

Da competência discursiva à análise interactiva do discurso: estratégias de aprendizagem e linguística educacional

Carmen de Jesus Santos

Introdução

O nosso trabalho pretende debater alguns dos aspectos basilares para o desenvolvimento da competência discursiva de cada criança, mostrando a importância da perspectiva da **Análise Interactiva do Discurso** para o desenvolvimento de perspectivas/ teorias da educação infantil. Deliberamos adequado apoiarmo-nos na perspectiva da teoria de competência discursiva de Charaudeau:

«La compétence discursive (...) exige de tout sujet qu'il soit apte à manipuler – reconnaître les procédés de mise en scène discursive qui feront écho aux contraintes situationnelles ainsi que les savoirs de connaissance et de croyance supposés partagés et témoignant d'un certain positionnement.» (Charaudeau & Maingueneau, 2002: 114).

Na perspectiva em que nos colocamos (da Análise Interactiva do Discurso), partimos do princípio de que cedo a criança adquire uma competência discursiva, que Auchlin (2001) define como um «organe de l'expérenciation discursive» (...) «ayant à charge d'élaborer en expérenciation le traitement séquentiel d'unités linguistiques.» (Auchlin, 2001: 2)

Tendo em conta as perspectivas de competência discursiva supra apresentadas, poderemos, assim, afirmar que a competência discursiva é um processo adaptativo em relação a interacções discursivas, ou seja, a criança mobiliza esquemas interiorizados contidos na sua competência discursiva e, em simultâneo, assimila novos sentidos, significados para que consiga “adaptar-se” à nova realidade discursiva, à nova situação sócio-histórica e cultural em que se insere durante uma interacção discursiva.

Para dar conta da dimensão sócio-histórica do discurso, tivemos em consideração a teoria sócio-cultural de Vygotsky sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento infantis. Um dos aspectos que consideramos mais pertinente é a ideia de que «o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial.» (Vygotsky, 1991: 49) Esta «área de desenvolvimento potencial» proporciona o contacto com o Outro, por outras palavras, valoriza o conjunto

de acções que a criança pode desenvolver com o contacto interactivo com o mundo que a rodeia. Assim, a «área de desenvolvimento potencial» com ajuda da área de desenvolvimento proximal contribui para o desenvolvimento da competência discursiva, uma vez que tal como Sousa (2005) afirma:

«Na interacção social concretiza-se a zona de desenvolvimento proximal e nela a criança vai dominando progressivamente o sistema de signos necessário para regular e controlar a sua conduta nas relações sociais.» (Sousa, 2005: 47)

Podemos, então, afirmar que esta «zona» é um factor condicionante e, em simultâneo, facilitador do desenvolvimento da competência discursiva, na medida em que a «zona» é “abastecida” através da interacção discursiva, ou seja, tal como Vygotsky (1991) defende, «(...) a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e activa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros.» (Vygotsky, 1991: 47) Assim, a interacção discursiva serve como factor condicionante do desenvolvimento da competência discursiva visto que a competência discursiva só é construída e activada pela experiência partilhada pela criança com o meio que a rodeia (família, amigos, media, entre outros). A competência discursiva ao ser activada por essa experiência partilhada, está a servir como factor facilitador do desenvolvimento da competência e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Finalmente, utilizaremos para a análise um pequeno conjunto de quatro textos pertencentes a dois tipos de discurso (discurso didáctico e discurso jornalístico) com o intuito de verificar que processos discursivos contribuem para caracterizar a “idealização” da competência discursiva dos interlocutores (as crianças) através da «**modalização**» feita pelo locutor ou enunciador-origem, valorizando a importância da AID para uma possível integração no âmbito da “Linguística Educacional”.

1. A influência da teoria do interaccionismo sócio-discursivo na AID

A Análise Interactiva do Discurso, no nosso ponto de vista, relaciona-se com um dos pressupostos centrais da teoria do interaccionismo sócio-discursivo¹ uma vez que a AID pressupõe a existência de: a) pré-construídos históricos, que estão intimamente ligados a valores, normas, instituições, entre outros; b) acções ou actividades não-linguísticas, que contribuem para a organização das relações entre o ser humano e o meio que o rodeia e c) as actividades linguístico-discursivas, que ajudam a explorar e materializar a linguagem em textos/ discursos, tal como o interaccionismo sócio-histórico.

