

CLAUDIA CRISTINA MULLER

**PROPOSTA DE ESTUDO PARA DESENVOLVER A COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA-
TEXTUAL DOS SERVIDORES PÚBLICOS: UM DESAFIO PARA AS ESCOLAS DE
GOVERNO**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Formulação e Gestão de Políticas Públicas, apresentado ao Departamento de Ciências Contábeis, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Denise Fukumi Tsunoda

CURITIBA

2007

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho define o final de mais uma importante etapa da minha vida e foram muitas as pessoas que contribuíram para que o objetivo fosse alcançado. Contribuíram sob as mais diversas formas, com orientações, transferência de conhecimento e experiência, tempo, proximidade, calor humano, simpatia, estímulo e, não raras vezes, uma imensa dose de paciência e tolerância.

A todos, expresso aqui meus agradecimentos. Especialmente, registro minha gratidão aos meus familiares, a quem tantas vezes faltei com a presença e de quem recebi permanente apoio, incentivo e compreensão.

À professora Denise Fukumi Tsunoda, orientadora dedicada do Departamento de Tecnologia da Informação da UFPR, sempre disponível e pronta a me ajudar.

Aos professores da Pós-Graduação em Formulação e Gestão de Políticas Públicas da UFPR, pelo crescimento intelectual que me proporcionaram.

Ao Governo do Estado do Paraná, que oportunizou o aperfeiçoamento em gestão governamental e políticas públicas.

À minha equipe de trabalho da Escola de Governo de Paraná e aos meus colegas de Curso, pela alegria do convívio e constante colaboração.

RESUMO

MULLER, C. C. **Proposta de Estudo para Desenvolver a Competência Lingüística-Textual dos Servidores Públicos: um Desafio para as Escolas de Governo.** Curitiba, 2007. 46 p. Departamento de Ciências Contábeis. Universidade Federal do Paraná. Este trabalho aborda aspectos da Lingüística Textual a partir dos referenciais dialógicos e interacionistas da linguagem, apoiados em Bakhtin e em outros lingüistas contemporâneos como Austin, Peirce e Halliday, bem como numa concepção construtivista, sociointeracionista e libertária da educação, inspirada em Vygotsky e Paulo Freire. Estas teorias permitem conceber e concretizar a noção de interação e contextualização, em diferentes níveis intra e extratextos. O trabalho destaca o desafio das Escolas de Governo como formadoras e impulsoras do desenvolvimento integral dos servidores públicos, que têm como função, dentre outras, desenvolver a competência lingüística-textual dos servidores, transformando-os em leitores críticos e criativos. Nesse sentido, propõe trabalhar o texto numa concepção integradora, construcionista e crítica, compondo a leitura com outros textos (intertextualidade), comparando com os seus próprios textos e seus referenciais (conhecimento de mundo). Também busca observar as diferenças de tratamento do assunto nos textos (intencionalidade) e compreender as raízes dessas diferenças, repensar com espírito crítico e criatividade, reelaborar os conceitos e ter uma nova percepção de mundo (leitura crítica), e trabalhar certas propriedades dos textos, de maneira a perceber como suas partes se amarram (coesão), como suas idéias se articulam (coerência) e de que modo se dá a sua seqüência (progressão). Desta forma, os leitores serão capazes de fazer referências e ver implicações, julgar validade, qualidade, eficiência ou adequação dos textos, de forma que melhores padrões de pensamento e de atividades serão adquiridos. O presente trabalho mostra as possibilidades de desenvolver a competência lingüística-textual por meio de estratégias eficazes de leitura, num processo de atribuição de sentidos aos textos.

Palavras-chave: competência lingüística, lingüística textual, leitura crítica, escola de governo, servidores públicos.

E-mail: claudiamuller@seap.pr.gov.br
claudiamullerbr@hotmail.com

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
1. INTRODUÇÃO	1
2. METODOLOGIA	4
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
3.1. ESCOLAS DE GOVERNO COMO CENTROS DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO PÚBLICA	5
3.1.1. Atuação das Escolas de Governo	5
3.1.2. O desenvolvimento das competências	8
3.2. A LINGÜÍSTICA TEXTUAL	12
3.2.1. Os Pressupostos Teóricos de Bakhtin	14
3.2.2. O que é texto?	16
3.2.3. Leitura e Interação	17
3.2.4. A Informatividade	23
3.2.5. A Intencionalidade	24
3.2.6. Contextualização (ou contextuação)	25
3.2.7. Intertextualidade	26
3.2.8. Inferências, Subentendidos e Pressupostos	27
3.2.9. A Argumentabilidade	28

4. LEITURA CRÍTICA: UMA PROPOSTA PARA DESENVOLVER A COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA-TEXTUAL	32
4.1. ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
6. REFERÊNCIAS	41

1. INTRODUÇÃO

*Um leitor auto-suficiente descobre constantemente nos escritos de outrem
perfeições diferentes daquelas que o autor colocou e se apercebeu;
e insere sentidos e visões muito mais ricas.
(Montaigne)*

Os fundamentos teóricos deste trabalho partem basicamente de uma concepção dialógica e interacionista da linguagem, apoiada em BAKHTIN (2004) e outros filósofos e lingüistas contemporâneos como AUSTIN (1990), PEIRCE (1972) e HALLIDAY (1973), bem como numa concepção construtivista, sociointeracionista e libertária da educação, inspirada em VYGOTSKY (1987) e PAULO FREIRE (1983). Estas teorias permitem conceber e concretizar a noção de interação e contextualização, em diferentes níveis intra e extratextos.

A motivação para o presente estudo veio da minha formação acadêmica como Especialista em Lingüística e da minha atual função na Escola de Governo do Paraná, atuando, dentre outras atividades, na coordenação de câmaras técnicas para discussão e definição da política de capacitação dos servidores públicos no Paraná. Ainda, soma-se a isso, a importância de duas experiências relevantes à minha vida profissional: uma delas, como instrutora em cursos de “Leitura Crítica” para professores de educação de jovens e adultos, da rede pública estadual de ensino, de 1997 a 1999; outra, ao ministrar o curso “Leitura Crítica: uma preparação para elaboração de laudos técnicos”, destinado a agentes fiscais do Instituto Ambiental do Paraná e policiais do Batalhão Florestal do Paraná, em 2006.

Com essas experiências, surgiu a necessidade de se encontrar alternativas estratégicas às práticas de leitura, para que os servidores públicos desenvolvam a sua competência lingüística-textual, de modo a compreender o texto como o resultado de uma estratégia comunicativa, adaptada a uma situação, com uma intenção.

Por meio das estratégias de leitura, busca-se formar um leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí, mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social. Aquilo que se chama de “espírito crítico” deve dirigir-se à compreensão profunda de ser dos fatos sociais, gerando reflexão, posicionamento e ação transformadora.

Este estudo, inicialmente, discute a atuação das Escolas de Governo, criadas segundo um preceito Constitucional, com a missão de qualificar e aperfeiçoar os profissionais do Serviço Público para aumentar a capacidade do Governo.

A seguir, estuda-se, por meio da Lingüística Textual, os principais “caminhos” para desenvolver a competência lingüística-textual, seguindo a linha bakhtiniana: concepções de texto e leitura, a interação, a informatividade, a intencionalidade, a contextualização, a intertextualidade, as inferências, os subentendidos e os pressupostos e a argumentabilidade.

Por fim, pretende-se apresentar uma proposta de leitura crítica com estratégias de leitura para desenvolver a competência lingüística-textual dos servidores públicos.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral estudar estratégias de produzir e interpretar textos, para desenvolver a competência lingüística-textual dos servidores públicos do Estado do Paraná.

