

LINGUAGEM E MUNDO: ATIVIDADES LINGUÍSTICAS COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Maria Angélica Freire de Carvalho

Universidade Federal do Piauí

Resumo: Apresentamos nesse texto reflexões sobre o ato de nomear, buscando verificar a forma como interagimos com o mundo por meio da linguagem, como interpretamos e construímos “nossos mundos” na interação com o entorno físico, social e cultural. A partir de diálogos com perspectivas teóricas, identificamos que há um processo de construção discursiva dialógica quando apresentamos uma “versão” do mundo por meio da língua. Assim, as atividades linguísticas compreendem não somente o modo como o ser humano vê o mundo e como ele designa as coisas que se encontram nesse mundo, mas também as ações construídas conjuntamente por sujeitos capazes não só de nomear, mas de criar e recriar, em interação com outros sujeitos de linguagem, imersos em um dado contexto social e discursivo, considerando a (inter)subjetividade.

Palavras-chave: Linguagem e cognição, Atividades linguísticas, Construção de sentidos, Interação, Subjetividade.

A INSERÇÃO COGNITIVA NO MUNDO MEDIADA PELA LINGUAGEM

Neste texto trataremos de uma indagação que se estende nos estudos sobre a linguagem e que não tem respostas claras ou bem definidas: “Como se constitui e se caracteriza nossa inserção cognitiva no mundo mediada pela linguagem?” Uma hipótese que compartilhamos nessa breve discussão é a de que há uma integração cognitivo-social: a mente humana como geradora de conhecimentos, envolvendo a cultura, a sociedade e a experiência dos indivíduos.

Realizamos processos complexos na passagem de representações (mentais) para expressões linguísticas, mas não temos clareza de como esse processo interno acontece, embora haja hipóteses sobre esse processamento, elas não explicam tudo o que fazemos ao falar ou escrever, ao produzirmos eventos comunicativos usando a língua e outros recursos de significação. Uma das questões principais é “Como partir de uma ideia e chegar a sua explicitação?” Um trecho do conto “Menino a bico de pena”, de Clarice Lispector, leva-nos a essa reflexão. Esse texto tem sido mote de apontamentos teóricos de autores cognitivistas, mas aqui só o apresentaremos como exemplo para nossas considerações de estudo no que diz respeito à forma como a linguagem perpassa o homem para chegar ao mundo:

Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive. Um dia o domesticaremos em humano, e poderemos desenhá-lo. Pois assim fizemos conosco e com Deus. O próprio menino ajudará sua domesticação: ele é esforçado e coopera. Coopera sem saber que essa ajuda que lhe pedimos é para o seu auto-sacrifício. Ultimamente ele até tem treinado muito. E assim continuará progredindo até que, pouco a pouco --- pela bondade necessária com que nos salvamos – ele passará do tempo atual ao tempo cotidiano, da meditação à expressão, da existência à vida [...] (LISPECTOR, C. 1998, 136-137).

Reafirmamos, assim, que é certo reconhecer o conhecimento como regulado por uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem, argumento utilizado por Blikstein (1985, p. 65-66), para sustentar a ideia de que a realidade é fabricada por estereótipos culturais reticulados. Estes, por sua vez, regularizam as percepções do sujeito, garantindo-se e reforçando-se na e pela linguagem. Isso equivale dizer que a realidade se transforma em um determinado estímulo linguístico (oral ou escrito) por meio da percepção/cognição ou da interpretação humana. E, ainda, pela construção conjunta e colaborativa com outro sujeito em interação.

A práxis opera em nosso sistema perceptual, ensinando-nos a “ver” o mundo com os “óculos sociais” ou estereótipos e gerando conteúdos visuais, tácteis, olfativos, gustativos, na dimensão cinésica e proxêmica (gestos, movimentos, espaços, distâncias, tempo etc.), independentemente da ação e do recorte da linguagem linear.

