmo autor ainda faz ver que há incongruência na relação entre letras e sons. Ou, ainda, que os problemas de ortografia nascem na medida em que o usuário da escrita enfrenta um impasse, nos casos de palavras que podem ser escritas com uma ou outra letra. Finalmente, Cagliari declara que não é possível prever a ocorrência de tal ou qual letra se a base for apenas em regras ou em pronúncia das palavras.

O problema da ortografia está fortemente ligado às convenções da língua. Assim como (GNERRE, 1985) explica que a escrita guarda marcas das camadas dominantes e isso institui o sistema de referências para sua aprendizagem. Portanto, da mesma forma como é fundamental para o aluno compreender como e porque a gramática normativa se constitui, é preciso que a ortografia seja encarada como resultante de um processo histórico de estabelecimento de convenções. Trata-se de entender a relação entre o código escrito e a língua padrão.

Nesse sentido, é apenas através da visão da língua como trabalho ou processo sócio-histórico que se pode entender as razões e as necessidades das convenções lingüísticas e de seus usos sociais. Em vez de impor convenções, a escola deveria, numa

construção permanente do conhecimento, inserir o aluno na discussão teórica que explica essas convenções, até mesmo para que elas façam sentido na *práxis* lingüística:

“A convenção não pode ser confundida com regras de certo/errado ou de ortografia, mas deve ser compreendida como algo que se produz e se estabelece conjuntamente, para que seja partilhado por todos. As letras são sinais, mas não apenas sinais, cujo domínio técnico é necessário, pois conforme sua posição na palavra por exemplo, mudam de valor. A compreensão dos sinais não está nos sinais, mas no uso que nós e os alunos fazemos deles, e que os tornam algo que nos pertence e que não é imposto para nós (...) O agir sobre a língua, sobre o mundo e sobre a própria interlocução está diretamente relacionado a esse caminhar para a convenção, que se alcança e se utiliza porque se compreendeu que pertence a todos e não é um instrumento puramente lingüístico. E o sentido de trabalho conjunto da língua se explicita para falantes, escritores e leitores dessa língua. Assim, o caráter convencional da língua deve ser alcançado pelas crianças, sem, entretanto, assumir o peso de uma imposição que não se entende. Porque se escreve ou se lê para um interlocutor, que está conosco quando escrevemos ou lemos para ele... Afinal os homens criaram sinais para que fossem entendidos uns e outros.” (SILVA e outros, 1986, pp. 36-37).

Outro dado importante é que os chamados “erros” ortográficos têm sempre uma motivação, cabendo ao professor levar em consideração, sobretudo incoerências próprias do sistema ortográfico vigente (CASTILHO, 1983), seja para assumir diante do problema uma outra postura, permitindo aos alunos “experimentar” e “descobrir” a escrita, seja para estabelecer formas de intervenção no ensino mais adequadas e eficazes.

Uma abordagem da constituição histórica das convenções ortográficas encontra-se em (CAGLIARI, 1986). De acordo com ele, a escrita, que tem como objetivo a leitura, resiste mais a mudanças do que à fala e isso explicaria o porquê do descompasso entre as duas. Na verdade, as diferentes formas de falar se materializam muito devagar na escrita.

Por outro lado, a idéia de se ter uma ortografia surgiu em função da “flutuação nos sistemas alfabéticos de escrita, devido a pronúncias diferentes de uma mesma palavra”. Diz Cagliari:

“A ortografia surge exatamente de um congelamento da grafia das palavras, fazendo com que ela perca sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser escrita de 'uma palavra de forma fixa', independente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê.” (CAGLIARI, 1986, p.104).

De um modo geral, perde-se, na escola, essa dimensão histórica e mesmo essa vantagem concreta do sistema ortográfico. Tanto Cagliari quanto Silva e outros mostram que o conhecimento e o domínio da ortografia, mais do que uma demonstração de competência em si, são na verdade, um caminho para a constituição de leitores e escritores plenos.

2. ATIVIDADE *Alguns indícios para mostrar que a correção ortográfica é requisito elementar de qualquer texto*

“Art. 13 _ A Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1998, p.16).

O professor pode levantar como argumento o artigo 13, e mostrar para os alunos que, no uso da ortografia: a correção ortográfica é requisito elementar de qualquer texto, e ainda mais importante quando se trata de textos oficiais. Muitas vezes, uma simples troca de letras pode alterar não só o sentido da palavra, mas de toda uma frase. O que na correspondência particular seria apenas um lapso de digitação pode ter repercussões indesejáveis quando ocorre nas redações.

Para aprimorar e ter uma segura aplicabilidade, o domínio da correção ortográfica, do vocabulário e da maneira de estruturar a frase certamente contribui para uma melhor redação.

Assim, toda revisão que se faça em determinado documento ou expediente deve sempre levar em conta a correção ortográfica.

Com relação aos erros de ortografia, pode-se dizer que são de dois tipos: os que decorrem do emprego inadequado de determinadas letras por desconhecimento de como se escreve uma palavra, e aqueles causados por lapso de digitação.

"Escreve-se *tiquete* ou *ticket*? Em inglês, escreve-se *ticket*; se desejar vestir a palavra com roupa nossa: *tiquete*, embora seja melhor o uso de **bilhete**, **ingresso**, que são palavras rigorosamente nossas." (...) os aportuguesamentos, quando inevitáveis, são mais bem aceitos que os estrangeirismos. Por isso é melhor escrever: *cupom* do que *cupon*; *bói* do que *boy*; *carnê* do que *carnet*; *márquetim* do que *marketing*, etc. (...) algumas formas aportuguesadas poderão parecer estranhas à primeira vista, como o foram **nocaute**, **iate**, **futebol** há alguns anos. A vista, porém, a tudo se acostuma." (SACCONI, 1999. p.117).

Outro aspecto que se encontra com muita frequência, são os vocábulos grafados com letra inicial minúscula quando deveriam estar grafados com letra inicial maiúscula. Neste sentido, os nomes que designam ciências, artes ou disciplinas, bem como, os que sintetizam, em sentido elevado, as manifestações do engenho e do saber, devem ser grafados com letra inicial maiúscula, como: **Contabilidade**, **Administração**, **Direito**, **Letras**, **Publicidade e Propaganda**, **Relações Públicas**, etc.

Da mesma forma, os nomes dos meses: janeiro, fevereiro, março... que devem ser escritos com letra inicial minúscula, normalmente, encontram-se grafados com inicial maiúscula, como exemplo: *Curitiba, 12 de Outubro de 2000*. Quando deveria estar grafado de acordo com a norma: *Curitiba, 12 de outubro de 2000*. A exceção para esta norma acontece, só quando fazem parte de data histórica, escrevem-se com inicial maiúscula: 7 de Setembro, 15 de Novembro, 1^o de Maio, etc.

O conhecimento lingüístico desempenha um papel central no processamento do texto.

Também o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, que se chama conhecimento textual, faz parte do conhecimento prévio e desempenha um importante papel na compreensão de textos. A fim de verificar o que se chama conhecimento textual, considerar-se-á a competência textual na seqüência.

3.2 - Competência Textual

A competência textual contém regras que tratam da coerência e da coesão, possibilitando que o homem reconheça quando o texto está completo ou interrompido.

Uma criança pequena ao contar uma história para ela, (e ela está em fase desses processos textuais), se a história for interrompida por alguma razão. Ela, além de estranhar, irá perguntar: por quê? E daí?...

A criança sabe quando um texto está interrompido e, também, quando um texto está interrompido, como completá-lo.

A mãe começa a contar uma história para a criança e, de repente, a mãe pergunta: e daí? A criança continua contando aquela história... até dar um fim. Isto é competência textual.

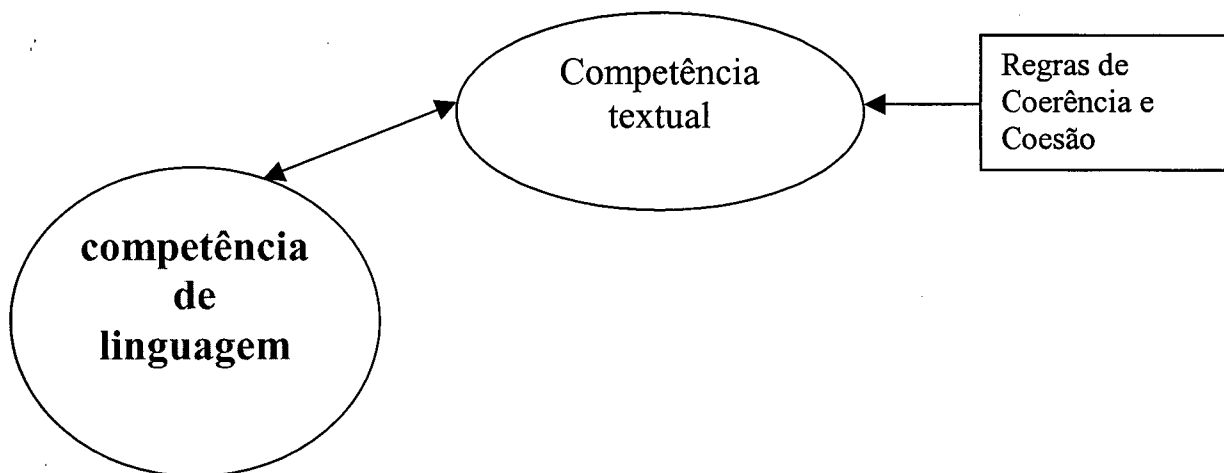


Figura 2 Competência Textual

A lingüística textual, como ciência da estrutura e do funcionamento dos textos, começou a desenvolver na década de 60 na Europa, especialmente na Alemanha.

A origem do termo *lingüística textual*, encontra-se em Cosériu, embora no sentido que lhe é atualmente atribuído, tenha sido empregado pela primeira vez por (WEINRICH, 1966).

As causas de seu desenvolvimento são, dentre outras, as falhas das gramáticas da frase no tratamento de fenômenos como a referência, a definitivização, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a ordem das palavras no enunciado, a entonação, a concordância dos tempos verbais, fenômenos estes que só podem ser explicados em termos de texto ou referência a um contexto situacional.

Assim, o que a legitima é sua capacidade de explicar fenômenos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado ou, como afirma (CONTE, 1977, pp.17-18), "é a descontinuidade entre enunciado e texto, já que há uma diferença qualitativa entre ambos (e não meramente quantitativa)".

Sendo o texto mais do que a soma dos enunciados que o compõem, sua produção e compreensão derivam de uma competência específica do falante: a competência textual.

Chegados a este ponto, algumas questões podem ser colocadas:

- O que é competência textual?
- O que é texto?
- Do que se constitui e em que se distingue um conjunto de frases?
- O que une por exemplo, um grito isolado: "*Socorro!*" A um soneto de Camões e o que separa estes dois textos de um pseudotexto, por exemplo, um léxico?

Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados e esta competência é de linguagem, em sentido amplo, distingue-se da competência frasal ou lingüística em sentido restrito, como a descreve, por exemplo, (CHOMSKY, 1965), em *Aspects of the theory of syntax*.

Qualquer falante é também capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de atribuir-lhe um título, de produzir um texto a partir de um título dado e de distinguir um texto segundo vários tipos de texto (por exemplo, uma conversação de um texto científico, de uma receita de bolo, de um poema). Todas essas habilidades explicitam a *competência textual* e justificam a construção de uma gramática textual.

Se o saber é intuitivo, não só distinção entre textos e não-textos mas também que a produção lingüística se dá com textos e não com palavras isoladas, não se sabe, porém, definir intuitivamente o que faz com que um texto seja um texto, e nem os estudiosos são unânimes ao conceituá-lo.

Também o fato de algumas línguas como o alemão e o holandês só existir o termo "texto" (do qual se criaram as denominações "lingüística textual" e "gramática textual"), e em outras, como as românicas, a par do termo "texto", existir também o termo "discurso", acabou por criar uma confusão entre os dois termos, ora empregados como sinônimos, ora com sentidos diferentes.

O termo "texto" pode ser tomado em duas acepções:

"Texto em sentido amplo, designando toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema, etc.), e em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor e interlocutor, (no caso de diálogos) e o evento de sua enunciação." (FÁVERO e KOCH, 1983, p. 25).

O discurso é manifestado, lingüisticamente, por meio de texto (em sentido restrito). O texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.

O assunto é por si bastante complexo e será apresentado, neste trabalho, não um modelo acabado, mas antes uma proposta, uma linha de reflexões.

Até aqui também procura colocar-se, tanto quanto possível, como interlocutor do leitor interessado na difícil tarefa de examinar um texto e refletir sobre a adequação de sua organização.

Mais uma vez, propõe-se uma operacionalização dessa "teoria", que sirva para fixar o aprendizado e sobretudo alimentar, ampliar e enriquecer uma experiência já acumulada na produção de textos escritos.

As atividades propostas podem ser realizadas na medida em que forem julgadas proveitosas ou necessárias.

1. ATIVIDADE Dê um título para este texto

Era uma noite linda, o sol brilhava estridentemente entre as trevas sem fim. Sentado de pé numa pedra de pau, à sombra de uma árvore sem folhas, um mudo dizia consigo mesmo aos companheiros: “Prefiro mil vezes morrer do que perder a vida !!”

Bem longe dali, em um bosque próximo, sem árvores, os passarinhos pastavam tranqüilamente, enquanto as vacas pulavam de galho em galho à procura de seus ninhos, e os elefantes saltitando à sombra de um pé de alface.

Corri vagarosamente depressa para casa, passei a noite em claro porque esqueci de apagar as luzes.

Logo às onze horas da madrugada, fui a um veterinário que me disse que eu estava com a língua do sapato estragada. Indignado, montei à minha costas e saí galopando pelas ondas retas do deserto incandescente, onde aproveitei para surfar um pouquinho. Depois fui para casa, entrei pela porta da frente que ficava nos fundos da casa.

Deitei meu paletó na cama e pendurei-me no cabide, onde dormi um pouco. Sonhei que estava acordado, e quando acordei estava dormindo. Levantei-me vagarosamente rápido, dei marcha-ré na minha bateadeira e dirigi-me ao banheiro onde foi servido o almoço. Lavei caprichosamente os pés de minha mesa e, depois senti um gosto estranho. Pois havia comido o guardanapo e limpado a boca com bife.

O duro é que ao meu lado um cego-mudo, lia irritantemente um jornal completamente sem letras e gritava o seguinte: “Os quatro profetas do mundo foram três !! Jacó e Jeremias.”

2. ATIVIDADE análise do texto "Prontuário de frases para todos os usos para preencher o vazio de nada."

A falta de coerência torna o texto obscuro, o que deve ser evitado. Para ilustrar, apresenta-se o quadro pitoresco de (KURY, 1989), segundo o professor teria sido elaborado por dois professores universitários italianos no estudo: "Prontuário de frases para todos os usos para preencher o vazio de nada.", a partir do qual podem ser feitas inúmeras frases, combinando-se expressões de várias colunas em qualquer ordem, com uma característica comum: nenhuma delas têm sentido!