Os objetivos específicos do projeto são os seguintes:

- 1) definir o papel da Escola de Governo como formadora e impulsora do desenvolvimento integral dos servidores públicos;
- 2) fundamentar um estudo teórico-lingüístico, com embasamento na Lingüística Textual e na teoria dialógica-interacional de Bakhtin;
- 3) propor conteúdos e estratégias de leitura para desenvolver a leitura crítica dos servidores públicos do Paraná.

2. METODOLOGIA

Neste trabalho, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, com levantamento e análise do material bibliográfico referente às escolas de governo, ao desenvolvimento de competências e à lingüística textual.

Inicialmente, estudou-se o conceito de escola de governo, bem como os preceitos constitucionais que motivaram a criação dessas escolas; fez-se a leitura dos seus projetos políticos-pedagógicos, com a finalidade de verificar de que forma as competências a serem desenvolvidas nos servidores públicos estavam contempladas nos referidos projetos; estudou-se a missão das escolas de governo como centros de aprendizagem responsáveis pela formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos.

Na seqüência, fez-se um estudo das concepções que permeiam a Lingüística Textual, tendo como base o Sociointeracionismo, a Semântica, a Semiologia Bakthiniana e a Análise do Discurso.

A seguir, tomando como base a experiência profissional da autora deste trabalho ao ministrar cursos para professores da rede estadual e para agentes fiscais ambientais, fez-se um estudo e análise das possíveis estratégias de leitura para o desenvolvimento da competência lingüística-textual e do pensamento crítico.

Por fim, apresentou-se uma proposta de conteúdos que devem permear todas as práticas de leitura, numa capacitação de servidores públicos, com a finalidade de desenvolver a competência lingüística-textual, numa perspectiva crítica e integradora.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste estudo, far-se-á uma análise da atuação das Escolas de Governo e a descrição das competências básicas e específicas a serem desenvolvidas pelos servidores públicos, para ampliar a capacidade do Governo. A seguir, apresenta-se o estudo teórico sobre a Lingüística Textual e as suas implicações no desenvolvimento do pensamento crítico e da competência lingüística-textual.

3.1. ESCOLAS DE GOVERNO COMO CENTROS DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO PÚBLICA

Inicia-se esta seção com uma análise da atuação das Escolas de Governo, criadas sob um preceito constitucional e voltadas à formação técnica, crítica e política dos servidores públicos.

3.1.1. Atuação das Escolas de Governo

Grandes transformações na organização do Estado requerem um quadro de funcionários públicos bem preparados.

Com a emenda Constitucional número 19, de 1998, entre outros princípios da Administração Pública e a busca da eficiência para os quadros dos servidores públicos, foi incluída determinação para que a União, os Estados Membros e o Distrito Federal mantivessem Escolas de Governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos.

No entanto, faz-se necessário discutir o que é uma Escola de Governo, já que, de acordo com PACHECO (2000, p. 36), “esse termo vem sendo utilizado indistintamente por organizações públicas, privadas ou não governamentais, destinadas à formação de quadros, reciclagem de funcionários ou ainda fóruns de debate, especialmente para os poderes executivo e legislativo, nas três esferas de Governo”.

Segundo GAETANI (1994, p. 116), “a diferenciação da proposta de criação de Escolas de Governo da atuação rotineira da área de capacitação e treinamento de pessoal não está, ainda, claramente formulada”.

O enfoque predominantemente encontrado na literatura sobre a capacitação de dirigentes públicos e Escolas de Governo no Brasil, via de regra, relaciona o campo de atuação de Escolas de Governo a uma dimensão institucional, estatal e administrativa, restringindo, de certa forma, sua missão às idéias de profissionalização do serviço público e/ou modernização da burocracia do Estado.

Diante do exposto, tentou-se estabelecer uma diferenciação entre as ações das Escolas de Governo e dos Centros de Treinamento, conforme segue:

Quadro 1: ESCOLAS DE GOVERNO X CENTROS DE TREINAMENTO

Variável	Escolas de Governo	Centros de Treinamento
Missão	Ampliar a capacidade do Governo	Aperfeiçoar a administração
Áreas de conhecimento	Planejamento, Gestão, Processo Decisório, Políticas Públicas.	Técnicas de Administração, Contabilidade, Legislação, etc.
Demandas de cursos	Programas e Projetos de Governo	Sistemas administrativos
Resultado Esperado	Formação técnica, crítica e política dos servidores públicos, visando a eficácia das ações de Governo	Servidores atualizados

Fonte: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0047444.pdf>

Uma forma sintética de explicar essa diferenciação seria dizer que um Centro de Treinamento destina-se a treinar, capacitar e habilitar profissionais. Já a Escola de Governo traz em seu bojo uma concepção holística e integradora, que se resume na **formação instrumental, crítica e política dos servidores públicos**.

Por entender que as Escolas de Governo são espaços para concepção, discussão e inovação de políticas públicas e devem investir maciçamente em conhecimento, em aprendizagem, em inovação e criatividade, considera-se fundamental que as pessoas sejam adequadamente qualificadas em programas consistentes de formação em áreas estratégicas, atendendo às políticas de Governo.

Daí questiona-se como desenvolver competências para formar servidores públicos capazes mais eficientes no serviço prestado ao Governo e aos cidadãos. Um dos principais aspectos que uma política de recursos humanos deve contemplar é uma estratégia de capacitação que possibilite o constante aprimoramento das competências para o trabalho, a fim de que tanto os novos servidores a serem contratados como os já em exercício tenham o perfil desejado de cada cargo e/ou função, para atender aos novos desafios do setor público. Vale dizer que tanto profissionais de nível operacional, como dirigentes ou gerentes estratégicos necessitam desenvolver **competências básicas** (competências lingüísticas, tecnológicas e relações interpessoais) e **competências específicas** (competências institucionais/organizacionais e macro-contexto). Nesse contexto, emerge a necessidade de repensar o papel das Escolas de Governo como centros de aprendizagem permanente e como responsáveis pelo desenvolvimento e gestão dessas competências.

3.1.2. O desenvolvimento das competências

Para falar sobre desenvolvimento das competências faz-se necessário passar pela definição de Gestão de Competências. Segundo PACHECO,

A literatura aponta a necessidade de vincular a capacitação aos objetivos estratégicos da organização, indicando a gestão por competências como o melhor procedimento metodológico a ser seguido: a partir do planejamento estratégico da instituição, desdobram-se as competências requeridas para seus quadros; depois, mapeiam-se as competências existentes, comparando-as com as necessárias, identificando-se as lacunas de competências, analisando-se, em seguida, quais dessas competências podem ser desenvolvidas por um programa de capacitação. Esse é o caminho pelo qual se pode buscar eficácia nas ações de capacitação. Cabe, em seguida, às Escolas de Governo, desdobrar competências comuns a serem desenvolvidas por todas as instituições públicas, incluindo aí um conjunto de valores a serem praticados pelos agentes públicos. Daí decorre que as Escolas de Governo serão mais eficazes se desenvolverem produtos e serviços alinhados à agenda de governo para a gestão pública. A gestão e o gerenciamento em todos os níveis, do estratégico ao operacional, não é apenas um conjunto de ferramentas: é também um conjunto de valores a serem praticados por todos no serviço público". Assim, como pressuposto, as Escolas de Governo, em sua busca de excelência, devem elas próprias buscar desenvolver-se como centros de aprendizagem permanente, aplicando internamente o que ensinam em seus programas, buscando a coerência entre o discurso e a prática. (PACHECO, 2000, p. s/n)

Diante do exposto, percebe-se o grande desafio das Escolas de Governo: Qual deve ser o perfil do servidor público do século XXI? Quais são as competências que precisa ter?

