

A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO

MACEDO, D. C.¹

“Os limites do meu mundo são os limites da minha linguagem”

Wittgestein

RESUMO

Este trabalho analisa a Evolução Conceitual do ponto de vista da Lingüística Cognitiva aplicando os pressupostos teóricos de Alexander R. Luria, Lev S. Vygotsky e Ingedore Kock. A partir da análise desta evolução, demonstramos como a mente humana é capaz de construir o significado usando como modelo de conteúdo o texto.

Palavras-chave: lingüística, psicolingüística, texto.

ABSTRACT

This work analyzes Conceptual Evolution of the point of sight of the Cognitive Linguistic applying the estimated theoreticians of Alexander R. Luria, Lev S. Vygotsky and Ingedore Koch. From it analyzes of this evolution, we demonstrate as the mind human being is capable to construct the meaning using as model model of content the text.

Keywords: linguistics, psycholinguistic, text.

1. APRESENTAÇÃO

Este artigo foi escrito com a finalidade de demonstrar alguns aspectos lingüísticos da evolução conceitual embasados pela Ciência cognitiva, cujos fundamentos teóricos encontramos, principalmente, em Vygotsky (1999) e Kock (2002). Segundo esta perspectiva de estudo, a mente humana, durante a infância, é capaz de construir significados e muito deles são motivados por

1- Mestre em Lingüística (UERJ) e Professora de Psicolingüística da FAVIVA.

inferências de sentidos encontradas em textos. O texto funciona, então, como um modelo por meio do qual o conceito é aprendido.

A motivação que impulsionou o desenvolvimento deste artigo foi o questionamento em torno da *Evolução Conceitual*, o qual surgiu a partir da afirmativa de Lev Semenovitch Vygotsky (*Op. Cit.*): “*O significado da palavra evolui de acordo com o amadurecimento cognitivo infantil*” .

Dividimos o artigo, didaticamente, em tópicos que abordarão os temas a seguir: a linguagem como mediadora, a formação de conceitos, conceitos e modelos, os aspectos lingüísticos da evolução conceitual, a construção do significado e, finalmente, o texto como modelo de conteúdo.

2. A LINGUAGEM COMO MEDIADORA

Para a Ciência cognitiva, os conceitos são formações da mente humana através dos quais se torna possível abstrair e representar mentalmente elementos da realidade e usá-los na interação social:

"Um princípio básico da Ciência Cognitiva é que o **homem representa mentalmente o mundo que o cerca** de uma maneira específica e que, nessas estruturas da mente, se desenrolam determinados processos de tratamento, que possibilitam atividades cognitivas bastante complexas. Isto porque o conhecimento não consiste apenas **em uma coleção estática de conteúdos de experiência, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social.**" (Koch, 2002, grifo nosso).

Operar com tais abstrações também requer certas habilidades cognitivas específicas desenvolvidas desde a infância. Conforme demonstrado por Vygotsky (1999)², após a aquisição da linguagem, o desenvolvimento cognitivo humano se acelera consideravelmente. Este impulso nos processos cognitivos se dá por meio da visível interação com o mundo e com os falantes ao redor da criança.

Durante esta evolução, a criança aprende a organizar e a estruturar seus pensamentos para representar o mundo que a cerca, quer como instrumento do seu desenvolvimento cognitivo quer como meio para sua interação social. A

2- As datas de referência fazem alusão às publicações das traduções posteriores e não às edições originais.

importância do estudo dos conceitos na ontogênese reside no fato de que os conceitos evoluem à medida que a criança se desenvolve.

Para desenvolver o seu potencial linguístico-cognitivo, a criança precisa aprender a organizar o seu pensamento e articulá-lo em palavras para interagir com os outros. Este processo é chamado Elaboração Conceitual.

A linguagem, expressão mais abrangente desta representação, funciona como mediadora entre o mundo intrapsicológico e o mundo exterior. Por esta mediação, o homem passa a interagir com o seu semelhante e a tirar melhor proveito do mundo que o cerca.

Para compreendermos melhor todo este processo, passemos à formação de conceitos.

3. A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Desenvolvemos o tópico formação de conceitos para a melhor compreensão de como funcionam os mecanismos cognitivos infantis durante sua evolução, ou seja, durante a busca pela representação mental da realidade.