O quadro tem a função de sublinhar a maneira de como **não** se deve escrever.

COLUNA A	COLUNA B	COLUNA C	COLUNA D	COLUNA E	COLUNA F	COLUNA G
1. A necessidade emergente	se caracteriza por	uma correta relação entre estrutura e superestrutura	no interesse primário da população,	substanciando e vitalizando	numa ótica preventiva e não mais curativa,	a transparência de cada ato decisional.
2. O quadro normativo	prefigura	a superação de cada obstáculo e/ou resistência passiva	sem prejudicar o atual nível das contribuições,	não assumindo nunca como implícito,	no contexto de um sistema integrado,	um indispensável salto de qualidade.
3. O critério metodológico	reconduz a sínteses	a pontual correspondência entre objetivos e recursos	com critérios não-dirigísticos,	potenciando e incrementando,	na medida em que isso seja factível,	o aplanamento de discrepâncias e discrasias existentes.
4. O modelo de desenvolvimento	incrementa	o redimensionamento das linhas de tendências em ato	para além das contradições e dificuldades iniciais,	evidenciando e explicitando	em termos de eficácia e eficiência	a adoção de metodologia diferenciada.
5. O novo tema social	propicia	o incorporamento das funções e a descentralizações decisional	numa visão orgânica e não totalizante	ativando e implementando	a cavaleiro da situação contingente	a redefinição de uma nova figura profissional.
6. O método participativo	propõe-se a	o reconhecimento da demanda não satisfeita	mediante mecanismo da participação,	não omitindo ou calando, mas antes particularizando,	com as devidas e imprescindíveis ênfases,	o co-envolvimento ativo de operadores urgentes e utentes.
7. A utilização potencial	privilegia	uma coligação orgânica interdisciplinar para uma práxis de trabalho de grupo,	segundo um módulo de interdependência horizontal,	recuperando, ou antes revalorizando,	como sua premissa indispensável e condicionante,	uma congruente flexibilidade das estruturas.

Quadro 1 Prontuário de frases para todos os usos para preencher o vazio de nada

A sugestão desta atividade fica em aberto para que estudantes ou todos aqueles que se interessam possam acrescentar, discordar, enfim aprimorar para que as pessoas, no uso da escrita, não façam fuga ao tema.

Verificou-se neste capítulo que o conhecimento lingüístico desempenha um papel central no processamento do texto e também que o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, que se chama conhecimento textual, faz parte do conhecimento prévio e desempenha um importante papel na compreensão de textos.

A capacidade de análise das pistas formais para uma síntese posterior que defina uma postura do autor também é considerada essencial à compreensão do texto. O caráter interacional da leitura pressupõe a figura do autor presente do texto através de marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto.

A reconstrução de uma intenção argumentativa é considerada como pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto. A fim de verificar o que se chama conhecimento argumentativo, será estudada a competência argumentativa no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

Das partes para o todo: do todo para as partes

4.1 - Competência Argumentativa

Chama-se competência argumentativa a todos os recursos acionados pelo produtor de texto com vistas a levar o leitor a crer naquilo que o texto diz e a fazer aquilo que ele propõe. Para se ter idéia de alguns desses procedimentos, apresenta-se a competência argumentativa.

A competência argumentativa deve dar conta de como o indivíduo é capaz de **associar idéias com outro indivíduo**. Para esse mecanismo de associação, ele construirá um mecanismo de dissociação, ou seja, ele será capaz de obrigar o outro a abandonar o argumento ou completá-lo.

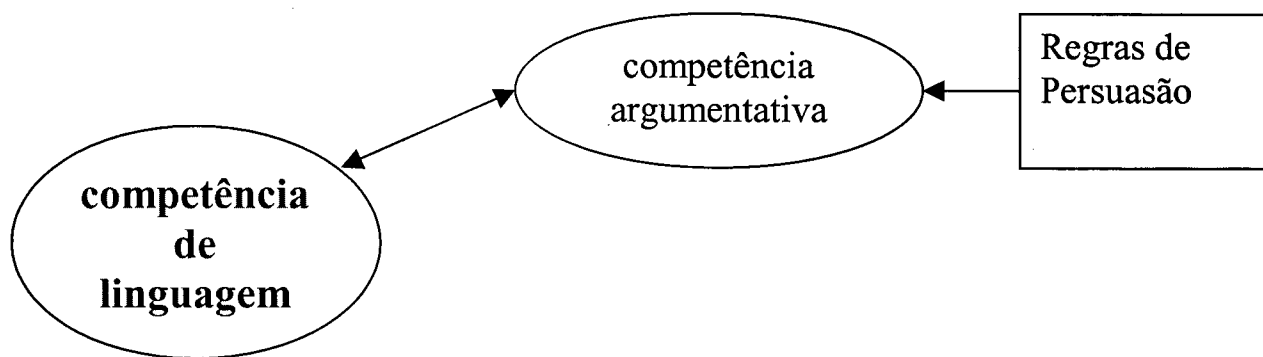


Figura 3 Competência Argumentativa

Um dos aspectos importantes a considerar quando se lê um texto é que, em princípio, quem o produz está interessado em convencer o leitor de alguma coisa. Todo texto tem, por trás de si, um produtor que procura persuadir o seu leitor (ou leitores), usando para tanto vários recursos de natureza lógica e lingüística.

Apresentam-se os operadores argumentativos como ponto de partida para ser convincente ou persuasivo.

O termo *operadores argumentativos* foi cunhado por Oswald Ducrot, criador da Semântica argumentativa (ou Semântica da Enunciação), para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar ("mostrar") a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam.

Para explicar seu funcionamento, (DUCROT, 1987) utiliza duas noções básicas: as de *escala argumentativa* e *classe argumentativa*. Uma classe argumentativa é constituída por um conjunto de enunciados que podem servir igualmente de argumento para uma mesma conclusão (a que, por convenção, se denomina R). Por exemplo:

(1) **João é o melhor candidato** (conclusão R)

Arg. 1 - tem uma boa formação em Economia

Arg. 2 - tem experiência no cargo *classe argumentativa*

Arg. 3 - não se envolve em negociatas

.
.

.

etc. (todos os argumentos têm o mesmo peso: levar o alocutário a concluir R)

Quando dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão, tem-se uma *escala argumentativa*. Por exemplo:

(2) **A apresentação foi coroada de sucesso** (conclusão R)

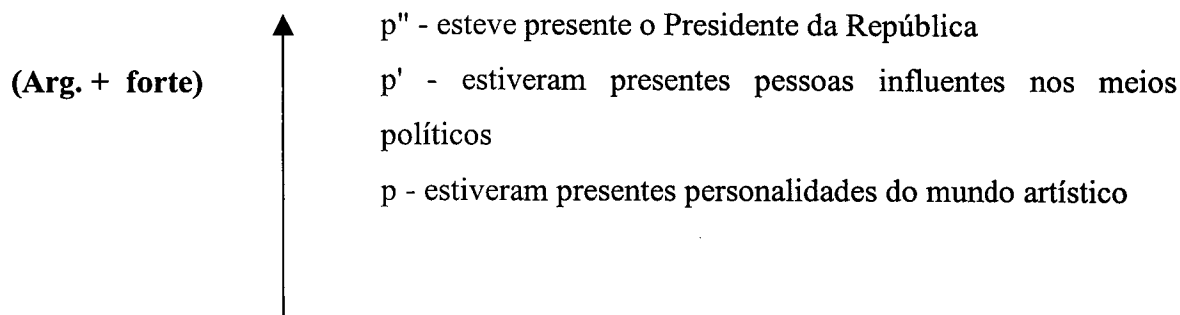
Arg. 1 - estiveram presentes personalidades do mundo artístico

Arg. 2 - estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos

Arg. 3 - esteve presente o Presidente da República (argumento mais forte)

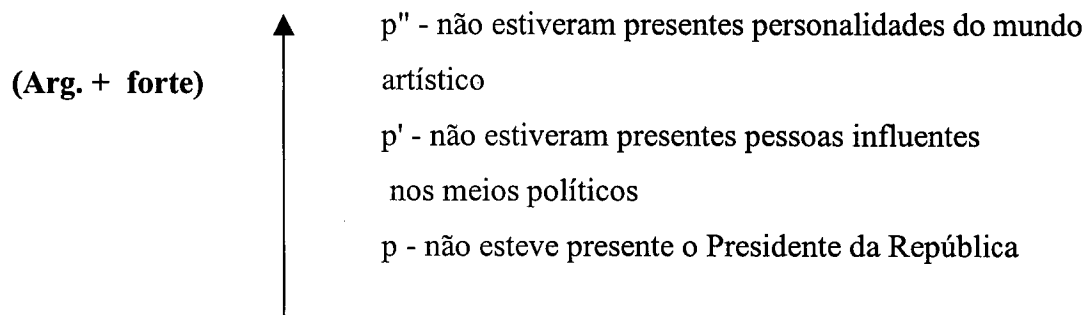
Costuma-se representar graficamente a escala argumentativa da seguinte forma:

R: A apresentação foi coroada de sucesso: (conclusão R)



Se a mesma conclusão for negada, invertem-se os elementos da escala:

R: A apresentação não teve sucesso:



Após esta rápida explicação, passa-se a examinar os principais tipos de operadores:

1. Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: *até, mesmo, até mesmo, inclusive*.
2. Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: *(isto é, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa): e,*

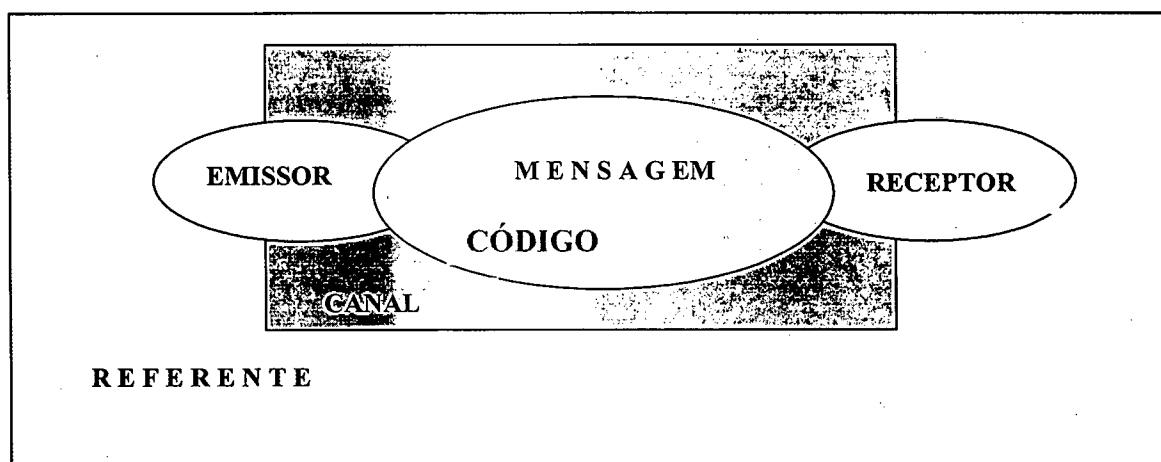
também, ainda, nem, (= e não), não só...mas também, tanto...como, além de ..., além disso..., a par de ..., etc.

3. Operadores que introduzem uma conclusão relativamente a argumentos apresentados
em enunciados anteriores: *portanto, logo, por conseguintes, pois, em decorrência, conseqüentemente, etc.*
4. Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: *ou, ou então, quer...quer, seja...seja, etc.*
5. Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: *mais que, menos que, tão...como, etc.*
6. Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois, etc.*
7. Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar de que, etc.).*
8. Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: *já, ainda, agora, etc.*
9. Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e outro, numa escala orientada para a negação total. Às vezes, tais operadores são morfologicamente relacionados, como é o caso de *um pouco* e *pouco*.

A faculdade da linguagem entra de modo crucial em cada um dos aspectos da vida, do pensamento e da interação humanos. A linguagem humana se baseia também numa teoria da comunicação.

4.1.1 - Teoria da Comunicação

“A Teoria da Comunicação diz que, para haver um ato comunicativo, é preciso que seis fatores intervenham: o emissor (aquele que produz a mensagem), o receptor (aquele a quem a mensagem é transmitida), a mensagem (elemento material, por exemplo, um conjunto de sons, que veicula um conjunto de informações), o código (sistema lingüístico, por exemplo, uma língua, ou seja, conjunto de regras que permite produzir uma mensagem), o canal (conjunto de meios sensoriais ou materiais pelos quais a mensagem é transmitida, por exemplo, o canal auditivo, o telefone) e o referente (situação a que a mensagem remete). No entanto, simplifica ela excessivamente o ato de comunicação, pois concebe o emissor e o receptor pura e simplesmente como pólos neutros que devem produzir, receber e compreender a mensagem, verifica-se no quadro abaixo:

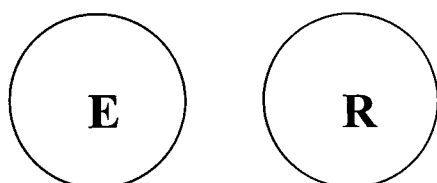


Quadro 2 Esquema da Comunicação
(FIORIN & SAVIOLI, 1998).

A transmissão bem sucedida de uma mensagem requer não só um canal físico, mas também um contato psicológico: pronunciar uma frase com voz alta e inteligível não é suficiente para que um destinatário desatento a receba.

O código é um conjunto de signos e regras de combinação destes signos; o destinador lança mão dele para elaborar sua mensagem (esta é a operação de

codificação). O destinatário identificará este sistema de signos (operação de decodificação) se seu repertório for comum ao do emissor. Este processo pode se realizar de várias maneiras (representar-se-á por dois círculos os repertórios de signos do emissor e do receptor):

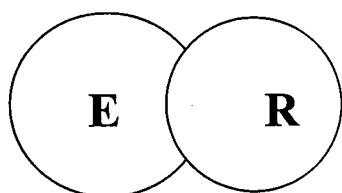


Quadro 3 Exemplo Caso 1

- A comunicação não se realizou; a mensagem é recebida, mas não compreendida: o emissor e o receptor não possuem nenhum signo em comum.

Exemplos:

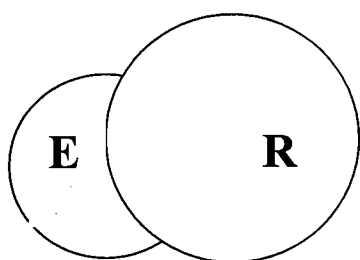
- _ mensagem decifrada recebida por um receptor que ignora o código utilizado; neste caso, poderá haver uma operação de decodificação, mas ela será longa e incerta;
- _ conversa (?) entre um brasileiro e um alemão, em que um não fala a língua do outro.



Quadro 4 Exemplo Caso 2

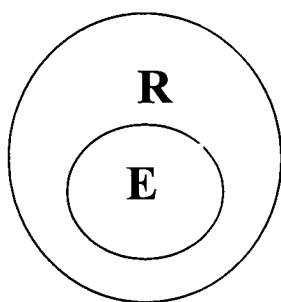
- A comunicação é restrita; são poucos os signos em comum.