De acordo com Bronckart (2005), o interaccionismo sócio-discursivo também se articula com a «mediação formativa», ou seja, com o «conjunto de procedimentos de controlo e de avaliação das condutas verbais e não verbais adquiridas desde o nascimento (até ao fim da vida), como os procedimentos educativos explícitos que se realizam nomeadamente nas instituições escolares.» (Bronckart, 2005: 47) Podemos, então, partir da «mediação formativa» para chegar aos processos discursivos utilizados por locutores que podem pertencer a diferentes instituições e, assim, a AID dará conta dos processos discursivos, que mostram a modalização do discurso por parte desses locutores.

Entendemos, aqui, modalização como sendo «as posições do enunciador-origem face a diferentes tipos de relações que ele estabelece com o seu enunciado (bem como com outros enunciadores, com o interdiscurso e com a instituição a que se encontra vinculado). Essas “posições” ficam “presas” no enunciado através de marcas explícitas, isto é, linguisticamente preenchidas, ou implícitas.» (Menéndez, 2005)

O objectivo deste trabalho será a recolha de marcas explícitas e implícitas deixadas pelo locutor, marcando as posições adoptadas pelo locutor e, em geral, a modalização. As marcas explícitas, aqui, consideradas são os processos discursivos² (processos grafo-

¹ A teoria do interaccionismo sócio-histórico foi introduzida por Bronckart (1996). O autor partiu da concepção de que «a linguagem não é (apenas) um meio de expressão de processos que seriam, eles, estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, um instrumento fundador e organizador desses mesmos processos, em todo o caso nas suas dimensões especificamente humanas.» (Bronckart, 2005: 39) Assim, esta teoria tem em conta a linguagem e as suas unidades linguísticas, as «condutas activas (ou “agir”», o pensamento consciente» (Bronckart, 2005: 40) e, em simultâneo, os processos psicológicos.

² Estes processos discursivos são alguns dos elementos seleccionados para a análise discursivo-textual desenvolvida pela linha n.º 5 – Pragmática – do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL), nomeadamente pela Prof. Dr. Fernanda Miranda Menéndez, na área de Análise do Discurso.

discursivos, uso de adjetivos afetivos, escolhas lexicais, mecanismos de inscrição do enunciador-origem)).

Finalmente, após a finalização da recolha das marcas, partiremos para a caracterização da competência discursiva ideal que cada locutor constrói, valorizando, assim, a interpretação necessária do “discurso modalizado” com o intuito de mostrar a interdependência existente entre os processos discursivos e a modalização para uma explicitação dos factores condicionantes ou facilitadores do desenvolvimento da competência discursiva de cada criança.

2. A influência da teoria vigotskiana na AID

Defendendo a importância da componente sócio-histórica para a Análise Interactiva do Discurso, procuramos conciliar a teoria vigotskiana, na sua aplicação habitual no âmbito da educação infantil e juvenil, e a AID, análise esta que se baseia nos pressupostos do interaccionismo sócio-discursivo e aos quais pretende acrescentar, a componente sócio-cultural do desenvolvimento cognitivo da criança³.

Tendo esta conciliação como base, valorizamos o estudo não só das marcas explícitas (linguísticas), mas também das marcas implícitas (interpretativas), dando, assim, atenção à condução do fio interpretativo das crianças, apostando na descrição da formação social e da formação individual como aspectos caracterizadores do processo educativo.

De acordo com Vygotsky (1991): «A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, se transforma em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.» (Vygotsky, 1991: 46)

Assim, na nossa perspectiva, acreditamos que seja necessário partir do estudo das interações discursivas para chegarmos ao estudo das implicações educacionais no desenvolvimento da competência discursiva, e, conseqüentemente, no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Consideramos, então, necessário estudar a criança inserida num contexto (social, histórico, discursivo, cultural), sendo crucial o «mundo social» em que a criança vive para o processo educativo, tal como Gumperz & Kyratzis

³ A integração da componente sócio-cultural do desenvolvimento cognitivo na Análise Interactiva do Discurso deve-se, concretamente, à influência da teoria vigotskiana nesta corrente da Análise do Discurso.

