

2

QUADRO TEÓRICO DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

O presente capítulo situa a concepção de linguagem que orienta a pesquisa e tem sua complementação nos capítulos 3 e 4. Conforme já anunciado no capítulo 1, quando traçamos uma síntese do quadro teórico do presente trabalho, subscrevemos uma orientação epistemológica de linguagem que busca explicar o fenômeno lingüístico com base em fundamentos sociocognitivos, interacionais e lingüístico-discursivos, que reconhece o estreito entrelaçamento entre linguagem, cognição e contexto de uso, quando se busca estudar os processos de significação e referência que constituem toda produção textual.

Este entrelaçamento que ora anunciamos, no entanto, nem sempre foi assumido pela Lingüística em sua posição de Ciência da Linguagem. Ao longo de muitos séculos, uma epistemologia de base objetivista e formalista, herdeira da visão clássica da relação entre objetos no mundo, linguagem e significado esteve dominando os estudos da linguagem, refletindo-se, inclusive na didática das línguas.

2.1

A abordagem formalista do significado nos estudos da linguagem

O trato formal, objetivista da Semântica Modelista, fundado numa teoria de base vericondicional, atribui à linguagem papel representacionista, na relação de referência direta com o mundo, como se a linguagem fosse infensa a qualquer tipo de influência externa, posto que sua função seria a de rotular o que já está instituído como verdade no mundo. Foi este o tratamento dado aos estudos da linguagem pela Lingüística Estrutural e Gerativa no século passado, à medida em que a atitude investigativa sobre o fenômeno lingüístico se contentava em "desvendar formas secretas atrás de formas ostensivas" (Fauconnier & Turner, 2002, p.4). Em sua perspectiva descritivista, composicional a Lingüística de base estruturalista busca decompor as unidades lingüísticas em suas partes, de modo atomístico, na tese de que a soma delas corresponderia ao todo. O gerativismo, repetindo a crença na suficiência do significante, sustenta, através de diferentes

modelos, o caráter previsível, gerativo, composicional dos fenômenos da linguagem.

Conforme observam Fauconnier & Turner (2002), subjaz a esta abordagem a idéia de que a forma transporta o significado sem nenhuma perda, e de que é possível se chegar ao significado e ao conhecimento através da análise sistemática da forma. Tal postura, no entanto, ao estabelecer o "triunfo da forma sobre o conteúdo" (Fauconnier & Turner, 2002, p.3), desconsidera, além do contexto sócio-histórico do qual emerge toda ação de linguagem, o poder criativo e imaginativo da mente humana para construir significado, em regime de co-produção situada.

Para explicar a relação conflitante entre forma e substância, e de como essa relação se estabelece, os autores recorrem à metáfora da *armadura de Aquiles* no episódio da Guerra de Tróia, em que Pátrocles é levado a vestir a armadura de Aquiles para se passar pelo guerreiro invencível, frente aos soldados troianos, com o intuito de intimidá-los. No entanto, numa empreitada mal sucedida, Pátrocles é desmascarado e morto pelos inimigos, que deixam de temê-lo ao descobrirem a grande farsa, ou seja, a armadura de Aquiles (forma), por si, não garante a vitória na guerra de Tróia, se o guerreiro (substância) que a vestir não for Aquiles; ou seja, vestir a armadura de Aquiles não significa ser Aquiles, assim como ter a forma não equivale obrigatoriamente a ser substância (Fauconnier & Turner, 2002, p.4-7).

Frente à desmistificação da forma como única fonte de significação, em quais outros fatores poderíamos, então, nos apoiar para compreender os procedimentos geradores de significado pela expressão verbal? Nesse espaço de indagação se insere uma Lingüística de base cognitiva que concebe a linguagem como um tipo de cognição, contextualmente configurada, ou seja, o enfoque cognitivo, no dizer de Miranda (2002, p.61),

[...] rejeita a crença de que uma representação "objetiva" constitua acesso privilegiadamente verídico à realidade, [...] e aponta, assim para a impropriedade da equação linguagem-realidade em que a linguagem é vista como representação da realidade externa, seja de conceitos mentais objetivos ou de entidades no mundo.

Nesta instância inicial da discussão, o pleito cognitivista quer mostrar que o conhecimento humano e a linguagem, como uma das formas de cognição humana,

não se constroem à imagem de um sistema computacional, mas através de um imbricamento de faculdades cognitivas que envolvem desde a percepção do outro como co-produtor dos sentidos, suscitados pela linguagem, aos enquadres interativos e modelos conceituais que organizam nosso conhecimento numa dada cultura.