Exemplo: conversa entre um inglês e um estudante brasileiro de ensino fundamental que estuda inglês há um ano.



Quadro 5 Exemplo Caso 3

- A comunicação é mais ampla; entretanto, a inteligibilidade dos signos não é total: certos elementos da mensagem proveniente de **E** não serão compreendidos por **R**
Exemplo: um curso de alto nível ministrados a alunos não preparados para recebê-lo.



Quadro 6 Exemplo Caso 4

- A comunicação é perfeita; todos os signos emitidos por **E** são compreendidos por **R** (o inverso não é verdadeiro, mas está se considerando o caso de uma comunicação unidirecional).

Não basta, no entanto, que o código seja comum para que se realize uma comunicação perfeita; por exemplo, dois brasileiros não possuem necessariamente a mesma riqueza de vocabulário, nem o mesmo domínio da sintaxe.

Finalmente, deve ser observado que certos tipos de comunicação podem recorrer simultaneamente à utilização de vários canais e de vários códigos. Exemplo: o cinema.

Porém, as coisas são mais complicadas no ato comunicativo. Há uma diferença bem marcada entre comunicação recebida e comunicação assumida. Como comunicar é

agir sobre o outro, quando se comunica não se visa somente a que o receptor receba e compreenda a mensagem, mas também, que a aceite, ou seja, a que creia nela e faça o que nela se propõe. Comunicar não é, pois, somente um saber fazer, mas também um fazer crer e um fazer fazer. A aceitação depende de uma série de fatores: emoções, sentimentos, valores, ideologia, visão de mundo, convicções políticas, etc. A persuasão é então o ato de levar o outro a aceitar o que está sendo dito, pois só quando ele o fizer, a comunicação será eficaz.

Em geral, pensa-se que argumentar é extrair conclusões lógicas de premissas colocadas anteriormente, como silogismo, forma de raciocínio em que duas proposições iniciais se extrai uma conclusão necessária, um exemplo:

“Todo homem é mortal.

Pedro é homem.

Logo, Pedro é mortal.”

(FIORIN & SAVIOLI, 1999)

No entanto, pode-se convencer uma pessoa de alguma coisa com raciocínios que não são logicamente demonstráveis, mas plausíveis.

Nesse sentido, todo texto é argumentativo, porque são, de certa maneira persuasivos. Alguns se apresentam explicitamente como discurso persuasivos, como a publicidade, outros se colocam como discursos de busca é a comunicação do discurso científico. Aqueles usam a argumentação em sentido lato; estes estão mais comprometidos com raciocínios lógicos em sentido estrito. Seja a argumentação considerada em sentido mais amplo ou restrito, o que é certo é que, quando bem feita, dá consistência ao texto, produzindo sensação de realidade ou impressão de verdade. Acredita-se que o texto está falando de coisas reais ou verdadeiras. Acredita-se nele.

São inúmeros recursos lingüísticos usados com a finalidade de convencer, alguns deles:

- argumento de autoridade;
- argumento baseado no consenso;
- argumentos baseados em provas concretas;
- argumentos com base no raciocínio lógico;
- argumento da competência lingüística.

Lição 20

Foto de cima:
MEYER, Susan
E. America's
Great Illustrators
New York,
Harry N. Abrams,
1978, p. 255.
Foto de baixo:
L'PE, 150 Years
of Photography,
New York,
Time, 30,
1988, n. especial

*Estas duas imagens
foram usadas
como argumento para convencer
o povo norte-americano a
tomar atitudes opostas.
A primeira, da 2ª Guerra
Mundial, convoca para a
participação na guerra. A segunda
argumenta em favor do fim da
intervenção americana no Vietnã.*



Estas duas imagens foram usadas como argumento para convencer o povo norte-americano a tomar atitudes opostas.

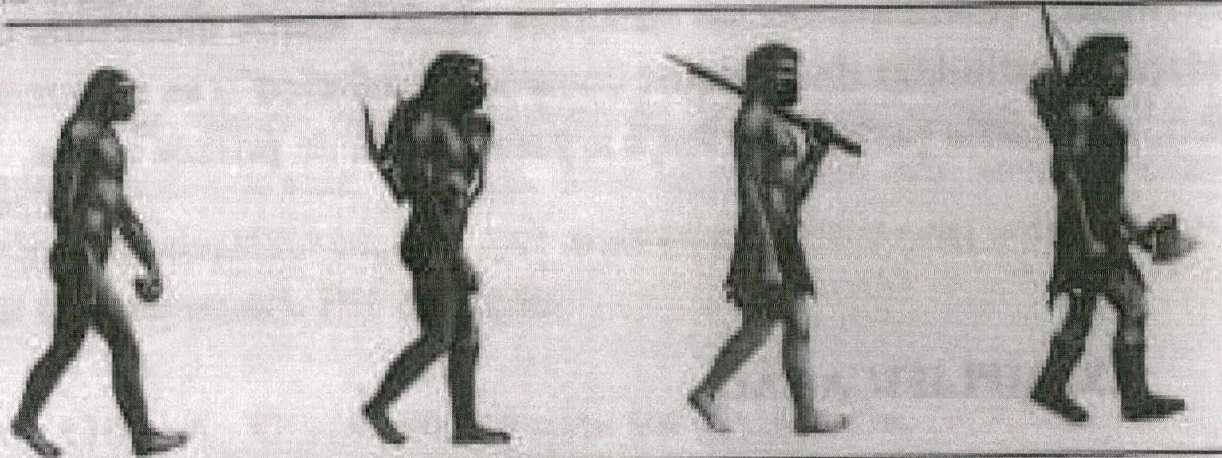
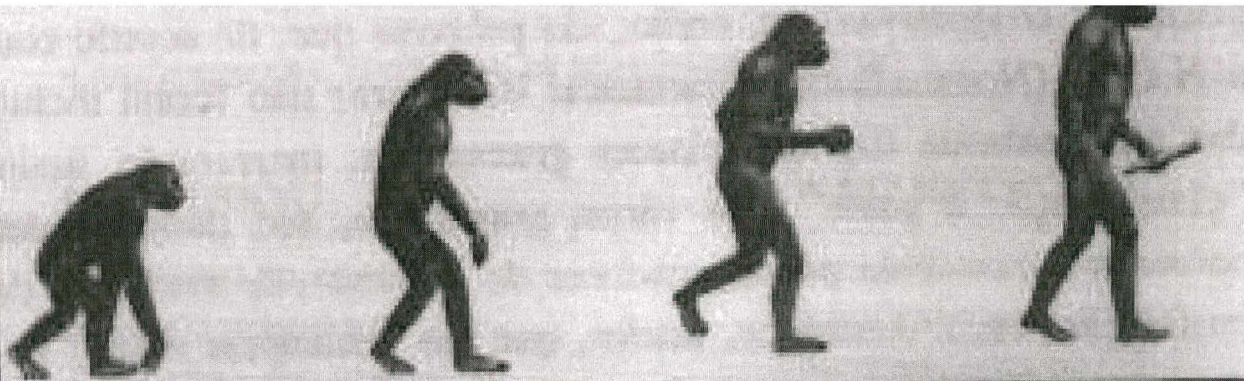
A primeira, da 2ª Guerra Mundial, convoca para a participação na guerra.

A segunda argumenta em favor do fim da intervenção americana no Vietnã.

A estratégia baseada no receptor é aquela que cria imagens favoráveis daquele a quem se deseja persuadir.

A argumentação é exatamente a exploração de recursos com vistas a fazer o texto parecer verdadeiro, para levar o leitor a crer.

Atividade 2 - Texto 1 Caio Domingues & Associados Publicidade



Não trabalhasse com ações. As ações não têm cheiro, mas algumas são porcochadas de longe. As ações não têm firmeza, mas algumas ocupam posições. As ações não têm direção, mas algumas não movem nada. Não trabalhasse com algumas ações. Ações que andam por um caminho e não sabem pelo outro. Ações que acreditam e desagravam. Ações que amaldiçoam as pessoas e logo se transformam em ações.

A Caio
Comemora
15 Anos
Os Próximos
10 Anos

É um sergo trabalhar com ações. Tem gente que ocorre de mais. Mas quando a ação é boa, comete-se o crime de não se ocupar dela. Há 15 anos que esta empresa está a fazer uma boa administração. Felizmente, enquanto houver mercados, mercados e outros bichos na face da terra, haverá ações. Melhor que uma boa ação, só outra ação melhor.

Caio Domingues & Associados Publicidade

(Revista ISTO É, 6/10/1982).

Caio Domingues & Associados Publicidade

"Nós trabalhamos com idéias. As idéias não têm cheiro, *mas* algumas são percebidas de longe. As idéias não têm tamanho, *mas* algumas ocupam bibliotecas. As idéias não têm duração, *mas* algumas não morrem jamais. Nós trabalhamos com *algumas* idéias. Idéias que entrem por um ouvido *e* não saiam pelo outro. Idéias que acendam a imaginação. Idéias *que* sensibilizem as pessoas e logo se transformem em ações.

É um perigo trabalhar com idéias. Tem gente que morre de medo. *Mas* quando a idéia é boa, consistente e cheia de graça, a maioria gosta que se enrosca. E nós ficamos recompensados. Há 10 anos que estamos nesta luta e quase não temos reclamações. Felizmente, enquanto houver homens, macacos e bichos na face da terra, haverá idéias. Melhor que uma boa idéia, só outra idéia melhor."

Toda a primeira parte do texto é construída sobre oposições assinaladas pelo operador *mas*:

A		B
As idéias não têm cheiro		algumas são percebidas de longe
As idéias não têm tamanho	mas	algumas ocupam bibliotecas
As idéias não têm duração		algumas não morrem jamais
⇓		⇓
entram por um ouvido		entram por um ouvido e (= mas)
e saem pelo outro		e não saem pelo outro
⇓		⇓
é um perigo trabalhar		idéias boas, consistentes e
(Revista ISTO É, 6/10/1982).		
com idéias		cheias de graças
		⇓
		a maioria gosta que se enrosca

Retomando a metáfora da balança, de Ducrot, verifica-se que os argumentos colocados no prato **A** orientam para a conclusão "é um perigo trabalhar com idéias" (já que elas não têm cheiro, nem tamanho, nem duração, e, portanto, "entram por um ouvido e saem pelo outro").

Os argumentos do prato **B**, por sua vez, orientam para a conclusão oposta: quando "as idéias são boas, consistentes e cheias de graça", "a maioria gosta que se enrosca" de modo que tais idéias entram por um ouvido (= mas) e não saem pelo outro. E é exatamente com este segundo tipo de idéias que a Caio Domingues & Associados Publicidade diz trabalhar. Observe-se que, no enunciado inicial, diz-se "nós trabalhamos com idéias"; mas depois de feito o "jogo da balança", passa-se a dizer: "nós trabalhamos com algumas idéias". Quais? Justamente aquelas ("algumas") que são percebidas de longe, ocupam bibliotecas e não morrem jamais, das quais "a maioria gosta que se enrosca".

Na segunda parte, tem-se nova oposição:

É um perigo trabalhar com idéias consistente e	mas	quando a idéia é boa, cheia de graça, a maioria gosta que se enrosca
⇓		⇓
tem gente que morre de medo		e nós ficamos recompensados

Isto é, a maioria das pessoas (inclusive as empresas concorrentes) têm medo de trabalhar com idéias (v. "prato" **A** do esquema anterior); só tem sucesso quem trabalha com o segundo tipo de idéias ("prato" **B**) - esse alguém somos "*NÓS*", que, por isso, ficamos recompensados, tanto que, " há dez anos estamos nessa luta e quase não temos reclamações".

O operador *quase* exerce importante função argumentativa: dizer "não temos reclamações" levaria a duvidar da seriedade, da honestidade do locutor, já que seria impossível, em dez anos, não ter havido nenhuma reclamação. Ao utilizar o *quase*, o

locutor se resguarda de uma possível acusação de insinceridade, mas diz praticamente o mesmo, pois, como viu-se, o operador *quase* pertence à escala que orienta no sentido da totalidade, ou seja, aponta para a afirmação da totalidade ("não temos reclamações").

Os dois enunciados finais, primeiramente, retomam a afirmação de que idéias todos têm: "homem, macacos e outros bichos". Mas boas idéias (aquelas do "prato" **B**) só são atributo de uma minoria, aqui representada por Caio Domingues, o que lhe permite, inclusive, *comemorar os próximos dez anos*, como se lê no espaço intermediário entre as duas colunas. Isto porque, por ter *aquelas* ("algumas") idéias, ela não será jamais, agora relacionando com a ilustração, uma *espécie ameaçada*. (Espécie ameaçada são aqueles que têm idéias banais, as do "prato" **A**). Não sendo uma espécie ameaçada, a Caio Domingues pode comemorar *por antecipação os próximos dez anos* (e não apenas os dez anos que já passaram), mesmo porque "melhor que ter uma boa idéia, só outra idéia melhor", e a Caio tem certeza de que terá sempre idéias ainda melhores.

O professor poderá também se referir, no comentário deste texto, analisando o uso de alguns conetivos e anafóricos. É evidente que este segundo comentário estudará apenas um aspecto do texto. Como a finalidade desta etapa da pesquisa é o estudo dos elementos coesivos, seu objetivo se cumpre apenas no comentário:

- *mas* - coloca um argumento mais forte em favor do que foi dito. Há uma oposição de intensidade entre duas orações;
- *e* - liga dois atributos que ocorrem simultaneamente. Introduce uma interrogação retórica que retoma a argumentação desenvolvida anteriormente;
- *que* - é um anafórico, cujo antecedente é pessoas.

Com isso, relendo-se o texto, observa-se que uma consistente coesão textual é um poderoso expediente de argumentação.

É por tudo isso que não basta estudar a língua como código (conjunto de signos), através do qual um emissor transmite mensagens a um receptor, nem como um sistema formal, abstrato de relações entre elementos de vários níveis que permitem estruturar as

frases de uma língua, nem como um conjunto de enunciados virtuais cujo significado é determinado fora de qualquer contexto.

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição de identidades, de representação de papéis, de negociação de sentido. "Em outras palavras", é preciso encarar a linguagem não apenas como representação de mundo e de pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de inter-ação social.

Para facilitar o entendimento, antes de se abordar a Competência Discursiva ou Comunicativa, será dada uma explicação sobre o significado de inferir e de interpretar, porque o domínio destes conhecimentos são relevantes para o domínio desta competência.

4.1.3 - Inferir e Interpretar

Inferir significa entender em nível daquilo que se conhece. A partir de certas coisas conhecidas, pode-se interpretar certos dados. Porque se os dados não são conhecidos, não se faz inferências. Assim, o relato de um episódio, real ou fictício, implica a interferência de todos ou de alguns dos seguintes elementos (personagens e circunstâncias): isso é da Competência Discursiva ou Comunicativa.

