

EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA: O QUE É?

LINGUISTIC EDUCATION: WHAT IS IT?

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Universidade do Estado do Pará

Resumo

O mito de Narciso, o bosque de Alice e a maçã de Eva são metáforas usadas neste artigo para discutir a inter-relação entre conhecimentos, pensamento e linguagem e estes como um conjunto de saberes necessários aos docentes que mediam práticas educativas, em especial aquelas que se destinam a alfabetizar crianças, jovens e adultos. Para que estudar a linguagem? O que é a língua? O que sabemos quando sabemos uma língua são algumas das questões aqui discutidas na perspectiva de uma necessária educação lingüística. Esta, por sua vez, se coloca na pauta do dia, ao lado de várias outras disciplinas que advogam o direito de ocupar o espaço educacional e nele contribuir para uma educação que forme cidadãos mais que alfabetizados. A educação lingüística, portanto, é aqui discutida como um dos saberes, ao lado de outros, necessário e urgente a ser construído nos espaços de formação de formadores.

Palavras-chave: Conhecimento. Pensamento. Linguagem. Educação Lingüística. Práticas Educativas.

Abstract

The Narcissus's myth, the Alice's woods and the Eve's apple are metaphors used in this paper to discuss the inter-relation between knowledge, thought and language and these as a set of necessary knowledge to the teachers that mediate educational practices, in special those destined to teach children, young people and adults. Why study language? What is language? What do we know when we know a language? are some of the questions discussed here in the perspective of a necessary linguistic education. This, in turn, is put in discussion, beside of many others subjects that ask for the right to occupy the educational space and in it to contribute for an education which educates citizens who become more than literate people. Linguistic education, therefore, is discussed here as one of the knowledge, among others, necessary and urgent to be constructed in the space where teachers are graduated.

Keywords: Knowledge. Thought. Language. Linguistic Education. Educational Practices.

1. Para Iniciar

[...] nossas crianças nunca chegam à escola num estado de ignorância, mas podem chegar analfabetas. Elas talvez não saíam analfabetas, mas podem sair ignorantes [...] (SILVA, 1988, p.5).

Todos nós falamos uma língua, mas nunca pensamos sobre o que ela é e representa. Para muita gente, a pergunta - *Para que estudar a linguagem?* - seria tão desproposita, irracional e insultuosa como perguntar a um filatelista *Para que se dá ao trabalho de colecionar selos?* A resposta, em ambos os casos, é que tudo é uma questão de gosto pessoal, sem outras explicações.

Para os *estudantes* que chegam à universidade, especificamente para os Cursos destinados a formar *professores*, e, em especial, aqueles que se habilitam a trabalhar com a etapa escolar denominada Alfabetização, a pergunta *Para que estudar a linguagem?* É imprescindível e talvez a mais fundamental de todas. A resposta? É, aparentemente, simples e ao mesmo tempo complexa, pois *ninguém ensina o que não sabe*, no entanto, saber falar uma língua não habilita ninguém a alfabetizar alguém, é preciso mais que isso.

Esses estudantes *precisam estudar a linguagem*, porque não têm a menor familiaridade com questões banais que dizem respeito aos estudos referentes a esta. No máximo, a maioria domina alguns saberes fragmentados sobre aspectos dela, mesmo após longa experiência, de 11 (onze) ou mais anos, às vezes, inútil e dolorosa, com o "aprendizado" da gramática normativa padrão, como alunos que foram dos níveis de ensino, atualmente, denominados, Fundamental e Médio.

É fato que todos nós conhecemos pelo menos uma língua. *Mas o que significa conhecer uma língua?* Quando conhecemos uma língua, sabemos falar e somos compreendidos por todos os que conhecem essa língua. Isto significa que temos a capacidade de produzir sons portadores de significados e de compreender ou interpretar os sons produzidos

pelos outros. Os surdos produzem e compreendem a língua de sinais, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais - a LIBRAS, tal qual como as pessoas que ouvem, produzem e compreendem línguas faladas.

Inicialmente, é necessário aos graduandos das áreas das licenciaturas, romperem, pelo menos, duas barreiras. A primeira, eliminar um suposto saber equivocado acerca dos fatos de linguagem, até mesmo em relação ao que sejam *fatos de linguagem*. A segunda, ressignificar concepções de linguagem, como, por exemplo: *O que é uma língua, sua estrutura e funcionamento? Há povos sem língua?* Pois, a maioria ainda acredita que saber português é decorar bem normas prescritas pelas gramáticas ou consultar um dicionário, para verificar o que nele consta ou não e assim superar supostos "problemas" de usos do português, julgados sempre à luz da escrita da língua. Pensam que povos não possuidores de escrita não possuem língua. Confundem sistema fonológico com ortográfico.

Constata-se, portanto, a ausência na formação dos professores de alguns saberes referentes: a) à linguagem, na concepção de mediadora das relações humanas, em um processo de interlocução, nas mais diferentes manifestações de uso; b) ao que é uma língua, sua estrutura e funcionamento e c) à função da escrita em sociedades de culturas letradas, como a brasileira. São, portanto, saberes lingüísticos necessários ao professor.

Educar-se lingüisticamente significa, entre outras questões, penetrar no *túnel do tempo*, e assim conhecer esse fascinante caminho que o homem percorreu ao longo da história para dominar um sistema de representação, de expressão e de registro de sua memória de forma mais duradoura. Assim, construiu a escrita. Idêntico percurso é percorrido pelas pessoas diante do misterioso e exótico mundo das letras, no período denominado *alfabetização*. Conhecer e dominar conceitos relativos a esses saberes, a esse universo, entre outros, a partir de um dado contexto sócio-político-econômico-cultural, no qual os sujeitos desse processo estão inseridos, constituem, tam-

bém, alguns saberes dessa *educação lingüística* do professor.

Esse conjunto de saberes a que nos referimos, está, até certo ponto, traçado, atualmente, nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil - RCEI - e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNLP¹ -, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e reiteram o que vários estudiosos da área, há algum tempo, afirmam: *todo o trabalho com a linguagem, nesses níveis de ensino, é ampliar 4 (quatro) competências discursivas e lingüísticas dos alunos: ouvir, falar, ler e escrever*. São saberes, portanto, *para* o professor.

Faz-se necessário, ainda, que, todo professor saiba analisar criticamente as contribuições mais recentes de todas as áreas de conhecimento, neste caso, a da lingüística e sua transposição didática. Só assim ele estará habilitado para compreender as hipóteses construídas pelos sujeitos sobre o que é e o que significa a escrita, e mediar, de modo seguro e pertinente, esse processo, vivenciado seja por crianças, jovens ou adultos, especialmente, no período inicial da apropriação da leitura e da escrita. Também são saberes *para* o professor.

Mas só isso não basta, o professor precisa, primeiramente, como falante da língua, vivenciar essa *educação lingüística*. Ele próprio deve ser um *leitor* e um *escrevente*. Um leitor é alguém capaz de ler do horóscopo à previsão do tempo. Um escrevente, por sua vez, é alguém capaz de produzir de um simples bilhete a um requerimento, ou seja, em ambos os casos, os mais diversos textos que lhe sejam requeridos no mundo real, nas mais diversas práticas sociais em que esteja inserido. Pois, só se aprende a ler, lendo textos e não fragmentos destes, como *fonema, sílaba, palavra*. E, a escrever, escrevendo e não copiando fragmentos de pseudotextos. Ao fazer isso se apropria não só dos discursos subjacentes a estes como de suas condições de produção.