(2001) afirmam: «The concept of children's social worlds is one in which children organize their concerns and social experiences through talk.» (Gumperz & Kyratzis, 2001: 592)

Ou seja, podemos dizer que a teoria vigotskiana pressupõe a existência de uma relação eu-tu no âmbito de uma abordagem sócio-histórica do sujeito, instituindo o meio que rodeia a criança como factor facilitador do processo educativo e, esse pressuposto na AID passa a ser visto como um arquivo⁴, isto é, a criança quando está a desenvolver acções sobre os objectos ou a interagir com o meio abre uma “gaveta” do seu arquivo sobre as suas experiências anteriores, experiências essas desenvolvidas na sociedade. E a AID dará conta desse acto de abrir a gaveta do arquivo como sendo um acto discursivo indicador da competência discursiva. Consequentemente, esse acto discursivo vai actualizar o interdiscurso da criança, activando o saber que já detém, presente na sua competência discursiva.

3. Acto de aprender/ desenvolver como acto discursivo

Uma das grandes preocupações de todos os processos educativos é o (in)sucesso das crianças aprendentes de língua materna.

Vygotsky (1991) elaborou uma teoria resultante da relação entre o acto de aprender e o acto de desenvolver, entre a aprendizagem e o desenvolvimento que avança com vários aspectos:

- a) «...a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar.» (Vygotsky, 1991: 39)
- b) «Toda a aprendizagem escolar nunca parte do zero (...) toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.» (Vygotsky, idem: ibidem)
- c) Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança (Vygotsky, idem: 46)

⁴ O arquivo «(termo criado por Foucault) é a memória colectiva constituída pelos discursos já produzidos, que constitui uma matriz criadora, condicionante e legitimadora de qualquer produção discursiva realizada no seu âmbito. Além disso, cada discurso altera o próprio arquivo pelo qual é moldado.» (Menéndez, 2005: 2)

d) «Esta hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial.» (Vygotsky, idem: 49)

Tendo em conta estes aspectos como ponto de partida da solução proposta por Vygotsky, podemos dizer que o autor deixava transparecer um dos pressupostos não só da sua teoria mas também da AID, a existência do acto discursivo na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Todo o acto discursivo é dirigido a um interlocutor (real, imaginário, individual, colectivo) e apela a uma solicitação de resposta ou reacção não necessariamente verbal nem simultânea.

Na perspectiva aqui adoptada (AID) para a análise dos textos/ discursos escolhidos, consideramos o acto de aprender como um acto de discursivo, uma vez que a criança aprende interagindo com o «mundo social» que a rodeia e, essa interacção é uma relação dialógica, ou seja, quer no diálogo ou no monólogo, quer no acto de leitura ou, em geral, no acto de aprender, a produção discursiva realiza-se na presença ou na ausência física de qualquer interlocutor⁵.

Assim, ao considerarmos o acto de aprender/ desenvolver como acto discursivo, sobrevalorizamos a importância de estimular a competência discursiva através do discurso produzido em interacção, discurso esse que, na sua organização interna, está marcado pela finalidade da comunicação e, portanto, por uma estrutura dialogal. Encontramos estas marcas, por exemplo, nos mecanismos de modalização.

Partindo dos mecanismos de modalização, tais como: adjectivos subjectivos, advérbios de modo, interrogações, pretendemos compreender o conjunto de circunstâncias extralinguísticas que correspondem ao ambiente físico e sócio-cultural do acto discursivo, a representação desse ambiente por parte dos interlocutores e os seus condicionamentos históricos e sócio-culturais. Ao conjunto das circunstâncias extralinguísticas (que designamos por «contexto situacional⁶») proporciona o conhecimento através do qual é possível apurar o sentido do enunciado, determinando os elementos de implicação e a referência de deícticos.

⁵ Mesmo no monólogo, existe um ou mais interlocutores virtuais. Também, a escrita diarística tem como destinatário preferencial o próprio locutor e a sua publicação tem sempre uma intenção comunicativa e, portanto, uma intenção interaccional ou dialogal.