Todo texto lido tem uma base, ou seja, um investimento semântico. A base do texto é diferente em dois eixos: uma base implícita e uma base explícita.

O que se propõe é um estágio mais adiantado da leitura: o nível da interpretação para entender o que é inferência. Assim, analisa-se o texto a seguir.

4.1.4 - Texto Gargantua

"Gargantua gostava de ajudar as pessoas necessitadas. Encontrando uma velha que catava lenha, embrenhou-se na floresta e arrancou dois grandes pinheiros e os carregou nas costas até a casa dela. Contento por chegar, com a velha, depositou os pinheiros, encostando-os na parede. Ah! A casa desmoronou." (Curso de Produção de Texto II: Leitura, FURJ, 1988).

Existe neste texto a aplicação do primeiro momento que seria o levantamento da base para a explicitação das frases.

A base explícita, aquelas frases que se explicita e que dependem do conhecimento adquirido anteriormente.

Primeira frase: *"Gargantua gostava de ajudar as pessoas necessitadas."*

Se os leitores não conhecem o texto de Gargantua...eles não saberão que ele é um gigante. Nas frases existentes tem que haver um consenso nas bases principais das frases. O menino pode não saber que Gargantua é um gigante, mas na hora em que ele lê: *"(...) arrancou dois grandes pinheiros e os carregou nas costas até a casa dela."*, ele vai saber que Gargantua não era uma pessoa normal. Ele pode dizer que não era gigante, mas que Gargantua era poderoso e, entre poderoso e gigante, há um consenso de força física. Isso depende do universo de experiência do leitor. Quanto maior o número de experiências que o leitor tem, maior é o número de frases que ele consegue levantar, a partir de uma frase ocorrência do texto.

A base implícita é um conjunto de frases que o leitor **infere** para explicitar o que ele leu.

1. Era uma vez um gigante.
2. O gigante chama-se Gargantua.
3. O gigante era bom.
4. O gigante gostava das pessoas.
5. O gigante ajudava as pessoas.
6. O gigante ajudava as pessoas necessitadas.

Segunda frase: *"Encontrando uma velha que catava lenha, embrenhou-se na floresta e arrancou dois grandes pinheiros e os carregou nas costas até a casa dela."*

1. Um dia o gigante saiu de casa.
2. O gigante foi passear na floresta.
3. Na floresta o gigante viu uma velha.
4. A velha catava lenha.
5. Lenha é usada para aquecimento.
6. Velha é uma pessoa sem força.
7. Uma pessoa sem força tem dificuldade em catar lenha.
8. Uma pessoa sem força tem dificuldade em carregar lenha.

9. A velha precisava de ajuda.
10. O gigante decidiu ajudar a velha.

Está se explicitando a partir de inferências do universo de conhecimento que o leitor tem. Quantas frases estão implícitas? E todo texto contém frases implícitas.

Por isso, o primeiro ato de leitura é explicitar estas frases, ou seja, levantar o conjunto das frases, que estão escritas a partir da **inferência** dele, e que dependem do universo de experiência que o leitor tem.

11. O gigante entra na floresta.
12. O gigante escolhe pinheiros.
13. O pinheiro é de fácil combustão.
14. O gigante arranca um pinheiro.
15. O gigante resolve ajudar muito a velha.
16. O gigante arranca outro.
17. Os pinheiros precisam de transporte.
18. O gigante não tinha transporte para os pinheiros.
19. O gigante é uma pessoa forte.
20. O gigante coloca-os nos ombros.
21. O gigante caminha com os pinheiros nas costas.
22. O gigante encontra a velha.
23. A velha indica sua casa.
24. O gigante acompanha a velha.
25. O gigante acompanha a velha até a sua casa.
26. A distância era grande.
27. O gigante estava cansado.

Terceira frase: *"Contente por chegar, com a velha, depositou os pinheiros, encostando-os na parede. Ah! A casa desmoronou."*

28. O gigante ficou feliz ao chegar na casa da velha.
29. O gigante, ao chegar, retira os pinheiros dos ombros e deposita-os no chão.
30. O gigante encosta os pinheiros na parede da casa da velha.
31. Os pinheiros eram pesados.
32. As paredes eram frágeis.
33. O peso das madeiras fez as paredes ruírem.

Interpretar é obter pelo ato da leitura a referência tematizada e encontrar as categorias do texto e verificar como, em cada categoria, aquela referência progrediu.

Esclarece-se, neste momento, o uso da palavra categoria. A palavra categoria vem do grego e significa "princípio de classificação".

O ser humano não agrupa conhecimentos por ordem alfabética, mas sim a partir de zonas sêmicas que se chamam *continuum* sêmico. É com esse *continuum* que se constrói a referência.

Toda vez que se designa um ser, é porque se conhece o ser; sem conhecê-lo não há como designá-lo.

Um indivíduo adulto e maduro organiza o seu conhecimento a partir de categorias semânticas. Essas categorias se chamam isotopia, ou seja, **iso** = a mesma e **topia** = lugar.

É quando se agrupam conhecimentos numa mesma unidade referencial, formando com isso um *continuum* sêmico. E, pelas pesquisas realizadas, o que as pessoas conseguem organizar, enquanto categorias sêmicas seriam:

- todos aqueles seres humanos numa mesma categoria;
- todos aqueles seres não humanos numa outra categoria;
- todos os seres que são movimentados numa categoria;
- todos os seres que não são movimentados numa outra categoria.

Ainda, dependendo da cultura e da ideologia, os seres são classificados em categorias diferentes. Por exemplo, no caso da Língua Portuguesa:

O sol, ele é **menos** humano
 O sol, ele é **menos** movimentado
 O sol, ele é **menos** potente

Mas, numa cultura Inca:

O sol, ele é **mais** humano
 O sol, ele é **mais** movimentado
 O sol, ele é **mais** potente

Depende da visão de mundo, pois para os incas o Sol é considerado igual a Deus.

Interpretar é o momento em que se obtém, pela leitura, a referência tematizada e que se verifica quantas, daquelas frases lidas, pertencem a cada categoria, ou seja, para saber como é que, em cada categoria, aquele tema progrediu semanticamente.

Isso já não é mais em nível de palavra. Isso já não é mais em nível de compreensão.

Isso já é em nível de interpretação.

A produção de inferências desempenha um papel particularmente relevante. Nenhum texto apresenta de forma explícita "toda" a informação necessária a sua compreensão: há sempre elementos implícitos que necessitam ser recuperados pelo ouvinte/leitor por ocasião da atividade de produção de sentido. Para tanto, ele produz inferências: isto é, a partir de elementos que o texto contém, vai estabelecer relações com aquilo que o texto implica, preenchendo lacunas que ele apresenta para tanto: ao seu conhecimento de mundo (conhecimento "enciclopédico" armazenado na memória sob forma de *frames* e *scripts*, (será visto mais adiante no Capítulo VI).

4.2 - Competência Discursiva ou Comunicativa

A Competência Discursiva ou Comunicativa pode ser definida como um conjunto de regras conversacionais. O indivíduo que é competente, em situação de discurso, ele sabe:

- ✻ o que dizer
- ✻ a quem dizer
- ✻ quando dizer
- ✻ por que dizer
- ✻ como dizer

Nem sempre todos esses elementos estão presentes, salvo *quem* e *o que*, sem os quais não há competência discursiva.

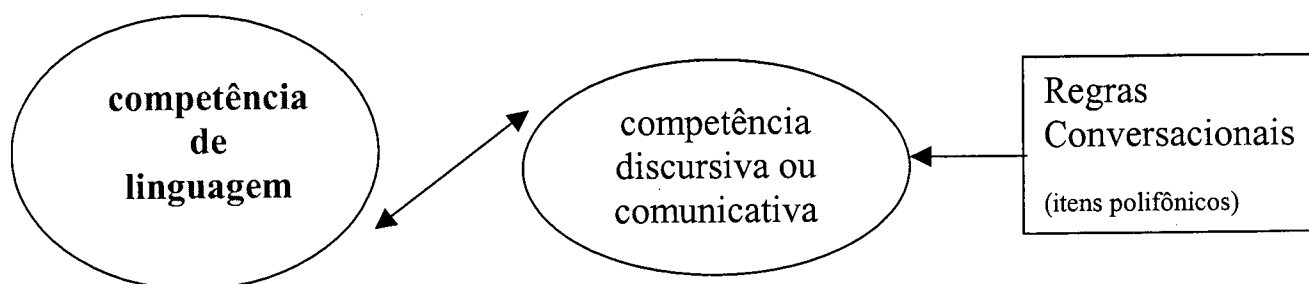


Figura 6 Competência Discursiva

Sugere-se algumas atividades, apoiado em textos referenciais de jornais, o professor poderá trabalhar com a classe em atividades de leitura e redação, voltadas para a função referencial do texto jornalístico.

Propostas complementares de atividades com jornal permitem que o aluno treine interpretação, sínteses, ortografia, análise e comparação, exercícios importantes para o desenvolvimento da expressão escrita. Além disso, contribuem para que o aluno descubra que a leitura de jornais o mantém informado do que acontece ao seu redor.

Partindo de uma notícia de jornal, inscrevem-se num quadro as informações básicas do texto, segundo o modelo sugerido abaixo. Uma vez levantados os dados essenciais da notícia, os alunos, sem o jornal sob os olhos, redigirão a mesma notícia, agora com suas próprias palavras. Como o professor já pode inferir, o lide, as notícias policiais e os pequenos informes são os textos mais adequados para este tipo de trabalho. Atente-se para este informe sobre um acidente:

1. ATIVIDADE análise do texto COLISÃO MATA DOIS NA RAPOSO

"Duas pessoas morreram e uma ficou gravemente ferida no acidente ocorrido às 19h30min., de quarta-feira na rodovia Raposo Tavares, Km 35, perto de Cotia. O Volks de São Paulo, placa FG-5348, ao tentar ultrapassar outro veículo, bateu de frente com o Volks de Cotia, de placa UT-7386.

Morreram no local o motorista do auto de Cotia RCP e JPO.

O motorista do carro de São Paulo, causador do acidente, OPC, sofreu graves ferimentos e foi removido para o Hospital das Clínicas."

(FSP, 9/4/1982)

Em linguagem bem objetiva, o redator responde às perguntas essenciais: O quê? Quem? Quando? Como? Onde? Por quê? Colocando-se estes dados num quadro para se visualizar melhor os elementos fundamentais da informação:

Perguntas	Assunto
O quê?	(o fato em si)
Quem?	(o protagonista)
Quando?	(a época, o momento em que ocorreu o fato)
Onde?	(lugar da ocorrência)
Como?	(o modo como se desenrolou o fato)
Por quê?	(a causa, a razão ou motivo)

Portanto, em linguagem bem objetiva, o redator responde às perguntas essenciais: *O quê? Quem? Quando? Como? Onde? Por quê?* Colocando-se estes dados num quadro para se visualizar melhor os elementos fundamentais da informação:

Perguntas	Assunto
O quê?	Colisão de dois carros e morte dos ocupantes
Quem?	Passageiros de dois Volks
Quando?	Dia 8/4/82, às 19h30min
Onde?	No Km 35 da rodovia Raposo Tavares
Como?	Os veículos bateram de frente
Por quê?	O motorista de São Paulo tentou uma ultrapassagem e foi mal sucedido

Parte-se de dados imaginários para preencher o quadro e em seguida os alunos redigem a notícia. Recomenda-se que o professor faça estes exercícios em atividade coletiva com a classe e o texto seja escrito no quadro (todos copiando-o em seus cadernos).

2. ATIVIDADE O jornal em sala de aula

Durante uma semana, o professor pode reunir recortes de jornais sobre acidentes.

Pode pedir análise de seus dados através do quadro proposto. Pode classificar os acidentes em função de suas causas (excesso de velocidade, alcoolismo, ultrapassagens irresponsáveis, desrespeito às vias preferenciais, etc.) ou em função dos protagonistas (pedestres, motoqueiros, ciclistas, automobilistas...), pedindo para que o alunos redijam um artigo síntese.

Neste trabalho, o professor deverá lidar com dados estatísticos simples. Assim, poderá recorrer ao colega que ministra a disciplina de Matemática para ensinar os alunos a calcular porcentagens, média aritmética, reconhecer valores mais freqüentes, fazer gráficos e o que mais for necessário para se tirar um bom artigo.

Afinal, apresentar aos leitores com a maior clareza o que se quer transmitir é da maior importância em leitura e redação.

Fazer o mesmo trabalho do exercício apresentado com os principais acontecimentos esportivos da semana.

Trabalhar com pequenos anúncios de classificados.

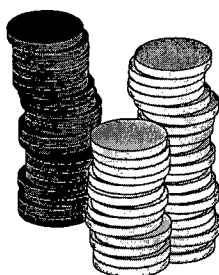
Trazer recortes de classificados sobre empregos oferecidos.

Ler primeiro as abreviaturas. Levantar os elementos do anúncio através de um quadro.

Depois dessa tarefa de observação e análise, fazer o caminho inverso: escolher um assunto e anunciar.

Levantar todos os dados que constarão do anúncio. Redigir o texto.

Neste tipo de trabalho o professor deve lembrar à classe a importância de uma boa síntese, tanto no que diz respeito ao texto em si, para despertar o interesse do comprador, como para evitar os gastos desnecessários.



O espaço do jornal tem preço elevado.

Figura 7 Custo de anúncio de jornal

Numa atividade preliminar, pedir-se-á aos alunos que se informem sobre o preço de classificados em diversos jornais a fim de se fazer um anúncio dentro de um espaço que se possa pagar.

Após abordar a Competência Argumentativa e a Competência Discursiva ou Comunicativa, dar-se-á uma explicação sobre Competência Cultural no Capítulo V.

CAPÍTULO V

Das partes para o todo: do todo para as partes

5.1 - Competência Cultural

A competência cultural imbrica um conjunto de conhecimentos que situam, geograficamente, o indivíduo no seu grupo. Numa mesma ideologia, dependendo da posição geográfica, onde o indivíduo se instaura, tem-se: *devagar se vai ao longe*, mas se o indivíduo mora numa região onde se criam aves, este mesmo valor ideológico será dito: *de grão em grão a galinha enche o papo*. Isto não é noção de competência ideológica, mas isto é uma noção de **Competência Cultural**, é uma Paráfrase.