De acordo com a afirmação de Vygotsky (1999), um conceito não é uma simples associação idéia-palavra imutável e permanente. O conceito sofre alterações e evolui junto com o aprendizado que a criança faz do mundo, em seu desenvolvimento natural. Na verdade, ele afirma que as crianças não são capazes de formar conceitos porque a organização cognitiva acontece através de processos diferentes. A criança constrói o próprio desenvolvimento cognitivo por meio do que Vygotsky chamou de *complexos*³, porque não tem, ainda, a visão abrangente e generalizada de todas as ocorrências do conceito. A partir

3- Para compreender as fases do pensamento infantil leia Vygotsky Pensamento e Linguagem, pág.

76. Em resumo:

- "Sincretismo ou agregação desordenada – o significado das palavras denota um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que se aglutinam numa imagem em sua mente.

- Pensamento por complexos – os objetos isolados associam-se não apenas devido às impressões subjetivas, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos. Neste estágio, a criança pensa, por assim dizer, em termos de nomes de famílias; o universo dos objetos isolados torna-se organizado para ela pelo fato de tais objetos agruparem-se em 'famílias' separadas, mutuamente relacionadas. Dividem-se em cinco tipos: associativo, coleções, em cadeia, difuso, pseudoconceito." (Fernandes, inédito)

- Pensamento conceitual –pensamento adulto.

de pesquisas com crianças de diversas idades, Vygotsky organizou estruturas de generalização (sincretismo, complexos e conceitos). Apesar desta divisão, todo o processo de amadurecimento linguístico-cognitivo infantil ficou conhecido como Evolução Conceitual ou Formação de Conceitos, razão pela qual, neste artigo, denominamos complexos infantis de conceitos, mesmo sabendo que se encontram no estágio de formação.

De acordo com a natureza de sua formação, há dois tipos de conceitos: os *espontâneos ou cotidianos* e os conceitos *sistematizados ou científicos*. Cada um se forma de maneira distinta e os dois tipos de um mesmo conceito se encontram após conviverem e interagirem durante o processo de maturação infantil.

Os conceitos cotidianos partem da experiência individual da criança que ainda está descobrindo o que compõe a realidade ao seu redor. Estes conceitos são vivenciados no mundo concreto, e estão presentes na experimentação da criança com algum brinquedo ou em qualquer outra situação. Partem do concreto em direção ao abstrato. Os conceitos espontâneos são formações individuais, segundo as experiências que a criança tem em relação a suas descobertas a respeito do mundo.

Um conceito espontâneo ou cotidiano começa a se formar no interior da mente infantil no momento em que a criança entra em contato com o conceito em seu dia-a-dia, de maneira natural. A formação de um conceito espontâneo tem início, portanto, com uma experiência da criança nas suas atividades, nas suas brincadeiras, na descoberta do mundo que a cerca, na convivência informal com um adulto. O conteúdo deste tipo de conceito é empírico.

Os conceitos científicos são abstrações explicadas à criança por um adulto, na maioria das vezes, através das palavras e a partir de então tais abstrações passam a figurar na mente infantil. O domínio de conceitos por meio das palavras possibilita à criança ter o pensamento desvinculado da realidade concreta ou das experiências práticas. Este tipo de pensamento possibilita operações mentais usando elementos da realidade comum, sem que tais elementos estejam presentes no momento. Possibilita operações mentais com elementos generalizados a partir de um exemplo e abstraídos da realidade. A isto Vygotsky denominou pensamento conceitual. O *pensamento*

conceitual advém, principalmente, do aprendizado sistemático do conhecimento formal que é, geralmente, repassado pela Língua na escola.

Depois desta exposição a respeito de como o conceito é formado, passemos ao estudo dos modelos.

4. CONCEITOS E MODELOS

Para representar mentalmente o mundo que o cerca, o ser humano precisa articular os seus processos cognitivos utilizando conteúdos generalizados e abstraídos da realidade e armazenar tais modelos na memória. Principalmente através das palavras utilizadas como concretização do pensamento é possível representar o mundo e interagir com ele.

Um conceito representa a generalização do significado de uma palavra de acordo com o contexto no qual figura. Os conceitos são armazenados em conjuntos ou campos semânticos representados na memória por meio de um modelo mental.

Segundo Koch (2002), os conceitos estão correlacionados a outros conceitos, formando conjuntos que são armazenados e recuperados como um “bloco”. Estes conjuntos de informação processada são agrupados pelas relações de suas unidades (conceitos) e recebem o nome de *modelos mentais* ou *modelos episódicos*.