É interessante mencionar, resumidamente, os parâmetros norteadores da concepção objetivista de linguagem *rejeitados* pela teoria lingüística de base cognitiva, social e cultural, que busca compreender a capacidade criativa e imaginativa do ser humano como construtor de linguagem, apresentados por Lakoff (1987, p. 9):

(1) o de que o significado está baseado na relação de referência entre símbolos e objetos no mundo, com base no valor de verdade; (2) o de que as categorias são pré-definidas por propriedades naturais; (3) o de que mente e corpo são entidades separadas e independentes; (4) o de que emoção, sentimento e percepção não possuem conteúdo conceptual; (5) o de que gramática é uma questão de forma; (6) o de que as pessoas pensam com base num mesmo sistema conceptual; e finalmente, (7) o de que a razão humana é instanciação da razão transcendental, ou seja, existe independente da maneira como os seres humanos venham a pensar e experimentar o mundo.

Na postura de negação a partir dos parâmetros acima citados, firma-se a Lingüística de base cognitiva na qual se insere a hipótese sociocognitiva de linguagem, que incluímos na relação de tópicos teóricos relevantes para o delineamento da concepção de linguagem discutida neste capítulo.

2.2 Linguagem, cognição e uso no estudo da produção textual

Para situar a entrada da Lingüística Cognitiva e a hipótese sociocognitiva, como opção teórica pertinente para fundamentar os estudos da linguagem, vale apresentar, em linhas gerais, a trajetória dos estudos lingüísticos, quanto ao enfoque que vem atribuindo à produção textual nas últimas décadas.

Nas últimas décadas, a Lingüística, ao reconhecer a linguagem como ação e a pertinência do uso e do usuário na construção da significação lingüística, dá início a uma grande virada em sua agenda investigativa. Redimensiona seu objeto de análise, buscando, por diferentes caminhos, desvencilhar-se dos limites formais do signo e de sua realização restrita à frase. Nesse percurso, a análise do texto

constitui-se como um fértil campo de investigação, dando origem à Lingüística Textual.

A primeira vertente da Lingüística Textual é emblematicamente representada, na década de 70, pelos trabalhos de Halliday e Hasan (1976), através de seus estudos clássicos sobre a coesão e coerência textuais e os de Van Dijk (1977) sobre estruturas globais definidoras de um tipo textual – *superestrutura* -, independentes do conteúdo do texto – *macroestrutra* -, que teriam papel relevante no processamento da linguagem e na organização da memória.

No Brasil, esta vertente teve como representantes autores como Koch (1989), Koch & Travaglia (1990), Val (1991) e outros, que desenvolveram análises textuais com foco na construção de regras de construção do texto, com base na descrição de recursos lingüísticos de coesão e coerência, detectáveis na superfície do texto, e responsáveis por atribuírem ao texto *textualidade*. Noções como grau de informatividade, aceitabilidade, intencionalidade, e a proposição de tipologias textuais que dêem conta de produzir princípios que cubram todos os tipos e gêneros textuais são abordagens próprias da Lingüística Textual na década de 70.

Tal postura, embora representando um avanço significativo nos estudos lingüísticos, evidencia ainda uma visão formalista na forma de conceber o texto e os recursos lingüísticos de organização textual, não chegando a descrever a dinamicidade do uso desses mecanismos pelo sujeito para a construção intersubjetiva e conjunta de significados pela linguagem, motivada em um contexto igualmente dinâmico. O que persiste como objeto de análise ainda é o texto-objeto, reificado, não representativo de um evento comunicativo.

Na década de 80, percebe-se uma grande mudança na agenda da Lingüística, com o advento de uma abordagem processual do texto, subscrita pela Lingüística de base discursiva, representada no Brasil por diferentes tendências teóricas, como os trabalhos de base discursiva e interacional de Franchi (1990), Rojo (1990), Smolka (1993), Geraldi (1995) e outros, inspirados pelo viés sócio-interacionista de Bakhtin ([1952]1996) e socioconstrutivista de Vygostky ([1932]1992).