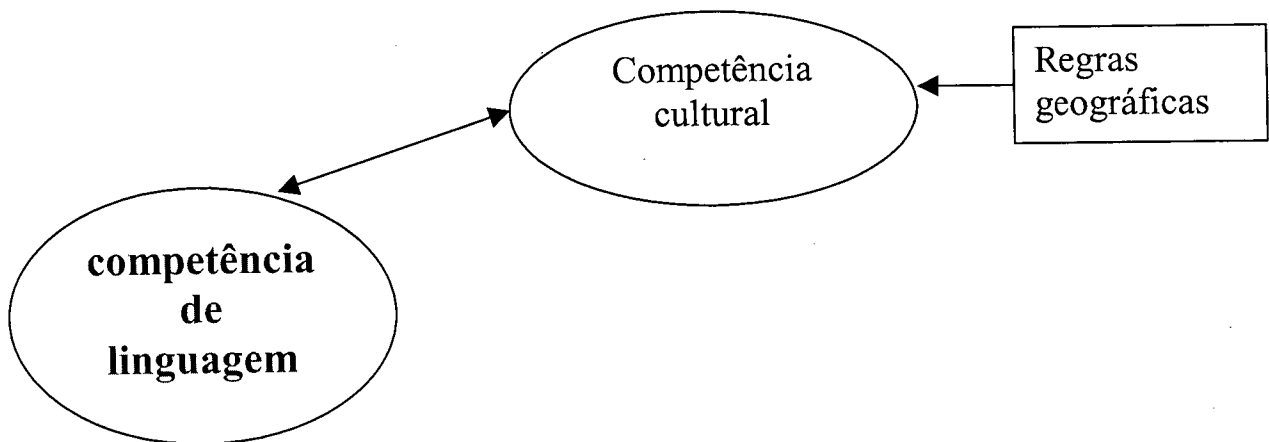


Figura 8 Competência Cultural

A paráfrase é uma atividade efetiva de reformulação pela qual, bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não, restaura-se o conteúdo de um texto-fonte, num texto-derivado. Como apontam FAVERÓ e URBANO:

"Todo e qualquer texto tem uma multivocidade inerente (= muitas leituras); o enunciador faz sempre uma interpretação do texto fonte w, assim, não só o restaura de modo diferente, mas também faz uma interpretação do texto-derivado no momento em que o produz como paráfrase." (FAVERÓ & URBANO, 1988).

Contribui para a coesão do texto, já que atua como articuladora entre informações antigas e novas; distingue-se da repetição na medida em que possui uma característica importante: a criatividade, ausente daquela, caracterizada pelo automatismo. Constituem exemplos de paráfrases as fábulas de La Fontaine.

A competência cultural pode ser entendida através de uma situação onde: dependendo da região onde o sujeito mora, pode-se dizer: *água mole em pedra dura tanto bate até que fura*. Ideologicamente, está vinculado os mesmos conceitos do ser de valores rurais. Isso é uma diferença cultural, é onde o indivíduo se instaura, onde ele vive com seu grupo geograficamente falando. Estes textos são reduzidos, não estão expandidos, eles se manifestam em nível de frase.

Em casa de ferreiro, o espeto é de pau, quer se dizer: as pessoas nunca são atentas com suas próprias coisas, elas estão sempre atentas com as coisas dos outros. Mostra-se aos poucos, ideologicamente como é que os grupos se constroem.

1. ATIVIDADES provérbios, máximas e aforismos

Têm-se textos na nossa sociedade que podem ser metacríticos pelas seguintes diferenças: provérbios, máximas e aforismos.

Estes textos são reduzidos, não estão expandidos, eles se manifestam em nível de frase.

O provérbio é a voz de um indivíduo e que reflete a ideologia de um grupo, dando direções para que aquele grupo possa caminhar. Sempre trazem uma lição de moral, em outros termos, o provérbio sempre dá uma direção para o comportamento do outro.

Nem tudo que reluz é ouro, por fora bela viola por dentro pão bolorento ou *beleza não se põe na mesa*, as pessoas que vivem de aparência, essas pessoas não conhecem a profundidade do ser humano.

A diferença entre o provérbio e a máxima é que a máxima não passa lição de moral, por exemplo:

- *faça o que eu digo mas não faça o que eu faço.*
- *morcego e mulher feia só saem de noite* (não passa lição de moral mas visão).

➤ *a memória dos velhos é menos pronta porque o arquivo é mais extenso* (isto é ponto de vista porém, não passa lição de moral).

Outras máximas:

- *à noite todos os gatos são pardos;*
- *o que cai na rede é peixe;*
- *as feias que me desculpem mais beleza é fundamental.*

Uma coisa é dizer este provérbio: "*Não atire pedra na casa do vizinho se você tem telhado de vidro*", tem-se uma ordem e orienta-se a pessoa de como ela deve se comportar, outra coisa é xingar a pessoa, ou seja, é o espírito que diferencia o provérbio da máxima.

Ainda, a diferença entre provérbio e máxima não é pelo conteúdo do dito, mas sim pela intenção que se diz o texto.

Eles contêm duas intenções: uma com aquele dito passar uma lição de moral e a outra é com aquele dito o que o grupo pensa diante daquela realidade.

O terceiro chama aforismo: qualquer coisa que for dita e que não seja representativa do grupo onde se vive, isto é um aforismo.

- *Poeta é um louco iluminado;*
- *Ballet é uma arte masculina;*
- *Poeta é sonhador organizado.*

Aforismo é um *eu* contrariando um grupo onde esse *eu* vive. Texto é lugar de subjetividade e nasce de um aforismo.

Para dar continuidade, ou melhor, antes de estudar a competência cognitiva a seguir, deve-se esclarecer sobre o que se entende por "uma língua".

Tem havido muita controvérsia acalorada sobre a resposta certa para esta questão e, mais genericamente, para a questão de como as línguas deveriam ser estudadas. A controvérsia não tem sentido, porque não existe uma resposta certa. Se há interesse no modo de como as abelhas se comunicam, tenta-se aprender algo sobre sua natureza interna, a sua forma de organização social e o seu ambiente físico. Essas abordagens não

se confundam; elas se beneficiam mutuamente. O mesmo pode ser estudado na linguagem humana: ela pode ser investigada do ponto de vista biológico e de inúmeros outros. Cada abordagem define o objeto de sua investigação à luz de suas preocupações especiais; e cada uma deveria tentar aprender o que pode com as outras. Porque tais questões suscitam grande emoção no estudo dos seres humanos talvez seja uma pergunta interessante, que pode ficar para outro momento. A partir desta breve reflexão, será estudada a competência cognitiva no Capítulo VI.

CAPÍTULO VI

Das partes para o todo: do todo para as partes

6.1 - Competência Cognitiva

A Competência Cognitiva é o saber atual de um indivíduo a respeito de algo, de uma referência. É por isso que um texto se opõe a outro texto, pois texto é lugar de subjetividade.

Ao enfatizar os aspectos cognitivos, considera-se a percepção, bem como, a reflexão sobre o conjunto complexo de componentes mentais da compreensão que, em primeira instância, contribuirão à formação do aluno e, conseqüentemente, ao enriquecimento de outros aspectos, humanísticos e criativos, do ato de escrever.

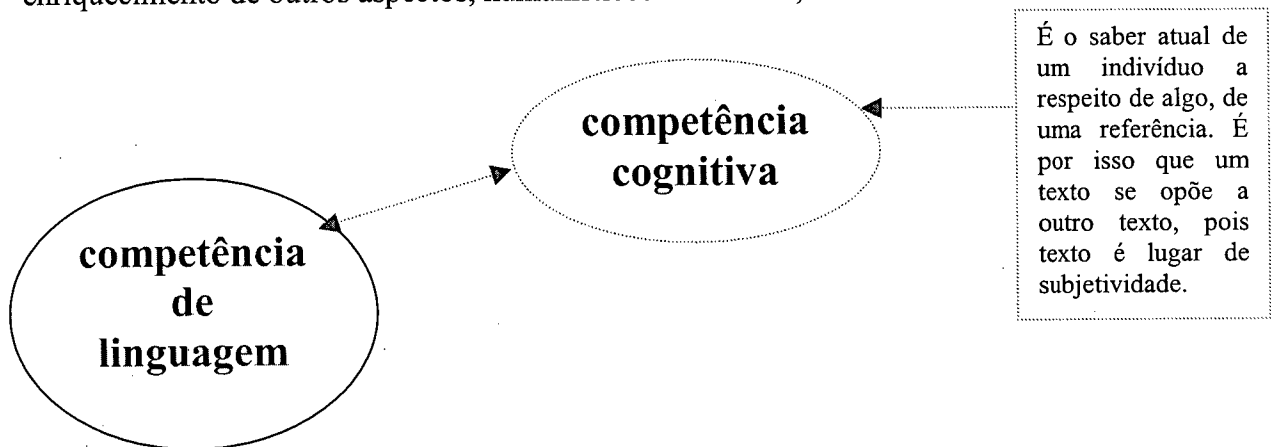


Figura 9 Competência Cognitiva

O computador trabalha em código binário. O cérebro se suporta, aparentemente, num método menos preciso de transmissão de sinais. O cérebro nunca se desgasta ou exaure; quanto mais usado, mais poderoso se torna. O hemisfério esquerdo, que controla o lado direito do corpo, parece ser mais especializado no pensamento analítico linear, enquanto o hemisfério direito funcionaria de modo holístico.

As mudanças, que ocorrem no mundo externo, exigem uma resposta rápida, que ainda seja válida dentro de um cenário em perpétua mudança.

As pesquisas cognitivas abriram novos horizontes de reflexão, quando, mesmo com o foco voltado para os procedimentos de planejamento, produção e revisão de textos escritos, foram localizadas e desenvolveram-se no universo escolar, motivadas pelo interesse em aperfeiçoar a instrução sobre a escrita.

Apresentar-se-á as bases teóricas que fundamentam as opções de trabalho e o desenho da pesquisa sobre os modos de participação dos interlocutores em eventos e comentários de textos em progresso.

Em primeiro lugar apresenta-se alguns conceitos, modelos cognitivos globais, bem como, uma atividade prática.

6.1.1 - Alguns conceitos

Os conceitos são, segundo (MARCUSCHI, 1983), uma constelação de conhecimentos armazenados, na memória semântica e na memória episódica, em unidades consistentes, porém não monolíticas ou estanques. (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981) apresentam uma tipologia bastante extensa, embora não exaustiva dos conceitos, distinguindo-os como primários e secundários.

Os primários funcionam como controles centrais, isto é, como pontos de apoio para o processamento textual.

Os secundários são ativados a partir de relações com os primários.

São primários: objetos, situações, eventos, ações.

Secundários, alguns exemplos, já que o rol é extenso, agente, instrumento, tempo, locação, entidade afetada (tipos já acolhidos pela gramática de casos Fillmore): cognição, emoção, volição, percepção, etc., (relacionados a operações mentais), quantidade, modalidade, equivalência, oposição, etc., (relativos a sistemas de significados).

6.2 - Modelos Cognitivos Globais

Os modelos cognitivos globais são blocos completos de conhecimentos relativos a conceitos intensamente utilizados na interação humana. São estruturas cognitivas que organizam o conhecimento convencional de mundo em conjuntos bem integrados. São modelos cognitivos globais: os *frames*, esquemas, planos, *scripts* e cenários.

6.2.1 - *Frames* (= quadros, molduras)

A teoria dos *frames* foi proposta como mecanismo de armazenagem de conhecimento por computadores, isto é, como representar no computador um sistema de gerenciamento de dados que permita um desempenho semelhante ao do homem.

Os *frames* são modelos globais que contém o conhecimento comum sobre um conceito primário (geralmente, situações estereotipadas) exemplos: Natal, Carnaval, Imposto de Renda, fundo Monetário Internacional, etc.

Os *frames* estabelecem que elementos, em princípio, fazem parte de um todo, mas não estabelecem entre eles uma ordem ou seqüência (lógica ou temporal).

1. Exemplificando: Sala de aula

A atualização dessa expressão estimula, na mente dos usuários, elementos como: alunos, carteiras, professora, quadro, cadernos, livros, etc.; cada um desses elementos é um conceito, mas juntos constituem um *frame* sobre sala de aula.

2. Exemplificando: festa de aniversário

A atualização dessa expressão estimula, na mente dos usuários, elementos como: crianças, bolo, presentes, vela, roupas bonitas, brigadeiro, bolas, balas, etc.; todos desses elementos juntos constituem um *frame* (notem que não se estabelece entre eles uma seqüência).

6.2.2 - Esquemas

O conhecimento parcial, estruturado que se tem na memória sobre assuntos situações, eventos típicos de cultura de cada indivíduo é chamado de esquema. O esquema determina, em grande parte, as expectativas do ser humano sobre a ordem natural das coisas.

A teoria dos esquemas foi desenvolvida inicialmente por (BARTLET, 1932), precursor do estudo da compreensão lingüística do ponto de vista cognitivo e contextual, e está exposta na obra *Remembering*, publicada em 1932. Bartlet mostra que a compreensão não é um mecanismo de reprodução, mas um processo construtivo que usa não só as informações dadas no discurso, mas também um conhecimento prévio extraído da experiência pessoal. Esse conhecimento está armazenado na mente humana não como uma sucessão de fatos e experiências desordenadas entre si, mas, de maneira organizada, em estruturas cognitivas, são os esquemas. Os esquemas não são simples arranjos fixos, mas estruturas que permanecem ativas e em desenvolvimentos.

As propostas de Bartlet, opondo-se às concepções *behavioristas* da época, permaneceram esquecidas até a década de 70, quando a psicolingüística e as Teorias da Inteligência Artificial as retomaram, surgindo, então, a Teoria dos Esquemas, muito divulgadas nos estudos sobre o texto. Destacam-se (RUMELHART, Van DIJK, BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981).

Os esquemas são modelos cognitivos cujos elementos são ordenados numa progressão, de modo que se pode estabelecer hipóteses sobre o que será mencionado ou feito a seguir.

Os esquemas contêm, diferentemente dos *frames*, elementos interligados por relação de proximidade temporal e causalidade, sendo, pois, previsíveis, fixos e ordenados. O conhecimento de mundo está organizado em esquemas que a todo momento podem ser confirmados ou negados. No texto, a mesma expressão lingüística pode ser atualizada para ativar um *frame* ou um esquema.

Tem-se o exemplo da menina que diz a mãe, na volta da escola: "*Hoje passei meia hora do recreio na diretoria.*"

A mãe possivelmente, ativará componentes que não serão apenas *frames* sobre recreio e diretoria; ela tem um conhecimento de mundo que lhe permite anunciar que o fato teve uma causa e que a menina irá justificar-se: "*Minha filha infringiu alguma*

regra de comportamento; enviada à diretoria, foi obrigada a lá permanecer de castigo. Vai se justificar dizendo que não teve culpa, que não foi a única."

Este esquema pode ser confirmado pela atividade desenvolvida entre a mãe e a menina, mas também pode ser rompido, por exemplo, se a menina dissesse: "*Era aniversário da diretora e a professora pediu que fossemos à diretoria para cumprimentá-la.*"

A ruptura de esquemas é muito freqüente, por exemplo, na linguagem da propaganda. Parece haver um limite de tolerância em relação a essa ruptura, pois, embora ela torne a leitura interessante (parece que o leitor/alocutário já espera essa quebra), desde que intensa, pode desorientar o leitor/alocutário, impedindo o estabelecimento de relações entre seu universo cognitivo e os conhecimentos ativados.

O esquema permite economia e seletividade na codificação de experiências individuais, isto é, no uso das palavras com as quais se tenta descrever para o outro as experiências vividas. Pode-se lexicalizar uma série de impressões, eventos discretos, através de categorias lexicais mais abrangentes e gerais e ficar relativamente certos de que o interlocutor compreenderá.

