

PRODUÇÃO E O ENSINO DO TEXTO: UM DESAFIO À LEGITIMAÇÃO DA LINGUAGEM EM SALA DE AULA

Production and teaching of text: a challenge to the legitimization of language in the classroom

Marcos Luiz Cumpri¹

RESUMO: este trabalho visa fomentar as representações das ocorrências abstratas nos tratados da produção e do ensino do texto. Apesar de a linguística textual privilegiar coesão, coerência e correção em detrimento das representações das atividades simbólicas das línguas, traz-se, aqui, uma reflexão que passa pelo processo cognitivo, pela definição de texto para chegar ao bojo do que é proposto nessas páginas: a inserção do sujeito e suas percepções sócio-culturais nas considerações acerca do ensino da escrita. O texto ainda traz um breve exercício de sala de aula focado na questão da ambiguidade enunciativa e uma conclusão.

PALAVRAS-CHAVE: texto, ensino, enunciação, linguística textual

ABSTRACT: this work aims to foment the representations of the abstract occurrences in the matters of the production and teaching of the text. Although the textual linguistics privileges cohesion, coherence and correction in detriment of the representations of the symbolic activities of the languages, one brings a reflection that passes for the cognitive process, for the definition of text to arrive at the center of what is proposed in these pages: the socio cultural insertion of man and his perceptions in the thoughts about the teaching of text. The article still brings a brief classroom activity focused on enunciative ambiguity and a conclusion.

KEY-WORDS: text, teaching, enunciation, textual linguistics

Introdução

O artigo que aqui apresentamos é ancorado nos pensamentos que norteiam as propostas de Antoine Culioli e de seus colaboradores, as quais constituem a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), uma proposta teórica que visa ao estudo da articulação da

¹ e-mail: marcoscumpri@yahoo.com.br

linguagem com as línguas naturais por meio de uma aposta radical na indeterminação da linguagem.

Nosso objetivo principal é resumir criticamente alguns dogmas da linguística textual e apontar elucubrações que colocam os processos percorridos pelos estudantes ao lidarem com língua e linguagem no cerne das discussões acerca do ensino da língua.

Para tal, assumiremos que o sujeito enunciador é uma instância construída juntamente com os processos constitutivos do enunciado. Isso para demonstrar que, ao nos embrenharmos nesse processo, estaremos acessando a linguagem e nos inscrevendo numa discussão genuinamente linguístico-educacional.

Assim, nesse artigo, defenderemos o trabalho metalinguístico (principalmente o esforço de materialização das representações mentais), a abstração, a (re) montagem, a construção e a organização das noções (sistemas representacionais das propriedades físico-culturais ligados à tentativa da elaboração de experiências de cada pessoa por meio dos arranjos léxico-gramaticais) como mecanismos essenciais a serem tratados no ensino da escrita.

1 Definindo alguns territórios acerca do texto

A língua é um sistema dinâmico capaz de lidar com todo e qualquer tipo de enunciado e se alicerça em determinados conceitos que fundamentam uma estabilidade teórica ancorada em ajustes linguísticos. Por isso, a produção linguística é também o resultado de um trabalho de montagem e desmontagem dos textos, marcas e valores que, em seguida, têm seus significados construídos e reconstruídos por meio das atividades linguísticas.

Os atos de linguagem são agenciamentos de formas que partem dos mecanismos enunciativos que os constituem. O valor referencial de um texto não é um dado, mas um construto. E o significado de um enunciado é reverberado por meio de modulações de sentido que dialogam entre si e com um determinado conteúdo predicativo, o qual fornece a espessura dialógica necessária à construção da representação.

Apesar de o texto ser comumente visto como uma elaboração de uma série de frases e que tem uma intenção comunicativa prévia, a definição de Culioli (1973) fornece um ponto de vista mais contundente com uma proposta linguístico-educacional. Para ele, o texto funciona não como transmissão de um conceito de um falante para seu interlocutor, mas como uma sequência de representações que resultam de um conjunto de operações realizadas por um

sujeito enunciador que, numa situação de enunciação (que inclui os interlocutores e um momento), busca constituir um sentido.

Nesse mesmo caminho, o texto - enquanto um conjunto de co-localizações de enunciados - coincide com o que podemos chamar de constituição de sentidos, os quais são conceitos, noções oriundas das vivências do homem. Logo, o texto oferece uma visão referencial, contextual e situacional, colocando em cena valores extralinguísticos (o cultural), os quais são associados ao intralinguístico por meio das operações que constituem o enunciado².