Passa-se, então, a um olhar abrangente sobre o texto, concebido como discurso e como tal é prática social de linguagem, forma de ação entre sujeitos num dado contexto sócio-historicamente inserido. O foco direciona-se sobre o sujeito social que produz discurso na interação com o outro, e noções como

enunciado, enunciação, dialogia, polifonia, contexto sócio-histórico passam a compor as análises do discurso. Busca-se, com esse enfoque, promover, um rompimento com a tradição dos estudos objetivistas sobre a Linguagem e, por este foco teórico e analítico, a noção de contexto, como semiose integrante do processo de significação - e não apenas como pano de fundo - passa a ser considerada no estudo da linguagem em uso. Nesta visada, uma premissa fundamental passa a sobredeterminar os diferentes campos de estudo da linguagem: a inclusão do sujeito como produtor de um discurso, cujo significado se constrói no uso, através de processos interativos dinâmicos.

A mudança epistemológica que passa a orientar os estudos lingüísticos de base discursiva e interacional recebe a colaboração de outras áreas de investigação da linguagem, como a Pragmática e a Sociolingüística Interacional, principalmente representados por Brown & Levinson (1987), através dos conceitos de *face* e *Princípio da Polidez* (Lakoff, 1973); sobre a Sociologia da Linguagem, representada por Goffman (1998) em sua discussão sobre *face*, *estrutura de participação*, *papéis discursivos* e *alinhamento*; e a Antropologia da Linguagem, através da noção dinâmica de *contexto* discutida em Duranti & Godwin (1992), Gumperz (1992).

Ampliando este quadro teórico, no qual sujeito, discurso e interação são colocados em destaque na produção verbal, é que advém a contribuição de grande relevância da Lingüística de base (socio)cognitiva (Lakoff, 1988; Fillmore, 1992; Fauconnier, 1994; Salomão, 1999; Miranda, 1999 e 2002; Fauconnier & Turner, 2002). A Lingüística Cognitiva de viés sociocognitivo concebe as escolhas lingüísticas e textuais como construções dinâmicas, socialmente emolduradas e dependentes de outras habilidades humanas situadas na realidade sócio-cultural, como a emoção, a experiência corpórea, a imaginação, a capacidade do sujeito de organizar essas experiências por meio de estruturas cognitivas ou esquemas conceptuais, altamente produtivos para a co-construção dos significados através da semiose lingüística.

Sob esse escopo teórico que redimensiona a linguagem, libertando-a da *armadura de Aquiles*, Salomão (1999) propõe, então, um enfoque sobre a linguagem que a conceba:

[...] como **operadora da conceptualização socialmente localizada** através da atuação de um sujeito cognitivo, **em situação comunicativa real**, que produz significados como **construções mentais**, a serem sancionados no fluxo interativo. Em outras palavras, a hipótese-guia é que o sinal lingüístico (em concomitância com outros sinais) guie o processo de significação diretamente no contexto de uso. (Salomão, 1999, p. 64-65) (grifos da autora).

Com esse olhar epistêmico, a Lingüística de base sociocognitiva traz para si o desafio de explicar os processos de construção do sentido, como procedimento essencial ao estudo da expressão lingüística.

Dois princípios orientam esta visada: *o princípio da subdeterminação do significado pela expressão lingüística* (Fauconnier 1994 e Turner:1991, apud Fauconnier:1994) e o princípio do *dinamismo contextual* (Salomão, 1999).

Nos termos de Fauconnier (1994), o primeiro princípio pode ser assim postulado:

[...] 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 [...] - Language does not carry meaning, it guides it (Fauconnier, 1994, p. xxii).

Dessa forma, a expressão lingüística, e, na nossa compreensão, por extensão, a sua organização em enunciados complexos, como os gêneros do discurso, são instruções que desencadeiam a produção do sentido num domínio cognitivo. Conforme resume Miranda (2002, p.60), "a linguagem não codifica, mas evoca, guia o sentido, desencadeando operações cognitivas (processos de inferenciação conceituais, pragmáticas, figurativas) que gerarão as representações evocáveis".

O segundo princípio - do *dinamismo contextual* - correlaciona-se diretamente com o primeiro, e é essencial para se entender o dinamismo dos processos de construção de sentido. Propõe uma noção não estática de *contexto* que extrapola os limites espaço temporais, sociais e situacionais, e o concebe como modo de ação, constituído socialmente, sustentado interativa e temporalmente delimitado (Salomão, 1999 e Duranti & Goodwin, 1992, p.87).