Com o objetivo de prosseguir na ilustração dos argumentos, conjuntamente, refletiremos sobre um trecho do livro *O pequeno príncipe* (EXUPÉRY, 1994, p. 7-16) em que o narrador se interessa “por uma imponente gravura [...] uma jibóia que engolia uma fera” (p.7) vista num livro sobre ‘Floresta Virgem’ cujo nome era “Histórias Vividas” e, a partir desse interesse e “reflexão” fez o seu primeiro desenho, segundo ele “obra-prima”: representava a “imponente gravura”. (BLIKSTEIN, 1985, p. 65-66).

Ao mostrar “às pessoas grandes” e perguntar se o desenho lhes fazia medo e receber como resposta “Por que é que um chapéu faria medo?” (EXUPÉRY, 1994, p. 8), o narrador insiste afirmando tratar-se de um desenho, sem defini-lo. “Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas tem sempre necessidade de explicações” (EXUPÉRY, 1994, p. 8). E nesses argumentos segue o capítulo a que se refere o exemplo, uma visão firme de que a compreensão do narrador era uma experiência

acertada, apesar dos desencontros de visões. Para ele, seu interlocutor, no caso “as pessoas grandes,” precisava de muita indulgência por parte das crianças.

Nesse exemplo, para *O pequeno príncipe*, ao apresentar “a gravura que representava uma jibóia engolindo uma fera” como “desenho”, levava ao interagente a sua percepção, de acordo com a ação colaborativa de experiência leitora. Ele enquanto narrador, de certo modo, deixou vaga a elaboração mental de um referencial linguístico, pois não havia conhecimento compartilhado sobre o mesmo contexto. Assim, para o interlocutor com quem se comunicava (interagente) tratava-se apenas de um “desenho”, pois o elemento linguístico escolhido pelo Pequeno Príncipe, para sua construção discursiva, permitia uma interpretação “aberta”, validando uma aposta na busca da construção de sentidos.

Por isso, a visão/percepção ficou referencialmente dupla; permitindo, no caso, caminhos de interpretação à luz do olhar do sujeito leitor, segundo um ponto de vista específico, de acordo com sua subjetividade. Isso explica o quanto é importante para a interação o contexto, como ele se constitui na construção das significações e compreensão de um real possível e (re)apresentado pelos sujeitos em ação, conjuntamente, no uso da linguagem em práticas comunicativas. E, ao mesmo tempo, como é importante saber fazer as escolhas mais adequadas ao construir discursivamente nosso olhar sobre o mundo criado ou existente.

Esse exemplo nos leva a pensar, também, sobre a importância da abordagem que devemos questionar em relação ao tratamento que se dá, muitas vezes, à perspectiva da construção de significação pela criança – repensando a tendência comum de subestimar a capacidade sobre os níveis de compreensão que podem assumir, dependendo de suas experiências individuais e desenvolvimento cognitivo, mesmo reconhecendo as limitações de acordo com os estágios evolutivos. Os sujeitos, em geral, são dotados da capacidade cognitiva, desde que não haja impedimentos de ordem diversa; seja por uma implicação neurobiológica, seja pelo processo de desenvolvimento da aprendizagem, de amadurecimento e de compreensão da linguagem:

Eu não lia direito, mas, arfando penosamente [...]

Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai.

- Mocinha, quem é Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. “Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém”.

- Mocinha, que quer dizer isso?

Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções (RAMOS, 1995, p. 99).

É necessário um olhar mais crítico ao referir-se à capacidade cognitiva da criança cuja aquisição de conhecimento, como de qualquer sujeito, se dá em constante desenvolvimento, isto é, numa interação contínua e ininterrupta nos mais variados contextos. Para tanto, ela vivencia diversas experiências (repetidas ou não) que lhes exigem comportamentos novos e/ou ressignificados, perpassa fases até atingir a adulta que, por sua vez, se prolonga em aprendizagens: "As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando" (EXUPÉRY, 1994, p. 8).