2 Cognição: uma preocupação genuinamente educacional

Sendo a faculdade da linguagem o eixo condutor das pesquisas em ciência cognitiva, há certo consenso entre psicólogos, linguistas e neurologistas no tocante à averiguação dos diversos processos mentais que envolvem a atividade linguística, especialmente os processos pelos quais os sujeitos desenvolvem a linguagem. Para este item, optamos por propalar algumas das reflexões de Whorf³ e Bruner⁴ direcionadas à cognição e ao desenvolvimento da linguagem.

Para Whorf, um dos pioneiros entre os que olharam para o papel da linguagem na cognição, os processos linguísticos se originam de operações cognitivas localizadas no centro da atividade conceptual humana e tais processos são elaborações secundárias que desenvolvem os dados, os quais já são perceptualmente estruturados e fomentadores de uma base comum para a atividade de referenciação.

O linguista ainda postula a existência de configurações universais de experiência, às quais são aplicáveis modelos linguísticos de classificação e categorização. Ele propõe também a distinção do que ele chama de “isolamentos de experiência” de “isolamentos de significado” Enquanto os primeiros seriam abstraídos dos sentidos já desenvolvidos, os segundos seriam características da experiência envolvida na construção do significado com a possibilidade de serem cultural, social ou individualmente adquiridas.

² A Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo propõe claramente a aproximação entre enunciado e texto: “o estudo do texto terá ainda como premissa sua inserção em dada situação de comunicação – podendo, dessa forma, ser entendido como sinônimo de enunciado”. (SEE/SP, 2008, p. 46).

³ Algumas ideias aqui apresentadas do postulado de Whorf foram retiradas do trabalho de Fuchs (1999d).

⁴ Processo similar ocorreu em relação a alguns apontamentos sobre Bruner, os quais se encontram em Correa (1999).

Por fim, para Whorf, a construção de significado corresponde a uma abstração seletiva da experiência de modelos. Ou seja, o material linguístico-expressivo já é uma realidade estruturada construída a partir de modelos psicofisiológicos igualmente pertencentes ao ser humano, mesmo que as línguas conceitualizem estes dados experienciais de forma diferente uma das outras em suas diferentes culturas.

Dentre os estudiosos concernentes à cognição, Jerome Bruner também assume um especial destaque dentro da literatura mais vigente. Para o nosso trabalho, a relevância de seu legado se dá por ele não separar pensamento e linguagem no que se refere à evolução do homem. Dessa forma, o pensamento se desenvolveria junto à linguagem e dela dependeria intrinsecamente.

Para Bruner, o desenvolvimento intelectual é caracterizado por independência crescente da resposta em relação à natureza imediata do estímulo e, assim, o sujeito deve tanto adquirir meios de representar o que ocorre em seu ambiente, quanto conservar e recuperar a experiência decorrente da estimulação do meio.

O estudioso ainda coloca os aspectos sociais e culturais no âmago do processo de aprendizagem, pois, para ele, os sujeitos são seres capazes de construir novos conceitos - os quais são resultados de conhecimentos tanto atuais quanto prévios - e de construir hipóteses fundamentadas numa estrutura cognitiva.

Bruner ainda encara a aprendizagem enquanto um processo tipicamente categorial, em que a categorização relaciona-se, entre outros, com processos de seleção de informação, geração de proposições e construção e verificação de hipóteses. Dessa forma, o sujeito organiza as informações de acordo com suas categorias, as quais determinam diferentes conceitos. Nesse contexto, o sujeito é ativo e construtor de sua própria aprendizagem e o processo de associações e construções só é possível graças a uma estrutura cognitiva prévia que dá significação e organização às suas experiências.

Encerrando essa seção, vale dizer que a diversidade da linguagem é, de fato, uma das questões teóricas primárias nos tratados dos linguistas enquanto a ciência que busca apreender a faculdade da linguagem humana por meio da multiplicidade das línguas individuais. Falar da diversidade da linguagem implica, também, falar da construção e da expressão de diferentes representações de mundo, em outras palavras, da atividade cognitiva.

3 O que não muda e o que poderia mudar no ensino da escrita

A ausência de conteúdo programático e a deficiência na sistematização dos conhecimentos sempre foram grandes preocupações do professor de língua materna. Muito se enfatiza acerca da finalidade, da formação moral, do senso crítico, do ensino da gramática, da criatividade; mas pouco se faz para chamar a atenção dos alunos para os processos a serem percorridos rumo à construção das significações. O que há na verdade é pouca margem para a reflexão e excesso de aplicação de pré-estruturas textuais que garantem o sucesso da boa escrita.