Tal percurso requer dos sujeitos estar expostos aos mais diversos gêneros textuais. Essa apropriação, domínio, não é e nem deve ser privilégio daqueles que se intitulam 'analistas' dos discursos dos outros', ao apregoarem que só eles sabem analisar' um discurso. Ora, ao assumirem tal postura, estão a legitimar uma forma de poder, tradicionalmente praticada - a de apropriação do discurso do outro, ou seja, de fazer o outro acreditar que precisa de um 'especialista' que fale' por ele. Não permitindo, assim, aos sujeitos, se apropriarem de seus próprios discursos, posto que não são competentes para tal. Ao se auto-intitular em analistas por excelência dos discursos dos outros, não percebem que são traídos por esse mesmo discurso' que julgam desvelador, e que vela outra forma de manifestação do poder - o poder do dono do saber', do conhecimento, que julgam lhes ser peculiar, próprio.

Dessa perspectiva, o objetivo deste artigo é socializar alguns questionamentos sobre esses saberes, *que também são nossos*, entre outros: *quem faz o quê, para quem e onde*, nesse processo de educação lingüística?

Para 'discutir' de forma mais didática a temática aqui proposta, este artigo abordará, em 3 (três) itens, aspectos relativos a concepções de *conhecimento, pensamento e linguagem*, ou seja, a um conjunto de saberes pertinentes ao profissional da linguagem, e necessários àquelas primeiras rupturas, as quais no referimos anteriormente, posto que, talvez, são as mais urgentes para diminuir o atraso acadêmico a que está submetido e, ao mesmo tempo, não permitir que se continue a formar pseudoprofessores.

2. O espelho de Narciso Decifra-me ou te devoro!

(...) Estou brincando com um quebra-cabeça. Espalhei sobre uma mesa suas mil peças. Uma delícia, um desafio! Armar um quebra-cabeça é um paradigma do como o conhecimento acontece. Kant, na *Crítica da razão pura*, diz que o conheci-

¹ RCEI e PCNLP são documentos elaborados, em 1997, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, em Brasília.

mento começa quando submetemos o objeto a ser conhecido a um interrogatório. Ele tem de responder. Mas acho que Kant estava errado num ponto. O conhecimento não começa num interrogatório. Ele começa quando, olhando para um objeto, sentimos que ele está a nos dizer: DECIFRA-ME OU TE DEVO-RO! Mas essa ordem do objeto somente os curiosos a ouvem. É a curiosidade que nos faz fazer perguntas. É na curiosidade que o pensamento se inicia. (...) Como é que o jogo se inicia? Ele se inicia com um desafio. Aquelas peças espalhadas sobre a mesa, sem fazer nenhum sentido... é como se elas me dissessem: veja se você pode comigo? Elas desafiam minha inteligência, minha paciência. Aceito o desafio e digo: *Eu posso com vocês*. Ato contínuo meus sentidos e minha inteligência se põem a trabalhar. Olho o modelo, observo as peças. Não serei tolo de proceder por tentativa e erro. Observo linhas, ângulos, formatos e cores. Todas as vezes que tomo uma peça e tento encaixá-la estou fazendo uma hipótese. Na maioria das vezes, elas se provam erradas. Aí procuro outra peça que corresponda à forma que está na minha cabeça. E assim, aos poucos, o trabalho vai tomando forma - o que é uma alegria.

Há pessoas que fazem maldade com os quebra-cabeças. Depois de prontos, colam num papelão para que suas peças nunca mais saiam do lugar e, assim, fazendo, matam o brinquedo. O quebra-cabeça nunca mais poderá ser feito. O quebra-cabeça se transformou numa chegada. Deixou de ser uma travessia. O fascinante foi seu caminho, ou mais precisamente, os seus caminhos e descaminhos. Seguindo os seus caminhos, aprende-se não um resultado (para que saber o resultado se ele se encontra escrito nos livros?), mas a arte de pensar. Caminha-se, pensando junto.

(Texto adaptado de Gilberto Dimenstein e Rubens Alves. Folha de São Paulo, 2000).

O texto do quebra-cabeça nos remete à pessoa na fase da alfabetização, diante de um mundo de letras. Ela vai juntando, testando - à semelhança do homem do quebra-cabeça - suas hipóteses. E, ao contrário de Narciso, da música de Caetano Veloso, que acha feio tudo o que não é espelho, ela vive esse fascinante caminho e descaminho. Os outros - pais, avós, tios, diretores e professores - têm pressa, querem que ela chegue ao fim - *que monte finalmente e corretamente o quebra-cabeça*.

Essa pressa dos outros ignora que uma pessoa, para dominar o sistema escrito de uma dada língua, passa por um processo, por etapas, semelhantes às vividas pelo homem, ao longo da história, na tentativa de se expressar, de deixar sua marca, por meios da escrita. Ele rabiscau - o grafismo - nas cavernas, criou o *pictograma*, o *ideograma*, o silabário e elaborou o que atualmente denominamos sistema alfabético.

Veja, o que move tanto o homem diante do quebra-cabeça, como uma pessoa diante do exotismo das letras é a *curiosidade*! Por isso, é senso comum afirmarmos que as crianças, em especial, são curiosas. É essa curiosidade que, ao longo dos anos, tem movido o homem incessantemente a buscar o conhecimento. O que o homem quer saber? Qual sua curiosidade? O homem quer saber tudo aquilo que ele, *a priori*, não entende, não tem resposta - ou seja - o desconhecido! "*O que apavora a mente!*" À mente apavora o que ainda não é mesmo velho (novamente Caetano Veloso).

Desde tempos imemoriais, os povos antigos sempre se perguntaram sobre a origem da vida, conseqüentemente, do homem e da linguagem. Antes do advento da luz elétrica, do rádio e da televisão, da Islândia à África, da América à China, muitas são as histórias que falam sobre a origem do universo, da humanidade e da linguagem.

Cada sociedade, a seu modo, sempre procurou respostas para sua

existência. Em todas elas, no entanto, permanecem, pelo menos, dois tipos de saberes construídos por seus próprios sujeitos, que irão tentar explicar este eterno desconhecido - o homem. Esses dois tipos de saberes, de conhecimento, cada um relacionado a um dado espaço e tempo e ao tipo de apropriação que o homem faz da realidade, são: o *mitológico* e o *científico*.

O conhecimento denominado *mitológico*, *lato sensu*, pode ser entendido como alegorias empregadas pelos antigos para revelar ou perpetuar verdades e conhecimentos; expressar conceitos morais, filosóficos e religiosos; justificar princípios; servir de referência histórica e geográfica. Sábio, o poeta português, afirmou:

"O mito é o nada que é tudo".

(Fernando Pessoa)

O conhecimento denominado *científico* está relacionado, especificamente, ao limiar entre o sujeito e o objeto, no qual o segundo é apreendido pelo primeiro, ou seja, o conhecer estabelece uma relação entre a *pessoa* que conhece e o *objeto* que passa a ser conhecido. O conhecimento científico busca a 'verdade' dos fatos. E, a exemplo do primeiro, também está circunscrito a um dado espaço e tempo e à escala de valores e crenças dos cientistas.