Os modelos mentais são “*estruturas complexas de conhecimento que representam as experiências que vivenciamos em sociedade e que servem de base aos processos conceituais.*” (*op. cit.:44*)

Numa linguagem metafórica, Koch (2002) comparou as unidades conceituais do pensamento humano a *tijolos* do conhecimento. Se estabelecermos um paralelo entre os conceitos com as unidades representadas na figura dos *tijolos* do conhecimento, os modelos mentais representam as *paredes* constituídas destes tijolos que, juntos, estão armazenados. Ao acionarmos o mecanismo de lembrança de um deles, os outros todos também serão acionados. A metáfora dos tijolos só não é perfeita porque nos dá idéia de formas estáticas. Não podemos tratar tais estruturas mentais como herméticas; de modo diferente, são flexíveis e podem ser

reformuladas e adaptadas a outras situações semelhantes. Os modelos mentais são exemplos de situações vivenciadas e campos semânticos nos quais podem ocorrer os mesmos conceitos.

Na maioria das vezes, para criar um modelo mental, a criança precisa internalizar um modelo pronto da realidade. A mente infantil representará o que vê, ouve ou compreende, associando todos os elementos da realidade para a criação do próprio modelo mental.

O uso de recursos pedagógicos em práticas que favoreçam a ocorrência da modelização ajuda os alunos a construir seus próprios modelos mentais embasados pelo exemplo exposto pelo professor. Ao propor problemas e soluções o professor expõe o raciocínio a ser seguido, a princípio, e, posteriormente, reconstruído numa outra situação semelhante. Em relação a isto, Garnier (1996) afirma:

“Os alunos são chamados a utilizar o modelo proposto para resolver certas situações-problema e produzir conhecimentos com a sua ajuda. Isso significa que o modelo proposto torna-se, gradualmente, uma ferramenta nesta atividade de produção de novos conhecimentos, e que **os alunos dele se apropriam progressivamente**, e de uma forma ou de outra **reconstroem-no por si próprios, agora efetivamente como um modelo.**” (Grifo nosso.).

Tais recursos pedagógicos não permitem à criança apenas copiar uma determinada realidade, mas estabelecer relações e construir internamente o sistema estudado criando um modelo mental próprio.

Até para imitar um modelo proposto pelo professor é preciso ter um nível de desenvolvimento necessário. Afirma Vygotsky (1998, p. 114): “*Uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento.*” Por isto os recursos pedagógicos precisam estar adequados à criança. Não adianta que o professor apresente, por exemplo, a conversão de várias somas do mesmo numeral numa multiplicação equivalente ($2+2+2=3 \times 2$), se a criança ainda não compreende esta operação matemática.

Garnier (1996, p. 211) explica que “*modelos são instrumentos essenciais utilizados pela comunidade científica para compreender melhor certos fenômenos*”. Esta autora cita o *modelo de conteúdo* que está ligado ao resultado da transformação de um objeto. Este tipo de modelo é o mais

adequado aos estudos lingüísticos. Como exemplo deste tipo de modelo, podemos citar um texto, utilizado pelo professor de Língua Portuguesa. O texto situa o campo semântico no qual um novo conceito (na aula de Português tratado como uma nova palavra ou uma nova expressão) possa ocorrer.

Se imaginarmos um texto como um modelo de conteúdo, as unidades (conceitos) que não ficarem claras para o ouvinte/leitor poderão ser deduzidas a partir do contexto em que ocorrerem. O texto só se tornará coerente se o leitor conseguir situar o novo conceito dentro do campo semântico sugerido pelo texto.

Os recursos utilizados para que ocorra a modelização são essenciais para explicar como o pensamento infantil, à medida que se desenvolve, vai conseguindo perceber o significado dentro do campo semântico.

A seguir, abordaremos as implicações lingüísticas deste processo.

5. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA EVOLUÇÃO CONCEITUAL

Os conceitos são formados como unidades do processo de significação. Entretanto, o processo de significação não envolve apenas a compreensão, mas a expressão. A expressão consiste, também, na organização mental dos significados daquilo que se quer dizer para possibilitar a sua exteriorização.

Vygotsky (2001, p. 479) afirma, a respeito da importância dos significados para a expressão verbal, que “*o significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal*”.

No processo de compreensão, o ser humano decodifica os significados enquanto forma conceitos ou esboços destes durante a sua evolução. No processo de expressão, os significados são os elos de ligação na cadeia do pensamento, e, conseqüentemente, da linguagem. Assim, tanto no processo de codificação como no de decodificação, o pensamento é mediado por significados. “*O pensamento não é só externamente mediado por signos, mas internamente mediado por significados.*” (*Idem ibidem*).