De acordo com os preceitos mais clássicos da linguística textual⁵, o texto de qualidade é concebido como aquele cuja leitura se torna fluente e de fácil compreensão por se organizar de forma coesa e coerente e se apresentar com uma linguagem adequada ao tema que, nele, está sendo desenvolvida. Forma e conteúdo ou, como comumente se prefere, significante e significado, devem se fundir em um todo harmonioso que deverá apresentar suas partes devidamente ordenadas e agindo, não de modo isolado, cada uma por si, mas, de forma integrada, em função da nova unidade constituída.

Resumindo, um texto será bem articulado enquanto for redigido de forma que contenha as qualidades imprescindíveis da coesão, coerência, adequação da linguagem e, por extensão, da clareza e aceitável correção. Em outras palavras, o texto apropriado teria razoável qualidade, características de legibilidade e de entendimento decorrentes de uma estrutura coesa e coerente e que apresente uma linguagem adequada ao tema em si.

Do lado contrário, um dito texto ruim é aquele que se ausenta da tradição, isto é, de práticas que levem à produção de textos e de condições necessárias de conhecimento e de incentivo para a confecção do mesmo. Dito de outra forma, seria um texto que se apresenta de forma ilegível, incompreensível e ilógica, pela falta de coesão, coerência e de uma linguagem não adequada ao tema e à situação propostos. Tratar-se-ia de um compilado de palavras que não se sustenta como estrutura linguística capaz de transmitir informação.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa (2008) - que tem como parte de seu norte as Diretrizes do Enem e os Parâmetros Curriculares Nacionais - se posiciona de forma a conceber as competências de ler e escrever como prioritárias para que se faça

⁵ Alguns desses preceitos podem ser encontrados, principalmente, nos trabalhos de Koch (1996) e Koch & Travalia (1993), entre outros, os quais apontam os elementos textuais imprescindíveis para a organização do texto.

um ensino eficiente. De forma análoga, dominar a norma culta, relacionar informações para que se construa uma argumentação consistente, criar suposições, relações e comparações que forneçam condições para que se aja com liberdade desde que se sigam regras e se assumam responsabilidades, são os corolários do desenvolvimento dessas competências.

Dito de outra forma, o que ainda se faz é estabelecer práticas pedagógicas que levem o estudante a redigir um texto que, teoricamente, apresente uma evolução qualitativa quanto à estruturação que inicialmente apresentava, ou seja, um texto mais coeso e mais coerente.

A crítica a ser feita é a de que o texto escolar é fomentado por um discurso preestabelecido que as instituições de ensino repassam como modelo pronto, para que se tente cumprir uma tarefa quase que mecânica: a de “resolver o problema da redação”. Nesse caso, pelo fato de não se dominar as tais técnicas de produção textual e de não se possuir as informações necessárias (bagagem cultural), pela falta de leitura e de estudo sobre o tema que irá focar, o texto constantemente acaba por parecer irreal e descontextualizado.

O que queremos defender é que - aparte deste infundável círculo vicioso que se cria ao redor da produção do texto e, conseqüentemente, do ensino dele - o estudante (e seus percursos enunciativos rumo à representação de suas percepções físico-psicológicas) deve ser a própria fonte para o seu estudo.

Ressaltamos que em nenhum momento queremos negar que leitura e escrita se complementam numa relação interdependente, pois nós, estudiosos incansáveis das línguas naturais, sabemos bem que escrever é uma atividade que requer prática constante e aprender língua também requer métodos formais.

Em adição, cremos que o trabalho (esforço metalinguístico) do estudante no sentido de reconhecer e interpretar seu próprio texto torna-se importante ao habilitá-lo para a produção (fala e escuta, redação e leitura) de textos orais e escritos. Em outras palavras, a reflexão que o estudante pode fazer sobre seu próprio texto abarca o mais alto grau da riqueza da linguagem, uma vez que estamos tentando teorizar exatamente a reflexão sobre a linguagem.

No ensino, o ato da observação deve ser o primeiro caminho para fazer com que o aprendiz de línguas mergulhe no complexo universo da linguagem, pois, é por meio dos observáveis que se chega à teorização e à conscientização daquilo que está sendo abordado.

