

A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO SÓCIO-COGNITIVO EM LETRAS DE MÚSICAS REGIONAIS

Insights of sociocognitive processes in regional lyrics meaning construction

Mônica de Lourdes Neves Santana*

Resumo: O presente trabalho busca investigar e estudar a construção dos sentidos num fragmento de música partindo da concepção de cognição como atividade de produção. Nosso enquadre teórico utiliza a Hipótese Sócio-cognitiva da Linguagem e a Teoria da Integração Conceptual por privilegiar a cognição, o social e a linguagem. Consideramos como objetivo dar um novo enfoque à maneira de conceber e trabalhar a linguagem em uma letra de música. A análise apontou para o fato de que os modelos cognitivos apresentam uma função importante não só na cognição humana, mas na construção dos sentidos. Os resultados comprovaram a nossa idéia de cognição e linguagem musical como socialmente constituídas.

Palavras-chave: Linguagem; Sócio-cognitivismo; Construção do conhecimento.

Abstract: This piece of research investigates and studies the meaning construction in a piece of song starting from the conception of cognition as activity of production. Our underlying theoretical framework makes use of the Socio-cognitive Hypothesis on Language and the Theory of Conceptual Blending as they take into consideration the cognition, the social and the language. We consider as our aim to give a new approach to the way of conceiving and working language in a lyrics. The analysis raised the fact that the cognitive models introduce a very important function not only in the human cognition, but in the meaning constructions. The results proved our idea of cognition and musical language as socially constituted.

Keywords: Language; Socio-cognitivism; knowledge construction.

* Professora da Universidade Estadual da Paraíba

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	-------------	------	------	---------------	---------

1. Introdução

Segundo Koch (2003) a pesquisa em Lingüística textual doravante (LT) passou por uma mudança de rota por volta da década de 80 especialmente a partir de Van Dijk e Kintsch (1983) causada pela tomada de consciência de que a ação é acompanhada pelo processo de cognição. Tal mudança ocorreu devido à ênfase dada nas questões voltadas ao processamento do texto, às formas de representação do conhecimento na memória, às estratégias sócio-cognitivas envolvidas, bem como a sua compreensão, entre outros aspectos. Sendo assim, as pesquisas na área de processamento textual passaram a se debruçar nas operações cognitivas, e o texto, por sua vez, passou a ser visto como o resultado da construção de processos mentais. Nesta perspectiva, a LT vem sendo a estrutura teórica mais utilizada no estudo da língua em sala de aula e se apropria de forma elucidativa da concepção de língua no processo sociocognitivo.

O presente estudo pretende investigar a construção do sentido construindo os modelos/enquadres cognitivos (visto nesta reflexão como um conjunto de capacidades do indivíduo, proveniente do cérebro/mente e que permitem a aquisição, armazenamento, transformação e transmissão de informações entre seus participantes), através dos quais é possível ao aluno compreender o mundo e seu contexto. Segundo Van Dijk & Kintsch (1983), durante o processo de informação e de compreensão, selecionamos protótipos que colaboram na interpretação textual.

As informações textuais se apresentam em diversos níveis: parte explícita e outra implícita. Muitas dessas unidades que não estão explícitas também apresentam seu devido valor revelador e por isso devem ser inferidas. Partindo das informações vinculadas pelo texto, o leitor utiliza as inferências como estratégias cognitivas, levando sempre em consideração o contexto para assim construir novas representações mentais, estabelecendo um vínculo entre informações explícitas e implícitas. Como bem diz Beaugrande & Dressler (1981) as inferências ocorrem sempre que mobilizamos nosso conhecimento para construir o sentido do texto.

Neste processo de inferências postulamos que os interlocutores da comunicação possuem saberes acumulados, conhecimentos representados na memória enciclopédica que são utilizados e ativados a fim de preencher as lacunas da nova situação enunciativa. Uma vez

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

que tais conhecimentos sejam ativados, teremos a concretização dos objetivos, ou seja, a compreensão dos textos.

Para atingir este objetivo, o artigo está organizado da seguinte forma: fundamentação teórica, abordando os seguintes tópicos: os diferentes conceitos de leitura, os gêneros textuais e cognição, situando a Hipótese Sócio-Cognitiva da Linguagem, uma breve análise de um fragmento da música “A Triste Partida”, considerações finais e referências.

2. Diferentes concepções de leitura

Ouvimos falar freqüentemente na importância da leitura em nossas vidas. Mas antes disso é preciso saber o que significa ler, para que e como ler.

Kato (1985) entende a leitura como um processo de decodificação para o qual estudiosos da cognição e da Inteligência Artificial apresentam duas posições teóricas opostas: a hipótese top-down ou descendente, sinônimo de dependência do leitor como única fonte de sentido e a hipótese bottom-up ou ascendente, dependente do texto. Nesta segunda, o texto e os dados são o ponto de partida para a compreensão. Na verdade, Kato se coloca a favor de uma terceira posição denominada de interacionista, onde a leitura se processa na interação autor- texto-leitor.

Uma das visões que ela critica retrata o texto como uma única fonte do sentido, numa visão estruturalista e mecanicista da linguagem, onde o sentido depende diretamente da forma. Opõe-se radicalmente a essa concepção a visão de Goodman (1970), orientado pela psicologia cognitivista (cf. SMITH, 1978) de que o bom leitor seria aquele capaz de acionar os esquemas (denominação dada por RUMELHART, 1978), ou seja, pacotes de conhecimento acompanhados de instruções de uso.

Para Miller (1978), a interpretação semântica dos itens lexicais estaria atrelada à representação formal. Caberia ao leitor a tarefa de decodificar os itens lingüísticos e descobrir os desconhecidos. Portanto, o leitor seria o receptáculo de um saber inserido no texto.

Há ainda teorias /correntes voltadas para a possibilidade de recuperar o sentido do texto através das marcas que o sujeito enunciador imprimiu em sua escrita: “o texto-produto é visto como um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

estratégias do autor e, através delas, chegar aos seus objetivos”. (KATO, 1985, p. 57)

Já nas escolas observamos que se privilegiam as posturas teóricas onde o texto constitui o lugar instituído do saber (objeto uno, completo, com fim em si mesmo) e funciona pedagogicamente como objeto cujas verdades definitivas serão decifradas pelo aluno.