Sobre a relação entre os dois, um estudioso das ciências humanas, em certa ocasião, afirmou:

"O obscuro fantasma criado pela poesia mitológica evaporou-se perante a luz brilhante de um conhecimento científico das leis naturais."

(Ernesto Haeckel)

Mitológico ou científico, ambos são espécies de resposta a uma necessidade humana, psíquica, diante do inexplicável. Mas subjacente a toda civilização, tanto primitiva' como contemporânea', há uma equação mitológica, quer dizer uma constelação de símbolos muito profundos, agrupados de maneira peculiar, que modelam o inconsciente coletivo.

Engana-se, portanto, quem pensa que o *mito* é a arte da *mente fantasiosa*

e *irreal*, comum ao homem primitivo ou ao homem do mato'. Todas as comunidades, em todas as épocas, na tentativa de satisfazer suas inquietações, inventam soluções e meios para saciarem a inquietude e acalmarem o íntimo delas.

INVENTAM, SIM! Porém, não inventam o que não podem compreender ou entender. Atualmente, os estudiosos acreditam que os mitos são, junto com seus símbolos, a primeira manifestação de um aprendizado científico.

Você, com certeza, já deve estar se perguntando o que isso tem a ver com a temática deste artigo? Responderíamos. TUDO! Não devemos esquecer que todas as palavras são logogramas, isto é, símbolos construídos a partir de símbolos básicos, por isso escrever, falar, fazer um relato ou contar uma história é tentar descrever símbolos utilizando-se de outros símbolos. Equivale a dizer que "quem conta um conto aumenta um ponto". Chegamos ao ponto de partida!

Mesmo que cheguemos, enfim, a uma explicação *científica* sobre a origem do homem e da linguagem, esta sempre será construída a partir de símbolos básicos e irá ser mais uma entre as muitas tentativas de representar e explicar este saber.

O que significa, segundo Petter In FIORIN (2002), que as palavras criam conceitos e estes conceitos ordenam a realidade, categorizam o mundo. Por exemplo, criamos o conceito de pôr-do-sol. Sabemos que, do ponto de vista científico, não existe pôr-do-sol, uma vez que é a Terra que gira em torno do sol. No entanto, esse conceito, criado pela língua, determina uma realidade que encanta a todos nós.

Desde que o homem existe, até os tempos atuais, percebe (interroga, pensa) que no mundo existe uma variedade de cores, formas, movimentos e significados. Nossos movimentos e o movimento da natureza, nosso olhar (pensamento) curioso observa os detalhes, as diferenças, as mudanças, o antigo, o novo, o fácil, o difícil etc., dando-lhes significados objetivos e ao mesmo tempo subjetivos.

O desenvolvimento dessa prática

ensina o olhar/pensar, estimula-o a perceber além da aparência e, assim, a reconhecer a essência das coisas e dos fatos que pode considerar como elementos importantes para si.

A observação do cotidiano faz parte da história do ser humano desde os primórdios. O resultado dessa experiência, ele, inicialmente, deseja partilhar com o outro, deseja comunicar, depois deseja registrar. Inicia rabiscando as paredes das cavernas, são os desenhos rupestres.

O "pôr em palavras", ou traduzir, sentimentos, emoções, experiências, etc, para um código externo, comum aos demais, é algo indispensável à vida social do indivíduo, pois lhe permite compartilhar com seus semelhantes o conteúdo de seus próprios atos cognitivos e perceptivos.

Todas essas indagações, inquietações, angústias, etc, existem porque o ser humano pensa. Mas o que significa pensar? O que é o pensamento?

3. O bosque de Alice

(...) - Este deve ser o bosque", murmurou pensativamente, "onde as coisas não têm nomes". (...) Ia devaneando dessa maneira quando chegou à entrada do bosque, que parecia muito úmido e sombrio. "Bom, de qualquer modo é um alívio", disse quando avançava em meio às árvores, "depois de tanto calor, entrar dentro do... dentro do quê? Estava assombrada de não poder lembrar o nome. "Bom, isto é, estar debaixo das...debaixo das...debaixo disso aqui, ora", colocando a mão no tronco da árvore. "Como essa coisa se chama? É bem capaz de não ter nome nenhum...ora, com certeza não tem mesmo!"

Ficou calada durante um minuto, pensando. Então, de repente, exclamou: - Ah, então isso terminou acontecendo! E agora quem sou eu? Eu quero me lembrar se puder. (...).

(Carrol, Lewis. Através do espelho e o que Alice encontro lá. 1980. In FIORIN, 1990)

Alice, ao atravessar o bosque, onde as coisas não têm nome, é incapaz de apreender os objetos em torno dela, não sabe o que elas são. Isso significa que a realidade só tem existência para os homens quando é nomeada. Os signos são, assim, uma forma de apreender a realidade. Só percebemos, no mundo, o que nosso pensamento é capaz de relacionar.

Assim como existem diversos tipos de linguagem, existem diversos tipos de pensamento, aqui abordaremos os que dizem respeito à temática em questão. São eles: o *concreto* e o *abstrato*. O primeiro forma-se a partir da concepção, ou seja, da representação de objetos reais, é imediato, sensível e intuitivo. O segundo estabelece relações (não-perceptíveis), cria os conceitos e as noções gerais e abstratas, é imediato (precisa da mediação da linguagem) e racional.

Quando percebemos, por exemplo, algumas bananas, sobre a mesa, percebemo-las num espaço dado, numa determinada disposição, cor e odor.

Essa percepção, portanto, é *concreta*, *sensível* (as bananas estão ali), *imediatamente* (dispensa raciocínio) é individual (é daquelas bananas).

Já quando o matemático soma $4 + 4$, ele está lidando com uma noção geral de quantidade. Não encontramos o número 4 na natureza. Encontramos uma certa quantidade de bananas, bolas, meninos etc, que representamos abstratamente pelos números, que são construção da nossa razão. Para cada tipo de pensamento há um tipo adequado de linguagem.

Para o pensamento *abstrato* e *conceitual*, que se afasta do sensível, do individual, a *língua* se apresenta como condição necessária, por ser um *sistema de signos simbólicos*, que, como já dissemos, nos permite transcender o dado vivido e construir um mundo de idéias (conhecimento).

Cada língua possui uma estruturação própria em nível de repertório e de regras de combinação e de uso. Isso que dizer que cada língua organiza a realidade de modo diferente de outro, pois estabelece repertório e regras diferentes.

Exemplo clássico é a língua esquimó, que tem seis nomes diferentes para designar vários estados da neve. Em português, temos apenas neve. Outras alternativas não são previstas na língua portuguesa. O importante, entretanto, não é o fato de uma língua ter maior ou menor número de palavras para "recortar" a realidade, mas saber que a existência dessas palavras leva à percepção da realidade de modo diferente. O esquimó percebe os diferentes estados da neve, e nós percebemos apenas se há neve ou não. Por isso outra pergunta se interpõe: O que é a linguagem?