⁶ Consideramos que o «contexto situacional» inclui o conjunto de circunstâncias extralinguísticas condicionantes e imediatas do acto discursivo, nomeadamente “aquele que fala” (locutor), “aquele a quem se fala” (interlocutor), o tempo e espaço em que se fala.

Assim, quando a criança inicia o processo de aprendizagem, torna-se participante numa interacção discursiva com um receptor/ interlocutor virtual ou real. E é esse acto discursivo que vai actualizar o interdiscurso da criança e, conseqüentemente, activar o saber que já detém, presente na sua competência discursiva.

4. Resultados da análise

Para a selecção e análise dos quatro textos, pertencentes a dois tipos de discurso, (que têm a capacidade de activar uma competência discursiva “ideal”) foram definidas duas etapas: 1) definição do «contexto situacional» (por exemplo, a pertinência do valor informativo do enunciado, os implícitos e o auditório); 2) extracção das marcas de modalização (interrogações, adjectivos subjectivos, advérbios de modo, enunciados parentéticos, sequências explicativas) e dos processos grafo-discursivos⁷. Os quatro textos estão organizados em dois grupos, do seguinte modo:

Grupo1: discurso jornalístico

Texto A - revista Exame Informática Kids n.º 2, «Modem e Internet»

Texto B - revista Visão Júnior n.º 14, «Os primeiros homens na Lua»

Grupo2: discurso didáctico

Texto C – Manual de Língua Portuguesa do 4.º ano do Ensino Básico, «O solo pode tremer em todos os lugares da Terra?»

Texto D – Manual de Língua Portuguesa do 3.º ano do Ensino Básico, «O primeiro Homem na Lua»

Partindo deste pequeno corpus de análise, seleccionámos algumas das marcas explícitas, que estão intrinsecamente relacionadas com a modalização, presentes no nosso corpus e analisaremos as marcas implícitas, que estão directamente relacionadas com o «contexto situacional».

Seguidamente apresentaremos um quadro-síntese das marcas dialógicas (explícitas/ implícitas):

⁷ Os processos grafo-discursivos são o «conjunto de elementos significativos representados pelos diferentes usos dos pontemas (sinais de pontuação), bem como pela paginação (através de jogos gráficos e recurso a imagens, por exemplo).» (Menéndez, 2005: 6)

Discurso jornalístico	Contexto situacional:	a) Pertinência do valor informativo do enunciado - Mais pertinente
		b) Auditório - Comunidade discursiva ⁸ alargada
Modalização:		c) Implícitos - Maior número
		a) Interrogações - «lembras-te do que é um “software”?»; «Fácil, não é?» (Texto A) - «Que acham?» (Texto B)
		b) Adjectivos subjectivos - «...simples»; «Fácil...»; «...acessível» (Texto A) - «...está mal neste desenho»; «objectivo (...) irrealizável»; «deserto absoluto»; «um certo desinteresse»; «... erro (...) difícil»; «Terra (...) bem grande»; «um simples rasgão» «(rasgão) fatal»; «pobre astronauta»; «material (...) resistente»; «simpático robot»; «pedrinhas vulgares» (Texto B)
		c) Advérbios de modo - «automaticamente»; «facilmente» (Texto A) - «exclusivamente»; «efectivamente»; «imediatamente»; «propriamente» (Texto B)
		d) Enunciados parentéticos - «(como vimos no número anterior da Exame Informática Kids)»; «(do Inglês Transmission Control Protocol/Internet Protocol, traduzindo para português quer dizer protocolo de transmissão de controlo/Protocolo Internet)»; «(lembras-te do que é um “software”? Explicámos no número anterior)»; «(quer dizer “World Wide Web”)»; «(podes escreveres aos teus amigos)»; «(podes jogar com amigos de todo o mundo! Olha o Kiko a jogar com a Vanessa Rodinhas, o Rui Cinto e a Joanita)», entre outros. (Texto A). - «(pelo menos em estado líquido)»; «(URSS)»; «(em tamanho)»; «(é mesmo a cara dele!)»; «(e pensa-se que sim)»; entre outros. (Texto B)
	e) Processos grafo-discursivos - Tamanho da letra; tipo de letra; uso de aspas; diversidade de uso dos pontemas; recurso a imagens; uso de símbolos da Internet (como, por exemplo «:-)» (Texto A e B)	