Ainda em suas críticas, Kato alega que em aulas de língua materna o texto é muitas vezes utilizado como pretexto para que se estude gramática, vocabulário, retratado pelo livro didático como de grande importância. Perde-se então a função de provocar sentido no leitor - aluno.

Segundo Grigoletto em seu artigo intitulado *A Concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica* (1994), a formação escolar dos professores e alunos é refletida nas concepções do que eles têm sobre o texto e a leitura. Mas a situação da leitura é determinada pelas relações interativas entre as três partes envolvidas: professor, aluno e texto.

Em nossas conversas informais com professores da rede pública, reparamos que em geral dificilmente se observa na prática de sala de aula a concepção de leitura como processo interativo, e com algumas exceções são permitidas outras leituras que não a do professor, para não dizer livro didático, respeitado como portador da verdade e representante fiel do saber. O professor conduz o aluno para a sua leitura que acredita ser a única correta.

Koch & Elias (2002) expõem que a leitura é uma atividade de captação das idéias do autor, levando em consideração as experiências e conhecimentos do leitor, ou seja, a idéia de captação revela a metáfora do canal, pela qual as idéias são transmitidas e não construídas. Acreditamos que o aluno deva lançar mão de sua capacidade de refletir, de tornar consciente sua conduta lingüística e não lingüística.

“O leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem lingüística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

construção do sentido. Nesse processo, o autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem” (KOCK & ELIAS, 2002, p.7).

Em muitas situações, as estratégias de ensino utilizadas não são dialogadas, contextualizadas, e interativas, impedindo o processo de construção do saber mediado pelas operações cognitivas que, por sua vez, procuram identificar como o sentido é formulado e ocasionado. Segundo Mondada (2003), a cognição está localizada na ação em curso efetuada entre os participantes e seus objetos. Podemos dizer que este processamento estratégico depende das características textuais e das características dos usuários da língua.

No dizer de Kleiman (2004) a concepção hoje predominante nos estudos de leitura é:

“... a de leitura como prática social, que na lingüística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento... os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que esse encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.”(KLEIMAN, op. cit., p. 14)

Nesse sentido, observamos que o leitor seria um sujeito que está inserido na realidade social, engajado na ação, consciente e dono do seu texto. O que percebemos é que a concepção de leitura da instituição escolar e de leitura dos pesquisadores da área parece ser bem distante. Temos professores que falam em objetivos e estratégias de leitura, conteúdos gramaticais, processos mentais, inferências, mas o “saber” sobre a leitura continua esquecido. “Ou seja, a atividade de leitura passa a ter como objetivo não necessariamente a fixação de conteúdos gramaticais, mas, sobretudo, a fixação de uma técnica de leitura, incansavelmente repetida.” (SOUSA, 2002, p. 138)

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

Em comum acordo com as considerações dos PCNs (1998, pp. 69-70) a leitura é: “... o processo no qual realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.”

Para Michel de Certeau (1994/1980) os leitores podem ser comparados a “caçadores furtivos”, por percorrerem propriedades de outrem. A linearidade do texto contrapõe à pluralidade de direções, pois todo leitor apresenta idéias, deturpando muitas vezes o sentido pretendido pelo autor com associações das mais diversas.

Marcuschi (2002) afirmar que a apropriação do sentido nunca é definitiva e completa, ratificando a pluralidade de direções e sentidos oferecidos pelo texto. Interpretar o enunciado é fruto de um trabalho onde se estuda a linguagem vista como o conjunto de práticas sociais, criativas, abertas e cognitivas. A mesma surge porque temos cognição e somos cognitivos e porque temos a capacidade de desenvolvê-la. O ponto de vista do autor ajuda a entender a construção do conhecimento como produto de ação conjunta de significações.

A leitura apesar de parecer uma atividade tão natural e fácil, apresenta seus mistérios, oferece um percurso a ser seguido e descoberto. O caminho vai do código para a cognição onde processamos, armazenamos, transformamos e transmitimos as informações recebidas e decodificadas. A informação é constituída mediante processos interativos, dialógicos e o sentido, por sua vez, não está na palavra em si, mas nas relações entre autor-leitor e texto.

Por ser o discurso um conjunto de enunciados possíveis onde os sujeitos determinam as condições, a linguagem é observada como uma série de jogos convencionais (WITTGENSTEIN), e o texto não pode ser o receptáculo fiel do sentido, ele é determinado pelo contexto sócio-histórico (ideológico) que determina as atitudes, a linguagem e a configuração de sentido.

Estão envolvidos na leitura os diferentes momentos da vida de um sujeito como diz Foucault (1971) e sob este ponto de vista acreditamos que o ato de ler envolve a apropriação de sentidos que nunca é definitiva e inevitavelmente nova.

Acreditamos que as significações são produzidas também mediante processos inferenciais que constituem as estratégias cognitivas onde o leitor, a partir da informação veiculada, constrói novas leituras. Essas inferências muitas vezes unem mais

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	-------------	------	------	---------------	---------

conhecimentos do que a soma dos elementos lingüísticos. “A rigor, podemos dizer que a significação surge quando relacionamos conhecimentos encapsulados em palavras situadas em contextos de uso” (MARCUSCHI, s/d p. 5). Daí o grande valor do papel da cultura local na produção da significação.

Fica em nós a certeza de que os conceitos aqui apresentados, por mais explicativos que sejam, são o resultado de longas reflexões e disputas de diferentes sujeitos.

3. Gêneros textuais e cognição

Observamos em nossa experiência em sala de aula que o uso dos gêneros vem aos poucos ganhando espaço nas aulas de língua portuguesa e estrangeira, adequando-se às práticas, à realidade do ensino escolar colaborando com inovações e resultando em melhores resultados no processo ensino-aprendizagem. O que importa no ensino de língua portuguesa é que ele possibilite a interação social e desenvolva a compreensão cognitiva do aluno, levando-o a construir percepções, ampliando seu raciocínio crítico. Para isso, acreditamos que se deve exceder as fronteiras da metalinguagem técnica, utilizando as atividades cognitivas dos alunos.