Desse modo, linguagem e contexto se interrelacionam para formarem uma semiose através da qual o contexto modela as expressões lingüísticas e estas, por sua vez, modelam o contexto. Entende-se, no caso, contexto como uma macro

semiose que juntamente com a semiose lingüística vão configurar: a relação entre participantes e seus papéis sociais e discursivos na ação verbal, a intenção comunicativa, o tipo de evento comunicativo em curso, entendendo este último como o tipo de gênero escolhido pelos sujeitos para emoldurarem a ação discursiva.

Os dois princípios fundadores da hipótese sociocognitiva (Salomão, 1999) – *princípio da subdeterminação do significado pela forma lingüística* e o *princípio do dinamismo contextual* respondem, assim, pela posição de relevância de um sujeito cognitivo que co-produz significados na interação, abrindo espaço para o reconhecimento do caráter social e cultural da cognição humana, conforme ressaltado por Miranda (2002, p. 59):

O coração da atividade interpretativa está no caráter social da cognição e, portanto, no sujeito interativo – um sujeito que constrói a identidade, o conhecimento na dialogia, no partilhamento com o outro. O objetivo é, pois, fazer cumprir uma agenda: sem sujeitos ou cenas idealizados, buscar flagrar o processo de significação, desvelando-lhe a face cognitiva e lingüística.

As atividades de linguagem e da significação realizam-se por meio de enunciados como práticas discursivas (gêneros do discurso), e não sobre a estrutura da língua. A abordagem textual na concepção sociocognitiva rompe com a noção formalista de texto que o concebe como artefato lingüístico transparente, autônomo, repositório de informações codificadas lingüisticamente. Sobre a abordagem textual de base cognitiva, Marcuschi (1999b) afirma que o texto empírico, na sua realização como gênero, é o *locus* da interação epistemológica dos seres humanos com o mundo da experiência, ou, simplesmente, o lugar da construção da própria experiência. Independente de sua extensão, se falado ou escrito, um texto sempre coloca em andamento um espaço cognitivo, no qual trocas intersubjetivas acontecem para a construção desses espaços.

Nessa perspectiva, emerge um sujeito cognitivo que, é capaz de construir significados como representações mentais negociadas intersubjetivamente no fluxo da informação, e para explicar esses processos de significação pela linguagem, categorias como, enquadres, esquemas conceptuais/modelos cognitivos idealizados, molduras comunicativas, domínios cognitivos passam a compor este arcabouço teórico.

Resumindo, o desafio colocado à abordagem sociocognitiva da linguagem é compreender e explicar o processo de significação evocado pela semiose lingüística (escolhas lingüísticas e textuais), sem desconhecer o fenômeno da subdeterminação do significado pela expressão lingüística, e a participação do contexto, como um "modo de práxis construído interativamente" (Goodwin & Duranti, 1992, p.9).

Mais recentemente, a abordagem social e cognitiva da linguagem e da significação vem sendo enriquecida pelas reflexões de Tomasello (2003), na área da antropologia evolutiva, que amplia as discussões, pontuando a relevância do caráter social e cultural da cognição humana no que concerne à criação da linguagem e de seu uso como ferramenta de mediação entre os indivíduos e como traço diferenciador da espécie.

Este é mais um ponto teórico relevante que será desenvolvido neste capítulo.

2.3

A linguagem como construto cognitivo e cultural

Uma contribuição relevante à hipótese sociocognitiva de linguagem advém dos estudos recentes desenvolvidos pelo antropólogo evolucionista Tomasello (2003). Com argumentos de base filogenética, ontogenética e sociogenética, o autor constrói uma teoria antropológica evolutiva sobre a aquisição cultural da cognição humana, que vem complementar com muita propriedade a concepção de linguagem que subscrevemos neste trabalho.

Uma questão primeira e fundamental impulsiona as reflexões desenvolvidas pelo antropólogo, na busca de um entendimento sobre a causa evolucionária da singularidade da cognição humana, a que o autor denomina de *enigma do tempo*: os seis milhões de anos¹ que separam os seres humanos de outros grandes macacos é um tempo muito curto do ponto de vista da evolução, para que os processos normais de evolução biológica criassem todas as habilidades cognitivas necessárias para que humanos modernos inventassem e conservassem: (i) complexas aptidões e tecnologias, como o uso das ferramentas; (ii) um sistema

¹ O autor ressalta o *enigma do tempo* como de importância relevante para o entendimento da aquisição do conhecimento humano, uma vez que, segundo as últimas pesquisas na área da paleontologia, é apenas nos dois últimos milhões de anos que as habilidades cognitivas da espécie

representacional de símbolos lingüísticos e artísticos para comunicar-se e estruturar sua vida social; e (iii) complexas organizações sociais como ritos, religião, governo, educação, comércio (p.2 e 3).