Ao compreender que um indivíduo, quando utiliza a língua, constrói sobre o mundo uma (re)apresentação, entende-se que ele age sobre o outro, interagindo, e sobre o mundo, constituindo-se como sujeito do discurso, formando o enlace entre o social e o cognitivo. Essa perspectiva teórica, da qual partilhamos, é denominada como sociocognitiva¹. Sob este enfoque, avaliaremos como tal abordagem sustenta a tese do dizer/interpretar discursivo, ou seja, como é possível a partir de um contexto comunicativo, que implica aspectos cognitivos, linguísticos, discursivos, sociais, históricos e culturais, constituir-se o sujeito nas interações sociais. Conforme Vygotsky (1984), as apropriações de conhecimentos e da linguagem ocorrem interativamente, assim, aprendizagem e desenvolvimento se constituem mutuamente e, ainda, pensamento e linguagem caminham juntos, influenciando-se mutuamente:

1. É importante salientar que o termo Sociocognitivismo assinala uma grande variedade de abordagens, nas quais a separação entre individual/social ou interno/externo é questionada. Destacam-se, por exemplo, estudos desenvolvidos por Fauconnier (1994), Bronckart (1999), Mondada, além de autores como Hutchins (1995). Do mesmo modo, os trabalhos de Clark (1996); Tomasello (1998 2003); Salomão (1997, 1999) entre outros citados no corpo do trabalho, que são arrimos para os argumentos trazidos na tese. Estudos mais recentes postulam os processos cognitivos como fenômenos situados, dinâmicos que surgem e se organizam em interação.

A primeira palavra soletrada, inteirinha, foi morfina. A dor de minha mãe aumentava sempre e muito. [...] Pedir uma penitência de três terços por ter ido longe demais, ter invadido o mundo, sem a professora. A palavra morfina me levou a muitos lugares e a outros exílios (QUEIRÓS, 1997, p. 35).

O exemplo em destaque evidencia que a interação e a aquisição de práticas simbólicas ocorrem em interações diversas, conforme se destacou, e essa aquisição é fundamental, porque a partir dela se supõe a organização do processamento perceptivo sensorial como um todo. Destacar esse trecho torna-se relevante para demonstrar que o desenvolvimento inte-

lectual do sujeito, sob diferentes perspectivas – crítico, criativa, expressiva e participativa –, presentifica-se ao longo de sua evolução, desde a sua mais tenra idade.

Por outro lado, consideramos os argumentos de Morato (2002) sob uma concepção de que a língua não se restringe a um entremeio do nosso pensamento e o mundo; as construções de sentidos fixadas nas interações contam com outros elementos: propriedades biológicas psíquicas; o modo de ocorrência das interações; a intersubjetividade na linguagem; as contingências discursivas; enfim, há de se considerar que, nas práticas discursivas, a linguagem é um eixo norteador, mas não limitador.

A autora MORATO (2000) complementa “[...] se as funções cognitivas também estão na dependência dos diversos processos em jogo na significação, elas não são comportamentos previsíveis ou apriorísticos. Se dependem da significação, são também atos de linguagem”. Morato realça que

[...] a linguagem não é apenas transmissão de pensamento, não é apenas código lingüístico, não é apenas comunicação interpessoal, mas é, sobretudo, um processo de produção da significação; nesse sentido, a linguagem é percebida, também, como lugar de ação, caracterizada por uma dinamicidade. (MORATO, 2000, p. 5).

CONHECER E DAR A CONHECER POR MEIO DA LINGUAGEM

Ao pensarmos sobre a relação entre as palavras e aquilo que elas designam, diante de tantos pontos de vistas, uma ponderação a ser feita é ter como fundamento comum o fato de que cognição se refere ao conhecimento, suas formas de produção e de processamento. Desse modo, as operações mentais que se realizam no ato de conhecer ou de dar a conhecer efetivam-se por meio de “troca”, ou seja, para conhecer o mundo faz-se necessário torná-lo significativo por meio da linguagem. Isto significa pensar a relação linguagem e cognição de forma a harmonizar o cognitivo, o lingüístico, o social e o histórico, em uma perspectiva do funcionamento do sistema na sua relação com o contexto situacional, social.