No seu artigo que trata da questão dos gêneros, Marcuschi (2002, p. 24), salienta a natureza maleável, dinâmica e plástica dos gêneros. Esta noção causa problemas para os estudiosos da Gramática Tradicional.

Sabemos que a leitura abrange um mundo amplo e rico de material a nosso dispor, em especial os gêneros textuais que estão vinculados à própria leitura, à vida cultural, social e operam como formas discursivas de enquadre poderoso (MARCUSCHI, 2008 p. 228, 229). São entidades sócio-discursivas e contribuem para ordenar e categorizar nossas idéias (entenda-se por categorização o processo pelo qual os seres humanos organizam as experiências), nossas formas de escrita e atividades comunicativas do dia-a-dia. São quase inúmeros, têm diversas formas, e apresentam funções cognitivas, comunicativas e institucionais.

“Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros. Existem estudos

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

feitos por lingüistas alemães que chegaram a nomear mais de 4.000 gêneros, o que à primeira vista parece um exagero.” (MARCUSCHI, 2007, p. 29)

É importante mencionar que a noção de gênero não é mais vinculada à literatura. Como bem explica Swales (1990), o gênero é facilmente usado para referir-se a uma categoria de discurso de qualquer tipo, com ou sem aspirações literárias.

A verdade é que a tecnologia tem favorecido seu surgimento de forma inovadora, quais sejam: teleconferências, videoconferências, telemensagens, reportagens ao vivo, aulas chat, e-mails e outros. As telecomunicações, por exemplo, vêm evoluindo e exigindo de nós a necessidade de manuseio dos gêneros. Enfim, eles apresentam a capacidade de uma maleabilidade, uma adaptação a diversas formas.

“Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.” (MARCUSCHI, 2007, p. 20)

Entre esses diversos gêneros disponíveis temos a música, nosso ponto de partida e de chegada, com suas letras geralmente atraentes, grande apelo popular, ricas de mensagens, com inferências para assuntos diversos, e na sua grande maioria sedutoras aos jovens estudantes. Seu grau de aceitação entre os adolescentes é satisfatório o que de certa forma justifica seu uso nos exercícios de leitura. Essa mesma linguagem vista como agradável aos alunos caracteriza-se também pela possibilidade de exploração do sentido em seu aspecto cognitivo, sobre o qual nos debruçaremos neste trabalho.

Acreditamos que a música seja o lugar de interação de sujeitos sociais, constituído por meio de ações lingüísticas e sociocognitivas, contribuindo na construção das opções significativas dentro da organização conceptual que a língua oferece.

O aluno precisa conceptualizar a música, sua linguagem como construção de sentidos de acordo com o contexto, com sua significação

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

seus enquadres. Ele deve ser “estrategista” na cognição da linguagem, utilizando táticas que o motivem a participar da aula e tomar consciência da importância da ampliação de seus conhecimentos mediados pela cognição. “A aprendizagem de um novo conteúdo é produto de uma atividade mental construtivista realizada pelo aluno...”. (ALVES, 2005, p. 159) Para o cognitivismo, interessa o modo pelo qual os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como serão acionados dentro do ambiente. Grande parte dos processos cognitivos atua na nossa sociedade e não apenas nos indivíduos. Portanto, a cognição é um fenômeno situado.

Em nossa pesquisa a relação entre linguagem e cognição é estreita, de mútua constitutividade e o contexto da música (a ser abordada) é o espaço onde se constroem e reconstroem indefinidamente as significações.

Em atividades de leitura colocamos em ação as estratégias de cognição onde o processamento textual mobiliza conhecimentos armazenados em nossas mentes. Diante disso, o professor não pode ignorar o potencial do aluno, deve utilizá-lo em benefício do ensino de vocabulário e dos métodos de ensino adequados a uma aula de música. Uma vez tal ação seja bem executada, significará para os alunos no sucesso da leitura e aquisição do léxico.

Neste trabalho associamos a idéia de gêneros a um caráter sócio-comunicativo, situado em contexto social de uso, e regulado pelas normas das comunidades com suas respectivas culturas e representadas pela linguagem. Acreditamos que a linguagem permeia toda a vida social, exercendo papel central no processo de construção do significado, levando em conta a dialogicidade dos interlocutores e as condições de produção de fala. Isto significa assumir a linguagem como operadora de conceptualização (cf. ALVES, 2005). Ao utilizarmos a linguagem ingressamos no processo de produção de estratégias que dependem das capacidades inerentes ao ser humano: pensamento, raciocínio, imaginação. Enfim, tratamos a língua como uma atividade sócio-cognitiva, produzida socialmente, e através dela, nos apropriamos do mundo.

Para um maior aprofundamento em torno das abordagens acima, apresentaremos, com base em Salomão (1997), outras reflexões neste sentido.

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

4. A Hipótese Sócio-Cognitiva da Linguagem

Compreender a leitura de um texto e seu sentido do ponto de vista sócio-cognitivo é importante, pois é através dele que processamos de forma dinâmica e criativa o conhecimento em nossas mentes. Existem várias tentativas de resposta bem como teorias a respeito de como elaboramos os conhecimentos.

O programa da Hipótese Sócio-Cognitiva da Linguagem liderado por Margarida Salomão (1997) da Universidade Federal de Juiz de Fora (com outros pesquisadores simpatizantes como Marcuschi e Ingedore Koch) propõe uma investigação que idealiza a cognição e linguagem como socialmente constituídas. Parte-se da hipótese de que o sinal lingüístico guia o processo de significação no contexto. A preocupação da Hipótese Sócio-Cognitiva é explicar os processos de conceptualização, partindo de uma tripartição: linguagem, cognição e interação humana. O programa de Salomão entende a cognição como social e culturalmente constituída a partir de um sujeito que é cognitivo em situações comunicativas reais. Assim, o sujeito é interativo, construindo seu conhecimento, conseqüentemente, construindo sentidos.