Para nós, o termo coerência assume um sentido um pouco diferente daquele da linguística textual clássica, pois, de acordo com Le Goffic (1981), a coincidência exata entre o sujeito que

produz e o sujeito que recebe o enunciado é impossível, haja vista que a significação de um enunciado não é palpável e tão pouco mensurável. Assim, coesão e coerência são dois domínios muito relativos, afinal ficam as perguntas: qual o objetivo de uma aula focada na produção do texto? Como fazer então para resolver o ensino do texto? Vejamos o que diz Onofre (1994):

O objetivo é chamar a atenção do aluno sobre as sutilezas linguísticas que cada situação enunciativa exige, levando-o a perceber tanto a identidade semântica quanto a diferença semântica que podem ser estabelecidas a partir de uma cadeia parafrástica. (p.159)

Portanto, aprender língua (e, conseqüentemente, as habilidades que constituem esse processo, entre elas, a escrita e a leitura) é também mergulhar nela para se chegar à linguagem e procurar as propriedades e os processos generalizáveis. E é o empírico que vai nos levar a isto, ao contexto e à situação, pois:

A atividade de produção e de reconhecimento de enunciados se faz sempre entre os sujeitos colocados nas situações às vezes empíricas e ao mesmo tempo ligadas às representações imaginárias do estatuto de alguns sujeitos para remeter ao outro, para remeter a uma sociedade, para remeter ao texto, para remeter aquilo que se poderia chamar de “um discurso intertextual”, esta espécie de discurso ambiente com os valores que estão ligados às palavras. (CULIOLI, 2002, p.92) [tradução nossa]

Assim, escrever é organizar experiências de mundo e, dessa forma, o texto não é somente um composto interpretativo, mas um elemento de representação, regulação e referenciação do sujeito que o produz. Nesse sentido, o conhecimento gramatical não assume uma urgência tão ímpar quanto a capacidade de ler, escrever e refletir sobre a linguagem, pois cremos que pensar e agir sobre a construção da significação e do sentido prolifera escritas melhores.

A criatividade textual mais é uma capacidade de perceber o universo externo do indivíduo do que a construção de enunciados inusitados e inéditos, pois é a experiência sociopsicológica a grande fomentadora da criatividade linguística. As representações físico-culturais só são possíveis graças a uma representação interior de memórias associativas, de pensamentos e linguagens simbólicas.

Com efeito, o estudo do texto focado nos processos que o constituem, nos percursos enunciativos e na atividade parafrástica estabelece a ponte entre a criatividade e o extralinguístico de um lado e a norma linguística do outro. E é essa ponte que estimula a utilização de mecanismos linguísticos que, além de atribuírem maior fluência nos atos de escrita, também elevam o potencial

de compreensão da funcionalidade desses atos por ativarem a linguagem e trazerem à tona todo seu caráter infinito.

Portanto, ao professor fica a possibilidade de incentivar o aluno a trabalhar a reconstrução do texto por meio da reorganização de períodos e enunciados com base em recursos como o apagamento, o deslocamento, a negação, a interrogação e a inserção de outros elementos linguístico-textuais. Já as questões de gramática, a nosso ver, devem ser elaboradas a partir do texto, pois assim o aluno estará trabalhando – com mais entusiasmo - a partir de conceitos linguísticos sociais. Isso sem contar que é no texto que se visualizam melhor os arranjos sintáticos (articulação do léxico com a gramática) e estilísticos de uma dada língua.

Outra maneira interessante de abordar o estudo do texto em sala de aula é, além de explorar as experiências prévias, fazer associações de tais experiências com as atividades textuais. Daí, remetemo-nos novamente a um conceito que julgamos fundamental, o de que o texto é o resultado de um trabalho sensível e abstrato que passa obrigatoriamente pela transformação de noções de cunho psicológico, sociológico, cultural e até científico em representações linguísticas.

À parte das reflexões que poderíamos propor como geradoras de discussões que nos levem a aproximar texto e ensino, arriscamos um diálogo crítico com a linguística textual - para a qual, como já dissemos, um texto será bem articulado enquanto for redigido de forma que contenha as qualidades imprescindíveis da coesão, coerência, adequação da linguagem e, por extensão, da clareza e aceitável correção - tentando mostrar que sujeito, enunciação e situação enunciativa fazem parte de um tripartite indissociável, principalmente no estudo e no ensino do texto, o qual é pura representação dessa relação.

Assim, julgamos que o sucesso da comunicação verbal está também relacionado a questões que concernem às propriedades físico-culturais de cada sujeito e que os recursos linguístico-textuais são o pano de fundo da organização destas propriedades, em outros termos, as percepções socioculturais.