4. A maçã de Eva

O projeto era representado por um plano de abolir completamente todas as palavras, fossem elas quais fossem (...). Em vista disso, propôs-se que, sendo as palavras apenas nomes para as coisas, seria mais conveniente que todos os homens trouxessem consigo as coisas de que precisassem falar ao discorrer sobre determinado assunto. (...). Muitos eruditos e sábios aderiram ao novo plano de se expressarem por meio de coisas; cujo único inconveniente residia em que, se um homem tivesse que falar sobre longos assuntos e de várias espécies, ver-se-ia obrigado, em proporção, a carregar nas costas um grande fardo de coisas, a menos de poder pagar um ou dois criados robustos para acompanhá-lo(...).

Outra grande vantagem oferecida pela invenção consiste em que ela serviria de língua universal, compreendida em todas as nações civilizadas, cujos utensílios e objetos são geralmente da mesma espécie, ou tão parecidos que o seu emprego pode ser facilmente compreendido.

(SWIFT, JONATHAN. Viagens de Gulliver, 1998)

A maioria de nós cresceu ouvindo dizer que foi a *curiosidade* a causa do pecado' de Adão e Eva. Eva, simplesmente, maravilhou-se diante do "fruto proibido" que estava bem ali, a sua

frente. E como poderia se conter, mesmo sabendo que era proibido? Porque aquele objeto - a maçã - lhe era desconhecido! O proibido será o desconhecido que à *mente apavora*?

No texto de Gilberto Dimenstein e Rubens Alves, eles afirmam que o conhecimento começa quando, olhando... para um objeto (A maçã de Eva?), sentimos que ele está a nos dizer: *DECIFRAME OU TE DEVORO!* Mas essa ordem do objeto somente os curiosos a ouvem. Eva representa, de fato, o protótipo do humano, pois é a curiosidade que nos faz fazer perguntas, é na curiosidade que o conhecimento se inicia. E como é que se inicia? Inicia-se com um desafio. O objeto, sem fazer nenhum sentido, lhe diz: Veja se você pode comigo? Ele desafia a sua inteligência, a sua paciência. Portanto, chega ao conhecimento quem aceita o desafio e diz. Eu posso com você!

O homem primitivo desenhava com a função de expressar suas idéias, de comunicar algo. Esse desenho, com o passar do tempo, se desenvolve, distinguindo-se o desenho arte, do desenho comunicação. Temos, assim, a forma mais antiga de escrita que se tem notícia: a *pictográfica*.

A invenção da escrita, tal qual a conhecemos atualmente, é uma "descoberta" histórica sem igual, pois, quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, ele apenas operou conscientemente com o seu conhecimento da organização fonológica de sua língua.

A linguagem é, portanto, um sistema *simbólico*, isto é, um *sistema de signos*, verbais e não-verbais. Aos verbais denominamos língua. É esta que a escrita tenta representar. Se assim não o fosse, imagine você quantos objetos um músico teria que levar para ministrar uma conferência sobre instrumentos musicais ou mesmo se ele tivesse que encomendá-los em uma loja especializada?

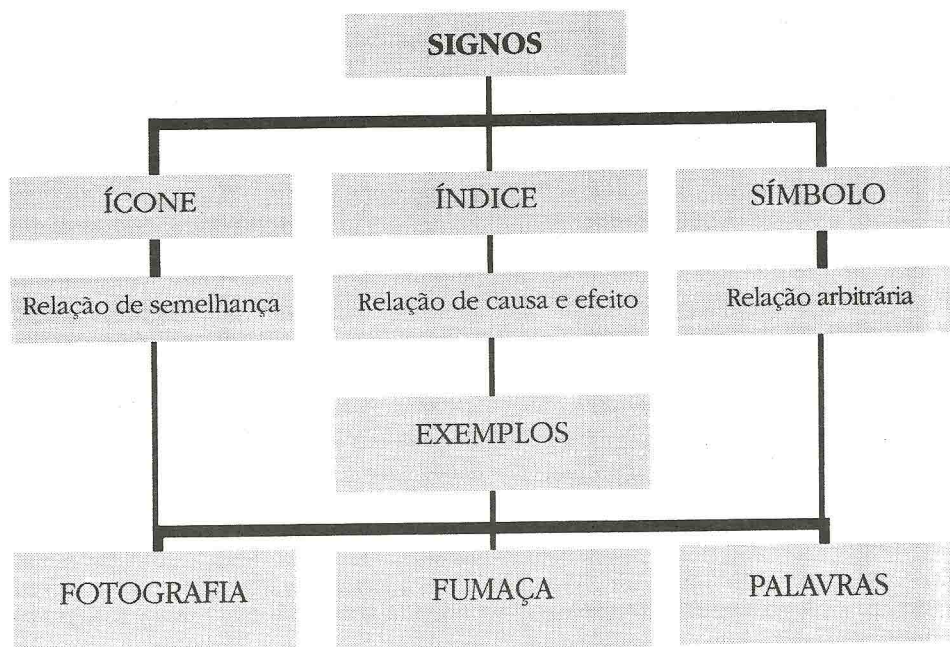
O gesto de levantar o braço e abanar a mão pode estar no lugar de um cumprimento ou de um adeus; ele é signo dessas duas coisas. Os números substituem as quantidades reais de objetos. *Elefante* está escrito aqui no lugar do animal. Por isso se afirma que:

O SIGNO É ALGO QUE ESTÁ NO LUGAR DE OUTRA COISA!

Se o *signo* está no lugar do objeto que ele representa, essa representação pode assumir aspectos variados,

dependendo do *tipo de relação* que o signo mantém com o objeto representado.

Podemos resumir três *TIPOS DE RELAÇÃO*, no quadro que segue:



O signo do tipo ÍCONE caracteriza-se pela relação de semelhança. Por exemplo: uma fotografia; um desenho que tenha semelhança com o objeto representado; uma palavra onomatopaica (cocorocó, bem-te-vi etc.).

O signo do tipo ÍNDICE caracteriza-se por uma relação de causa e efeito, que afeta o objeto ou é por ele afetado. Como exemplo, podemos citar: as nuvens são signos de chuva (são causas da chuva); o chão molhado também pode ser signo de chuva (é efeito da chuva); a fumaça ou o cheiro de queimado são signos de fogo; os sinais matemáticos +, - e x são signos das operações que devem ser efetuadas; a febre é signo de doença. Todos esses signos indicam, apontam, para o objeto representado.

O signo do tipo SÍMBOLO caracteriza-se por uma relação arbitrária, regida por convenção social. Além das palavras, podemos citar outros exemplos de símbolos; a cor preta, nas culturas ocidentais, é símbolo de luto, de pesar, o branco o é na China e no Japão; o branco é também símbolo de pureza; o uso da ali-

ança no dedo anelar da mão esquerda simboliza a condição de casado. Esses *signos* são aceitos pela sociedade como *representação* dos objetos *luto*, *pureza* e *casamento* e só se mantém por convenção, hábito ou tradição.

Assim, a *linguagem* tem como função a generalização do pensamento. Ela ordena o mundo e agrupa os objetos, eventos e situações em várias categorias. No entanto, há pontos de vista diferentes acerca da relação entre conhecimento, pensamento e linguagem, e este tem sido um assunto bastante discutido, tanto pela psicologia como pela lingüística.