No Brasil, a noção de competência, desde os anos 70, passa a ser incorporada nos discursos dos técnicos dos órgãos públicos e por alguns cientistas sociais. Desde então, conforme MANFREDI (1998, p. 27), há uma tendência em definir competência como a "capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis".

A OIT, Organização Internacional do Trabalho, define competência na educação profissional como “a construção social de aprendizagens significativas e úteis para o desempenho produtivo, em uma situação real, que se obtém não só por meio da instrução, como também, e em grande medida, por meio da aprendizagem em situações concretas de trabalho”.

PERRENOUD (2002, p. s/n) refere-se às competências como “uma orquestração de diversos recursos cognitivos e afetivos para enfrentar um conjunto de situações complexas”. DURAN (1998, p. s/n) defende que “competências representam combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, dentro de determinado contexto ou estratégia organizacional”. Ainda citando PERRENOUD (2002, p. s/n), “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Numa perspectiva mais ampla, deve-se promover não só as competências necessárias para formar e aperfeiçoar, mas ferramentas de pensar e de agir, que permitam a formação de um cidadão capaz de saber conviver em um mundo cada vez mais complexo e em constante transformação. A idéia central é a de “educabilidade”, ou seja, desenvolver estratégias, ao longo da educação profissional, de forma continuada, para que as pessoas possam modificar, refinar suas formas de pensar, suas estruturas cognitivas, suas atitudes e seus valores.

No entanto, diante de grandes transformações enfrentadas com a globalização e a busca pela modernização do Estado, percebe-se, no serviço público, um quadro funcional com dificuldade de compreender profundamente os fatos sociais, que gerem

posicionamento e ação transformadora. Uma visão ingênua e maniqueísta da realidade gera inconsistência na argumentação e uma leitura superficial dos fatos.

Portanto, para atender a essa lacuna na formação dos profissionais, como já foi defendido anteriormente, é papel da Escola de Governo oportunizar o desenvolvimento da **competência instrumental, crítica e política** aos servidores públicos.

Por **competência instrumental** entende-se a capacidade técnica, a especialização voltada à eficiência, ao “saber fazer”. A **competência crítica** significa levar as pessoas a pensar sobre as coisas, questionar, analisar, fazer analogias, escolher caminhos, planejar com visão de futuro, antevendo as implicações. Também há **competências políticas** a serem desenvolvidas, consideradas o freio para o individualismo, tais como: socializar as informações, ter bom relacionamento interpessoal, saber conviver, saber respeitar as regras, dentre outras.

Pode-se dizer que, na sua missão, as Escolas de Governo atendem bem à competência instrumental (técnica) e à competência política, já que cursos técnicos, de gestão e de autodesenvolvimento (comportamentais) constam da programação de capacitação destinada aos servidores públicos.

Já a competência crítica não é tão fácil de desenvolver, pois há necessidade de profissionais preparados para desenvolver as estratégias de leitura, além da necessidade de se criar o hábito da leitura nos servidores públicos e de uma política governamental onde as práticas de leitura permeiem todas as ações de capacitação. Numa avaliação mais ampla, o desenvolvimento da leitura crítica traz alterações positivas nos processos de trabalho, gerando grande impacto no conjunto das competências organizacionais.

Parece-nos evidente que o ideal, na formação e desenvolvimento de pessoas, é a junção da “técnica” à “poesia”, melhor dizendo, de instrumentalizar tecnicamente com capacidade crítica e criatividade.

As competências anteriormente descritas lembram os “7 Códigos da Modernidade”, do filósofo e educador colombiano Bernardo Toro, que define

[..] as capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI:

- 1. domínio da leitura e da escrita.*
- 2. capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas.*
- 3. capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações.*
- 4. capacidade de compreender e atuar em seu entorno social.*
- 5. receber criticamente os meios de comunicação.*
- 6. capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada.*
- 7. capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo. (TORO, 1997)*

No presente estudo, abordar-se-á o desenvolvimento da competência lingüística-textual, já que como objeto de conhecimento que é, **a leitura precisa ser ensinada e aprendida**: o sujeito-leitor precisa aprender a decodificar e a usar as estratégias que levam à compreensão e ao seu controle; ao mesmo tempo em que estratégias de leitura precisam ser explicitadas e demonstradas ao leitor por parte daquele que orienta a sua aprendizagem, como, aliás, é comum acontecer no processo de ensino de outras áreas do conhecimento.

Numa perspectiva crítica e integradora, é imprescindível que as Escolas de Governo se preocupem em formar um profissional que:

- a) seja consciente sobre os usos (e abusos) da linguagem;
- b) seja capaz de fazer leitura crítica: constatando, cotejando (refletindo) e transformando;
- c) seja hábil em fazer referências, ver implicações, julgar validade, qualidade, eficiência ou adequação dos fatos;
- d) compare pontos de vista diferentes, aplique as idéias adquiridas a novas situações, solucione problemas, trace estratégias, etc.

Para que isso ocorra, é importante que as Escolas de Governo estejam imbuídas do compromisso de formar um profissional / cidadão crítico e criativo, com hábito de leitura. Dessa forma, deve-se oferecer, aos servidores públicos, oportunidades para desenvolver a sua competência crítica e lingüística-textual, em cursos que contemplem estratégias de leitura, numa perspectiva de educação continuada.

3. 2. A LINGÜÍSTICA TEXTUAL

A Lingüística Textual tem por objeto analisar a superfície do texto e compreendê-lo enquanto texto. Pode-se analisar o texto:

- a) como imagem – verifica-se o título, o autor; a apresentação gráfica; formatos de parágrafo; a tipologia de impressão; formas de destaques; pontuação; ilustrações; etc.

- b) como mensagem - analisam-se as condições de produção e recepção. Neste tópico verifica-se quem é o autor, quem é o destinatário do texto, local, data, meio de difusão.
- c) como texto – analisa-se o texto observando-se o nível enunciativo, o nível narrativo, o nível lógico e as estratégias argumentativas.

Na perspectiva da Lingüística Textual, adquire particular tratamento o seu contexto pragmático, isto é, o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação de textos.

No final da década de 70, a palavra de ordem não era mais a gramática de texto, mas a noção de textualidade, compreendida por BEAUGRANDE (1981, p. s/n) como um “modo múltiplo de conexão ativado toda vez que ocorrem eventos comunicativos”. Hoje, entende-se a Lingüística do Texto como uma disciplina essencialmente interdisciplinar, como em MARCUSCHI (1998, apud MUSSALIM; BENTES 2000, p. 252): “uma disciplina de caráter multidisciplinar, dinâmica, funcional e processual, considerando a língua como não-autônoma nem sob seu aspecto formal”.

MARCUSCHI ainda delimita o objeto de estudo da Lingüística Textual:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal, constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. Proponho que se veja a Lingüística do Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes lingüísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de

pressuposições e implicações a nível programático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Lingüística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico, abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticular ou tentacular, não linear: portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas” (MARCUSCHI, 1989, p. 14)

3.2.1. Os Pressupostos Teóricos de Bakhtin

A semiologia bakhtiniana, uma linha teórica comprometida com a interação, permite a correlação entre os conflitos sociais e a estrutura do texto, pela análise da dimensão ideológica do signo lingüístico. Segundo BAKHTIN (2004, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Ou seja, considera-se a língua como discurso e não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos.