Os rumos teóricos que se estabeleceram no intuito de investigar a relação entre uma representação simbólica e o seu objeto de representação ou, em outras palavras, a construção da realidade por meio da linguagem foram (e são) muitos, partindo de diferentes áreas do saber². Por esta razão, é importante ressaltar que as discussões trazidas neste texto se constituem num rastreamento tímido sobre um estudo complexo do cognitivo e do lingüístico.

2. Por exemplo, nas ciências sociais deve ser considerado o trabalho de autores como BERGER, P.; LUCKMAN, T. A construção social da realidade, Petrópolis, Vozes, 1978.

O discurso das ciências experimentais ou naturais postulava uma condição referencial da linguagem, fundada em uma ligação direta entre as palavras e as coisas. Nessa abordagem, o signo deve se referir sempre a algo que lhe é exterior. O ato mental era abstraído da relação, a fim de se conceber uma transparência entre as palavras e as coisas, havia uma relação de correspondência entre representações simbólicas e mundo ou universo discursivo.

Essa visão pressupôs, portanto, a existência de um mundo autônomo, independente da existência de um sujeito que a ele se referia. Assim, as representações linguísticas eram vistas como “entidades” que se acomodavam a este mundo objetivo e preexistente ao discurso. Dessa maneira, há uma estabilidade dessas entidades tanto no mundo, quanto na língua. Um estudo que tenha como base tais postulados enfatiza a segmentação do discurso em nomes e a organização do mundo em entidades objetivas, observando como se efetiva a correspondência entre uma e outra relação. Mas esta ideia, mesmo entre seus propagadores, era motivo de controvérsia, pois eles se indagavam: “como conceber o objeto da linguagem (pensamento) fora da linguagem (pensamento)?”.

Os argumentos que defendem uma correlação entre linguagem e mundo, mediada pelo simbólico, não esclarecem o modo como a correspondência se realiza. Por isso, outros caminhos foram seguidos, objetivando sanar essa e outras falhas³ teórico-metodológicas, entre eles, sobretudo, os que postulavam a hipótese internalista sobre a significação.

3. Considerar a existência de falhas numa abordagem teórica por não enfatizar determinados aspectos que se considerem, à luz de alguns outros princípios teóricos, relevantes é algo que deve ser relativizado; pois, na verdade, trata-se de uma questão de escolha no direcionamento dos argumentos teóricos, isto é, o que pode ser considerado relevante para uma perspectiva não o é, muitas vezes, em outras.

A abordagem das ciências cognitivas clássicas surgiu marcadamente a partir da década de 1950, para se sobrepor à visão dominante de estudo que se propunha considerar o ser humano a partir de um enfoque comportamentalista, behaviorista. As explicações sobre a relação entre linguagem e cognição se davam sob o ponto de vista externo, não recorriam a explicações de ordem subjetiva, isto é, não faziam referências aos estados mentais, às intenções, enfim, não observavam o ser humano sob um ponto de vista interno ou subjetivo.

O advento das ciências cognitivas influenciou as demais ciências em diferentes aspectos. Apesar disso, nem sempre um diálogo entre essa “nova” ciência e as ciências sociais, por exemplo, ocorria. Embora as capacidades cognitivas que interessavam aos cognitivistas clássicos tivessem uma dimensão social, na maioria das vezes, os aspectos sociais e cognitivos da linguagem foram colocados em lados opostos, gerando pontos de vista diferentes.

Isto não significa que os aspectos sociais da linguagem e da cognição fossem ignorados, pois se reconhecia o caráter social da linguagem, mas isto não interferia na explicação

dos fenômenos de linguagem. Apesar de ser incontestável para os cognitivistas clássicos que a vida social existia, eles desenvolveram seus argumentos sem considerá-la relevante para suas fundamentações teóricas.