A tese de Tomasello (2003) para explicar o *enigma do tempo* é a de que a espécie humana é biologicamente preparada para transmitir cultura. Segundo o autor, na história da evolução humana, esse mecanismo biológico de transmissão social e cultural é capaz de provocar mudanças significativas no comportamento e na cognição, infinitamente mais rápido do que as mudanças originárias de evolução orgânica. Sua tese, portanto, é a de que o considerável conjunto de habilidades cognitivas e de ferramentas utilizadas pelo homem moderno é resultante de um modo distinto, específico, único e peculiar à espécie humana de transmitir cultura a seus co-específicos.

Basicamente duas hipóteses, segundo o autor, explicariam essa forma singular de aprendizagem cultural: (i) a evolução cultural cumulativa, e (ii) o desenvolvimento de uma forma singular de cognição social.

A primeira hipótese do autor para a singularidade da transmissão cultural entre os seres humanos é a de que tal transmissão, diferentemente da que ocorre entre os primatas, se dá por *evolução cultural cumulativa*, ou seja, a transmissão das tradições, ferramentas, dos sistemas de comunicação simbólica e das formas de organização social entre os humanos se dá por apropriação e transformação de artefatos já existentes, de modo que cada transmissão representa o acúmulo de modificações ocorridas ao longo do tempo.

Por sua vez, este conhecimento inicialmente transmitido está sempre aberto a modificações e adaptações que venham atender, de forma mais produtiva, a demandas específicas. É o que Tomasello (2003) denominou de *efeito catraca*:

O processo de evolução cultural cumulativa exige não só invenção criativa, mas também, e de modo igualmente importante, transmissão social confiável que possa funcionar como uma catraca para impedir o resvalo para trás – de maneira que o recém inventado artefato, ou prática, preserve sua forma nova e melhorada de modo bastante fiel, pelo menos até que surja uma outra modificação ou melhoria. (Tomasello, 2003, p. 6)

humana passam a se destacar como singulares, distintamente às das demais espécies de macacos antropóides.

Numa transposição do conceito e de sua aplicação, o *efeito catraca* é responsável pela forma como se dá a interação da criança com o mundo físico e social. De modo que, ao se deparar e interagir com artefatos pré-existentes (ferramentas, símbolos e organização social), através de aprendizagem cultural, a criança está, simultaneamente, (1) absorvendo as relações intencionais da geração que os criou, (2) incorporando a forma de seus antepassados interagirem no mundo como agentes mentais e intencionais, (3) criando formas poderosas de representação cognitiva, baseadas na percepção das intenções das outras pessoas.

A segunda hipótese que explicaria a singularidade do aprendizado cultural pelos humanos diz respeito ao desenvolvimento de uma forma singular de cognição social pela espécie humana, e vem complementar a primeira hipótese, e não a suceder. Essa nova forma distinta e exclusivamente humana de cognição permitiu ao homem ver o outro como contraparte, identificar-se com seus co-específicos, encarando-os como *agentes intencionais* e *mentais* iguais a si próprio. Permitiu-lhe, também, regular suas ações como escolhas motivadas por objetivos guiados pela representação de um determinado resultado (Tomasello, 2003, p.287).

Miranda (2002), em estudo sobre o autor, faz o seguinte comentário sobre essa singularidade:

Os seres humanos desenvolveram uma forma singular de cognição social: a construção da identidade em termos da projeção entre contrapartes, ou seja, a habilidade de os organismos individuais se projetarem e se reconhecerem e aos de sua espécie em correspondência homológica em duas configurações básicas: primeiro como **agentes intencionais** e, mais tarde, como **agentes mentais**. (Miranda, 2002, p.59 – grifo da autora)

A autora ressalta que essa nova forma de cognição social tornou possível, através da evolução cultural cumulativa, a transformação das habilidades cognitivas individuais em sistemas de dimensão coletiva, ou seja, em modelos culturais (p.59). Aprende-se não só *com* o outro, mas *através dele*, à medida em que se é capaz de perceber e compreender o outro, e a si mesmo, como agente mental, cujas ações são movidas por intenções específicas. Essa construção sociocognitiva é responsável pela criação e utilização, por parte dos humanos, de artefatos culturais, como as *ferramentas* - destinadas à solução de problemas – e de *símbolos lingüísticos* - destinados à representação das diferentes situações

comunicativas. Assim, na medida em que esses instrumentos de interação entre os co-específicos passaram a ser convencionalizados como forma coletiva, conjunta de se estabelecer relação entre si e o outro e o mundo exterior, tal empreendimento sociocognitivo passa, por conseguinte, a distinguir o homem de seu ancestral.