Em seu livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin coloca em evidência a inadequação de todos os procedimentos de análise lingüística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) para dar conta da enunciação completa, seja ela uma palavra, uma frase ou uma seqüência de frases. A enunciação, compreendida como “uma réplica do diálogo social”, é a unidade de base da língua, pois trata-se de um discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor em potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social (público) bem definido. Segundo BAKHTIN (2004, p. 93), “a filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura socioideológica”.

Ainda de acordo com o pensamento de BAKHTIN (2004, p. 93), “o essencial na tarefa da decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação em particular”.

Os estudos de Bakhtin sobre a linguagem desenvolveram-se a partir do conceito de dialogismo – princípio constitutivo da linguagem e do discurso. Para ele, o discurso se constrói a partir de muitas vozes, isto é, a partir do outro/alteridade, posto que “nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz” (BARROS, 1997, p. 3). Ao conceber o dialogismo como “o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto”, Bakhtin entende a linguagem como algo que se constitui *no e do social*.

A enunciação, isto é, o texto resulta de muitas vozes que constituem o emissor e o receptor: a “recepção ativa” fundamenta o conceito de dialogismo, já que os contextualiza no grupo social, considerando as muitas vozes abrigadas no grupo social em que se inserem. O conceito de discurso dialógico ou polifônico, proposto por Bakhtin, pressupõe a interação entre emissor e receptor num contexto, isto é, numa sociedade, pois nenhuma atividade lingüística pode realizar-se fora das relações sociais.

Resumindo Bakhtin, a linguagem compreende uma dimensão social e todo enunciado constitui-se a partir da interação interdiscursiva, pois não existe uma fala pura, isto é, original, sem influência de outras. O enunciado mostra-se sempre plural,

resultado de outros, também fruto da interação discursiva. Daí a concepção do dialogismo, das muitas vozes que se instauram num discurso.

3.2.2. O que é texto?

Não se pode discutir as estratégias de leitura para o desenvolvimento da competência lingüística-textual sem antes definir o que é texto. Segundo HALLIDAY e HASSAN (1989, p. 10), texto é definido como “a instância de uso da linguagem viva que está desempenhando um papel em um contexto da situação”.

Mais algumas definições contribuem para o embasamento teórico da Lingüística Textual. Segundo BERNSTEIN (1990, p. 17), “o texto é a forma visível palpável e material da relação social. Deveria ser possível recuperar a prática interacional específica original a partir da análise dos textos no contexto dessa prática”. BRONCKART (1999, p. 75) complementa ao afirmar que “texto é toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Essa perspectiva sócio-interativa e histórica considera não só que os textos apresentam traços distintivos formais, mas também funcionais, comunicativos e interacionais.

Assim, deve-se considerar o texto como um trabalho de construção de sentidos. Segundo COROA (2004, p. 146), o “texto é um entrecruzamento histórico de coesão interna e coerência textual. Há nele uma incompletude constitutiva – o que não representa falta, mas potencialidade. Assim compreendido, o texto é uma unidade significativa que se constitui historicamente e, nesse processo, incorpora os papéis sociais do contexto e dos interlocutores”.

Diante do exposto pelos autores, pode-se depreender que texto, segundo BORDINI e AGUIAR (1988, p. s/n), “é todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física. Portanto, cinema, televisão, vestuário, esportes, cozinha, moda, artesanato, jornais, falas, literatura, partilham da qualidade de textos”.

Esse conceito amplo de texto fundamenta as posições de Paulo Freire sobre a leitura de mundo como antecedente da leitura da palavra. FREIRE (1983, p. 1-2) insiste na “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou de linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.(...) A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Nessa perspectiva, jamais se pode considerar um texto como a objetividade do real, pois o mundo é recriado no texto por meio da mediação de crenças, convicções, perspectivas e propósitos. Assim, admite-se que existe sempre uma argumentabilidade subjacente ao uso da linguagem.

Na perspectiva de Bakhtin, o texto se define como:

- a) Objeto de significação;
- b) Produto da criação ideológica do que estiver subentendido, ou seja, o texto não existe fora da sociedade, mas só existe nela e não pode ser reduzido à materialidade lingüística ou dissolvido na subjetividade daquele que o produz ou interpreta;
- c) Objeto dialógico, uma vez que propicia o diálogo entre os interlocutores e o diálogo com outros textos;
- d) Objeto único, irreproduzível, não repetível (cf. BARROS, 1997, p.28-29).

3.2.3. Leitura e Interação

Diante do conceito semiológico de Bakhtin, leitura implica numa atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos relevantes

para a compreensão de um texto, que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

Pode-se definir, portanto, leitura como um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor. Se, por exemplo, o aluno for orientado a pensar no contexto em que um anúncio publicitário foi produzido, qual era o leitor previsto e qual sua intenção, a leitura deixa de ser uma análise de palavras para passar a ser uma interação consciente sobre os usos (e abusos) da linguagem.

Portanto, fazer predições baseadas no conhecimento prévio (formulação de hipóteses de leituras), constitui-se num procedimento eficaz de abordagem do texto desde o início da formação da competência lingüística até estágios mais avançados, e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas de leitura.

Ao fazer um retrospecto histórico das concepções de leitura, percebe-se que em todas as conceituações, passando das mais tradicionais às mais recentes, três elementos são sempre destacados: o *autor*, o *texto* e o *leitor*. Em termos dos estudos realizados sobre a atividade lingüística, pode-se ressaltar que, em cada época da história, um desses três elementos era privilegiado. Houve épocas em que a leitura era relacionada ao autor. Em outras, o foco das atenções foi o texto. Depois veio a era do leitor. Estudos colocaram o leitor como o principal elemento a ser abordado na explicitação do ato de ler.

Para ilustrar o destaque dado para o leitor, basta percorrer alguns ensaios sobre a leitura para que se encontrem textos como em SILVA (1996, p.44): "...quando

interage com o texto, o leitor tanto capta a informação nele veiculada, como transmite a ele toda a carga de sua experiência anterior, transformando-o e transformando-se; compreendendo-o e compreendendo-se”. Essa visão torna o papel do leitor altamente ativo e interativo. Faz com que o que o leitor traz para o texto seja tão importante quanto o próprio texto na sua compreensão.

Na perspectiva da Lingüística Textual, enfatiza-se a idéia de que o sentido se constitui na relação dialética entre autor/texto/leitor/contexto. Pode-se perceber que as informações estão mais no conhecimento de mundo do leitor (extralingüístico), mais do que informações lingüísticas. Existem informações implícitas pertinentes para que a significação do texto seja construída (contextualização).

No processo de interação com um texto, o leitor executa um trabalho de atribuição de significados, a partir de sua história e de suas experiências. Esse trabalho é idiossincrático porque as experiências, a origem, a história dos leitores nunca são iguais. Segundo BAKHTIN (2004, p. 127), “a língua se constitui num processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. Daí ser praticamente impossível que duas ou mais pessoas façam uma leitura igual, destacando as mesmas idéias. Essa diferenciação ou falta de semelhança no processo de atribuição de significados contribui sobremaneira para a compreensão e o aprofundamento de um texto porque permite a descoberta de um número cada vez maior de significações.

Pode-se dizer que, ao trabalhar a leitura, há uma interação entre texto e leitor que, longe de passivo, interage com o texto a partir de suas representações individuais, dos seus conhecimentos prévios, do seu contexto social, e por aí afora. Daí se dizer

que cada um lê de acordo com suas possibilidades, com seu perfil, com seu estoque de conhecimentos.