A importância do conhecimento prévio do leitor na compreensão de textos é enfatizada pelo esquema.

6.2.3 – Planos

Os planos são modelos cognitivos que podem levar o leitor/alocutário a perceber a intenção do escritor/locutor; são específicos para o conhecimento dessa meta, que se vai configurando pelo curso dos acontecimentos ou pela sucessão dos estados.

Segundo (SCHANK, ABELSON e MARCUSCHI, 1993), planos são modelos de comportamentos liberados exibidos pelas pessoas, podendo abranger vários propósitos superpostos; distinguem-se dos esquemas porque permitem reconhecer a ação do planejador, um produtor que calcula todos os elementos, fazendo-os progredir em direção a uma meta.

Por exemplo: um funcionário que tem um plano de recompensa no trabalho ou um adolescente que organiza um plano para conseguir dos pais permissão para sair com os amigos.

6.2.4 - *Scripts*

A noção de *script* foi desenvolvida a partir da noção de *frame*. Os *scripts* são planos estabilizados, utilizados ou invocados com muita frequência para especificar os papéis dos participantes e das ações deles esperadas; são por isso estereotipados e contêm, diferentemente dos planos, uma rotina preestabelecida.

“Enquanto um *frame* é geralmente considerado um conjunto de elementos sobre uma situação estereotipada, o *script* é mais programático, pois incorpora uma seqüência estereotipada de ações que descrevem uma situação.” (BROWN & YULE, 1983, p. 243).

Por meio da ativação de *scripts*, reproduz-se textualmente expectativas em relação ao desempenho e às funções que devem ser preenchidas por determinados seres, bem definidos dentro do quadro social.

Observe-se no exemplo, extraído de um texto de Cecília Meireles, dois *scripts*: infância e mocidade.

Infância: caracterizada por ações que expressam essa fase da vida: “correr com as meninas pelos barrancos, subir pelas árvores, passar por entre os arames de cercas de flores.”

Mocidade: caracterizada também por ações que expressam essa fase da vida: “voz para cantar, corpo para dançar, poder se vestir de noiva.”

“Perdera a infância: já não podia mais correr com as meninas pelos barrancos, nem subir pelas árvores, nem passar por entre os arames das cercas de flores. Isso não poderia fazer nunca mais e, ofegantes e suadas, parávamos diante dela com imensa pena.

Perdera a mocidade: não tinha mais voz para cantar, nem corpo para dançar, e nunca mais poderia vestir-se de noiva, e era tão velha, que nem se podia imaginar como teria sido, quando moça.”

No caso dos atos de fala como: “Eu te batizo”, “Declaro-os marido e mulher”, os interlocutores devem possuir, além dos *frames* para o batizado e casamento, *scripts* interiorizados que permitam a autoridade do padre e do juiz para que o “dito se transforme em ação”.

Como se pode ver, a noção de *script* é importante na interação comunicativa, e pode-se inclusive romper com os estereótipos (por exemplo, um médico que fizesse o diagnóstico sem realizar um único exame no paciente), criando situações de conflito, ou reproduzir esses estereótipos para evidenciar seu ridículo.

6.2.5 – Cenários

(SANFORD e GARROD) escolheram o termo cenário para descrever “o domínio expendido de referência” que é usado para interpretar textos escritos, pois “pode-se pensar o conhecimento de contextos e situações como constituindo um cenário interpretativo atrás do texto”.

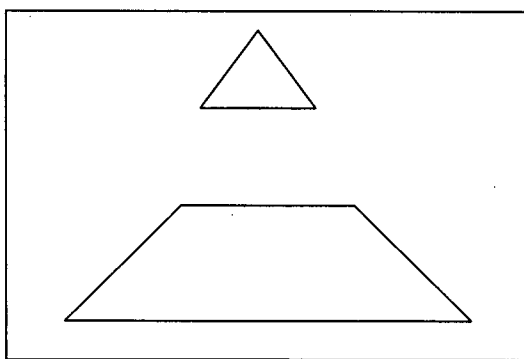
O bom êxito na compreensão do cenário depende da eficácia do escritor/locutor em ativar cenários apropriados. Assinalam que, para que isto ocorra, é preciso que um fragmento do texto constitua uma descrição parcial específica de um elemento próprio do cenário. Assim uma das funções da tematização no nível textual seria a de ativar um cenário particular para o leitor.

Apresenta-se uma atividade e, a atividade aqui proposta pôde ser realizada na medida em que for julgada proveitosa ou necessária.

1. Atividade Análise de texto: *A classe média* Luís Fernando Veríssimo

"A eliminação gradual da classe média brasileira, um processo que começou há anos mas que de uns tempos para cá assumiu proporções catastróficas, a ponto de a classe média brasileira ser hoje classificada pelas Nações Unidas como uma espécie em extinção, junto com o mico-rosa e a foca-focinho-verde, está preocupando autoridades e conversacionistas

nacionais. Estudam-se medidas para acabar com o massacre indiscriminado que vão desde o estabelecimento de cotas anuais _ só uma determinada parcela da classe média poderia ser abatida durante uma temporada _ até a criação de santuários onde, livre de impostos extorsivos e protegida de contracheques criminosos e custos predatórios, a classe média brasileira se reproduziria até recuperar sua antiga força numérica, e numerária. Uma espécie de reserva de mercado. A tentativa de recriar a classe média brasileira em laboratório, como se sabe, não deu certo. Os protótipos, assim que conseguiram algum dinheiro, fretaram um avião para *Disneyworld*.



Quadro 7 Classe Média

A preservação natural da classe média brasileira evitaria coisas constrangedoras como a recente reunião da classe realizada em São Paulo, à qual, de vários pontos do Brasil, compareceram dezessete pessoas. As outras cinco não conseguiram crédito para a passagem. A reunião teve que ser transferida para o Morumbi para a mesa de uma pizzeria, e ninguém pediu vinho. Uma proposta para que a classe fizesse greve nacional para chamar atenção do país para a sua crescente insignificância foi rejeitada sob a alegação que ninguém iria notar. Fizeram uma coleta para financiar a eleição de representantes da classe média na Assembléia Constituinte, mas acabaram devolvendo os dez cruzeiros. A única resolução aprovada foi a de que, para evitar perseguição, todos se despojassem de sinais ostensivos de serem da classe média, como carro pequeno, etc., e passassem a viver como pobres. Aí não seria rebaixamento social, seria disfarce. No fim os garçons se cotizaram e deram uma gorjeta para os integrantes da mesa.

Cenas lamentáveis têm ocorrido também com os membros da classe média que, passando para uma classe inferior, não sabe

como se comportar e são alvo do desprezo de pobres tradicionais que os chamam de ‘novos pobres’.

_ Viu aquela ali? Quis fazer caneca de lata de óleo e não sabe nem abrir um buraco com prego.

_ Metida a pouca coisa...

_ Já viram ela num ônibus? Não sabe empurrar a borboleta com a anca enquanto briga com o cobrador.

_ E não conta troco!

_ Berço é berço, minha filha.

Alguns pobres menos preconceituosos ainda tentam ajudar os novos pobres a evitar suas gafes.

_ Olhe não leve a mal...

_ O quê?

_ É o seu jeito de falar.

_ Diga-me.

_ Você às vezes usa o pronome oblíquo muito certo.

_ Mas...

_ Aqui na vila, pronome oblíquo certo pega mal.

_ Sei.

_ E outra coisa...

_ O que?

_ Os seus discos.

_ O toca-discos foi a única coisa que eu consegui salvar quando me despejaram.

_ Eu sei. Mas Julio Iglesias?”

Observa-se que os principais modelos globais ativados são:

1. *Frames*

- Classe média
- Nações Unidas
- *Disneyworld*
- Laboratório
- Greve
- Eleição
- Assembléia Constituinte

A ativação dos *frames* mostra o caráter satírico do texto, pois vai haver um rompimento das expectativas que a ativação causa.

2. *Esquemas*

A ativação dos *frames* permite formular hipóteses sobre o que será dito, porém um dos aspectos principais do texto é exatamente a ruptura desses esquemas.

Se por um lado é certo que se opera sempre com modelos globais, por outro, o texto mostra a precariedade desses modelos.

A linguagem não é apenas um sistema de sinais de representação, mas de criação e recriação da realidade.

3. *Planos*

A comparação entre a “classe média” e “espécie humana em extinção” permite perceber o plano, o objetivo e todos os elementos que conduzem a esse objetivo: satirizar de forma humorística uma situação social.

4. *Script*

A presença de *scripts* permite a recuperação de termos, não em nível do próprio texto, mas através daquilo que se pode inferir da experiência. Quer dizer, o *script* funciona como um fator responsável por uma continuidade de sentido, garantida por aquilo que já se sabe do mundo e que não está necessariamente explícito.

Sabe-se, também, que o *script* é um todo significativo seqüenciado de maneira estereotipada: *classe média* _ *classe pobre*. A inversão dos *scripts* cria o humor: os novos pobres precisam se adaptar à nova condição, ocultando os sinais da classe social a que pertenciam.

5. Cenários

O elemento gráfico, a Pirâmide, funciona como cenário, como pano de fundo onde se vai desenrolar o texto.

Alguns tópicos de natureza mais geral, que dizem respeito ao modo pelo qual o estudo internaliza a linguagem se relaciona com o mundo externo, abrange questões de várias ordens porém, a que mais interessa neste momento é a relação entre mente e cérebro.

6.3 - Mente e Cérebro

Com relação às ciências do cérebro, o estudo abstrato de estados do cérebro fornece diretrizes para a pesquisa: elas procuram descobrir que tipos de mecanismos podem ter essas propriedades. Os mecanismos podem, no final, ser bem diferentes de tudo o que se contemplou até hoje, como foi o caso durante a história da ciência. Não se faz avançar as ciências do cérebro propondo-se parar de tentar encontrar as propriedades dos estados do cérebro, ou pressupondo-se, dogmaticamente, que o pouco que se conhece sobre o cérebro tem de fornecer as respostas, ou dizendo que se pode procurar as propriedades, mas não se deve ir adiante e atribuí-las ao cérebro e seus estados: "regras de inconscientes e profundas", se isso é o que a melhor teoria conclui.

Nas discussões que se seguem, por uma questão de complexidade, será feita uma abordagem nos temas ciência cognitiva e inteligência artificial, mentes e máquinas: uma introdução à ciência cognitiva.

6.4 - Ciência Cognitiva e Inteligência Artificial

A razão principal para incluir este tema, embora bem curto, sobre ciência cognitiva e inteligência artificial é chamar atenção para o que hoje constitui uma disciplina reconhecidamente distinta e em expansão, que utiliza dados da Filosofia, Psicologia, Lingüística e Informática, mas que não pode ser classificada sob nenhuma delas. Os termos "ciência cognitiva" e "inteligência artificial" podem induzir a erro, no sentido de que parece restringir o escopo do campo de estudo dos processos mentais que tradicionalmente seriam atribuídos à faculdade da razão; e "ciência cognitiva" não dá nenhuma indicação do que é distintivo na abordagem do estudo da mente e dos processos mentais que é usada nesta disciplina nova. Contudo que se interprete de maneira suficientemente ampla a palavra "inteligência", pode-se dizer, a exemplo de (MINSKY, 1968), um eminente teórico e profissional da área, que o que está em jogo é "a ciência de fazer máquinas executarem coisas que requeiram a inteligência se executadas pelo homem". Uma dessas coisas, obviamente, é a produção e a compreensão da linguagem.

Mas, por que se quer tentar fazer uma máquina, mais particularmente um computador de utilidade geral com um programa apropriado, produzir e compreender a linguagem? Existem muitas razões de ordem prática envolvendo a automação total ou parcial de operações que atualmente exigem muitas horas de trabalho humano altamente especializado: a tradução de documentos de uma língua para outra; a recuperação de informação de bibliotecas; o diagnóstico de doenças com base em questionamento sistemático; e assim por diante. Por mais importantes que sejam essas aplicações práticas, elas pressupõem a solução de muitos problemas teóricos até agora não resolvidos. São os problemas teóricos que nos importam aqui, e mais especialmente a contribuição que a ciência cognitiva e a inteligência artificial podem trazer para a compreensão dos processos mentais envolvidos no uso da linguagem.

Antes porém, cabe uma advertência: mesmo que um computador fosse construído e caso esse computador fizesse tudo o que é normalmente atribuído a processos mentais quando realizado pelo homem, isto não implicaria que o homem ficasse inferiorizado a uma máquina como muitos pensam. Sem o programa correspondente um computador nada pode fazer. É o programa, e não as ferragens, responsável pela habilidade do computador simular o comportamento inteligente. Há aqueles que sustentariam que o

programa está para o computador como a mente está para o cérebro, e que considerando o cérebro humano vivo como um computador programado, de finalidade especiais, pode-se contornar, se não resolver, o problema tradicional mente-corpo. Seja como for, tem-se que enfatizar que a inteligência artificial é em si neutra com respeito à oposição entre dualismo e monismo, por um lado, e entre materialismo e idealismo por outro. Ela não agride nem a dignidade humana nem a liberdade da vontade.

Uma das primeiras lições a tirar da tentativa de escrever, até mesmo no mais simples dos programas de computador, é a conscientização de que muito pouco é simples, quando cada passo tem que ser prescrito detalhadamente. Passa-se a respeitar mais a complexidade altamente dissimulada dos próprios processos mentais cotidianos, inclusive aqueles envolvidos na produção e na compreensão de enunciados lingüísticos. Mais importante ainda, tem-se a atenção dirigida para fatores que, de outra forma, poder-se-ia aceitar como garantidos por estarem ligados nas ferragens ou pré-programados como sub-rotinas geneticamente determinadas (para usar a linguagem de computação).

Até o presente, a simulação do processamento lingüístico por meio de computadores não causou nenhum impacto decisivo no desenvolvimento de teorias lingüísticas ou psicolingüística. Mas influenciou muito na discussão do problema da realidade psicológica, ao fornecer pelo menos alguma medida da complexidade de diferentes operações de processamento lingüístico e do tempo que poderia levar para realizá-las.

Muito da importância que se dá à ciência cognitiva e a inteligência artificial dependerá de uma atitude face ao papel explanatório dos modelos em ciências natural e social. Um modelo pode simular com sucesso o comportamento de um sistema físico, de um organismo ou de uma instituição social sob certos aspectos sem ter necessariamente a estrutura interna da entidade da qual é modelo. Por outro lado, quanto mais complexo for o comportamento e quanto mais pontos de contato diversificados se apresentarem entre o modelo e o que é sabido da entidade, que está sendo representada por ele, mais confiante pode-se ficar acerca da correspondência estrutural entre os dois.

6.5 - Citações de *Mentes e máquinas: uma introdução à ciência cognitiva*

Neste momento, serão utilizadas várias citações de João de Fernandes Teixeira, do seu livro *Mentes e máquinas: uma introdução à ciência cognitiva*, arrolando-as ao assunto abordado no item anterior como fator de justeza e adequação do pensamento emprestado, inserindo-o neste contexto oportuno.