Por esse raciocínio, o autor explica o *enigma do tempo*: o salto cognitivo que possibilitou a transformação e adaptação de habilidades pré-existentes em habilidades cognitivas culturais, por meio de aprendizagem cultural evolutiva - num dado tempo histórico, e não evolucionário - foi o responsável pelo processo de evolução cultural de tamanha importância e repercussão na história do homem em tão curto espaço de tempo.

2.3.1

Aprendizagem cultural por evolução cumulativa e a emergência da linguagem

A aprendizagem cultural e a *evolução cultural cumulativa*, concebidas como uma das mais significantes realizações na história da aquisição do conhecimento humano, ocorrem por processos de sociogênese, a partir dos quais vários indivíduos se envolvem na criação de um dado artefato, quer seja uma ferramenta, quer sejam formas simbólicas. Nesse processo, a criação de um artefato se dá a partir da identificação do indivíduo com o outro e com seus estados intencionais e mentais. Dessa forma, qualquer invenção/transformação cultural é o resultado de *atenção conjunta, partilhada*, e esse traço marca de forma determinante a emergência da linguagem natural pelos humanos.

Segundo Tomasello (2003), o mesmo processo filogenético de aprendizagem cultural por cumulação se repete na ontogênese da cognição humana, ou seja, artefatos e práticas sociais apreendidos ou transformados pela criança representam um construto coletivamente elaborado pelo grupo social do qual participa. A capacidade de reconhecer a si mesmo e aos outros e o envolvimento em atividades de atenção conjunta vivenciadas pela criança representam o surgimento ontogenético da adaptação sociocognitiva única dos seres humanos, a base para sua entrada no mundo da cultura.

Nos termos de Tomasello, essa percepção cognitiva, que resulta numa nova forma de se envolver nas atividades, dá à criança a chave sociocognitiva dos produtos cognitivos historicamente constituídos de seu grupo social para, assim, poder participar da coletividade, conhecida como cognição humana (p.10). É nesse processo de auto e hetero reconhecimento como agente intencional e mental, que a criança usa as habilidades de aprendizagem cultural para adquirir símbolos lingüísticos e comunicativos, ou seja, passa a utilizar-se de um artefato cultural simbólico poderosíssimo que é a *linguagem*. Conforme resume Miranda (2002), nos últimos 200 mil anos, o salto evolutivo que se deu com a espécie humana, que a distinguiu definitivamente de seu ancestral primata, se deveu à sua capacidade de partilhar intenções e ações e é nesse processo de cognição social que emergem as construções simbólicas de representação do mundo interior e exterior. Conforme a autora, nesse contexto de criação, "a linguagem se define como ação conjunta, o que significa dizer que, sem atenção partilhada, não há linguagem" (Miranda, 2002, p.60).

Em síntese, a história da evolução sociocognitiva da espécie humana - na sua ontogênese e filogênese - culminou na construção de uma cultura distinta dos primatas, o que, dentre outros avanços, possibilitou, por evolução cultural cumulativa, a criação, a utilização e a transformação de símbolos lingüísticos. Essa forma de comunicação, por sua vez, não surgiu do nada, como um invento pontual, totalmente novo, de autoria individual, mas só foi possível, na medida em que a espécie (i) passou a se ver e a seus co-específicos como seres intencionais e mentais, reconhecendo-se no outro como sua contraparte; (ii) foi capaz de se envolver em cenas de ação conjunta, base sociocognitiva para a construção de um sistema lingüístico de comunicação; (iii) soube se apossar de atividades comunicativas pré-lingüísticas e transformá-las, de modo a chegar ao uso convencional dos símbolos, garantindo o partilhamento de intenções intersubjetivamente compreendidas; (iv) foi capaz de compreender e monitorar intenções comunicativas e de aprender por inversão de papéis.

Na sessão seguinte, os conceitos de *intersubjetividade*, *perspectivização*, como propriedades inerentes à aquisição cultural e cognitiva de linguagem, e o conceito de *intenção comunicativa* serão discutidos como componentes importantes para o arcabouço teórico da pesquisa.