Isso pode ser corroborado pela abordagem Sociointeracionista, de Vygotsky, que vê o leitor como parte de um grupo social e que questiona, descobre e compreende o mundo a partir de interações com o contexto social e histórico no qual está inserido. Segundo as idéias de Vygotsky, o leitor não deve ser apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais.

Baseando-se nas idéias de Bakhtin, de Vygotski e de Paulo Freire, pode-se definir leitura como um processo de construção de sentido e, para dar conta desse processo complexo e multifacetado, é necessário valer-se de uma perspectiva sócio-cognitiva interacional.

A compreensão de um texto caracteriza-se pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo (seus referenciais), que o leitor constrói o sentido do texto. Considera-se a leitura um processo interativo justamente porque o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si. Pode-se afirmar que, sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. E se o texto não fizer sentido para o leitor, sem os esquemas de interpretação possíveis para desvendar os significados, ele não é texto.

Esta visão aberta do texto foi estabelecida, de maneiras diferentes, por pensadores contemporâneos tais como Umberto Eco (1968). E mais forte em Wolfgang Iser, porém, o conceito de leitor implícito, ou seja, a idéia de que um texto não existe se o leitor não interagir com ele. No livro *O Ato da Leitura* (original em alemão), já

traduzido para vários idiomas, ISER (1999, p. s/n) destaca a leitura como “um processo de modificação da memória, em que o antigo se confronta com o novo, gerando a ruptura e a ampliação dos padrões de expectativa do leitor enquanto este for sujeito ativo no “preenchimento” das indeterminações textuais. Quando se lê, toma-se decisões interpretativas, complementando as lacunas ou desafios impostos pelos textos”.

O texto, na sua superfície lingüística, não diz tudo objetivamente. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. Segundo Iser, o texto apresenta “vazios” – implícitos, pressupostos, subentendidos – que, enquanto espaço disponível para o outro, devem ser preenchidos pelo leitor.

A ativação do conhecimento prévio favorece a compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.

Segundo BERTRAND (2003, p. 413), “o leitor, ao ler, atualiza o texto e seu sentido, de acordo ou não com as suas expectativas ou previsões advindas de sua competência lingüística e cultural”. Ou, ainda,

ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu (...). Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido (GOULEMOT, 2001, p. 108).

Entende-se que, ao ler, o sujeito traz até o texto toda a sua bagagem cultural, social e histórica, confrontando-a com o texto lido e apreendendo, nesse interstício, seu sentido, amparado pela organização interna do texto. A leitura é um processo discursivo e, como tal, deve ser estudada a partir de sua construção como discurso. Ela consiste

no modo de apreensão do sentido de um texto por um sujeito, mediada por diversos fatores internos e externos ao texto, e internos e externos a ele, sujeito.

A interação leitor-texto é, também, um trabalho de atribuição de sentidos assentado na colaboração mútua em que a interação leitor-texto se faz através de contratos e negociações bilaterais. O texto se transforma, então, numa proposta de sentido com múltiplas possibilidades de interpretações, colocando-se o interlocutor entre dois movimentos:

- **um movimento de expansão:** por ser lacunar, o texto permite a proliferação de sentidos;
- **um movimento de filtragem:** o locutor restringe essa proliferação, seleciona a interpretação pertinente. (MAINGUENEAU, 1997, p. s/n)

Observam ainda BRANDÃO e MICHELETTI (1997, p. s/n) que “toda obra verdadeira, no curso de seu processo enunciativo, forma o seu leitor. O leitor “conforma” o texto à medida que é cooperativo, ativo, consciente, interpreta e desvenda significados numa relação dialógica com o texto. Ele interage com o texto, constituindo-se como sujeito crítico, desvelando as cadeias de significados contidos no texto”.

Fica, aqui, delineado o perfil do leitor crítico que **aprende a aprender**:

- a) é interativo – não é um mero decifrador de sinais, um decodificador da palavra. Busca a compreensão do texto, dialoga com ele, recria sentidos implícitos, processa elementos obtidos no texto; age sobre e “faz funcionar” o texto;
- b) é cooperativo – constrói, a partir do universo textual, novos textos e novos significados;
- c) é dialógico – combina vários saberes, atribui sentidos, “conversa” com o texto, faz referências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto, cria e recria os textos e os conhecimentos;

- d) emerge num processo de questionamento contínuo, elaborando e reelaborando conceitos e significados;
- e) define-se como aprendiz permanente e pesquisador;
- f) evoca leituras de outros textos e contextos;
- g) é produtivo – institui-se no texto, atribui sentidos, “forma” e “conforma” o texto;
- h) é aquele que é leitor – domina a capacidade de ler, de aprender, de compreender e de interpretar; é sujeito ativo e consciente do processo de ler.

Esse perfil do leitor ativo e interativo vem corroborar as idéias defendidas por CORTINA (2004, p.156), “a leitura também pressupõe a ação de um sujeito sobre o texto lido, na medida em que ele construirá seu texto interpretativo a partir do confronto de seu conhecimento, dimensão cognitiva, sobre o fazer do outro”.

3.2.4. A Informatividade

A informatividade diz respeito ao grau de previsibilidade (ou expectabilidade) da informação contida no texto. Um texto será menos informativo quanto mais previsível ou esperada for a informação por ele trazida. Assim, se contiver apenas informação previsível ou redundante, seu grau de informatividade será baixo; se contiver, além da informação esperada ou previsível, informação não previsível, terá um grau maior de informatividade; se, por fim, toda a informação de um texto for inesperada ou imprevisível, ele terá um grau máximo de informatividade.

A informatividade designa em que medida a informação contida do texto é esperada, não esperada, previsível, imprevisível. O texto será tanto menos informativo quanto maior a previsibilidade e tanto mais informativo, quanto menor a previsibilidade.

É a informatividade, portanto, que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição das informações no texto, de modo que o leitor possa calcular-lhe o sentido com maior ou menor facilidade, dependendo da intenção do autor de produzir um texto mais ou menos hermético, mais ou menos polissêmico, o que está, evidentemente, na dependência da situação comunicativa e do tipo do texto a ser produzido.

3.2.5. A Intencionalidade

Percebe-se, na leitura de um texto, que o autor tem determinados objetivos ou propósitos, que vão desde a simples intenção de estabelecer e manter contato com o receptor até a de levá-lo a partilhar de suas opiniões ou a agir ou comportar-se de uma determinada maneira. Assim, a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados.

A intencionalidade tem relação estreita com a argumentabilidade. Ao aceitar a verdade de que não existem textos neutros, que há sempre alguma intenção ou objetivo da parte de quem produz o texto, então estamos assumindo nossa condição de leitores atentos, com visão ampla e pluridimensional da realidade.

3.2.6. Contextualização (ou contextuação)

A construção de significados de um texto constitui-se por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas no contexto, nas relações em que a realidade é tecida; em outras palavras, a isso se dá o nome de contextualização.

Etimologicamente, contextuar significa enraizar uma referência em um texto, de onde fora extraída, e longe do qual perde parte substancial de seu significado.

MACHADO (2002, p. s/n) enfatiza que “contextuar é uma estratégia fundamental para a construção de significações dos textos. À medida que incorpora relações tacitamente percebidas, a contextuação enriquece os canais de comunicação entre a bagagem cultural, quase sempre essencialmente tácita, e as formas explícitas ou explicitáveis de manifestação do conhecimento”.

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, BAKHTIN (2004, p. 106) defende a idéia que “há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”.