Para os cognitivistas clássicos, as reflexões se conduziam a partir de indagações do tipo: Como a memória se organiza? Como o conhecimento está organizado na mente? etc. Ao elegerem tais focos de estudo, eles se distanciaram das abordagens anteriores, não só pelos questionamentos, mas, principalmente, pelo método de investigação. Houve uma ampliação do enfoque: não era examinada apenas a linguagem entre as capacidades cognitivas, outras capacidades eram observadas: o fato de o homem ser apto para locomover-se nos diferentes espaços, tal como passar em um local sem esbarrar nos móveis que ali se encontram, de estabelecer cálculos na identificação, por exemplo, da variação do conteúdo de um recipiente ao segurá-lo etc.

Essa posição teórica definiu a mente como separada do corpo e a cognição, portanto, como capaz de uma atividade autônoma. O cognitivismo se fundamentava em modelos de informação que se podiam representar por símbolos passíveis de manipulação e a mente se assemelhava a um computador.

Para esses cognitivistas, as coisas do mundo eram representadas internamente por símbolos e as atividades mentais resultariam em operações sobre esses símbolos. Com este pressuposto, eles procuraram explicar as regras pelas quais os símbolos se combinavam, apagavam-se e se transformavam, por meio de um mecanismo inato que permitia ao homem desenvolver a linguagem. Concebia-se o conteúdo da mente, portanto, como uma representação simbólica. O objetivo maior era o de explicar como os conhecimentos se estruturam na mente e como eles são requeridos para solucionar o que o entorno apresenta como problema.

O entorno engloba, segundo tal perspectiva, a cultura e a vida social, o que exigiria da mente uma representação de conhecimentos especificamente culturais. Assim, procurava-se saber que conhecimentos o indivíduo deveria ter para agir de modo satisfatório na sua vida cultural. Os conhecimentos apreendidos, armazenados, seriam tomados como "cultura". Logo, a cultura se comporia do conjunto de conhecimentos alocados nas mentes e seria algo passivo, sobre o qual a mente humana agiria.

Críticas são feitas a esse conceito de cultura, uma delas reside no fato de que os fenômenos culturais são processos que emergem da *práxis* social e da linguagem em permanente interação. Por essa razão, são instáveis e estão sempre se constituindo, fato que não combina com a ideia de coleção de informações ou conjunto de conhecimentos estáticos, defendida pelos cognitivistas clássicos. Outra crítica se baseia no fato de que não se tem uma separação radical entre externo/interno em se tratando do "dentro" e do "fora" das mentes, o que há é

uma inter-relação complexa. Voltar-se só para o “dentro” ou só para o “fora” da mente gera equívocos para uma noção de cognição.

Em uma fase inicial da ciência cognitiva, portanto, considerava-se que a mente se achava presa ao corpo por contingência da matéria. O que se encontrava no mundo exterior era representado por meio de imagens, miniaturas dos objetos que se instalavam no cérebro e a partir das quais identificaríamos as coisas do mundo; tinha-se, portanto, o dualismo corpo/mente.

A ideia de que mente e corpo são entidades estanques preteriu questionamentos sobre os meios pelos quais os estímulos dos sentidos são traduzidos em símbolos. Entretanto, em uma tentativa de respostas mais satisfatórias à apreensão do mundo, começou-se a postular que as experiências eram o centro de aquisição do conhecimento. Logo, a cognição ocorria por meio de um processamento de informações vindas pelos sentidos e a mente era um construto das interações físicas, corpóreas com o meio ambiente no qual viviam os sujeitos.

Sob este ponto de vista, os significados seriam derivados de esquemas sensório-motores que se adquirem a partir das ações dos sujeitos no mundo. Por essa razão, o significado se encontraria no corpo vivo do locutor/interlocutor que está em várias relações com o meio, e não na correspondência entre palavras e coisas.