"será nosso cérebro capaz de produzir uma noção de complexidade que nos permita descrevê-lo? Este problema se desdobra imediatamente na dificuldade envolvida em representar a multiplicidade das conexões que devem estar presentes no cérebro. Esta multiplicidade pode ser tão complexa e intrincada que, mesmo que nela encontremos algum tipo de padrão, a geração de um modelo de cérebro, mesmo com o auxílio de computadores, pode facilmente levar-nos a um problema (...), ou seja, não poderíamos, num tempo razoável, produzir sequer um "retrato" aproximado de nosso próprio cérebro. E, neste caso, como poderíamos estabelecer todas as possíveis conexões entre seus neurônios - conexões que seriam responsáveis pelo aparecimento de formas mais complexas de vida mental. Em outras palavras, como simular aquilo que não podemos sequer representar? (...) uma descrição completa do cérebro será sempre mais complexa do que o próprio cérebro que a produz. Ora, como pode o cérebro produzir algo mais complexo do que ele mesmo? E como o próprio cérebro poderia compreender e reconhecer como sendo verdadeiro algo mais complexo do que ele mesmo? O problema do reconhecimento de tal teoria ou descrição pode levar a um impasse de difícil solução: não seria possível assegurar que tal descrição, uma vez atingida, é a correta. Ora, se o cérebro não pode produzir algo mais complexo do que ele mesmo, a possibilidade de replicá-lo através de sistemas artificiais fica afastada. Pelo menos a possibilidade de construir uma réplica do cérebro em laboratório."
(TEIXEIRA, 1998, pp. 116-117).

"não sabemos se, de fato, os computadores podem ou não compreender alguma coisa. A situação seria

semelhante àquela quando observamos um ser humano responder a perguntas a respeito de um texto qualquer: como podemos estar certos de que essa pessoa compreende o que está fazendo? Por acaso muitos de nossos processos mentais cotidianos não são tão rotineiros que os fazemos por uma associação tão mecânica e cega como as do computador?" (TEIXEIRA, 1998, p. 72).

"será que não haveria, *na própria natureza*, processos não-algorítmicos e assim sendo não poderíamos continuar sustentando uma possível identidade entre processos mentais e processos cerebrais?" (TEIXEIRA, 1998, p. 76).

"Como é possível que nossa mente, através de intuição matemática ou *insight* específico possa resolver, instantaneamente, alguns problemas transcomputáveis? Isto significa dizer que, se nossa mente funciona algoritmicamente, ela é capaz de processar informação com uma extraordinária rapidez - uma rapidez que superaria o limite fundamental proposto por Bremermann. A superação deste limite fundamental, ou seja, processar informação a uma velocidade maior que a da luz tem com a conseqüência metafísica imediata a possibilidade de sustentar que pelo menos parte das atividades mentais humanas não teria as características atribuíveis a sistemas físicos. Mente e cérebro teriam de ser diferentes, caso contrário a intuição matemática não poderia existir. Estaríamos aqui diante de um forte argumento em favor da distinção entre mente e cérebro!" (TEIXEIRA, 1998, pp. 78,79).

"a proposta de robôs capazes de se auto-reproduzir, imitando artificialmente o processo evolucionário de seleção natural, que permite a geração sucessiva de organismos (no caso máquinas) cada vez mais complexos. Por meio deste processo de geração sucessiva **seria possível**, (grifo) em última análise, conseguir reproduzir o extraordinário grau de complexidade do cérebro". (TEIXEIRA, 1998, 117).

Para finalizar as discussões, ainda por uma questão de complexidade, será feita uma abordagem no tema altamente em voga: o hipertexto.

6.6 – O Hipertexto

"A nova universalidade não depende mais da auto-suficiência dos textos, de uma fixação e de uma independência das significações. Ela se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente." (LÉVY, 1993).

O impacto do hipertexto nas questões que tocam à organização do texto e à proposta de uma nova arquitetura de textualidade, que agora se instaura com todo o seu ímpeto de modernidade, apresenta-se neste momento do trabalho através de uma breve exposição para se conhecê-lo melhor e para se acompanhar os processos sócio-histórico-ideológicos.

Isto porque, ultimamente, as sociedades modernas têm experienciado o que alguns estudiosos vêm denominando de Terceira Revolução Industrial: a Revolução Digital (MINKY, 1986; LÉVY, 1993). Na mesma perspectiva, outros intelectuais (BOLDER, 1991; LANDOW, 1997), advogam que a humanidade têm assistido a três grandes evoluções nas formas de intercâmbios culturais derivadas da história: a invenção da Escrita (século VII a.C.), da Imprensa (século XV d.C.) e da Informática (século XX d.C).

Contemporâneos da revolução digital, o hipertexto se impõe como um dos elementos reconfiguradores das formas de apropriação e produção do saber intrinsecamente vinculados à língua enquanto Tecnologia Intelectual (HAVELOCK, 1996; LÉVY, 1993), será necessário reavaliar as concepções de texto e textualidade que vigorou durante anos (BEAUGRANDE, 1981) e reinterpretá-las à luz das novas tecnologias que instituem diferentes práticas sociais. Faz-se necessário descobrir como a

versatilidade e a volatilidade do funcionamento do Hipertexto podem auxiliar as formas de comunicação dos coletivos humanos.

A emergência do Hipertexto não chega romper radicalmente com os princípios básicos de textualidade postulados por (BEAUGRANDE, 1981), todavia inevitavelmente os redimensiona ampliando a sua abrangência e relevância enquanto princípios de acesso e não de boa-formação textual. Aliás, o próprio Beaugrande já fez uma revisão de tais padrões de textualidade em seu mais recente trabalho, reconhecendo que eles, na verdade, não seriam imperativos imprescindíveis a enunciados que indicam o *status* de texto, mas um conjunto de condições que apontam cognitivamente para a efetivação de um evento comunicativo.

De qualquer maneira, o Hipertexto incita a fazer uma urgente reflexão sobre o conceito de texto e textualidade, não só à luz da Linguística Textual, pois isto já bem o fizera Beaugrande, mas sobretudo à luz da Teoria da Evolução Cultural.

O texto na tela tem se prevalecido criativamente das possibilidades inovadoras de arquitetura textual plurisemiótica. Ainda que o Hipertexto não represente uma novidade radical na acepção e ideário da tradição ocidental (MARCUSCHI, 1999), ele parece se constituir como uma reinterpretação das formas de produção e compreensão textuais, na medida em que garante, pelas interfaces tecnológicas, a utilização conjunta de vários recursos semióticos, até então, incompatíveis. Ele autoriza o usuário a vivenciar o ato de ler, muito mais engajada e integralmente com outros textos já existentes. Isto demanda, no mínimo, uma redefinição da função da textualidade na produção do(s) sentido(s). Por essa razão, acredita-se que o texto eletrônico tece-se e agencia-se como uma textualidade paradigmática agora e no futuro.

Assim, precisa-se reconhecer que os estudos estão apenas começando e que muitas pesquisas ainda deverão ser realizadas sobre o Hipertexto.

6.7 – Considerações Finais

Por estes critérios, qualquer sucesso obtido na simulação do processamento lingüístico por computador, com base no que a Psicologia pode dizer a respeito da memória, de estratégia de percepção, de tempos de reação, etc., e no que os lingüistas podem dizer acerca de estrutura lingüística, aumentará a compreensão dos processos da

linguagem e da mente. A informação que se tem hoje é que não é certo se um dia será possível simular por computador todos os processos mentais envolvidos na produção e na compreensão da linguagem.

É preciso que o professor auxilie o aluno a desenvolver habilidades que lhe permitam detectar as marcas que levarão às intenções do texto.

Com relação à competência cognitiva abordada, para haver compreensão durante a leitura, aquela parte do conhecimento de mundo que é relevante à leitura do texto, deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo da memória (que é o repositório de conhecimentos) de informações relevantes ao assunto a partir de elementos formais fornecidos no próprio texto. Para chegar à compreensão do texto como um todo coerente, é necessário que sejam trabalhadas não só as competências lingüística; textual; argumentativa; discursiva e cultural, mas verificar as de conexão conceitual cognitiva.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Tratando-se este trabalho sobre *A Cognição na Escola Superior: uma nova metodologia para o ensino do código escrito*, cujo objetivo foi elaborar uma metodologia para aprimorar a capacidade de escrita do aluno de graduação, com a criação de um método para o encaminhamento do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, como uma nova abordagem para auxiliar os professores a planejar, diagnosticar, analisar e suprir os problemas de redação desses alunos, conclui-se que as dificuldades de produção de texto escrito podem ser diminuídas a partir do conhecimento deste material eficiente, atualizado, que atenderá às expectativas de quem trabalha com produção de textos.

A Cognição na Escola Superior: uma nova metodologia para o ensino do código escrito, mostra que as estratégias para a prática de produção de textos podem ser inúmeras. Registrou-se aqui o que pode ser uma sugestão para atingir esta finalidade. A competência de linguagem é formada por um conjunto de muitas competências e, dentro das que foram selecionadas, as competências: lingüística; textual; argumentativa; discursiva ou comunicativa; cultural e cognitiva, construiu-se as bases para uma atividade de metacognição, isto é, habilidade de detectar, que servirá para destacar, observar e reparar as próprias dificuldades de compreensão textual. Outro aspecto fundamental desta atividade foi o de despertar a consciência para formulação ou reformulação de planos especiais que são necessários para atuação mental e a aprendizagem deliberadas dos alunos de graduação em questão. Produziu-se uma outra maneira, ou um outro complexo de práticas, para se encaminhar o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula.

Para o aparecimento de novas teorias, de novas atitudes, de novos interesses, recomenda-se, com este levantamento, que leve à pesquisa de outras competências não relatadas aqui ou mesmo ao aprofundamento das já citadas, que por sua vez podem contribuir para um conhecimento mais amplo da competência de linguagem ou até mesmo tomar uma proporção mais significativa. O sentido mesmo do trabalho seria abrir para outros caminhos, outras indagações, outras reflexões...e, por que não dizer, outras constelações.

Os pontos recomendados a serem pensados são muitos, dependem do leitor e dos propósitos de leitura, ainda assim, suscita-se uma reflexão mais ampla em torno:

- a) da situação de “crise” no ensino de Português e de sua natureza conjuntural;
- b) dos fatores dessa crise, os quais não são apenas lingüísticos;
- c) do modelo de escola vigente, particularmente da forma como se vem traçando a política de ensino da língua;
- d) dos manuais didáticos, sua fundamentação teórica e utilização em situações concretas de ensino-aprendizagem;
- e) do papel da gramática normativa no contexto escolar: validade, adequação, momento em que deve ser sistematizada;
- f) das influências dos meios de comunicação de massa sobre a língua e das decorrências disso para o ensino;
- g) da necessidade de se transformar o ato pedagógico numa interlocução, num processo em que o ler e o escrever ganhem sentido histórico;
- h) do peso que a questão ortográfica tem assumido no ensino do idioma;
- i) das múltiplas possibilidades da Lingüística para o redimensionamento da prática pedagógica da língua.

Esses “*pontos para reflexão*”, na verdade, foram retomados, pois, em cada (re)canto deste trabalho, eles apareceram, e até mesmo algumas conclusões já tinham sido indicadas. Mas a razão dessa seleção/síntese é o processo de discussão coletiva que ela deve desencadear, sobretudo porque, em matéria de conhecimento, nada é (nem deveria ser) definitivo.

De qualquer forma, há ainda um ponto em torno do qual é interessante tecer algumas considerações, por achar que ele ficou tratado de forma subliminar, e seria mais interessante que trabalhos posteriores viessem a aprofundá-lo. Trata-se da questão da interação, que nos remete à do cotidiano escolar.

No que diz respeito às conclusões deste trabalho, alguns aspectos põem em evidência as variáveis sociais que interferem na educação, propondo uma análise das contradições da escola em decorrência do próprio movimento histórico de que ela faz parte.

Todavia, as questões que envolvem as particularidades do dia-a-dia escolar. Dessa forma, seria possível entender melhor a natureza das ações dos que, cotidianamente, fazem a escola, com vistas a sua transformação. Os principais argumentos que reiteram a riqueza da análise microssocial seriam:

- a) o cotidiano é gerador de instantes de decisão e ação;
- b) o cotidiano favorece a reflexão sobre os problemas do conhecimento;
- c) o cotidiano mostra “*verdade*” daquilo que se produz e constrói nas esferas mais superiores da prática social;
- d) o cotidiano pode ser a base de mudanças institucionais;
- e) o cotidiano permite a consciência das possibilidades (negativas ou positivas) das práticas escolares;
- f) o cotidiano particulariza as escolas, seus agentes, levando-nos a analisá-los e interpretá-los para além de sua aparente uniformidade.

Os processos e as ações escolares podem levar a escola à cotidianidade ou resistir a ela, indicando “*pistas de transformação*” do dia-a-dia escolar. Portanto, o cotidiano, apesar de programado, é também o germe das mudanças sociais, e seu poder nessa direção depende, inclusive, da vontade dos sujeitos de transformar o real, imediato e histórico.

Voltando às questões específicas deste trabalho, verifica-se que cognição e escola fornecem alguns subsídios teóricos para explicação de certas decisões e práticas que se encaminham ao longo da experiência aqui narrada, a começar da percepção das contradições da escola, as quais permitem uma ação alternativa, transformadora, mesmo dentro de um cenário escolar conservador, na direção da escola que se deseja. Por isso, a possibilidade de transformação das aulas de língua em processos de interlocução efetiva.

Outro ponto que parece importante salientar é a “mudança de postura”, proposta aqui, mudar a postura implica conhecer teórica e criticamente a prática e desejar mudá-la, e aí vem o cotidiano, com o que tem de revelador: ele é que mostra se a postura é outra. É o caso, então, de transformar conteúdos, instrumentos de avaliação, materiais de ensino, formas de relacionamento, normas de conduta. É ainda o cotidiano que

permite a análise das condições da aprendizagem e do ensino, bem como, a (re)interpretação dos fatores que neles intervêm. Assim, insere-se forçosamente o aluno, como sujeito social e histórico, no processo das decisões, buscando descobrir seus medos e desejos, suas alegrias e tristezas, dando-lhe vez e voz.

Ressalta-se, conforme já foi colocado, que não basta estudar a língua como código (conjunto de signos), através do qual um emissor transmite mensagens a um receptor, nem como um sistema formal, abstrato de relações entre elementos de vários níveis que permitem estruturar as frases de uma língua, nem como um conjunto de enunciados virtuais cujo significado é determinado fora de qualquer contexto.

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição de identidades, de representação de papéis, de negociação de sentido. "Em outras palavras", é preciso encarar a linguagem não apenas como representação de mundo e de pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de inter-ação social. Com isso, que este trabalho possa ser um instrumento útil para reflexão individual e coletiva dos profissionais de Língua Portuguesa sobre sua própria prática e, para os demais interessados, um instrumento a ser conhecido e reformulado podendo dele tirar o maior proveito possível.