Como diz ORLANDI (1996, p. s/n), “o contexto é constitutivo do sentido, já que a variação nas condições de produção afeta a construção de sentidos que emergem a partir da interação entre interlocutores”. Então, ler um texto em busca de informações para responder questões pontuais, não possibilita a mesma produção de sentidos que um contexto de leitura em que o leitor busca relações e implicações subjacentes às informações deste mesmo texto.

Como argumenta KOCH (2002, p. s/n), fundamentada na Linguística Textual, “o contexto não abrange apenas o co-texto ou entorno verbal, mas também a situação de

interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico e cultural) e o contexto sociocognitivo dos interlocutores. Portanto, a noção de contexto engloba este último e todos os outros já citados, que fazem parte da memória dos participantes e que necessitam ser mobilizados durante a troca lingüística”.

Percebe-se, desta forma, que o contexto não diz respeito a uma “situação real”, mas a um conjunto de suposições que faz parte do contexto cognitivo do leitor e do autor e que é ativado na memória a partir da interação que se estabelece entre eles. A mobilização do que é relevante na memória vai depender, então, do co-texto e de suas relações com o contexto cognitivo dos indivíduos. Desta forma, de acordo com HALLIDAY e HASAN (1989, p. 41), “numa relação dialética, o contexto da situação se constitui em uma força dinâmica na criação e na interpretação do texto”.

Considera-se contexto, portanto, a situação histórica-social de um texto, envolvendo não somente as instituições humanas, como ainda outros textos que sejam produzidos em volta e com ele se relacionem. Pode-se dizer que o *contexto é o entorno de um texto*. O contexto envolve elementos tanto da realidade do autor quanto da do receptor – e a análise destes elementos ajuda a determinar o sentido. A interpretação de um texto deve, de imediato, saber que há um autor, um sujeito com determinada identidade social e histórica e, a partir disso, situar o discurso como compartilhando desta identidade.

3.2.7. Intertextualidade

A intertextualidade é apontada como propriedade fundamental para a compreensão da prática discursiva. FAIRCLOUGH (1992, p.102) desdobra

conceitualmente o dialogismo bakhtiniano para a questão da intertextualidade: “os textos são inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos”.

No campo do intertexto, um texto sempre dialoga com outros textos, retomando outras vozes. Daí BARTHES (1980, p.32) dizer que o “texto redistribui a língua. Uma das vias dessa redistribuição é a permuta de textos, seus fragmentos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em diversos níveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”.

3.2.8. Inferências, Subentendidos e Pressupostos

Na lingüística, a Pragmática se caracteriza como estudo da linguagem em situações de uso. Em algumas situações, torna-se mais evidente o trato da linguagem como instrumento de manipulação, seja por meio de lacunas no texto (inferências e subentendidos), seja por meio de marcas lingüísticas (pressupostos).

Vejamos como KOCH e TRAVAGLIA se referem ao papel desempenhado pelas inferências na compreensão global do texto:

Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-lo integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam que ser excessivamente longos para poderem explicitar tudo o que queremos comunicar. Na verdade é assim: todo texto assemelha-se a um iceberg – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto, é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implicitado. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê (KOCH e TRAVAGLIA, 2001, p. s/n)

Para BEAUGRAND e DRESSLER (1981, p. s/n), “inferência é a operação que consiste em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas (vazios) e

descontinuidades em um mundo textual”. Para eles, o inferenciamento busca, pois, sempre resolver um problema de continuidade de sentido.

Com relação aos subentendidos, FIORIN define:

Os subentendidos são informações veiculadas por um dado enunciado, cuja atualização depende da situação de comunicação. A diferença entre um pressuposto e um subentendido é que aquele é uma informação indiscutível, ou apresentada como tal, tanto para o falante quanto para o ouvinte, pois decorre necessariamente de sentido de um marcador lingüístico, enquanto este é de responsabilidade do ouvinte. O pressuposto pode ser contestado, mas é formulado para não o ser. Já o subentendido é construído, para que o falante, caso seja interpelado, possa, apegando-se ao sentido literal das palavras, negar que tenha dito o que efetivamente quis dizer. O subentendido é um meio de o falante proteger-se, porque, com ele, diz o que quer sem se comprometer. Com os subentendidos, diz-se sem dizer, sugere-se, mas não se diz. O grau de evidência de um subentendido depende do grau de notoriedade dos fatos extralingüísticos a que remetem. (FIORIN, 2002, p. 184)

Já o pressuposto, segundo ORECCHIONI (1998, p. s/n), “é a informação que não é abertamente posta, isto é, que não constitui o verdadeiro objeto da mensagem, mas que é desencadeada pela formulação do enunciado, no qual ela se encontra intrinsecamente inscrita, independente da situação de comunicação”.

Como a Análise do Discurso é uma prática e um campo da Lingüística e da Comunicação, especializado em analisar construções ideológicas presentes em um texto (intra e extratextos), o uso adequado dos pressupostos como recurso argumentativo é importante, uma vez que visa levar o leitor ou o ouvinte a aceitar ou rejeitar certas idéias.

3.2.9. A Argumentabilidade

A argumentação nos faz interagir tanto no momento em que estamos produzindo um texto, quanto no momento em que lemos alguns textos de outros autores, pois poderemos emitir nosso ponto de vista, concordando ou não com o que estamos lendo.

Quanto a esse aspecto, relata KOCH:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentabilidade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende "neuro", ingênuo, contém também uma ideologia - a da sua própria objetividade (KOCH, 1996, p. 19).

A capacidade argumentativa é inerente ao ser humano, por meio dela demonstramos opiniões, pontos de vista e a maneira como agimos quando nos deparamos com situações diversas. Sempre que alguém fala ou escreve está argumentando. Ao realizar atos sociais por meio da linguagem verbal, tais como dar informações ou explicações, fazer avaliações ou expressar sentimentos, o autor espera ter a adesão de seus interlocutores. Embora se possa dizer que exista argumentação em qualquer intercâmbio verbal, algumas manifestações de linguagem são consideradas mais argumentativas do que outras.

Argumentação é um tipo de interação social, que tem como objetivo maior assegurar sempre a adesão do leitor/ouvinte a uma conclusão. Para MEURER (1997, p.151), argumentar é "intervir sobre o comportamento ou o quadro de referências de um destinatário em vista de um objetivo" ou o conjunto de procedimentos discursivos que visa à adesão dos interlocutores.

A argumentação, pois, está ligada não apenas a processos lingüísticos, mas também a processos sociais, por se desenrolar numa situação social intermediada pela linguagem verbal.

O argumentador precisa fazer a transição entre suas idéias, organizando seu discurso de acordo com o tipo de texto a ser desenvolvido e com o público que deseja atingir. Uma argumentação considerada eficaz num determinado contexto social pode não ter o mesmo efeito em um outro contexto social.

Um texto argumentativo terá validade conforme o efeito que produzir nos indivíduos a quem se destina. A argumentação faz com que, ao ler um texto, o leitor possa defender os mesmos argumentos ou se posicionar contra estes, gerando uma certa identificação com o que se lê.

Por meio da argumentação, pode-se persuadir ou convencer, advertir sobre algo, inquietar, pedir algo, conduzir o interlocutor a fazer o que se pede, convencer ou irritar. A argumentação propicia a análise dos pontos de vista defendidos e, a partir daí a identificação com eles. Essa identificação pode ser gerada por vários fatores, entre eles os culturais são os mais fortes, pois, de acordo com os fatos presenciados e vividos, é que se formulam as concepções acerca dos acontecimentos.