Até onde sabemos, não há uma identidade do pensamento com a linguagem. Mas há uma relação estreita entre eles. A linguagem tem uma função importante no pensamento. Existe pensamento sem linguagem? As habilidades cognitivas precedem à linguagem? São estas que desenvolvem a linguagem? Ou a linguagem antecede o pensamento, sendo responsável pela sua estruturação e crescimento?

Num breve exame dos resultados

das investigações sobre essa discussão, sabe-se, atualmente, que a fala é que faz com que haja desenvolvimento do pensamento, noutras palavras, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem.

Acrescente-se ainda que o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas antes determinado por processo histórico-cultural, que se configura, se desenvolve e amadurece ao longo da vida.

Há muitos modos de conhecer o mundo: pelo *mito*, pela *arte*, pela *ciência*, cada um deles com uma *linguagem específica*, no entanto, é na e pela *linguagem verbal* que, ao longo da história, mais adequadamente, expressamos o pensamento *abstrato*, que faz uso de idéias e conceitos gerais. Por isso, Gurvitch In Epstein (1991) afirma: [...] Os símbolos revelam velando e velam revelando [...].

Por isso, não adianta, apenas, a cada insucesso dos alunos, no uso da fala e da escrita, elaborar-se relações de erros e nem tão pouco queixar-se de que os alunos não falam e nem escrevem corretamente, porque a questão é bem mais ampla e de maior complexidade do que um simples problema de desempenho lingüístico.

As pesquisas cada vez mais confirmam que alunos que pensam, e o fazem com clareza, se expressam verbalmente com adequação, quer na escrita, quer na fala. Ou seja, as dificuldades de verbalização antes de serem uma questão de linguagem, são de pensamento, ou melhor, de habilidades cognitivas.

Isso significa que quando os alunos demonstram dificuldades para verbalizar o que pensam e sentem, o problema transcende o nível das dificuldades de expressão oral para atingir o limiar das operações cognitivas. Estas se caracterizam por um conjunto de processos usados no pensamento, na percepção, na classificação, no reconhecimento, na aquisição de um conhecimento etc. Portanto, as perguntas, naturalmente, são outras. Até que ponto o ensino de língua materna ministrado na escola desenvolve o pensamento? Desenvolve, ela, a

escola, habilidades cognitivas nos alunos? As atividades desenvolvidas atualmente nas escolas são suficientes para desenvolver tais habilidades?

Voltemos à questão inicial, posta neste artigo, que, para muitos, é pura banalidade:

Para que estudar a linguagem?

Tão banal quanto a pergunta será o argumento:

*Eu conheço a minha língua,
já a falo há anos!*

É verdade que todos nós conhecemos uma língua. Mas o que significa *conhecer* uma língua?

Um falante do português é capaz de produzir uma frase com duas orações relativas como:

*Minha afilhada vive em Parintins,
seu nome é Janaína,
que é o nome de uma rainha Tapuia.*

Sem, no entanto, saber o que é uma oração relativa e tampouco haver frequentado uma escola. Isso equivale, a saber andar sem compreender ou saber explicar os mecanismos de controle neurofisiológico que nos permitem fazê-lo.

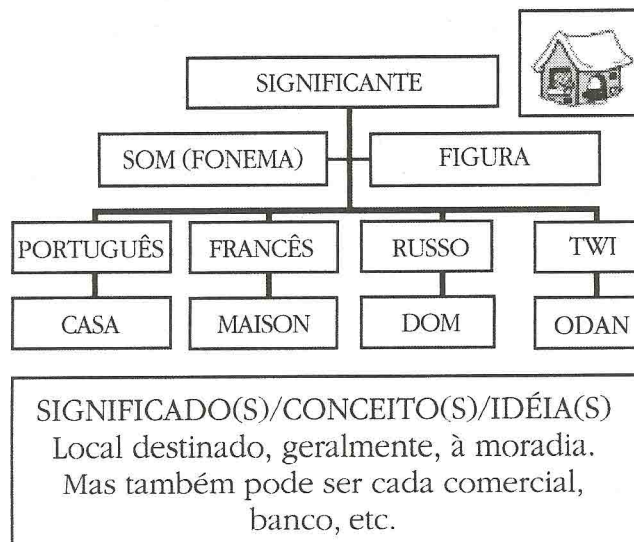
O que sabemos, nós, então, ao sabermos falar português ou francês ou árabe?

Muito provavelmente, sem disso termos consciência, conhecemos os sons que fazem parte da nossa língua, assim como os que não fazem. O conhecimento dos sons de uma língua inclui também o conhecimento de quais deles podem iniciar uma palavra e surgir em sequência. Esta é uma parte desse conhe-

cimento; outra mais importante consiste em saber que certos sons ou seqüências destes significam ou representam conceitos ou significados diferentes.

Isto é, se soubermos português, sabemos que *mar* é diferente de *bár* ou de *garota*, por exemplo. Requer conhecer o sistema que associa sons e significados (língua oralizada) e sinais e significados (LIBRAS), porque a natureza CONVENCIONAL e ARBITRÁRIA desta relação é UNIVERSAL.

Temos que aprender (ao adquirirmos o conhecimento da língua portuguesa) que os sons (fonemas)² / kaza / (na forma oralizada da língua) ou representado pela figura, representados pelas letras (grafemas)³ *casa* (na forma escrita da língua) significam, representam o conceito/significado (idéia) de: *local destinado, geralmente, à habitação, vivenda, moradia, residência. Também local destinado a reuniões; estabelecimento, firma, empresa; repartição pública, etc.* Observe melhor na figura que segue:



Se soubermos francês, o mesmo significado é representado por *maison*; se soubermos *Twi*⁴, é representado *odan*; se soubermos *Russo*, por *dom* (na forma escrita das respectivas línguas).

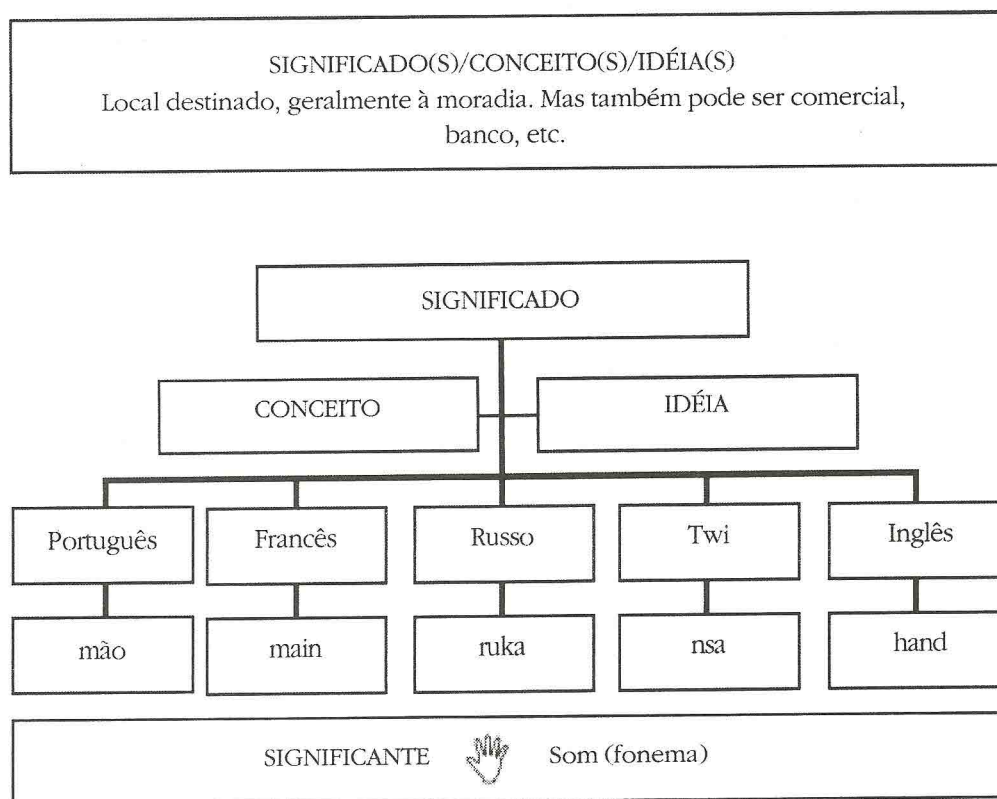
Do mesmo modo, podemos saber o conceito/significado seguinte:

segmento terminal de cada membro superior, que se segue ao punho, dotado de grande mobilidade e apurada sensibilidade, e que se destina, sobretudo, ao exercício do tato, representado por *hand*, em inglês; *main*, em francês; *nsa*, em Twi, e *ruka*, em russo e *mão*, em português (na forma escrita das respectivas línguas), pode ser representado pela figura , ou seja, representa o significante, o equivalente ao som (fonema) nas falas oralizadas. Observe melhor na figura que segue:

² Menor unidade sonora distintiva da língua.

³ Representação gráfica (escrita) do fonema (fala oralizada).

⁴ Língua falada no Gana.



Cada palavra apresentada, na Tabela seguinte, possui significado específico em uma dada língua. Quantas você compreende?

Nº	Palavra	Significado	Língua
1)	kyinii	Um grande guarda-sol	Twi (língua do Gana)
2)	doakam	Ser vivo	Papago (língua índia-americana)
3)	odun	Madeira	Turco
4)	asubuhi	Manhã	Suaili
5)	toowq	Está a ver	Luiseño (língua índia-americana)
6)	bolna	Falar e dor	Urdu (uma língua paquistanesa) e Russo
7)	wartawan	Repórter	Indonésio
8)	inaminatu	Professor	Warao (língua índia/Venezuela)
9)	yawwa	Avante!	Hausá (língua da Nigéria)

Se não conhecemos as línguas a que estas palavras pertencem, não podemos certamente, saber o que significam.

Mas não basta saber associar sons a significados, é preciso ainda saber em que contexto frasal uma dada palavra pode ser usada, se apresenta mais de um significado e, ainda, quais as frases adequadas às diferentes situações, em uma dada língua. Ou seja, como se organizam as frases.

Dizer *O cachorro quente custa R\$ 2,00*, depois de alguém lhe ter pisa-

do o dedo do pé durante um debate sobre o mensalão, seria dificilmente considerada uma resposta adequada, embora fosse uma resposta possível.

Analisemos a seguinte frase:

Pedro Teixeira decidiu tornar-se um pioneiro porque ele sonhou com sapos, onças, macacos vespas e araras dançando em roupas cor-de-rosa e boinas verdes durante um vendaval às margens do rio Tapajós.

Talvez não acreditemos na frase; podemos pôr em causa a sua lógica; podemos mesmo interpretá-la com signifi-

cados diferentes; mas compreendemos a frase, embora seja muito duvidoso que a tenhamos ouvido ou lido anteriormente.

É evidente, então, que, quando sabemos uma língua, sabemos reconhecer, compreender e produzir frases novas. Nem todas podem ser loucas como a de Pedro Teixeira. Na realidade, se ao lermos este artigo contarmos o número de frases que tínhamos visto ou ouvido antes, o número será certamente muito reduzido.

Podemos então concluir que uma língua é constituída por todos os sons, palavras e frases possíveis. Assim sendo, sabemos uma língua quando conhecemos os sons, as palavras e as regras⁵ que nos permitem combiná-los.

Quando falamos, tentamos convencer alguém, materializamos/atualizamos um discurso, e todo discurso visa convencer alguém de algo, é ideológico por excelência. Em certa fase deste processo de produção do som da fala, nossos pensamentos se encontram organizados em cadeias de palavras.

Ao analisarmos o que sabemos sobre a nossa língua, convém repetir que muito do nosso conhecimento não é consciente. Aprendemos o sistema lingüístico sem ninguém nos ensinar e sem mesmo termos consciência de que estamos aprendendo regras. Esse conhecimento representa um sistema cognitivo complexo. É sobre a natureza desse sistema que se debruçam os estudos e pesquisas na área da linguagem. Dominar esses saberes, mais que responder à pergunta inicial,

Para que estudar
a linguagem?

Talvez, nos ajude, também, a responder às perguntas atuais. Até que ponto o ensino de língua materna, ministrado na escola, desenvolve o pensamento dos alunos? A escola desenvolve e amplia as habilidades cognitivas necessárias ao uso adequado e eficiente da língua por eles? As atividades desenvolvidas atualmente nas escolas são suficientes para desenvolver tais habilidades?

Por isso é pouco pertinente, no contexto escolar, afirmar

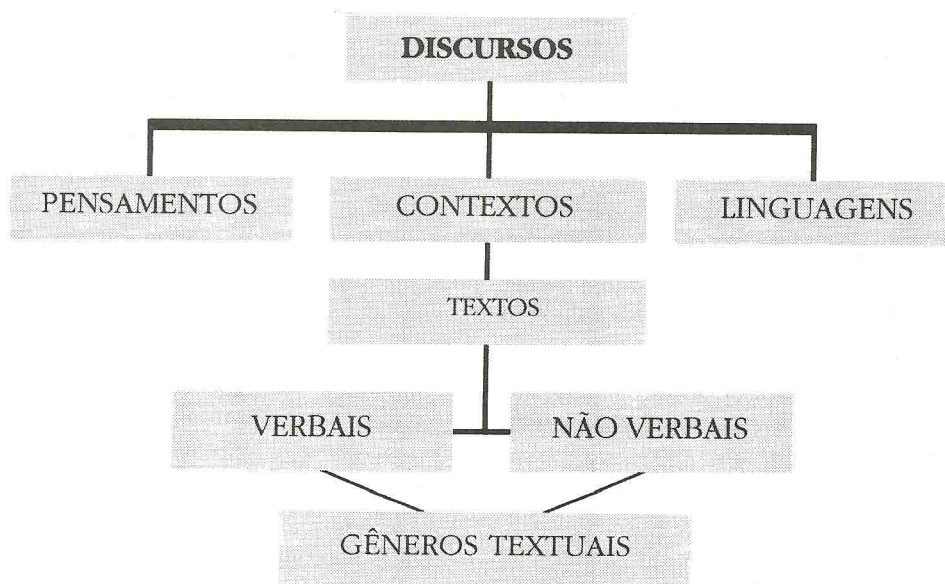
Eu conheço a minha língua,
já a falo há anos!