A construção do significado é, portanto, não só a compreensão de um conceito, como também a descoberta da sua expressão adequada. Durante a

formação de conceitos a criança desenvolve este processo quando busca se expressar.

A seguir, abordaremos o processo de construção da significação e as diferenças, ainda que sutis, entre significado e conceito na ontogênese, nos tópicos: A Construção do Significado; e O Texto como Modelo de Conteúdo.

6. A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO

Não há como iniciar uma explicação sobre a construção do significado sem antes esclarecermos a diferença entre as palavras empregadas para designar os conceitos neste artigo. Vygotsky (2001, p. 398) considera como sinônimos generalização, conceito e significado da palavra, conforme podemos concluir a partir da citação abaixo:

“O significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. (...) Toda generalização, toda formação de conceito é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. (...) O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento.”

Nesta citação, ele não se referia à ontogênese ou ao processo de desenvolvimento infantil, mas sim ao pensamento conceitual adulto.

No decorrer deste trabalho empregamos as três palavras com algumas diferenças funcionais, em virtude de o processo de elaboração conceitual na mente infantil ser denominado evolução conceitual, enquanto sabemos se tratar de complexos ou pseudoconceitos ainda.

Entendemos como conceito a unidade do pensamento conceitual construída no final da sua evolução, ou seja, na adultícia. A generalização foi descrita como a inclusão dos conceitos numa categoria conceitual e como a capacidade de medir a equivalência entre conceitos.

Durante a idade adulta, quando o pensamento conceitual já está formado, podemos considerar as três palavras como sinônimas, mas na

ontogênese em que a evolução de conceitos atravessa os níveis de desenvolvimento até chegar ao pensamento conceitual, as generalizações não existem ainda, nem os conceitos, mas o significado existe e está mais próximo da palavra como referência objetual do que na mente do adulto, por isso nossa distinção.

Não havendo como modificar o nome do processo que ficou consagrado como Evolução Conceitual ou Formação de Conceitos, continuaremos a denominá-lo desta forma, bem como as noções de Conceitos Espontâneos e Conceitos Científicos. Entendemos, porém, o significado como parte integrante do processo de significação e mediador entre o pensamento e a linguagem, e, durante a ontogênese, consideramos significado como diferente de conceito – como Vygotsky já o fizera ao relacioná-los dentro de sua denominação na fase dos complexos.

Na ontogênese, não somos capazes de formar conceitos ainda e não construímos generalizações abrangentes e completas, mas temos capacidade de compreender o significado de uma palavra, embora este significado seja tratado como parte inseparável da palavra. O significado da palavra está mais próximo da referência objetual para a criança do que para o adulto.

“A criança explica os nomes dos objetos pelas suas propriedades. A transferência do nome como que significa a transferência das propriedades de um objeto para o outro, tão estreitas e indissolivelmente ligadas entre si estão as propriedades de um objeto e seu nome.” (Vygotsky, 2000, p. 418).

A construção do significado começa no momento em que a criança se depara com um conceito espontâneo e utiliza a mesma referência objetual que o adulto para designar o mesmo objeto da realidade. A construção do significado é primeiramente esboçada através da interdependência nome-objeto (significado imediato⁴). Entretanto, a compreensão deste objeto e do significado da palavra que o representa são inferidos do contexto em que tal objeto figura.

Durante a fase da evolução dos conceitos, a mente infantil começa a estabelecer correlações entre o campo semântico e o significado das palavras a partir de uma referência da realidade. Estas relações são formadas de acordo

4- Segundo Luria, o significado imediato, referencial ou denotativo é o que se forma a partir da referência objetual da palavra.

com as fases do pensamento infantil. O significado, muitas vezes, fica preso ao campo semântico de um contexto específico e não faz parte de uma relação de generalidade, que prevê todas as ocorrências em todos os campos semânticos, como no caso dos adultos.

As palavras evocam campos semânticos porque foram compreendidas por meio de campos semânticos ou modelos de conteúdo expressos pela memória episódica⁵. Este movimento de entrada e saída não acontece com nenhuma palavra isolada ou fora de contexto.