A linguagem é vista como o dispositivo para a construção do conhecimento, a cognição apresenta uma natureza natural enquanto que a interação permite que façamos os ajustes necessários para poder interpretar.

Salomão (1999) formula três premissas teóricas básicas, quais sejam: o princípio da escassez da forma lingüística (conhecido também como o princípio da escassez do significante), o princípio do dinamismo contextual (também denominada de semiologização do contexto) e o drama das representações.

Em resumo, a Hipótese Sócio-Cognitiva leva em conta aspectos lingüísticos, elementos corporais, gestuais e papéis sociais.

- ***O princípio da escassez da forma lingüística***

No nosso entender, este princípio leva a uma nova visão da relação linguagem /mundo de onde os significados não são provenientes de uma capacidade conceptual inata. Os significados são vistos como complexas operações de conexão. Ou seja, esse princípio indica que, apesar de haver a necessidade da estrutura lingüística, ela

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

por si só, não é suficiente para o sucesso no processo de significação. Como afirma Fauconnier (1994, p.x):

“(...) a linguagem não realiza por si a construção cognitiva – ela oferece pistas mínimas, mas suficientes para localizar os conhecimentos e princípios apropriados a operar em cada situação (...) de tal modo que a representação resultante excede em muito a informação implícita (...)”

Neste sentido, concordamos por um lado, com Fauconnier (1994, p.x) ao acrescentar a idéia de que: “a linguagem não porta o sentido, apenas o guia”. As sentenças não são em si portadoras das proposições. Em sua proposta, Fauconnier parte do pressuposto de que ao construirmos uma interpretação mobilizamos conhecimento prévio deixado pela lacuna textual. Podemos, então, transportar-nos através de suas palavras para dentro do estudo do fragmento de música a ser analisado por nós, de onde seremos levados, conduzidos ao sentido real de sua letra através da linguagem situada naquele contexto sócio histórico e cultural.

O autor ainda afirma que, quando a mente, a língua e a cultura são objetos de estudo, o leitor deixa de ser espectador e passa a ser ator. Desta forma, acreditamos que o fragmento de música possa nos envolver dando pistas e relatando a respeito dos personagens e seus sentidos. Acreditamos que a forma lingüística seja uma pista, que os recursos cognitivos de que necessitamos serão selecionados no cumprimento das interpretações, e sendo assim, focalizaremos e constataremos o caráter social da cognição.

Pensamos com a proposta de Fauconnier, porém ele deixa uma lacuna por não esclarecer como o sujeito organiza as operações mentais, tratando o sujeito com um ser apenas cognitivo. Acreditamos que as integrações existem porque fazemos parte de um mundo social e cultural.

Resumindo, nesta premissa, o significado não é dependente do significante e nem produto dele, pois o processo de conceptualização está relacionado com as escolhas de elementos conceptuais relevantes e com representações.

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

- ***Princípio do dinamismo contextual***

Entendemos que Salomão (1999) dá o devido valor à dimensão contextual para o processo de significação, ou seja, traz o contexto para o centro da significação. Para compreender o processo de construção conceptual deve-se adotar uma compreensão fenomenológica do contexto que por sua vez, é entendido como modo-de-ação, constituído socialmente.

A concepção de linguagem como base sócio-cognitiva fundamenta-se na tese de Clark (1996) de que os atos de comunicação são conjuntos e só existem na interação. Diríamos que os falantes se distribuem para fazerem uma ação unida. Para exemplificar essa idéia, Clark faz uma comparação com duas pessoas pedalando um barquinho ou dançando valsa.

Clark (1996) distingue aspectos a respeito da linguagem vista como ação conjunta. A linguagem é...

- ❖ usada para propósitos sociais.
- ❖ ação conjunta.
- ❖ ciência tanto cognitiva quanto social.
- ❖ conversação face a face.

O sujeito precisa de sua contraparte, pois as atividades não podem ser feitas como atos isolados. Neste caso, a linguagem da nossa música incorporaria processos individuais e sociais e deveria ser analisada em parceria.

Discordamos de Clark ao dizer que a linguagem é usada apenas para propósitos sociais, e que o seu lócus básico é a conversação face a face. Acreditamos que a linguagem é um recurso argumentativo rico, plástico, que intervém nas situações mais variadas, seja ela face a face ou não.

- ***O drama das representações***

Nesta terceira premissa, o princípio básico diz que “interpretar é representar no sentido dramático de representação.” (SALOMÃO, 1999, p. 71)

Fazer sentido é uma operação social, pois o sujeito nunca constrói o sentido em si, mas é destinado à alguém, mesmo que este

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

alguém seja ele mesmo. Compreendemos que construir sentido é assumir uma perspectiva sobre uma cena.

A Hipótese Sócio-Cognitiva faz um empréstimo à sociolinguística de Goffman ao perceber que uma interação é dramática, pois ao participar da cena assumem-se papéis. Para Salomão seria uma operação social, na qual o sujeito constrói e interpreta o sentido para outro sujeito com o qual divide a cena.

Goffman citado em Salomão (1999) destaca dois pontos relevantes: 1) a questão de que toda interação comunicativa insere-se em uma moldura e assume uma função comunicativa particular; 2) é impossível atuar a cena social, investir sentido, seja com base em “conhecimento consensualmente compartilhável ou pela motivação singular de realizar objetivos localmente relevantes”. (ibid.)

Nesta perspectiva, os textos (ou discursos) são definidos como:

“(…) fontes óbvias para construção das representações mentais na memória dos indivíduos, assim como de conhecimentos que circulam socialmente, participando ativamente das categorizações sociais, da criação, circulação e manutenção de estereótipos e das diversas visões de mundo encontráveis numa sociedade”. (MUSSALIM e BENTES, 2004)

Desta forma, o programa sócio-cognitivo defende que a experiência é social é semantizante, ou seja, para nos engajarmos em uma cena interativa é preciso atribuir sentido. Salomão (op.cit. p. 72) explica que “Não há como dissociar interpretação-do-mundo, representação - de si e escolha da linguagem”. Parece-nos que Salomão retoma uma visão neo-kantiana ao dizer que as cores não são inerentes aos objetos e nem aos sujeitos, ao contrário, as cores são vistas de acordo com a refração da luz sobre uma superfície sentida através do nosso aparato biológico.