2.3.2

Intersubjetividade, perspectivização e a noção de intenção comunicativa

Como visto, a linguagem, na sua ontogênese e filogênese, surge para atender às demandas cognitivas e sociais singulares à espécie humana. A linguagem cria assim, através dos símbolos lingüísticos, social e culturalmente construídos, uma nova forma de representação cognitiva, totalmente distinta, sem similar em outra espécie animal. Duas poderosas propriedades inerentes à representação simbólica humana a distinguem das formas de linguagem dos primatas: a *intersubjetividade* e a *perspectivização* (Tomasello, 2003).

A *intersubjetividade* diz respeito à propriedade da linguagem de permitir a utilização conjunta de símbolos lingüísticos, quer por indivíduos, quer por grupos sociais, de modo a esse partilhamento de um mesmo artefato simbólico permitir aos usuários o partilhamento de inferências e intenções. Pela natureza intersubjetiva dos símbolos lingüísticos, o sujeito produz e entende enunciados, ao mesmo tempo em que entende que os outros, da mesma forma, os entendem (Tomasello, 2003, p. 147).

A *perspectivização*, por sua vez, diz respeito à propriedade da linguagem de, através dos símbolos lingüísticos, suscitar enquadres/*frames* (Fillmore, 1982) diferentes para um mesmo objeto, ou, inversamente, de suscitar enquadre semelhante para entidades diferentes (Fillmore, 1982, p.165). Ou seja, tal propriedade que distingue os símbolos lingüísticos dos demais símbolos humanos permite suscitar uma forma específica de apreender os fenômenos e categorizá-los mediante uma dada situação comunicativa.

A *intersubjetividade* e a *perspectivização*, como propriedades de natureza cognitiva e social da linguagem, permitem a referência a um objeto, ou a um evento, com base em diferentes perspectivas ou angulações. Por estas propriedades, os símbolos lingüísticos podem ser usados para a referência a objetos fora do contexto perceptual imediato, assim como para a referência a uma mesma entidade perceptualmente presente, e podem, igualmente, simbolizar uma mesma entidade de maneiras diferentes.

Desse modo, as escolhas lingüísticas de referência, assim com as textuais, podem evocar enquadres cognitivos e interativos distintos aos participantes de uma cena interativa: um *cão* pode ser nomeado como uma *peste* pela dona-de-casa

que não o suporta; como uma *fera* pela vizinha amedrontada; como *meu menino* pela madame, dona do cão; como um *animal* pelo veterinário. Isso equivale a dizer que o uso da linguagem só se realiza como cena de ação conjunta, à medida em que as escolhas lingüísticas e textuais estejam adaptadas ao contexto comunicativo, e o partilhamento de expectativas, intenções comunicativas, e conhecimentos viabilizem a interpretação dessas escolhas com base nos enquadres suscitados.

Resumindo, o ponto teórico central da conquista da linguagem pela espécie, que se estende ao processo de aquisição pela criança,

é que os símbolos lingüísticos incorporam uma miríade de maneiras de interpretar intersubjetivamente o mundo que se acumularam numa cultura ao longo do tempo histórico, e o processo de aquisição do uso convencional desses artefatos simbólicos, e portanto sua internalização, transforma fundamentalmente a natureza das representações cognitivas da criança (Tomasello, 2003, p.133).

A compreensão da natureza perspectiva e intersubjetiva da linguagem em cenário de ação conjunta, assim como a percepção do outro e de si mesmo como agentes intencionais com papéis intercambiáveis, levam, por conseguinte, a uma revisão do conceito de *intenção comunicativa*, de modo a que se adeque à concepção sociocognitiva de linguagem aqui assumida. Numa postura crítica à noção de intencionalidade adotada pelos filósofos da linguagem (Austin, 1962; Searle, 1969 e Grice, 1968), cujo conceito unilateral de intenção parte de um sujeito idealizado e descontextualizado, Tomasello (2003) assume a noção de *ato intencional*, ou *intenção comunicativa*, como atos conjuntos e partilhados que têm sua completude no equacionamento bem sucedido da seguinte estrutura básica que representa esse conceito: "Você pretende que [eu também preste atenção a (X)]" (p.143).

A estrutura básica da *intenção comunicativa* pode ser assim interpretada: quando se está negociando o significado de um dado referente, sob determinada perspectiva, não basta apenas compreender a intenção do outro, mas compreendê-la a partir de uma base interativa, social e cognitiva, qual seja, compreender e monitorar a intenção de outrem com relação ao meu estado de atenção, considerando esta cena de ação conjunta como cenário fértil para as trocas intersubjetivas através da linguagem.