ANEXOS

1. Questionário para avaliação das dificuldades encontradas na produção de textos

Questionário para avaliação das dificuldades encontradas na produção de textos

Nome: _____ Data: _____

Para auxiliar nos trabalhos de produção de texto, está à sua disposição um questionário para avaliação das dificuldades encontradas na produção de textos.

Antes do início dos trabalhos, recomendamos atenta leitura nos questionamentos apresentados.

01. Você gosta de ler?

sim não

02. Você, normalmente, lê:

jornais revistas romances livros especializados

revistas especializadas outros _____

03. Quais são suas maiores dificuldades em leitura?

04. Você gosta de escrever?

sim não

05. Você, normalmente, escreve:

cartas comerciais memorandos pareceres

relatórios técnicos resumos artigos

outros _____

06. Quais suas maiores dificuldades na elaboração de textos escritos?

07. Escreva um texto que revele seu ponto de vista sobre o tema:

“O estudante 2000: limites e perspectivas”

08. Quais as dificuldades que você encontrou para redigir o texto?

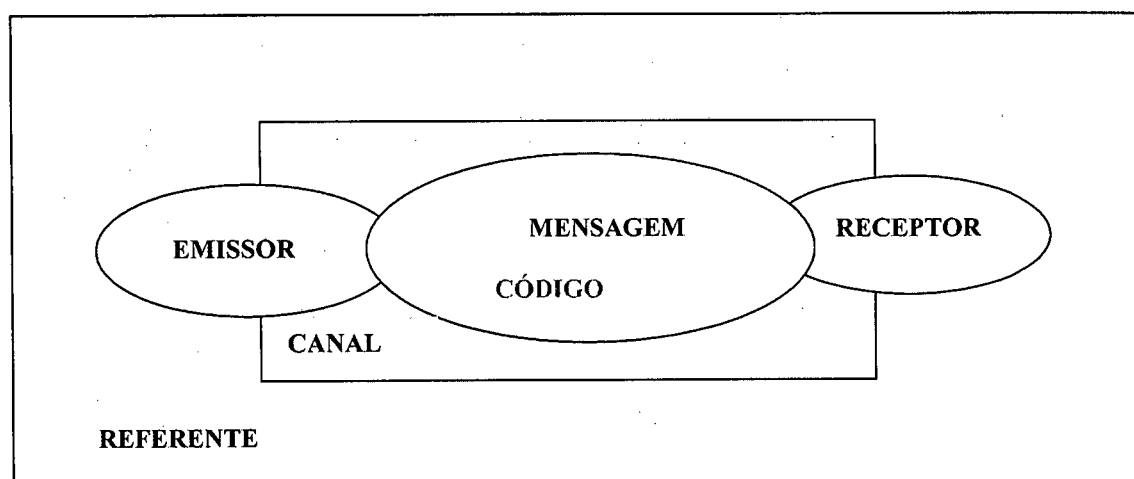
09. Como se deu na elaboração de seu texto?

- fez primeiro um plano, com todas as idéias possíveis;
- redigiu direto;
- redigiu primeiro os parágrafos e depois organizou-os numa seqüência.

10. Com relação à revisão do texto, você:

- preocupou-se com a revisão ao mesmo tempo em que escrevia;
- reviu-o apenas após tê-lo concluído;
- não se preocupou com a revisão.

Teoria da Comunicação



Quadro 2 Esquema da Comunicação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1965.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução brasileira: São Paulo, Hucitec, 2 ed., 1981. (Original russo: 1929).

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fonte, 1992.

BENVENISTE, É. **Problemas de Lingüística Geral**. São Paulo: Nacional, 1989. Ed. original, 1966.

BRAGA, M. L. **Lendo o problema da leitura**. s. d. Em: Cadernos PUC, nº 8, São Paulo: Educ./Cortez, 1979, pp. 3-10.

BRONCKART, J. P. (1992). **El discurso como accion. Por un nuevo paradigma Psicolingüístico**. Anuário de Psicologia. N 54, 1992-1993.

CAGLIARI, L. C. A ortografia na escola e na vida, 1986. Em: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo, pp. 102-113.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. 4 ed. Ver. e ampl. Com exercícios e um estudo sobre as escolas estruturalistas. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1984.

CASTILHO, A . Os Sons. 1983-a. Em: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. Estrutura da Língua Portuguesa. São Paulo, vol. V, pp. 12-30.

_____. Problemas de análise gramatical. 1983-b. Em: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. Estrutura da Língua Portuguesa. São Paulo, vol. V, pp. 31- 44.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Trad. portuguesa: Coimbra, Armênio Amado, 1975. (Original inglês: 1965).

Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. São Paulo: Editora NDJ Ltda., 1998, p.16.

DUCROT, O. **Dizer e não dizer. Princípios de semântica lingüística.** São Paulo: Cultrix, 1977. Ed. Original 1972.

_____. **Princípios de Semântica Lingüística.** Tradução brasileira: Campinas: Pontes, 1976. (original francês: 1972).

_____. **O dizer e o dito.** Tradução brasileira: São Paulo: Cultrix, 1987. (original francês: 1984).

FARIA, Maria Alice de Oliveira. **O jornal em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 3 ed., 1992. (Repensando a Língua Portuguesa).

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência Textuais.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

FÁVERO, L. L. e KOCH, I. V. **Lingüística textual; introdução.** São Paulo: Editora Ática, 1983.

FÁVERO, L. L. & URBANO, H. 1988. **A paráfrase e outras formas de reconstrução da informação.** Taubaté, XXXV Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. A publicar em Estudos Lingüísticos.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o Texto.** São Paulo: Editora Ática S. A., 14 ed., 1999.

_____. **Lições de Texto: leitura e redação.** São Paulo: Editora Ática S. A., 3 ed., 1998. (p. 283).

GENOUVRIER, É. & PEYTARD, J. **Lingüística e ensino de português.** Coimbra: Almedina, 1974.

GOMES DE MATOS, F. Por uma psicologia do ensino da redação, 1882-b. Em: **Revista Brasileira de Língua e Literatura**, nº 10, Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de Língua e Literatura, pp. 35-38.

GNERRE, M. **Linguagem escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GNERRE, M.B. e outros. **Leitura e escrita na vida e na escola**, 1985. Em: *Leitura: teoria e Prática*, ano 4, nº 6, dez/1985, pp. 15-26.

GOODY, J. **The logic of writing and the organization of society**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ILARI, R. & POSSENTI, S. Português e ensino de gramática, 1985. Em: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Português e ensino de gramática**. São Paulo, vol. II.

Jornal Folha de São Paulo, 9 de abril de 1982.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Planejamento e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

LEMOS, C. Redações no vestibular: algumas estratégias, 1977, Em: **Cadernos de Pesquisa**, nº 23, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez, 1977, pp. 61-71.

_____ (1982). Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado original). Em: J. M. Meisel (org.). **Aquisição da Linguagem**. Frankfurt: M. Vervuert.

_____. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões, 1983. Em: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau**. Produção de textos. São Paulo, vol. III, pp.44-58.

LUFT, C. P. **Língua e Liberdade, por uma nova concepção da língua materna**. Porto Alegre: L & PM, 1985.

LYONS, John. **As idéias de Chomsky**. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Linguística Textual o que se faz e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates, 1983.

_____. **Análise da conversação**. v. 82, São Paulo: Ática, Série Princípios, 1986.

MEC- PCN de História (3º e 4º ciclos). Versão preliminar, 1997.

MINTZBERG, H. **The nature of management work**. New York: Harper and Row, 1973.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**. 7 vols. (original francês: 1871 a 1922). Ed. Revis. Lúcia Miguel Pereira São Paulo: Editora Globo, 1999.

Revista **ISTO É**, 6 de outubro de 1982.

Revista **VEJA**, 17 de outubro de 1984.

ROJO, R. H. R. (1991). **Linguagem oral e linguagem escrita ou o que se perde com a escrita é o corpo**. Em: R. H. R. Rojo e outros (orgs.). Fonoaudiologia e lingüística. São Paulo: EDUC/PUC- SP: 35-50.

SACCONI, Luiz Antonio. **Não Erre Mais!**. 16^a. ed. revis. e aumentada. São Paulo: Atual, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Edna Lúcia da & MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino à distância, 2000.

SILVA, L. e outros. **O ensino da língua portuguesa no primeiro grau**. São Paulo: atual, 1986.

WERTSCH, J. V. e SMOLKA, A. L. B. (1994). **Continuando o diálogo: Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papyrus.

Van DIJK, T. A. **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

VARLOTTA, Y. Ortografia e escola: o que é escrever? 1986. Em: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo, pp. 99-101.

VYGOTSKY, L. S. (Leo Semenovich). **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. (1930a). **Internalização das funções psicológicas superiores**. Em M. Cole e outros (orgs.). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1978, pp. 59-65.

_____. (1930b). **O domínio sobre a memória e o pensamento**. Em M. Cole e outros (orgs.). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1978, pp. 43-58.

_____. (1935a). **A pré-história da linguagem escrita**. Em M. Cole e outros (orgs.). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1978, pp. 119 - 134.

_____. (1935b). **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. Em M. Cole e outros (orgs.). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1978, pp. 89 - 103.

INTERNET

Site: textos.htmltextos.htmlborges1.htmlpaisagensurbanas.html O Virtual e o Hipertextual - Andr%EBParente.htmlCibercultura, de Pierre Lévy.

Site: textos.htmltextos.htmlborges1.htmlpaisagensurbanas.html O Virtual e o Hipertextual, de André Parente.

BIBLIOGRAFIA

ANGLIN, Jeremy M; MILLER, George Armitage & WAKEFIELD, Pamela C. **Vocabulary Development: A Morphological Analysis**. Chicago: Univ. of Chicago, 1993.

BATES, Elizabeth & BENIGNI, Laura. **The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy**. New York: Academic Press, 1979.

BEILIN, Harry. **Studies in the Cognitive Basis of Language Development**. New York.

BRAINERD, Charles J. & Pressley, Michael. **Verbal processes in children: progress in cognitive development research**. New York: Springer, 1982, 289 p.

CAMARA JR., Joaquim Matoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

CHANLAT, Jean-François. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1996.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1968.

CICOUREL, Aaron V. **Cognitive Sociology: language and meaning in social interaction**. New York: Free Press, 1974.

CORRADI Fiumara, Gemma. **The Symbolic Function: Psychoanalysis and the Philosophy of Language**. Oxford: Gra-Bretanha use Reino Unido, 1992.

COSÉRIU, E. **Determinación y entorno dos problemas de una lingüística del hablar**. *Romanistisches Jahrbuch*, 1955.

DROMI, Esther. **Language and Cognition: a Developmental Perspective**. Norwood: Ablex, 1993.

FARIA, Analia Rodrigues de. **O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1989.

FELIX, Sascha W. **Cognition and Language Growth**. Dordrecht: Foris, 1987, 199 p.

GARFIELD, Jay L. **Modularity in knowledge representation and Natural-language understanding**. Cambridge, Mass: M. I. T. Press, 1987.

HAKES, David T. **The development of metalinguistic abilities in children**. Berlin: Springer, 1980.

JACKENDOFF, Ray S. **Consciousness And The Computational Mind**. Estados Unidos: Cambridge, Mass, 1989.

_____. **Semantics And Cognition**. Estados Unidos: Cambridge, Mass, 1990.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Inter-Ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992. (Repensando a Língua Portuguesa).

KUCZAJ, Stan A. **The development of word meaning: progress in cognitive development research**. New York: Springer, 1986.

KURY, Adriano da Gama. **Para falar e escrever melhor**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

LEWIS, Morris Michael. **Infant Speech: a Study of the Beginnings of Language**. New York: Arno, 1975.

LIGHT, LEAH L & BURKE, Deborah M. **Language, Memory, and Aging**. Cambridge: Cambridge Univ., 1993.

LIMONGI, Suelly Cecília Olivan. **Estudo sobre a relação entre o processo de cognição e a construção da linguagem em crianças portadoras de paralisia cerebral**. Tese (Doutorado). São Paulo: Instituto de Psicologia, 1992.

_____. **Paralisia cerebral: linguagem e cognição**. Carapicuíba: Pro-Fono, 1995.

LYONS, John. **Linguagem e Lingüística**. Rio de Janeiro: LTC _ Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1987.

MAC CORMAC, Earl R. **A cognitive theory of metaphor**. Cambridge: Mass, 1990.

MARTINEZ, Maria Angelina Nardi de Souza. **Estudo sobre a relação entre cognição e linguagem no deficiente auditivo: o papel da imagem mental na interação psicossocial**. São Paulo: Instituto de Psicologia, 1997.

MORATO, Edwiges Maria. **Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. São Paulo: Plexus, 1996.

PÉCORÁ, Alcir. **Problemas de Redação**, São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

Perspectives on language and thought: interrelations in development. Cambridge: Cambridge Univ., 1991.

PIATTELLI-Palmarini, Massimo. **Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky**. São Paulo: Cultrix, 1983.

SAUSSERE, F. **Curso de Lingüística Geral**. 9º ed. São Paulo: Cultrix, s. d. Ed. Original, 1916.

SEARLE, J. R. **Os atos de fala - um ensaio de Filosofia da linguagem**. Coimbra: Almedina, 1981.

_____. **Speech acts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SGARBIERI, Astrid Nilsson. **Interações Homem-Mulher: Linguagem, Cognição Social e Poder**. Tese São Paulo: Campinas, 1994.

SHEVEROSHKIN, Vitaly V. **Typology Relationship and Time: a collection of papers on language change and relationship by soviet linguists**. Karoma: Ann Arbor, 1986.

SINCLAIR, Hermine. **A Produção de Notações na Criança: Linguagem, Número Ritmos e Melodias**. São Paulo: Cortez, 1990.

VENTRIGLIA, Linda. **Conservations of Miguel and Maria: how children learn english as a second language: implications for classroom teaching**. Estados Unidos.

VYGOTSKY, L. S. (Lev Semenovich). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** 5. Ed. São Paulo, Icone, 1994.

VIGOTSKY, Lev Semenovich & LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1993.

WEINRICH, H. **Linguistik der Lüge**. Heidelberg, Verlag Lambert Schneider, 1966.

Curso de Produção de Texto II: Leitura, Fundação Educacional da Região de Joinville - FURJ, Santa Catarina: Joinville, 1988.

INTERNET

Site: www.bu.ufsc.br

Site: <http://www.eiq.com>. (Dawson) periódico por autor ou por assunto. Id: trial - 8343
Senha: zdbcq

Site: <http://www.infotracc.apla.galegroup.com/itweb/ufsc> (IAC) todas as áreas do conhecimento

Senha: valor

Site: <http://global.umi.com> (proquest) periódico. Id: Q78CMJ8CC8. Senha: welcome

Site: <http://www.emerald-library.com> ID: folder. Senha: 4699

E-mail: Comut@buufsc.br

Site: <http://www.cade.com.br>