Em outras palavras, entendemos que “o discurso sucinta um jogo de complexas construções cognitivas”, as quais incluem um “conjunto de conhecimentos estruturados” (MIRANDA, 2000).

De acordo com esta posição, dentro do nosso fragmento de música a ser analisado o sujeito não seria responsável por completo pela produção conhecimento, o fragmento seria assim considerado a

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

partir de uma visão cognitiva e social para explicar as relações entre cognição, linguagem e social.

5. Analisando um fragmento da letra da música “A Triste Partida”

“Teorizar a respeito da música é algo que fazemos todas as vezes que tentamos compreender nossa experiência musical, e envolve as mesmas capacidades cognitivas que usamos para compreender o mundo. O papel dos conceitos e as estruturas conceptuais típicas da teoria da música não é portanto algo remoto da nossa apreciação musical, ao contrário básica à ela.” (Editora da Universidade de Oxford)¹

Buscaremos, a partir de agora, apresentar uma nova maneira de se conceber os sentidos e trabalhar a linguagem em uma música popular brasileira regional dentro de sala de aula. Ao invés de ser vista simplesmente como o tradicional instrumento de comunicação a partir de agora e apoiados na citação acima, a linguagem musical passará a fazer uso de nossas capacidades cognitivas.

Abordar o sentido da leitura a partir de estratégias cognitivas de significação, compreendendo o mundo, revelando o gênero textual (letra de música) como gatilho para inferências é buscar novos conceitos de aprendizagem.

Por sua vez, a palavra não é apenas portadora de significado, através dela refletimos e analisamos o que chega aos nossos sentidos de forma conceptual e codificamos seu sentido real.

“É através da palavra que analisamos e sintetizamos a informação externa que chega aos nossos sentidos; que ordenamos o mundo, do ponto de vista perceptual e que codificamos nossas impressões em sistemas. Daí a aquisição do léxico

¹ “Theorizing about music is something we do every time we try to make sense of our musical experience, and involves the same cognitive capacities we use to make sense of the world as a whole. The play of concepts and conceptual structures typical of music theory is thus not something remote from our appreciation of music, but is instead basic to it.” (Oxford University Press)

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

ser fundamental ao desenvolvimento cognitivo.
(RODRIGUES-LEITE 1998, p. 102)

Quanto a esse aspecto, acreditamos que a aquisição do léxico é fundamental no desenvolvimento cognitivo. Entendemos, com o autor, que os laços entre palavra, cognição, sentido são fundamentais, para pensar os conteúdos visados e disponíveis, isto sem falar que em uma música existem outros léxicos implícitos que serão detectáveis numa mobilização do sentido sociocognitivo. “A variedade das possibilidades de transmissão de experiências entre professor – aluno para aumento do léxico é tão grande quanto o vocabulário de Língua Portuguesa”. (KLEIMAN, 1989, p. 205-206)

A música em si pertence ao universo da leitura e da escrita, desembocando sobre uma busca mais intencional de contextos e significações que remetem à realidade (afetividade, memórias, proximidade contextual) vivida pelos sujeitos de uma determinada sociedade.

Se levarmos em conta o contexto vivenciado pelos alunos dentro e fora da escola e se tentarmos resgatar o conhecimento do mundo desses indivíduos ali representados, poderemos, assim, conduzir a uma nova reflexão: os fatos que ocorrem ou ocorrerão dentro da história de sua comunidade ou da sociedade em que vivem. Entretanto, a relação de construção de conhecimento nem sempre se dá de forma efetiva. A sala de aula torna-se um local de monólogo onde o aluno sequer tem o direito a se expressar.

“Na maioria das vezes, o ensino do léxico pelo professor apresenta a mesma proposta dos livros didáticos. Naturalmente ele é o responsável pelo aprendizado de seus alunos, mas não se verifica muita descontinuidade entre o tipo de ensino apresentado pelo livro e aquele adotado pelo professor.” (RODRIGUES-LEITE, 1998, p. 104)

O mesmo problema ocorre nas aulas onde haja interpretação de músicas. A proposta está focada pura e simplesmente no léxico, como ensinam alguns livros. Para nós, a comunicação é um determinante no processo de aprendizagem, ou seja, o professor deve lidar com as frases contextualizadas na música. Como bem diz Kleiman (1989 p. 193), devemos lidar com a atomização do texto nos livros didáticos e

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

combatê-la.

É comum encontrarmos uma análise superficial nos livros didáticos e seus exercícios inadequados, sem enfoques na compreensão textual ou na coesão do léxico, com um atomicismo que isola os conhecimentos sem perspectivas positivas, tais aspectos para nós, são de vital importância. O problema ocorre porque, muitas vezes, os professores centralizam a aula em si mesmos e não no melhor meio de aprendizagem. De forma geral, eles justificam suas ações na péssima qualidade dos materiais e métodos aplicados, na falta de capacitação docente entre outros.

Assim como Kleiman, (op.cit.), cremos que, lendo, aprende-se mais do que escutando, pois assim o aluno terá domínio sobre seu processo cognitivo. Importante que se saiba o significado das palavras - chave e que leva o aluno a usar as pistas contextuais que irão suprir a falta do conhecimento, não se esquecendo do conhecimento extralingüístico, proveniente da própria experiência do aluno, fonte de significados.

A esta altura do trabalho observaremos um recorte da música “A Triste Partida” escrita nos anos 40 por Patativa do Assaré e cantada por Luiz Gonzaga no início da década de 60. Neste sentido apoiados em Salomão abordamos de modo elucidativo o processo cognitivo da significação na letra da música.