Dentro dos parâmetros discutidos, reconhecemos, portanto, que neste contexto de aprendizagem sociocognitiva, a criança, ao adquirir a linguagem, está ao mesmo tempo incorporando formas produtivas para (i) categorizar o mundo e interpretá-lo à maneira de seus co-específicos e (ii) adotar pontos de vista diferentes sobre uma mesma situação e (iii) partilhar, conjuntamente com seu co-específico, intenções comunicativas, à medida em que ambos se constituem como agentes intencionais e mentais.

2.3.3

Desenvolvimento da linguagem e cognição de eventos

Conforme já apresentado, o aprendizado da criança sobre o uso das formas simbólicas relevantes - o uso da própria linguagem - se desenvolve ontogeneticamente, à medida em que combina sua capacidade de perceber as intenções comunicativas dos indivíduos, com os quais interage, com sua capacidade de categorizar e perspectivizar o mundo. Com apoio nesse procedimento, a criança é capaz de partilhar com seu grupo um vasto número de categorias relevantes ao convívio social, assim como de criar, por conta, própria, através de generalizações, novas categorias².

Grande parte dos estudos de Tomasello (2003) sobre o papel da linguagem e da aquisição de símbolos lingüísticos no desenvolvimento cognitivo da espécie humana se ocupa com a aquisição dessa habilidade por crianças em tenra idade. Muito embora a faixa etária delimitada para nossa pesquisa esteja acima da tratada pelo autor, envolvendo crianças em idade escolar no início do ensino fundamental, adotaremos suas reflexões como suporte para aquelas que pretendemos desenvolver sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem em gêneros textuais.

Pelo seu caráter social e cultural associado à cognição humana, a tese de Tomasello (2003) sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança se coloca em oposição às teses inatistas da tradição formalista, e se aproxima da tese sociocontrutivista e interacionista de aquisição e desenvolvimento da linguagem. O autor defende que

² No capítulo 3, na seção II.1, estaremos tratando especialmente da capacidade humana de categorizar o mundo, nos termos colocados por Lakoff (1987 e 1988) e Rosch (1997).

[...] na ontogênese individual os seres humanos aprendem desde cedo a usar suas habilidades de aprendizagem cognitiva, sociocognitiva e cultural universais da espécie, para compreender e adquirir as construções lingüísticas que suas culturas particulares criaram ao longo do tempo histórico por processo de sociogênese (Tomasello, 2003, p.189).

Nessa perspectiva, a aprendizagem de símbolos lingüísticos pela criança se dá, simultaneamente, em dois níveis: o da *palavra* e o das *construções lingüísticas e discursivas complexas*. Segundo Tomasello (2003), essa indissociabilidade no processo de aquisição e desenvolvimento da expressão lingüística – palavra e expressões complexas - se dá de tal forma que se realizaria cognitivamente como *gestalts* lingüísticas. Nessa perspectiva, a aprendizagem de uma dada palavra nunca vem sozinha, dissociada dos papéis discursivos e de funções dos participantes que, invariavelmente, acompanham todo evento comunicativo.

Acreditamos que esta forma de o autor explicar o uso de expressões lingüísticas e discursivas mais complexas pela criança, como resultante de aquisição gestáltica, possibilita-nos uma extensão dessa forma de aprendizado para a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento de gênero textual, concebido como unidade simbólica, comunicativa, mais complexa, herdada e adquirida pela criança, em situações de uso conjunto e partilhado de linguagem, como forma de desenvolvimento cognitivo.

Neste ponto, reforçamos a possibilidade de transposição da tese de aquisição gestáltica dessas construções para os estudos sobre o conhecimento de gênero textual adquirido pela criança, em igual condição, uma vez que acreditamos que eventos comunicativos nada mais são que usos discursivos de linguagem, atualizadas em *gênero do discurso*.

Nos próximos capítulos - 3 e 4 -, dois aspectos importantes para a complementação do escopo teórico que ora iniciamos serão abordados de modo a que possamos embasar nossas análises: uma teoria sócio-interacionista de gêneros do discurso conforme nos aponta Bakhtin ([1952] 1992) e sua aplicação nos estudos contemporâneos sobre gêneros do discurso; uma teoria sobre argumentação e sua realização no discurso da criança na sua manifestação como gênero secundário.