UMA RELEITURA DA RELAÇÃO ENTRE O COGNITIVO E O LINGÜÍSTICO: O FOCO NOS PROCESSOS INTERATIVOS

Desde o final da década de 1980, um diálogo entre essas perspectivas tem se tornado possível, pois têm surgido espaços de compreensão do fenômeno cognitivo, em geral, e da linguagem, em particular, como atividades situadas. Isso se deveu pelo fato de haver uma insatisfação com o conceito de mente até então adotado.

Por esse enfoque, o sujeito não é visto apenas como possuidor de uma inteligência, de estruturas cognitivas, especialmente memoriais, que o fazem representar o mundo que lhe é exterior. Não é somente o sujeito biológico, mas, também, o sujeito social que, em conjunto, constrói os referentes, dando uma estabilidade a seu mundo, produzida a partir de processos simbólicos complexos, os quais criam um efeito de objetividade.

Assim como muitos pesquisadores oriundos do Cognitivismo clássico reavaliaram seus posicionamentos, outros estudiosos, com a formação predominantemente nas ciências sociais, oportunizaram novos olhares, ou melhor, permitiram-se um olhar subjetivo, passando a se preocupar com a dimensão sociocognitiva nas suas construções teóricas, levando em

conta, também, o processamento linguístico, a situacionalidade e a sua suscetibilidade ao contexto sócio-histórico.

Essa visão mesclada permitia compreender a linguagem como forma de ação no mundo, uma ação conjunta, produto de uma série de outras ações mais simples, também em conjunto, e que se organizam hierarquicamente, formando etapas de uma ação central. Os falantes se organizam para atuarem conjuntamente, utilizando-se, para tal, tanto de recursos linguísticos, quanto de extralinguísticos/sociais e, ainda, individuais, subjetivos, cognitivos. Assim, a linguagem tem tanto uma dimensão individual, subjetiva, quanto pública e historicizada.

Atualmente, apesar dos enfoques heterogêneos, pode-se identificar, no campo do Cognitivismo, a posição de que não é possível estudar a mente de forma separada do organismo em que se situa (corpo), nem do meio onde os processos comunicativos acontecem. Por isso, não se pode avaliar os fenômenos cognitivos somente sob uma perspectiva interna, já que muitos desses fenômenos acontecem socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito a ser considerado sobre o assunto abordado, entretanto, apresentamos brevemente algumas ideias que apontam reflexões fundamentais para o educador compreender a importância de sua atuação como mediador nas práticas colaborativas em diferentes experiências socioculturais das crianças com quem interage. Entre outros aspectos a se ressaltar, é importante tomar o conhecimento de que a relação que se estabelece nessas práticas sociointerativas não é de representatividade (enquanto espelhamento), mas de apresentação e reapresentação à luz das experiências que as crianças têm do real que a elas é exposto e ao modo como lhes é exposto.

Assim, há uma textualização do mundo, a qual se funda em escolhas do sujeito em função de um querer-dizer, por meio de uma operacionalização comunicativa que envolve processos de construção de sentido(s) entendida como algo que se dá dentro e fora das mentes, requerendo constante negociação, não só a partir do lugar e do momento da enunciação, mas também dos participantes, dos meios de interação de que se utilizam, dos recursos extralinguísticos – gestos, olhares etc. Enfim, da noção de contexto que se amplia e abarca os aspectos cognitivos em funcionamento na interação.

Portanto, ao se considerarem as atividades linguísticas como sendo de construção, entende-se que, quando são observadas tais atividades, é possível perceber propriedades da cognição. Na verdade, começa-se a observar o dinamismo de processos que dão origem

às estruturas conceituais como, por exemplo: metáforas, metonímias, polissemias, indeterminação referencial, anáforas etc. É importante considerar que tais processos se realizam em contextos de natureza não só social, mas também cognitiva. Desse modo, percebemos que o conhecimento é um produto dessas interações sociais e não de uma mente isolada ou individual. Em outras palavras, a cognição não é apenas um processo mental, ela pode ser entendida também como uma construção social e não individual.