Seria o mesmo que afirmar: Eu já tenho coração há muitos anos, por isso sei quando outras pessoas têm um buraco no delas? Como o haveria eu de demonstrar se não sou médico.

Em outras palavras, para entender, para mediar e assim ampliar as competências lingüística e comunicativa dos alunos é *necessário ter-se conhecimento do que é o estado lingüístico da língua com a qual se trabalha. Seja pronúncia, gramática, vocabulário, ou a combinação dos três, o princípio é o mesmo*. Infelizmente, constatamos que o conhecimento dos discentes, que pretendem ser professores da área da linguagem, sobre linguagem, é mínimo, e as possibilidades de a descrever são menores ainda. A maior parte de nós não teve qualquer informação acerca dos estudos lingüísticos tirando uns diazitos, que é melhor não recordar, de gramática normativa nas escolas.

A estrutura da língua é, em muitos casos, tão complicada e difícil de conhecer como a estrutura do corpo humano de certo modo talvez mais, na medida em que envolve um extremo raciocínio abstrato, conforme o esquema a seguir:

⁵ Regra, aqui, é diferente de norma, esta de caráter social.



E por que é tão complexo estudar a linguagem? Justamente porque envolve questões para as quais não temos respostas. O que sabemos:

Há um nível mental denominado *DISCURSO* (aqui entendido como um conjunto de idéias, a que denominamos *IDEOLOGIA*, resultado da Formação Discursiva de cada um de nós é a nossa história de vida); Esse discurso é mediado por processos cognitivos, que envolvem *PENSAMENTO E LINGUAGEM*, que se inter-relacionam para materializar, dar forma ao Discurso, *em dado contexto*;

A materialização deste, por sua vez, se dará de diferentes formas, as quais denominamos *TEXTOS*;

Estes, por sua vez, podem ser *VERBAIS* (orais e escritos) e *NÃO-VERBAIS* (todos os outros meios de comunicação);

Os *TEXTOS* materializam o *DISCURSO* de diversas formas: são os *GÊNEROS TEXTUAIS*, aqui entendido como todos os tipos de material que circula no mundo real, em qualquer suporte: oral, desenho, pintura, escrita, etc.

Embora não se deseje, nem por um instante, negar o interesse que existe nas pessoas pela linguagem, ele é, contudo, superado pelo interesse daqueles que se interessam pelo aspecto da aplicação prática do estudo da linguagem. É o caso de muitos de nós, que só começamos a tomá-la em conta quando nos vemos diante de 50 pessoas cuja função é *ALFABETIZÁ-LAS*, principalmente, potencializá-las, para vivenciarem, como cidadãos, uma cultura letrada como a nossa e dela poder usufruir de forma plena.

Já dizia Rousseau que *a palavra distingue os homens e os animais*; a linguagem distingue as nações entre si. Não se sabe de onde é um homem antes que ele tenha *hablado*. O que torna o tema objeto das mais fantasiosas explicações. A questão da origem da linguagem ou, dito de outra forma, do comportamento comunicativo humano, é muito controversa. Não se tem provas e testemunhos factuais. Têm-se muitas teorias.

Aprofundar o assunto requer vários pontos de vista, como, por exemplo: Qual é a origem da linguagem? Por que as pessoas falam línguas diferentes? Como é que as palavras mudam de sentido? É possível pensar sem o auxílio da linguagem? Quantas línguas há? Qual é a mais remota? É possível fazer funcionar uma linguagem artificial?

Ou seja, a *curiosidade* de EVA nunca morreu, permanece mais presente que

nunca e é responsável por algumas das principais Teorias acerca da origem da linguagem, que o espaço deste artigo não comporta.

A busca de universais lingüísticos, aliada aos avanços na biologia evolutiva, na genética e na psicologia cognitiva, fez ressurgir o interesse pela origem e/ou evolução da LINGUAGEM.

Esses universais fazem parte do nosso conhecimento (a nossa competência lingüística), que difere do nosso comportamento (a nossa realização lingüística).

Desde 1911, mais de um século depois, somente a partir de 1996, na Universidade de Edimburgo, Escócia; 1998, na Universidade de Londres; em 2000, em Paris, a mesma que proibiu o tratamento do tema; em 2002, na Universidade de Harvard, Estados Unidos e, em 2004, no Instituto Max Plank, em Leipzig, Alemanha, os estudos acerca da linguagem voltam à ordem do dia, e mais, revelam a necessidade de uma abordagem multidisciplinar, se quisermos chegar o mais próximo possível de um conhecimento, mesmo que parcial, a respeito dela.

O ensino de língua materna, que se pratica atualmente nas escolas, infelizmente, desconhece todo um saber lingüístico acumulado historicamente e que seria suficiente para se fazer a descrição explícita do nosso conhecimento lingüístico. Constitui o que se chama GRAMÁTICA DESCRITIVA.

Essa tal gramática constitui um modelo da gramática mental que todo o falante de uma língua possui. Não ensina as regras da língua, apenas descreve aquelas que já conhecemos.

Uma gramática que tente legislar o que e o como devemos falar e escrever chama-se GRAMÁTICA PRESCRITIVA. É neste modelo de gramática que se pauta o ensino de língua portuguesa, principalmente na etapa escolar denominada ALFABETIZAÇÃO, ao fazer isso, se confunde desvio ortográfico com erro de português. Porque confunde fala, a natureza da linguagem humana, com sistema escrito da língua. Por isso Narciso acha feio o que não é espelho. Ou seja, o que a escola chama de erro é o dife-

rente⁶, aquilo que não é espelho.

Nenhum falante erra a sua própria língua! A ausência desse tipo de conhecimento, pelo professor alfabetizador, o induz a avaliar, de maneira equivocada, tanto a fala como a escrita dos alunos.

5. Para não concluir

Reafirmamos, aqui, o já enunciado: os *GÊNEROS TEXTUAIS* são construtos sócio-históricos que permitem relacionar a atividade de linguagem com a prática social e determinados pela situação social e determinantes de características dos textos que circulam socialmente: tema, composição, linguagem.

Os tipos e gêneros textuais dependem das CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO do discurso, o que requer saber: quem enuncia; o que enuncia; para quem enuncia; para que enuncia com que objetivo; e quando e onde enuncia em que situação temporal, espacial, social, cultural.

Significa que ler e produzir textos pressupõe um percurso que nos faz passar do texto ao discurso, observando as seguintes etapas: 1ª etapa: passagem da superfície lingüística ao texto; 2ª etapa: passagem do texto ao discurso (ideologia); e 3ª etapa: passagem do discursivo à formação discursiva, como explica Orlandi (1999):

A superfície lingüística fornece pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se realiza. O objeto do discurso é o modo peculiar de significar um discurso de uma determinada classe, grupo etc: formação discursiva. O processo do discurso é o delineamento das formações discursivas para sua relação com a ideologia: formação ideológica. É trabalhando essas etapas de análises que o analista observa os efeitos da língua na ideologia e a materialização dessa na língua.

⁶ Diferente, aqui, é a norma gramatical não-padrão, do tipo nós foi, quando tal gramática prescreve nós fomos.