Na verdade, a grande impressão que fica é a de que o ato da escrita agencia percursos enunciativos bem mais complexos do que aqueles que a linguística textual comumente categoriza como coesão, coerência e correção gramatical.

4 Uma exemplo de uma prática para sala de aula

O conservadorismo linguístico tende a enxergar a ambiguidade como um defeito da linguagem e não a encara como um rico aparato para os estudos focados na significação. Refutando um pouco a ideia de que a ambiguidade é um desvio da linguagem, cremos que é possível trabalhá-la positivamente⁶ nas aulas de língua materna.

O foco desse tipo de proposta é fazer o aluno acessar a linguagem por meio da atividade epilinguística (trabalho que consiste na própria atividade da linguagem), cuja dinamicidade traz à tona a conscientização de que a língua é variável e habilita esse mesmo aluno a fazer avaliações ora positivas, ora negativas, permitindo-lhe o julgamento e a sobreposição do conteúdo abordado.

Com base nessa premissa, trazemos uma atividade feita com alunos do ensino médio da rede pública. O exercício foi realizado numa aula experimental que objetivava orientar estudantes de letras em seus estágios regentes de língua materna.

A meta era comprovar que é possível desenvolver um trabalho mais profícuo de produção e interpretação de textos partindo de uma aposta na indeterminação da linguagem e na abstração linguística, pois defendemos que é na atividade com a linguagem que emerge o modo como a experiência dos alunos influencia no valor (mesmo que provisório) atribuído a determinado conteúdo predicativo.

Assim, com o enunciado “*Jamais bata numa pessoa com óculos - use as mãos*”, pudemos lidar com a questão da ambiguidade linguística (em verdade, um pano de fundo da infindável discussão entre produção, recepção e significação) e demonstrar que cada situação enunciativa presume um cenário sociopsicológico que permite a organização da enunciação e a percepção de que nenhum enunciado é construído isoladamente.

Por se tratar de um exercício prioritariamente empírico, a única diretriz era a de que os alunos de ensino médio substituíssem o complemento “*use as mãos*” por novos. Dos resultados obtidos, seguem quatro paráfrases que deram interessantes registros dessa atividade que partiu do empírico (prioridade na atividade epilinguística) para o formal (prioridade na atividade metalinguística):

Jamais bata numa pessoa com óculos – ela pode reagir e quebrar teus óculos.

⁶ O termo “positivamente” confronta, um pouco, alguns trabalhos versados sobre a ambiguidade que apontam a necessidade de evitá-la. Assim, tais trabalhos defendem uma escrita preocupada com a clareza, a qual é o resultado de um bom escritor. A fala de Lyons (1981) contribui com essa ideologia, pois, para o linguista, *ambíguo* é um sinal que codifica mais de uma mensagem e tal ambiguidade pode provir de uma “imperfeição” do falante ou de uma “deficiência” do sistema da língua.

Jamais bata numa pessoa com óculos – use um cinto.

Jamais bata numa pessoa com óculos – pessoas que usam óculos são frágeis.

Jamais bata numa pessoa com óculos – peça que tire primeiro.

Esses resultados nos conduzem a crer que no ensino também é importante mostrar os caminhos que fazemos para chegar à interpretação, isto é, os mecanismos utilizados durante o ato interpretativo e de passagem entre um enunciado e outro que fazem com que acessemos a linguagem.

Se a ambiguidade é uma perturbação linguística (um rompimento da harmonia e do equilíbrio comunicativo) e está mais ligada a uma questão cultural (o extralinguístico), cabe ao professor assumir uma posição entre o formal e o empírico que será bem sustentada se ele optar por trabalhar com a parafraseagem no processo da desambiguação.

O que queremos registrar com essa simples proposta é que a produção linguística é alcançada pelos sujeitos desde que eles partam de um trabalho de montagem e desmontagem de seus textos, marcas e valores que, em seguida, têm seus significados construídos e reconstruídos por meio das atividades linguísticas.

A análise linguística de um enunciado deve subentender exercícios de modulação e abstração com o objetivo de (re) construir sentidos. Por isso, quando buscamos co-localizar os traços do sujeito enunciador, em uma situação de enunciação, as operações (enunciativas e predicativas) não devem ser negligenciadas, mesmo porque toda a construção metalinguística é indissociável da enunciação, em outros termos, do momento da interlocução.

Enquanto professores de língua portuguesa, cabe-nos estimular o trabalho com a linguagem que é a própria atividade de equilíbrio dos sujeitos. Nesse viés, a construção do sentido de um enunciado permitirá cada vez mais o acesso à linguagem e, por consequência, à habilidade de desambiguação.