⁸ Esta noção de ‘comunidade discursiva’ vai de encontro com o que Maingueneau (1996: 18) defende: «grupos sociais que produzem um certo tipo de discurso.» No entanto, Menéndez (2005: 3) afirma que a «comunidade discursiva é, não apenas o conjunto de pessoas pertencentes a um grupo social que produzem determinado discurso, mas todos os outros que, de algum modo, sem o produzirem, com ele interferem, o conseguem interpretar, ou são conduzidos a uma interpretação.» Podemos, ainda, diferenciar a comunidade discursiva restrita (conjunto de pessoas com características sócio-culturais comuns), da comunidade discursiva alargada (conjunto de pessoas que pertencem a uma mesma «comunidade linguística sócio-cultural e cronologicamente situada»).

		<p>f) Sequências explicativas</p> <p>- «Assim, o Kiko pode comunicar, teclar e até jogar com outras pessoas do outro lado do mundo»; «A Internet “funciona” porque todos estes computadores utilizam a mesma linguagem...»; «É muito simples: existe uma barra onde utilizas as letras www. (quer dizer “World Wide Web»); «Assim poderes utilizar tão facilmente ...» (Texto A)</p>
Discurso didático	Contexto situacional:	<p>a) Pertinência do valor informativo do enunciado</p> <p>- Menos pertinente</p>
		<p>b) Auditório</p> <p>- Comunidade discursiva restrita</p>
		<p>c) Implícitos</p> <p>- Menor número</p>
	Modalização:	<p>a) Interrogações</p> <p>- «O solo pode tremer em todos os lugares da Terra?» (Texto C)</p> <p>- não tem (Texto D)</p>
		<p>b) Adjectivos subjectivos</p> <p>- «Este movimento, lentíssimo»; «aparelhos (...) sensíveis» (Texto C)</p> <p>- «...pleno êxito» (Texto D)</p>
		<p>c) Advérbios de modo</p> <p>- «geralmente»; «Felizmente» (Texto C)</p> <p>- não tem (Texto D)</p>
		<p>d) Enunciados parentéticos</p> <p>- «- são milhares, todos os dias! -» (Texto C)</p> <p>- «- em 24 de Julho -» (Texto D)</p>
		<p>e) Processos grafo-discursivos</p> <p>- Recurso a imagem; tamanho da letra do título maior do que o tamanho da letra do corpo do texto (Texto C)</p> <p>- Recurso a imagem; título maior e de cor diferente do que o corpo de texto (Texto D)</p>
		<p>f) Sequências explicativas</p> <p>- «O Mediterrâneo inteiro é uma zona sísmica, isto é, onde há terremotos...» (Texto C)</p> <p>- Texto D não tem sequências explicativas</p>

De entre todas as marcas que enumerámos no quadro anterior, considerámos pertinente salientar as seguintes marcas e comentá-las:

- a) O «contexto situacional» no discurso Jornalístico “ajuda-nos” a apurar o sentido dos enunciados, uma vez que o locutor deixa mais pistas interpretativas, contribuindo, assim, claramente como estratégia facilitadora do processo de aprendizagem;
- b) O discurso jornalístico tem maior número de implícitos, o que mostra a existência da interpolação dialógica sobre o interlocutor, ou seja, os implícitos induzidos pelas afirmações parentéticas que interpelam dialogicamente o interlocutor;
- c) O discurso jornalístico é mais “modalizado” do que o discurso didático, mostrando que o locutor tem em conta, de uma forma mais visível, a competência discursiva do seu interlocutor;
- d) O discurso didático tem uma falta de adequação da linguagem utilizada para a faixa etária do 3.º ano (por exemplo, a utilização do tempo verbal Pretérito mais-que-perfeito) e existe uma clara ausência de enunciados explicativos;
- e) No discurso didático existe uma maior incidência em “lugares comuns” e estereótipos como a citação dos enunciados de Neil Armstrong – estratégia de “heroicização”, só é referido o nome do Armstrong e não o nome dos restantes membros da tripulação. Enquanto que no discurso jornalístico são feitas remissões para outros autores (como por exemplo, Cyrano de Bergerac, Júlio Verne, entre outros) que podem vir a enriquecer o interdiscurso do interlocutor.