Dessa perspectiva, DISCURSO é a materialização das *IDEOLOGIAS*, sendo, por isso, determinado por elas. Um mesmo discurso pode ser manifestado por diferentes textos. Pode ser materializado em material de qualquer língua natural ou um meio não-verbal de expressão, como o cinema, a pintura, a gestualidade, a fotografia etc. Qualquer desses materiais constitui um *TEXTO*. Por isso falamos em *GÊNEROS* = diversidade de formas e usos dos textos.

Há de se considerar esses aspectos em diferentes dimensões: a) no tempo; b) no espaço geográfico; c) no espaço social; e d) nos diferentes contextos de comunicação. Em relação à língua portuguesa, pode-se falar em variedades: a) temporais; b) geográficas; c) sócios culturais; e d) contextuais.

Para não concluir, leia o seguinte fato: uma professora em Belém/PA encaminhou, para o Departamento de Educação Especial da Secretaria Executiva de Educação, um adolescente de 13 anos, transferido de uma escola de Abaetetuba/PA, alegando que ele tinha *problema* na fala, caracterizada pela troca do fonema /l/ pelo /r/ em palavras como planta/pranta; claro/craro, etc. Esta é uma patologia, ou seja, uma doença? Ou um fenômeno lingüístico próprio da oralidade, que ocorre com falantes de qualquer cidade brasileira?

Educar-se lingüisticamente significa, entre outras questões, responder adequadamente a tal situação posta, para tanto, é necessário apropriar-se de: um conhecimento lingüístico que explique o que são fatos de linguagem; práticas alfabetizadoras que supere o ditado e a cópia como unidades básicas da ação em detrimento da leitura e produção textual, em que a escrita precede sempre a leitura; uma concepção cuja base possa contribuir para criar condições para uma alfabetização mais eficiente e eficaz como condição para o letramento, que de fato forme leitores e escreventes; estudos acerca do letramento que se ocupam com os usos e as funções sociais da leitura e da escrita, e deixam de se preocupar apenas com as questões de ensino-aprendizagem no contexto escolar,

ultrapassa, portanto, os muros escolares.

Com afirma Ferreiro (2001), a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário. Letramento, portanto, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Em função desse princípio, Ferreiro (2003) afirma que o processo de alfabetização INCORPORA a experiência do letramento, nesse sentido, a autora considera este último uma redundância, em função de como o ensino da língua escrita já é concebido.

Por esses princípios, revela-se inteiramente necessário que as aulas de Língua Portuguesa, nas séries iniciais, *alfabetize-letrando*, posto que são espaços privilegiados e, às vezes únicos, para muitas crianças, jovens e adultos experienciarem usos da língua em que:

Os *TEXTOS*, suas regularidades, suas normas, suas convenções de ocorrência devem ser o *OBJETO* de estudo das aulas de língua mesmo na alfabetização e não o espaço, apenas, em que se encontram as unidades que os alunos precisam aprender a reconhecer e a classificar;

As regras lingüísticas ganhem seu caráter de funcionalidade, uma vez que são definidas de acordo com as particularidades de cada gênero;

Os conceitos de certo e errado formas exclusivas de se avaliar uma opção lingüística cedam lugar a expressões não dicotômicas e extremadas, reveladoras da relação entre língua e contexto;

As habilidades propostas, tanto para a fala como para a escrita, contemplem a variedade de textos que, de fato, marca a vida das pessoas nos grupos sociais;

As dificuldades de produção e recepção de textos sejam atenuadas progressivamente com a familiaridade; e

A língua virtual, cujas unidades se devem reconhecer e classificar,

ceda lugar à língua que é atuação dos sujeitos falantes.

Mas, para que o ensino assim ocorra, o professor, sujeito mediador desse processo, que só é professor, como afirma Paulo Freire, porque estudou um pouco mais, deve, necessariamente *educar-se lingüisticamente*, ou seja, conhecer, e bem: a natureza e o desenvolvimento da linguagem e sua relação com a língua e a fala; um pouco da história da Língua que ele ensina; como a língua funciona, sua organização e estrutura; como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita pelos sujeitos; como selecionar e organizar atividades de linguagem; e as normas gramaticais que regem essa Língua.

Porém, não vemos esta mesma necessidade para o aluno, que só precisa saber usar, adequadamente, a fala, ler, também, adequadamente, e produzir textos orais e escritos, em situações reais de comunicação, como interlocutores de práticas sociais, conforme situação de uso. E assim reescrever a história mais linda, seu próprio destino. Pode ser que assim as crianças, em especial, e os jovens e adultos, em particular, saiam da escola mais alfabetizados e nunca ignorantes.

Referências

- ARANHA, M. L. A. e MARTINS, M. H. P. *filosofando - introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1990.
- AUERBACH, Eric. *Mimesis*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. M. Lahud & Y. F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hueitec, 1989.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos (org.). *Variação, Letramento e Língua Materna*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. *Referenciais Curriculares para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- BURKE, Peter. *Testemunha Ocular: história e imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 6. ed. Ed. Revista. São Paulo: Ática, 1997.
- EPSTEIN, Isaac. *O Signo*. São Paulo: Ática, 1991.
- FERRARA, Lucrecia D'Alessio. *Leitura Sem Palavras*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 2004.
- _____. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. *Introdução à Lingüística*. São Paulo: Contexto, 1990.
- FREUD, Sigmund. *A Interpretação dos Sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1999, edição comemorativa dos 100 anos.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 3. ed. Trad. de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

- KANAVILLIL, Rajagopalan. *Por uma Lingüística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- LYONS, John. *Linguagem e Lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- _____. *As Idéias de Chomsky*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- NÖTH, Winfried. *Panorama da Semiótica - de Platão a Peirce*. São Paulo: Ama Blume, 1995.
- OLIVEIRA, Rui de. *Neurolingüística e o Aprendizado da Linguagem*. Catanduva/SP: Editora Respel, 2000.
- ORLANDI, Enni P.(org.) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Trad. B. S. Z. Mariani et al. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- PIAGET, Jean. *La Equilibración de las Estructuras Cognitivas*. Madrid: Siglo XXI, 1978.
- _____. *A Epistemologia Genética*. São Paulo: Abril, 1979. (Série Os Pensadores).
- _____. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PIETROFORTE, Antônio Vicente. *Semiótica Visual - os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2004.
- PETIT, Francesc. *Marcas e Meus Personagens*. São Paulo: Futura, 2003.
- PLATÃO. *A República*. Rio de Janeiro: Publicação Europa-América, 1975.
- SANTAELA, Lúcia. *O Que É Semiótica*. Coleção Primeiros Passos 103. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. *Matizes da Linguagem e Pensamento - sonora, visual, verbal*. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- _____. *A Teoria Geral dos Signos*. São Paulo: Ática, 1995.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1916.
- SEARLE, J. R. *Os Actos de Fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra: Almedina, 1981.
- SCHNAIDERMAN, Boris (org.). *Semiótica Russa*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. *A Leitura na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1988.
- VALENTE, André. *A Linguagem Nossa de Cada Dia*. São Paulo: Vozes, 1998.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- WALTY, Ivete Lara Camargo; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. *Palavra e Imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Doutora em Semiótica e Lingüística Geral/USP. Docente da UEPA e UNAMA
- Recebido em 30/09/2006
Aceito para publicação em 30/12/2006