Devido à extensão da letra da música onde cada estrofe apresenta uma pluralidade de sujeitos e sentidos, achamos por bem nos debruçarmos nas primeiras linhas da estrofe que corresponde da linha um à linha doze.

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

Setembro passou
outubro e novembro
Já estamos em dezembro.
Meu Deus, que é de nós?
Assim fala o pobre
Do seco Nordeste,
Com medo da peste,
Da fome feroz.

A treze do mês
Ele fez experiência,
Perdeu sua crença
Nas pedras de sal.
Mas noutra experiência
Com gosto se agarra,
Pensando na barra
Do alegre Natal.

Rompeu-se o Natal,
Porém barra não veio,
O sol bem vermelho,
Nasceu muito além.

Na copa da mata,
Buzina a cigarra,
Ninguém vê a barra,
Pois a barra não tem.

Sem chuva na terra
Descamba janeiro,
Depois fevereiro
E o mesmo verão.
Entonce o roceiro
Pensando consigo,
Diz: “Isso é castigo!
Não chove mais não!”

Apela pra março,
Que é o mês preferido
Do santo querido.
Senhor São José.
Mas nada de chuva!
Ta tudo sem jeito,
Lhe foge do peito
O resto da fé.

Agora pensando
Seguir outra tria,
Chamando a família
Começa a dizer:
“Eu vendo meu burro,
Meu jegue e o cavalo,
Nós vamos a São Paulo
Viver ou morrer.”

Nós vamos a São Paulo,
Que a coisa está feia;
Por terras alheias
Nós vamos vagar.
Se o nosso destino
Não for tão mesquinho,
Pro mesmo cantinho
Nós torna a voltar.

E vende seu burro,
Jumento e o cavalo,
Até mesmo o galo
Venderam também,
Pois logo aparece
Feliz fazendeiro,
Pois pouco dinheiro
Lhe compra o que tem.

Em cima do carro
Se junta a família;
Chegou o triste dia,
Já vai viajar.
A seca terrível,
Que tudo devora,
Lhe bota pra fora
Da terra natal.

O carro já corre
No topo da serra.
Olhando pra terra,
Seu berço, seu lar,
Aquele nortista,
Partido de pena,
De longe acena:
Adeus, Ceará!

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

No dia seguinte,
 Já tudo enfadado,
 E o carro embalado,
 Veloz a correr,
 Tão triste, coitado,
 Falando saudoso,
 O filho choroso
 Exclama a dizer:

“De pena e saudade,
 Papai sei que morro!
 Meu pobre cachorro,
 Quem dá de comer?”
 Já outro pergunta:
 “Mãezinha, e meu gato?
 Com fome, sem trato,
 Mimi vai morrer!”

E a linda pequena,
 Tremendo de medo:
 “Mãezinha, meus brinquedos!
 Meu pé de fulo!
 Meu pé de roseira,
 Coitado, ele seca!
 E a minha boneca
 Também lá ficou.”

E assim vão deixando,
 Com choro e gemido,
 Do berço querido
 O céu lindo azul.
 O pai pesaroso,
 Nos filhos pensando,
 E o carro rodando
 Na estrada do Sul.

Chegaram em São Paulo
 Sem cobre quebrado.
 O pobre acanhado,
 Procura um patrão
 Só vê cara estranha,
 Da mais feia gente,
 Tudo é diferente
 Do caro torrão.

Trabalha dois anos,
 Três ano e mais ano,
 E sempre nos planos
 De um dia ainda vim.
 Mas nunca ele pode,
 Só vive devendo.
 E assim vai sofrendo
 Tormento sem fim.

Se alguma notícia
 Das bandas do Norte
 Tem ele por sorte
 O gosto de ouvir,
 Lhe bate no peito
 Saudade lhe molho,
 E as águas nos olhos
 Começa a cair.

Do mundo afastado,
 Sofrendo desprezo,
 Ali vive preso,
 Devendo ao patrão.
 O tempo ralando,
 Vai dia e vem dia,
 E aquela família
 Não volta mais não!

Distante da terra
 Tão seca, mas boa,
 Exposto à garoa,
 A alma e o pau
 Faz pena o nortista,
 Tão forte, tão bravo
 Viver como escravo
 Nas terras do Norte e no Sul.

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

Revelar os misteriosas, as entrelinhas de um gênero textual (letra de música), como essa em nosso trabalho, com suas palavras, e gramática pode funcionar como gatilho para a imaginação onde ativaremos nossas operações imaginativas, cognitivas realizadas no caminho através de uma integração conceptual. Assim colaboram Fauconnier e Turner (2002, p. 146) ao dizerem que

[...] as palavras e os padrões nos quais estas se encaixam são gatilhos para a imaginação. Elas são indutores que usamos para tentar que consigamos ativar algo do que conhecemos e trabalhamos nisto criativamente para chegar a um significado [...]

Segue abaixo um fragmento da letra da música a ser analisada.

1. *Setembro passou*
2. *Outubro e Novembro*
3. *Já estamos em Dezembro.*
4. *Meu Deus, que é de nós?*
5. *Assim fala o pobre*
6. *Do seco nordeste,*
7. *Com medo da peste,*
8. *Da fome feroz*
9. *A treze do mês*
10. *Ele fez experiência,*
11. *Perdeu sua crença*
12. *Nas pedras de sal.*

O recorte musical acima pode nos ajudar a compreender, em primeiro lugar, como *situação comunicativa*, no contexto sócio-político-cultural, que se trata de uma pessoa relatando o passar dos últimos quatro meses do ano de forma angustiada, de quem não está feliz e que tem preocupações com tal rapidez dos meses (linha 1 a 3), atingindo a população de uma região de clima seco (linha 6).

A princípio há troca de enunciadores. Na linha 4 quem fala é o locutor (ou narrador) do texto, o pronome se encontra na 1ª pessoa do plural, ou seja, o sujeito se inclui na situação. Nas linhas 5 e 10, quem fala é um personagem da história. Podemos dizer que tanto o narrador

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

como o personagem se entrecruzam na história e sustentam as mesmas emoções.