Segundo Luria (1987, p. 35), a noção de campo semântico abrange a evocação mental através da memória. “A *palavra não somente gera a indicação de um objeto determinado, como também (...) provoca a aparição de uma série de enlaces complementares.*”

Para formar um conceito, o adulto precisa prever a teia de todas as ocorrências em diversos campos semânticos. Todo este processo se baseia na generalização. O conceito de *planta* está para o conceito de *fruta* assim como o conceito de *animal* está para o conceito de *peixe*, por exemplo.

Segundo Luria (*op. cit.*:45), o significado é “*um sistema estável de generalizações*” porque a mesma referência objetual da palavra adquire novas estruturas semânticas a cada contextualização. O conceito adquire um caráter paradigmático, porque sua estrutura permite que ele estabeleça uma rede de probabilidades de ocorrências. Este paradigma ainda não está formado na ontogênese. A criança compreende melhor o significado imediato de uma palavra. O *significado imediato* é aquele que a criança forma a respeito de uma palavra quando a compreende em um campo semântico ou de ocorrência.

Além do significado imediato, Luria distingue o *significado associativo*, ou seja, aquele que é evocado mentalmente a partir de outros significados ou que é lembrado conotativamente a partir de outros significados ligados ao primeiro. Este tipo classificação para o significado é importante para compreendermos melhor a noção de campo semântico.

Lembramos que não estamos tratando do pensamento adulto, mas do pensamento infantil que possui todos estes processos ainda em formação. Um significado associativo pode ser evocado pela mente infantil, porém as crianças

5- Memória episódica ou experiencial contém informações a respeito de vivências pessoais.

compreendem melhor o significado imediato ou o que estiver situado dentro de um campo semântico.

Segundo Vygotsky (2001, p. 411), o pensamento infantil caminha do todo para as partes porque surge como um *“todo confuso e inteiro”*. A linguagem, no entanto, se processa ao contrário, há uma divisão em palavras que permite ao pensamento infantil se concretizar por partes enquanto *“caminha das partes para o todo desmembrado em sua linguagem”* (Idem ibidem).

A formação de um novo conceito deve destacar-se deste todo confuso através dos significados distintos de cada palavra aprendida no decorrer do desenvolvimento infantil. A presença de um todo, representado pelo texto, em que se encontrem as partes, representadas pelos significados, facilita ao pensamento infantil situar o conceito (em formação) dentro de um campo semântico.

Esta noção de texto tomado como um todo significativo será retomada a seguir ao discorrermos sobre a utilização de um texto como modelo de conteúdo.

7. O TEXTO COMO MODELO DE CONTEÚDO

Conforme exposto, a mente infantil precisa construir modelos de significação para compreender os significados, para saber expressá-los durante a comunicação, inferindo-os de situações concretas. Explicaremos a seguir como um texto pode ser usado para facilitar o processamento mental infantil a inferir o campo semântico e, em conseqüência, o significado de um conceito. Para isto, precisaremos lembrar algumas definições de modelização.

Cada professor ou pesquisador de determinada Ciência se vale de metodologia apropriada e criação de modelos adequados ao seu ramo do conhecimento. Segundo Garnier (1996, p. 211), um modelo de conteúdo pode ser: *“uma maquete, um mapa, um desenho, uma equação, uma imagem mental”*, qualquer recurso de que se valha para que a criança possa basear seu processo de modelização.

Dentro da área da linguagem, um texto em que novas palavras ou expressões e, conseqüentemente, novos conceitos sejam estudados, pode ser um bom exemplo de recurso pedagógico capaz de iniciar o processo de modelização mental, desde que esteja adequado à faixa etária e à situação.

Um texto adequado à criança é aquele que lhe permite compreender o significado e campo semântico em que atua determinado conceito. Lembramos que o seu pensamento ainda não é conceitual e que sua perspectiva de mundo está muito embasada pelo *sincretismo*⁶, não permitindo que ela tenha uma visão generalizada do conceito. A criança não tem uma representação mental generalizada a respeito de um conceito.

Assim, a modelização que a criança é capaz de criar em decorrência da interação com um texto fornecerá a ela os elementos de que necessita para inferir o significado de um novo conceito a ser explorado pelo professor. Isto não ocorre com o adulto, que já tem o pensamento conceitual estabelecido e consegue a equivalência entre as generalidades dos conceitos.

Segundo Koch (*op. cit.*), a coerência de um texto depende da construção de um modelo episódico de representação através da memória.