Geralmente, os estudiosos de língua e linguagem escapam do problema da ambiguidade, assumem um contexto prototípico e não pensam na alteridade que é o que, de fato, coloca obstáculos na significação. O interessante, no aprendizado da língua, é estimular os alunos a pensar

sobre o pensar⁷. Isso significa propor aos alunos exercícios que envolvam tal reflexão, como no trabalho de gramática a respeito de substituição e colocação dos advérbios, da vírgula etc..

Ainda é válido dizer que nós, professores, devemos tomar ciência de que a produção e recepção da língua não é uma via de mão única, mas dupla, pois, ora enunciamos para nós mesmos buscando uma regulação interior, ora para o outro, buscando a referenciação daquilo que pensamos; e esse processo, impreterivelmente, resulta numa representação da linguagem.

Considerações finais

Acreditamos que o conhecimento não deve estar distante de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito. Assim, falar em etapa de ensino seria o mesmo que falar de um estado provisório, mesmo porque somos sujeitos imaturos e inacabados, mas dotados de uma virtualidade criadora, uma capacidade de reconstruir e atribuir novos valores. O que parece inegável é que o aprendizado passa por um complexo conjunto de operações mentais. Nesse contexto, ficariam as instituições de educação responsáveis por prover a aquisição formal (sobretudo o desenvolvimento da produção e da compreensão) dos domínios orais e escritos do sistema linguístico.

De tudo o que discutimos aqui merece destaque a nossa tentativa de chamar mais a atenção para a relevância do percurso enunciativo do estudante (enquanto um ser dotado de uma cultura de ordem sócio-psicológica) na discussão estabelecida acerca do ensino da escrita. O que fica de fundamental é a nossa assunção do conceito de linguagem não como um recurso de comunicação, mas de equilíbrio.

Levando em conta o notório esforço que é feito com a linguagem nos atos de produção e reconhecimento de textos, tentamos deixar registrado se não a constatação de que acessamos a linguagem por meio da análise das particularidades, das variáveis e das exceções da língua; pelo menos a intrínseca relação que há entre os ajustes linguísticos realizados pelos sujeitos e o processo de construção da significação verbal escrita. Em outras palavras, cremos que o ato de refletir sobre a linguagem encerra o mais alto grau de sua riqueza e abre um caminho necessário para que o sujeito adentre o complexo universo em que ela está inserida.

⁷ Interessante notar que este pensar sobre o pensar, esse trabalho com o enunciado (o formal e o empírico) é que vai levar o aluno a se estabilizar, o que, muitas vezes resulta num enriquecimento de sua bagagem cultural. E se a ambiguidade foi resolvida é porque ele compreendeu que o contexto é importante e que a língua é particular e experiencial.

Se fizéssemos um traçado dos maiores estudos acerca da linguagem, diríamos que de Descartes no século XVII a Chomsky no século XXI, a linguagem é o eixo condutor da espécie humana. Diríamos, também, que a alma humana coincide com as próprias capacidades cognitivas, pois falar-se-ia de uma estrutura biológica humana capaz de formular as representações mentais do homem.

Dessa forma, parece-nos que Darwin – enquanto realizava seus estudos acerca da natureza da língua - estava, de fato, certo ao definir a linguagem como “uma tendência instintiva para adquirir uma arte”.

REFERÊNCIAS

- CORREA, L. M. S. *Language acquisition: a survey of the research of the last thirty years*. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 1999, vol.15.
- CULIOLI, A. Sur quelques contradictions en linguistique. *Communications*, n. 20, 1973.
- _____. *Transcription du séminaire de D.E.A. - 1975-1976*. Paris: Université de Paris VII. D.R.L., 1976.
- _____. *Variations sur la linguistique*. Paris: Klincksieck, 2002.
- FUCHS, C.; ROBERT, S. (Eds.) *Language diversity and cognitive representations*. Amsterdam: John Benjamins, 1999d.
- KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- KOCH, I. V. *A coesão textual*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- LE GOFFIC, P. *Ambiguïté linguistique et activité de langage*. 1981. These (Doctorat d'Etat) – Département de Recherches Linguistiques, Université de Paris VII, Paris, 1981.
- LYONS, J. *Língua(gem) e linguística - uma introdução*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1981.
- ONOFRE, M.B. *A indeterminação na linguagem: inconsciência e manipulação*. Araraquara. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 1994.
- Proposta Curricular do Estado de São Paulo: *Língua Portuguesa* / coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.