O título “A Triste Partida”, a partir de um conhecimento prévio o leitor, já ativa um *frame* (conhecimento de senso comum) de onde irá situar o contexto tematizado. Sabemos que, em geral, toda partida é sofrida e é carregada de nostalgia e de um sentimento de não mais retornar àquele local. Essa inferência é feita através desses esquemas (conhecimentos ordenados de modo que podemos criar hipóteses a respeito do futuro).

A Teoria da Integração Conceptual do qual nos apropriaremos de forma breve, procura explicar os fenômenos da linguagem a partir de nossas capacidades cognitivas. Nesta linha temos Gilles Fauconnier (1994), afirmando que a linguagem não produz sentido autonomamente, mas é a mediadora da construção do significado que nada mais é que o resultado de uma operação cognitiva criativa. Para compreendermos a integração conceptual, precisamos entender o significado de domínio. Estes são vistos como conjuntos de conhecimentos repartidos em duas classes: estável e local.

Os domínios estáveis são representados pelos nossos conhecimentos prévios (os esquemas ou frames). Segundo Salomão, esses domínios são ordens cognitivas e os Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) seriam um exemplo. Os mesmos apresentam uma função importante na cognição humana, pois organizam o nosso conhecimento. Lakoff (1987) explica que a terça - feira definida em relação ao MCI inclui um calendário, onde cada parte da semana é denominada de dia e a terceira divisão seria a terça. Não esquecendo que povos de outras culturas têm uma organização diferencial quanto ao calendário.

Acreditamos que seja importante mencionar os MCIs, pois eles nos fazem compreender o mundo e para construirmos significados do recorte de musica será necessário acioná-los.

Reforçando a importância dos MCIs, Miranda (2000) define-os como: “Conhecimentos socialmente produzidos e culturalmente disponíveis” (2000, p.83), cuja função na cognição humana é a lembrança e o uso de conhecimentos prévios adquiridos na vida cotidiana e de onde provém os papéis, suscitados pela informação lexical.

Nosso MCI evidenciado no fragmento da música diz respeito à busca do narrador e do personagem por uma resposta de como obter

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	-------------	------	------	---------------	---------

uma vida melhor. O objeto de interesse é a escapatória da fome, por isso, a escolha do substantivo fome.

O trecho “*Meus Deus que é de nós?*” Sintetiza a angústia, o sofrimento do passar do tempo. Importante observarmos que os meses são categorizados pelo sertanejo de forma diferente da nossa realidade. A espera pela estação das chuvas é uma representação marcante e torna os meses espaços cruciais para a sua sobrevivência.

A escolha do pronome *nós*, 1ª pessoa do plural para designar o objeto virtual onde o intérprete da canção é Luiz Gonzaga e se inclui por ser representante local desta realidade (trajes típicos de um sertanejo) Estes detalhes funcionam como pistas contextuais relevada pelo enquadramento lingüístico.

Segundo Goffman, toda interação comunicativa é dramática, a partir do momento em que nos inserimos numa moldura (ou “frame”) e exercemos um papel comunicativo. “Na medida em que o sujeito cognitivo é também persona dramatis, a interpretação passa a ser prática interativa, tão social quanto a própria linguagem.” (SALOMÃO, op.cit. p. 72)

Outro ponto a destacar é que, para atuar em uma cena, é preciso fazer sentido. Cada música apresenta um sentido a ser investigado e descoberto. Conforme observam teóricos da Hipótese Sócio-Cognitiva da Linguagem, o sentido é o fruto de uma atividade que presume cooperação, consentimento.

Acreditamos que na interpretação dos sentidos a intencionalidade é de grande importância, bem como a maneira como essas intenções são transmitidas pelo autor da música

Inferimos através das informações trazidas no texto de que a intenção do narrador é de mobilizar Deus para defendê-los (seu povo também) da fome feroz. Constatamos na linha 8.

Outro elemento que consideramos importante para entender o texto é estabelecido pelas inferências sobre os significados das ações. Através dela inferimos que não parece possível ao sertanejo, neste momento, apresentar uma definição única que seja para o que acontece no seu clima. E vendo que está quase impossível sobreviver, indaga a Deus o que fazer.

De acordo com Koch & Travaglia (1990), os textos em geral exigem de nós que utilizemos as inferências para compreendermos integralmente seu sentido. Os autores comparam o texto a ponta de um iceberg, mas a parte submersa cabe a nós alcançar os implícitos.

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

As ações relatadas pelo nosso fragmento fazem-nos inferir que a personagem está clamando à Deus uma resposta. “*Meus Deus, que é de nós?*” Parece que não há mais saída se não partir, talvez por isso o título da música seja “*A Triste Partida*”. O sertanejo não quer partir, mas se vê obrigado.

Podemos concluir, pelo nosso conhecimento, que os meses citados são os mais quentes, difíceis, secos e improdutivos para a região árida. Inferimos também que a fome é intensa pela presença do adjetivo feroz (linha 8).

Então, o que falar “*da peste, da fome feroz?*” A palavra peste nos remete a uma doença contagiosa que se alastra velozmente em epidemias. Portanto acreditamos que a fome irá se lastrar rápido: Este é o motivo do medo do eu lírico.

Finalmente estabeleceremos outras inferências agora como a presença do *treze* como o número do azar (linha 9). Dizem que o número traz má sorte: *o treze azarado* (mitologia dos Vikings). Diz a mitologia que dentro de um ano a pessoa morrerá. Crença reforçada por estar relacionada à carta da morte no Tarô.

Resumindo, através desta breve abordagem do fragmento de “A Triste Partida”, percebemos o quanto nós leitores usamos mão de nossos conhecimentos, de nossas práticas cotidianas de linguagem sobre este texto e outros textos para atribuir significado às formas textuais a que nos deparamos. Todos nós apresentamos uma competência textual desenvolvida, cabe a nós exercitá-la.