Segundo KOCH (2003, p. 29), quando se interage com alguém, “procura-se dotar os enunciados de determinada força argumentativa”, isto é, procura-se produzir os enunciados de modo que a compreensão do interlocutor caminhe no sentido de determinadas conclusões. Portanto, a interação social por meio da língua caracteriza-se fundamentalmente pela argumentabilidade. Esta potencialidade argumentativa se revela por meio de mecanismos da própria língua que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados, estabelecendo, dessa forma, as relações discursivas. Tais mecanismos são denominados de marcas lingüísticas e dentre estas, destacam-se as pressuposições, as marcas de intenção, os operadores argumentativos e os modalizadores.

A argumentação pode ser entendida como a exposição de recursos com o objetivo de fazer o texto ser ou parecer verdadeiro, coerente. Para finalizar essas qualidades, não se pode esquecer que KOCH e TRAVAGLIA (2001, p. s/n) dizem “que a coerência é o modo como os componentes do texto, ou seja, os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos”. Isso teria a ver com a boa formação do texto. Portanto, a coerência se estabelece na interação, na interlocução numa situação comunicativa.

Paralelamente ao conceito de coerência, BEAUGRAND e DRESSLER (1981, p. 3) referem-se à coesão como o “modo como os componentes da superfície textual encontram-se conectados entre si numa seqüência linear, por meio de dependências de ordem gramatical. São todos os processos de seqüencialização entre os elementos do texto”. MARCUSCHI (1998, p. s/n) define coesão como “a estrutura da seqüência de um texto, com uma organização linear”.

A coesão revela-se por meio de marcas lingüísticas. Manifesta-se na organização da seqüência do texto argumentativo. É a relação entre um elemento do texto e um outro elemento, um elemento do discurso depende de outro, um pressupõe o outro. Isso é fundamental para a compreensão do texto. Sempre que se pensa em coerência logo se pensa em coesão. Ambas são marcas lingüísticas da enunciação ou da argumentação e fazem parte da própria gramática da língua.

4. LEITURA CRÍTICA: UMA PROPOSTA PARA DESENVOLVER A COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA-TEXTUAL

O que separa leitores críticos e simplistas é o exercício da reflexão. De um modo geral, define-se leitura crítica como a atividade de leitura e releitura que implica o questionamento e o exercício da curiosidade, um meio pelo qual se expressam mudanças de sensibilidade num processo dinâmico de reavaliação.

Em tempos de globalização e de constantes mudanças na organização do Estado, é imprescindível a formação de um leitor privilegiado, de aguçada criticidade que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (lingüísticos, textuais e de mundo), não se limite à busca dos significados explícitos, mas que construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais do texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante.

4.1. ESTRATÉGIAS DE LEITURA

No momento da leitura é acionada uma série de ações na mente do leitor que o auxiliam a interpretar o texto. Essas ações são denominadas de estratégias de leitura e, na sua maioria, são tão automáticas que não se reflete sobre elas. Elas ocorrem simultaneamente durante o tempo em que se realiza a leitura, podendo ser mantidas, desenvolvidas ou modificadas. Assim sendo, ao ler um texto, a mente da pessoa

seleciona o que lhe interessa, o que lhe parece mais relevante para extrair suas próprias inferências do texto.

Vale ressaltar que as estratégias de leitura são de duas naturezas: as cognitivas e as metacognitivas. As **estratégias cognitivas** são de natureza interna, inconscientes e se desenvolvem a partir da aquisição da leitura. Com o tempo e a prática se aperfeiçoam e conduzem o leitor a uma automatização de boa parte dos processamentos que ocorrem durante a leitura, daí serem de difícil observação e controle. As **estratégias metacognitivas** são de natureza externa, por isso mais fáceis de serem observadas e controladas, na medida em que exigem do leitor desautomatização e monitoramento consciente.

Com relação à linguagem, de acordo com PASSARELLI,

além dos níveis lingüísticos, o papel ativo do leitor rumo à construção da compreensão – a grande finalidade da leitura – envolve, interativamente, uma série de aspectos cognitivos, ativando:

- a) **Esquemas mentais**, pelo uso das memórias de trabalho e de longo prazo que permitem um repertório a partir da experiência de vida do leitor, de seus conhecimentos acumulados (enciclopédicos, culturais, costumes);
- b) **Estratégias eficazes de processamento de texto**, pelo uso de operações mentais para processar a informação visual para lidar e acionar os processos mentais que levam o leitor a construir os sentidos (PASSARELLI, 2002).

Outro aspecto importante, em relação ao uso de estratégias para o processamento da leitura, é o **componente discursivo**, ou seja, **o texto**, defendido por van DIJK (1985), que confirma o conhecimento textual como elemento necessário à compreensão durante o ato de ler.

Valendo-se, então, de estratégias de leitura, em termos metodológicos, ao submeter um texto à compreensão dos leitores, propõe-se criar situações que lhe permitam constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre eles e

transformá-los. Daí dizer que, ao ler, o sujeito-leitor cria, recria, reescreve ou produz um “outro” texto, resultante da sua história, das suas experiências, do seu potencial lingüístico, etc. Nesse processo de enriquecimento mútuo entre os leitores, a leitura deixa de ser a mera repetição ou reprodução de significados institucionalizados e petrificados, para se constituir em dinâmica viva, democrática e produtiva.

Nessa perspectiva, o ponto partida e cerne do trabalho do professor deve ser sempre o texto e, nas práticas de leitura, deve-se estimular o debate e o pensamento crítico. BEAUGRANDE e DRESSLER (1981, p. s/n) afirmam que texto é uma “ocorrência comunicativa” na qual encontramos sete padrões de textualidade: coesão; coerência; intencionalidade; aceitabilidade; informatividade; situacionalidade; e intertextualidade.

Os padrões de textualidade defendidos por BEAUGRANDE e DRESSLER vêm ao encontro do que propõe este estudo: trabalhar o texto numa concepção integradora, construcionista e crítica: compor a leitura com outros textos (intertextualidade), comparar com os seus próprios textos, seus referenciais (conhecimento de mundo), observar as diferenças de tratamento do assunto (intencionalidade), buscando compreender as raízes dessas diferenças, repensar com espírito crítico e criatividade, reelaborar os conceitos e ter uma nova percepção de mundo. Além disso, nas práticas de leitura, pretende-se trabalhar certas propriedades dos textos, de maneira a perceber como suas partes se amarram (coesão), como suas idéias se articulam (coerência) e de que modo se dá a sua seqüência (progressão).

Seguindo essa proposta, a criticidade da leitura pode ser conseguida através da organização de dinâmicas pedagógicas que permitam aos leitores trabalhar com três movimentos de consciência: constatar, cotejar (refletir) e transformar.

Nesse trabalho com os textos, propõe-se, portanto, incluir nos trabalhos de prática textual, os seguintes elementos:

- a) Concepções de linguagem (incluindo a visão performática da linguagem – Teoria dos Atos de Fala – AUSTIN) e a interação;
- b) Esquemas de interpretação e de construção de textos: o conhecimento prévio (enciclopédico, de mundo, referenciais, costumes, etc), a informatividade, a intencionalidade, contextualização, a intertextualidade, as inferências, os subentendidos e os pressupostos, a argumentabilidade, a coesão, a coerência e a progressão textual.

Ao trabalhar os textos com os elementos acima colocados, o servidor público desenvolverá habilidades para:

- a) Reconhecer marcas dos diferentes gêneros / tipos de textos, principalmente da ordem do narrar, do expor, do argumentar, do prescrever, do relatar, etc;
- b) Identificar e analisar os objetivos de um texto dentro da situação da enunciação;
- c) Perceber a estrutura de um texto e estabelecer relações entre as suas partes. Relacionar informações verbais e não-verbais. Comparar modos da

organização textual. Perceber o diálogo que pode ser estabelecido entre os textos.