Usar os símbolos, portanto, para dizer as “coisas” do mundo ou para se fazer compreender, por meio da linguagem, é um modo de construção. Por essa razão, é importante saber que não se deve tratar da relação linguagem e mundo sem pensá-la como ação interativa, criativa, discursiva, o que confirma que não há algo específico que regule as significações, pois elas são produto das interações sociais que se dão imersas em uma cultura e uma história. Assim, pode-se entender que o conhecimento é um projeto cultural e não um dado cultural ou fruto de relações da correspondência sujeito-objeto, e que os processos cognitivos se organizam socialmente e não são apenas inatos ou alheios ao envolvimento social.

REFERÊNCIAS



BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. 9. ed., São Paulo: Cultrix, 2003.

LISPECTOR, C. Menino a bico de pena. In: LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MORATO, E. M. Vygotsky e a perspectiva enunciativa na relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 149-65, 2000.

QUEIRÓS, B. C. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**, Belo Horizonte: Miguilim, 1997.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 23. ed. Ilustrações de Darcy Penteado. Rio de Janeiro: Record, 1986.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa, 41. ed. Rio de Janeiro, Agir, 1994.

BIBLIOGRAFIA



CRUZ, Fernanda Miranda da. **Uma perspectiva enunciativa das relações entre linguagem e memória no campo da Neurolinguística**. 2004. Dissertação (Mestrado) – IEL. Campinas: IEL/Unicamp, 2004.

JUBRAN, Clélia C. A. S. Especificidades da referência metadiscursiva. In: KOCH, I. V. et. al. (org.), **Referência e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 219-241.

KOCH, I. G. V. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. **DELTA**, São Paulo, v. 9, n. esp., fev. 1993, p. 399-416.

KOCH, I. G. V. Cognição e processamento textual. **Revista da ANPOLL**, n. 2, p. 35-44. 1996.

KOCH, I. G. V. A referência textual como estratégia cognitivo-interacional. In: BARROS, K. S. M. (Org.). **Produção textual**: interação, processamento, variação. Natal: EDUFURN, 1999. p. 69-80.

KOCH, I. G. V. **Referência**: construção discursiva. Campinas: Unicamp, dez. 1999. Ensaio apresentado por ocasião do concurso para professor titular em Análise do Discurso do IEL/UNICAMP.

KOCH, I. G. V. A referência como atividade cognitivo-discursiva e interacional, In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 41, p. 75-89, jul./dez. 2001.

KOCH, I. G.; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 251-299. (v. 3).

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L., FOLTRAN, J.; OLIVEIRA, R. P. de. (Org.). **Sentido e significação**: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004, p. 263-84.

MARCUSCHI, L. A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. In: **VEREDAS – revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 43-62, jan./jun.2002.

MARCUSCHI, L. A. **Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos na produção de sentido**. In: GELNE, [s. l.], 2-4 set. 1998. Mimeografado.

MONDADA, L. Processus de catégorisation et construction discursive des catégories. In: BRAISBY, N. et al. **Catégorisation et cognition**: de la perception au discours. Paris: Kimé, 1997.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referência. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referência**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

MORATO, E. M. Metalinguagem e referenciação: reflexividade enunciativa nas práticas referenciais. In: MORATO, E. M et. al. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 243-263.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. (Org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 311-352, v. 3.

MORATO, E. M. (In)determinação e subjetividade na linguagem de afásicos: a inclinação anti-referencialista dos processos enunciativos. **Caderno de Estudos linguísticos**, Campinas, v. 41, p. 55-73, jul./dez. 2001.

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

MORATO, E.; KOCH, I. G. V. Linguagem e cognição: os (des) encontros entre a Linguística e as Ciências Cognitivas. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 44, p. 85-91, jan./jun. 2003.

SALOMÃO, M. M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 44, Campinas, p. 71-83, jan./jun. 2003. (Homenagem a Ingedore Koch).

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **VEREDAS - revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, jan./jun. 2003.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VARELLA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **The embodied mind**. Cognitive science and human experience. Cambridge: MIT Press, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.