Considerações Finais

Este trabalho apresenta uma análise da construção do sentido construindo, contemplando enquadres sócio-cognitivos da letra da música “A triste Partida” através do qual é possível ao aluno compreender o mundo e seu contexto por meio do conhecimento de mundo e da linguagem. Utilizamos algumas teorias que propiciaram uma análise de um fragmento da letra de música de Patativa do Assaré sócio-cognitivamente contextualizada. Fizemos também, uma breve revisão dos conceitos de leitura que foram elaborados pelos especialistas.

Com base na proposição de que através do processo sócio-cognitivo da significação é possível compreender o mundo, buscamos

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

dar um novo enfoque ao processamento textual de letras de músicas regionais. Ao tratarmos a linguagem como capacidade de conhecimento do sujeito, determinamos nossa posição sócio-cognitivista. Vimos que a linguagem permite a produção de infinitas representações por onde os sujeitos se identificam e se dão a conhecer, ajustam-se, acionam conhecimentos e criam outros novos.

Dentro da moldura teórica que nos reportamos, acreditamos que o professor deve ter uma maior consciência do seu papel no desenvolvimento da competência cognitiva do aluno, criando um espaço propício para aprendizagem e ampliação dos conhecimentos lingüísticos. Ensinar os nuances da língua (seja ela qual for) através de letra da música não significa transmitir teoria gramatical através de conceitos pré-concebidos, sem levar em consideração os processos sócio-cognitivos da linguagem. O que importa não são as palavras dicionarizadas com seus significados prontos, mas o sentido assumido no contexto.

Podemos afirmar, também, que os estudos sobre o sentido do texto vêm se aproximando dos estudos cognitivos, onde linguagem, cognição, inferenciação, cultura, memória estão relacionados. O conhecimento que era aceito como um simples processo de informações é agora representado dentro de uma realidade sócio-cognitiva. Os sentidos que eram vistos numa concepção clássica e estável agora são flexíveis, dinâmicos e entendidos como processo de construção conjunta de significações cognitivas.

A análise realizada aponta para a necessidade de aulas de leitura voltadas para o desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno, para que seja possível a possibilidade de os alunos crescerem enquanto sujeitos ativos e cognitivos, capazes de construir os seus posicionamentos. Assim como Alves (2005, p. 249), acreditamos que “A questão central não consiste em “despejar” conhecimentos para os alunos, mas levá-los a construir em função de processos cognitivos e interativos.” Enfim, consideramos importante que as estratégias de ensino façam uma conexão entre os aspectos lingüísticos e sócio-cognitivos, unindo o conhecimento prévio ao novo.

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------

REFERÊNCIAS

- ALVES, M.F. A Cognição na Perspectiva Social: um dos temas centrais da Lingüística no século XXI. In: **Revista do DLCV** - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB: Língua, Lingüística & Literatura. Vol. 3. nº. 1. João Pessoa, pp.49-60. 2005
- _____. **Cognição e interação em sala de aula**. Tese de doutorado. Programa de Pós- graduação em Lingüística. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- BARROS DA COSTA, Nelson. As letras e a Letra: o gênero canção na mídia literária. In: Ângela DIONÍSIO et al. **Gêneros textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002 p. 107-121.
- BEAUGRANDE, R & DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. London. Longman. 1981.
- CLARK, Herbert H. **Using Language**. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
- FAUCONNIER, gilles. **Mental Spaces**. Aspects of meaning construction in natural language. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.
- FOUCAULT, M. **L'Ordre du Discours**. Ed. Gallimard. 1971.
- KATO, M. **O Aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes. 1985
- KLEIMAN, A. Ensino In: **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes. 1989. pp.151-213.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2007.
- _____. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. In: **Veredas**. Juiz de Fora. V.6.n.1.2002/2003, p. 29 - 42
- KOCH, Ingedore V & TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo, Contexto, 1990.
- LAKOFF, George. **Women, Fire and Dangerous Things**. What categories Reveal about the Mind. The University of Chicago Press. 1987.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definições e funcionamento**. RJ. Lucerna ed. 2002.
- _____. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. In: **Veredas** - Revista de Estudos Lingüísticos. Juiz de Fora. Vol.6.n.1.2003, p. 43-62
- _____. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Lucerna ed. 2007.
- _____. Processo de Compreensão In: **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola editorial. 2008, pp. 227-278.
- MARCUSCHI, Elizabeth. **As categorias da Avaliação da produção textual no discurso do professor**. Tese de doutorado. PPGL. UFPE. 2004.
- MIRANDA, Neusa Salim. **Veredas: revista de estudos lingüísticos**. Juiz de

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	-------------	------	------	---------------	---------

Fora. Vol. 3, n. 1, pp.81-95, 2000.

MILLER, G. **Semantic Relations among Words**. In; M. Halle, J. Bresnan e G. Miller

(orgs). 1978.

MONDADA, L. Cognition et parole-en- interaction. **Veredas** - Revista de Estudos lingüísticos. Juiz de Fora. Vol. 6. nº1. 2003. pp.9-27.

MUSSALIM, Fernanda, BENTES, ANNA CHRISTINA. **Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras**. Cortez editora, 2004. pp. 251-300.

RODRIGUES-LEITE, Jan Edson. A leitura como meio de expansão do potencial lexical no ensino de LP. In: **A interação professor-aluno em sala de aula**. Uma pesquisa etnográfica sobre o ensino do vocabulário. – Dissertação de Mestrado <http://googlepages.com/dissertaçãopdf>. UFPB. 1998. pp.102-107

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. In: **Veredas** – Revista de Estudos Lingüísticos. Universidade Federal de Juiz de Fora. nº 3, Julho/Dezembro. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1999, pp. 60-79.

_____. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. In: **Veredas** – Revista de Estudos lingüísticos. Universidade Federal de Juiz de Fora. nº1. Julho/Dezembro. Juiz de Fora: Ed; UFJF, 1997, pp.23-39.

SOUSA, Maria Ester Vieira. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: editora Universitária, 2002.

SWALES, John. M. **Genre analysis**. CUP. 1990.

VAN DIJK & KINTSCH, W. **Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press. 1983.

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	137-161
------	----------------	------	------	------------------	---------