... Reticências Conclusivas

Podemos afirmar que para o desenvolvimento da competência discursiva das crianças é necessário que os locutores (os autores dos textos) “ajudem” os seus interlocutores (os pequenos leitores) a interpretar os textos, ou seja, os locutores devem deixar pistas interpretativas para que os interlocutores consigam compreender o sentido do texto.

Ao escolhermos dois textos pertencentes ao tipo de discurso didático, estávamos à espera de encontrar textos repletos de pistas interpretativas. No entanto, a nossa escolha foi “certeira” – nestes textos encontrámos um número muito reduzido de implícitos, de enunciados explicativos e de remissões para outros autores (número reduzido de elementos intertextuais e interdiscursivos), o que nos permite dizer que estes textos nem exploravam a competência discursiva da criança nem utilizavam estratégias de aprendizagem adequadas a essa competência.

A constante interpolação dialógica sobre o interlocutor mostra que a Análise Interactiva do Discurso contribui significativamente para a detecção de elementos em falta e, conseqüentemente, esta falta de elementos dificulta o desenvolvimento da competência discursiva.

Assim, esta análise é uma etapa prévia à realização de análises mais sistemáticas e desenvolvidas dos tipos de discurso infantis para que possamos generalizar e, num futuro próximo, consigamos corrigir as lacunas existentes na idealização da competência discursiva dos interlocutores “infantis” por parte dos locutores.

Referências bibliográficas

Auchlin, A. (2001) « Compétence discursive et co-occurrence d'affects: «blends expérientiels» ou (con)fusion d'émotions? » in Colletta, J.-M., Tcherkassof, A. (orgs.) *Les émotions. Cognition, langage et développement*, Grenoble II & LIDILEM, Université Stendhal, pp.11-25.

Bakhtine, M. (1981) *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec.

Brice Heath, S. (1991) « The sense of being literate » in Ban, R. Kamil, M.L., Mosenthal, P., Pearson, P.D., *Handbook of Reading Research*, New York : Longman, II, pp.3-26.

Bronckart, J-P. (1996) *Activité Langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Genève: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J-P. (2005) « Os géneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interacções de desenvolvimento » in Menéndez, F.M. (org.) *Análise do Discurso*, Lisboa: Hugin, pp.37-79.

Charaudeau, P. (1983) *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*, Paris : Classiques Hachette.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002) *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris: Seuil.

Cook, G. (1994) *Discourse and Literature. The interplay of form and mind*, Oxford: Oxford University Press.

Gumperz, J.C., Kryratzis, A. (2001) « Child Discourse » in Schiffrin, D. Tannen, D., Hamilton, H.E. (orgs.) *The handbook of discourse analysis*, Oxford: Blakwell Publ, pp. 588-611.

Marques, R. (1988) « A teoria de Piaget e os métodos de leitura » in Marques, R., *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um guia para pais e educadores*, Lisboa: Texto, pp.25-29.

Menéndez, F. (2005) *Pequeno Glossário de Análise do Discurso*, (no prelo).

Menéndez, F. (2006) «Algumas funções da modalização nos textos de divulgação científica» in Marques, M. A. et al. (org.) *Actas do III Encontro Internacional de*

Análise Linguística do Discurso, Braga, Universidade do Minho/Instituto de Letras e Ciências Humanas (no prelo).

Niza, S. (1998) «Para uma aprendizagem funcional da linguagem escrita » in Niza S. (org.) *Criar o Gosto pela Leitura*,. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp.12-15.

Sousa, C. (2005) « A teoria sociocultural de Vygotsky » in Bahia & Miranda (orgs.) *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, Lisboa: Relógio d'Água, pp.43-51.

Van Dijk, T. (2002) *Cognição, discurso e interação. Apresentação e organização de Ingedore Villaça Koch*, S. Paulo: Contexto.

Vygotsky, L. S. (1979) *Pensamento e linguagem*, Lisboa: Edições Antídoto.

Vygotsky, L. S. (1991) *A Formação social da mente*, S. Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2003) *Pensamento e linguagem*, S. Paulo: Martins Fontes, pp.76-84.