“Quando se lê ou ouve um texto, constrói-se na memória episódica, uma representação textual, definida em termos de conceitos e proposições. Adicionalmente a essa representação constrói-se um modelo episódico ou de situação sobre o qual o texto versa. Para tanto é preciso ativar na memória nossos modelos de situações similares, que (...) constituem o registro cognitivo de nossas experiências, mediatas ou imediatas, isto é, contém os acontecimentos, ações, pessoas, enfim, todos os elementos da situação a que o texto se refere. Assim, **uma teoria sociocognitiva da compreensão não pode prescindir da noção de modelo de situação** (ou modelo episódico). **Os textos**, em última análise, **são coerentes em relação ao(s) modelo(s): se os usuários forem capazes de construir ou recuperar na memória um modelo satisfatório**, eles dirão que entenderam o texto e que o texto é coerente.” (Grifo nosso)

Uma teoria sócio-cognitiva da compreensão prevê a importância da interação significado/campo semântico, quando se trata do estudo da formação de novos conceitos na ontogênese, porque busca se adequar ao

6- O pensamento sincrético, segundo Galvão (2002, p. 87) é “livre associação, analogia, predominância dos aspectos sensório-motores e afetivos sobre a conotação objetiva das palavras.”

funcionamento dos processos cognitivos como um todo incluindo a construção dos modelos episódicos.

Para construir os modelos mentais, o leitor/ouvinte tem de emprestar ao texto suas próprias inferências. Isto acontece quando ele elabora mentalmente a totalidade de probabilidades de significados que o texto poderia expressar. Quando empresta uma hipótese de possível interpretação, o leitor/ouvinte está realizando inferência.

As inferências são deduções a respeito do sentido de um texto ou discurso que não estão expressas literalmente no texto. Dependem do conhecimento de mundo do leitor/ouvinte, da sua competência lingüística e do contexto em que estiver o discurso.

Isso se observa porque a informação através da linguagem não se dá a partir da compreensão de cada significado isolado ou da soma de todos os significados, mas de uma perspectiva maior, de uma visão do conjunto. Há muitas lacunas nos textos que se fossem preenchidas os tornariam redundantes e que, por não serem preenchidas, permitem ao leitor inferi-las do sentido geral.

Para que o significado geral de um texto seja compreendido é preciso que o leitor acrescente suas próprias inferências para que o que foi dito ou escrito seja coerente. O leitor ou ouvinte empresta ao texto literal as suas considerações, vivências e re-significações utilizando a memória do que conhece do mundo para reconstruir o conteúdo semântico pretendido pelo escritor. O único compromisso do leitor em relação ao texto é seguir as pistas (o que está efetivamente escrito) para construir o significado.

No caso da criança que ainda não tem a totalidade das generalizações, consideramos que ela consegue inferir o significado de uma palavra por intermédio do campo semântico expresso pelo texto. Quando isto acontece, estamos usando o texto como um modelo de conteúdo. Lembramos a linguagem figurada utilizada por Koch (2002, p. 40), a inferência acontece quando a criança consegue encaixar o *tijolinho* que faltava na *parede* de significado que lhe é expressa pelo texto proposto.

O texto é o elemento fundamental para a construção do modelo de conteúdo no qual figura o conceito estudado, se pretendemos descobrir qual

campo semântico é evocado a respeito de um conceito determinado e se a sugestão do campo semântico através de um texto influenciará, ou não, nesta formação do novo conceito.

Há vários tipos de textos e situações em que a criança poderia inferir um conceito através do contexto semântico. Dentre os vários tipos de textos com que a criança tem contato na escola ou em casa, não se pode dizer que todos sejam adequados para comprovar inferências a respeito dos conceitos.

Se buscamos razões cognitivas para a escolha de textos adequados, precisamos ter em mente a formação dos conceitos científicos e espontâneos.

Quando se trata de um texto didático, estamos fornecendo à criança subsídios para que ela forme um conceito sistematizado ou científico. Se o texto for uma história estaremos mais próximos da modelização de um conceito espontâneo, porque a criança poderá inferir o significado do conceito a partir das atitudes das personagens da história ou montar um modelo mental utilizando suas próprias experiências a respeito do conceito associando-as às das personagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERNANDES, E. **Apostila didática da UERJ**. Rio de Janeiro.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como Facilitar a Leitura**. São Paulo: Contexto, 2001.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GARNIER, C. et al. **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista escolas russa e ocidental**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1996.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAVERO, L. L. **Lingüística Textual: introdução**, 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Fontes, M., 1999.
- A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- Psicologia pedagógica**. São Paulo, 2000.