- d) Identificar, analisar e estabelecer relações entre a idéia principal e as idéias secundárias;
- e) Perceber idéias explícitas e implícitas. Perceber a questão do duplo sentido das palavras à luz dos elementos lingüísticos e/ou extralingüísticos. Reconhecer a importância da leitura, do conhecimento do mundo e das inferências do leitor para compreender os implícitos de um texto. Perceber que os pressupostos decorrem do sentido e/ou da posição de certas palavras no texto. Perceber que os subentendidos são insinuações não marcadas lingüisticamente no texto.
- f) Identificar as estratégias de argumentação e contra-argumentação utilizadas em um texto;
- g) Reconhecer as “marcas” lingüísticas de cada tipo de discurso, identificando a adequação das possíveis transformações entre eles;
- h) Depreender o sentido das palavras no texto e no contexto. Depreender o sentido das palavras com base nos elementos que a constituem. Reconhecer elementos pertencentes ao mesmo campo semântico, percebendo a importância desse recurso na construção de um texto. Identificar a adequação vocabular, considerando as idéias do texto.

- i) Perceber a importância da coerência para o entendimento de um texto. Identificar fatores que levam à coerência em um texto (fatores contextuais, conhecimento de mundo do leitor, conhecimento partilhado leitor-autor, inferências).

- j) Perceber a importância da referência na organização de um texto, feita por meio de mecanismos lexicais e gramaticais. Reconhecer a importância dos elementos que promovem a progressão de um texto. Perceber a importância dos nexos (conectores) na seqüência de um texto. Identificar relações lógico-semânticas (causa, condição, oposição, conclusão, explicação, consequência, proporcionalidade, tempo) estabelecidas pelos conectores. Perceber as diversas possibilidades de colocação dos termos da oração e os efeitos de sentido observados na mudança de ordem dos elementos lingüísticos.

A abordagem aqui proposta, além de apreender as propriedades do texto como objeto verbal, trabalha com as diferenças de linguagem, de vocabulário, de tratamento do assunto, buscando compreender as raízes destas diferenças e percebê-las na perspectiva da interação verbal.

Observe-se que todo esse processo interativo é também compensatório, já que, quando uma fonte de conhecimento falha, outra procura compensar aquela deficiência. Ou seja, há a utilização de forma interativa e compensatória de todos os conhecimentos necessários para atribuir sentido ao que se lê.

Por fim, ao se trabalhar os textos nessa perspectiva crítica e integradora, as Escolas de Governo darão sua contribuição (e atenderão à sua missão) de formar profissionais conscientes sobre a funcionalidade da linguagem; profissionais capazes de fazer leitura crítica: constatando, cotejando e transformando; profissionais hábeis em fazer referências, ver implicações, julgar validade, qualidade, eficiência ou adequação das idéias colocadas; e profissionais capazes de fazer analogias e comparar pontos de vista diferentes, de aplicar as idéias adquiridas a novas situações, de solucionar problemas e traçar estratégias; enfim, profissionais multifuncionais, críticos, criativos, ativos e interativos, que aprendem a aprender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quanto mais capacidade lingüística,
mais eu vejo o mundo...*

No contexto das grandes transformações do mundo do trabalho, faz-se necessária a formação de servidores que tenham perfil multifuncional e sejam detentores não apenas de conhecimentos técnicos relevantes para o desempenho de suas funções, mas também de competências compatíveis com os postos que ocupam nas organizações.

Considerando que a competência da leitura deve ser aprendida e ensinada, com a proposição destas estratégias de leitura, o servidor público desenvolverá o seu pensamento crítico e a sua competência lingüística-textual. Por meio de estratégias eficazes de processamento de textos, será possível adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e a visão de mundo de cada um. Além disso, por meio da leitura crítica, será possível perceber que em cada texto há um sujeito-autor, com uma prática histórica, uma intenção, além de fazer uma leitura semiótica, desvendando “o que o texto diz” e “como ele faz para dizer o que diz”.

Portanto, a leitura deve ser trabalhada numa perspectiva sócio-cognitiva interacional, pois é uma habilidade cognitiva ativa, dependente das habilidades e capacidades do próprio leitor. Dessa forma, será possível fazê-lo pensar sobre as coisas com mais propriedade, questionar, analisar, fazer analogias, planejar com visão de futuro, antevendo as variáveis.

Este trabalho pretendeu contribuir para o conhecimento mais preciso da significância da leitura e para o desenvolvimento da competência lingüística-textual e do pensamento crítico. Portanto, fica configurada a relevância das atividades que valorizam a leitura e com esta reflexão, apoiada nas palavras de FREIRE (1983, p. 20) conclui-se este estudo: “a leitura do mundo procede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (...) que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, que dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.”

Assim, o presente estudo vem reiterar a importância da atuação das Escolas de Governo na formação e aperfeiçoamento das competências dos servidores públicos, numa perspectiva de educação continuada, adotando uma metodologia de ensino textual interativa e crítica. Esta perspectiva de trabalho contribuirá sobremaneira para o desenvolvimento da leitura crítica e trará alterações positivas nos processos de trabalho, gerando grande impacto no conjunto das competências organizacionais.

Vale a pena ressaltar, nesta conclusão, que este trabalho teve limitações de tempo, portanto, ateve-se a uma pesquisa bibliográfica e estudo de autores e concepções da Lingüística Textual, bem como a proposição de conteúdos que devem permear todo o trabalho com textos. No entanto, em estudos futuros, pretende-se aplicar os conteúdos relacionados na presente proposta, em práticas de leitura de textos em sala de aula, trabalho semelhante ao realizado com professores da rede pública estadual e com agentes fiscais ambientais.

6. REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARROS, D. L. P. **Teoria Semiótica do Texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT B. (org) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- BARTHES, R. **S/Z**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- BENTES, A. C. **Linguística Textual**. In: MUSSALIM, F. E BENTES, A. C. (org.) **Introdução à linguística 1, domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, p.245-287.
- BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control 4: the Structuring of Pedagogical Discourse**. London; New York: Routledge, 1990.
- BERTRAND, D. **Caminhos da Semiótica Literária**. Trad. do Grupo CASA. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BEAUGRANDE, R. A. e DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. London; New York, Longman, 1981. p.1-13
- BRANDÃO, H. P; GUIMARÃES, T. A. **Gestão de Competências e gestão do desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas***, v. 41, n. 1, p 8-15. jan./mar. 2001.
- BRANDÃO, H. e MICHELETTI, G. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad: A. R. Machado. São Paulo: EDUC, 1999.
- BORDINI, M. G. e AGUIAR, V. L. T. **A Formação do leitor**. Alternativas Metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 05/10/1988. Curitiba - PR: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

COROA, M. L. M. S. O Ensino de Língua Portuguesa e a Construção de Identidades. In: CORTINA, A.; MARCHEZAN, R. C. (Org.). **Razões e sensibilidades: a semiótica em foco**. Araraquara: Cultura Editorial / Laboratório Editorial, 2004, p. 153-190.

DURAND, T. **Forms of competence**. In: International Conference on Competence-based Management, 4. 1998. Oslo Proceedings. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

DUCROT, O. **Princípios da Semântica Lingüística: Dizer e não dizer**. São Paulo: Cultrix, 1977.

DUMONT, L. M. M. **Os múltiplos aspectos e interfaces da leitura**. http://www.dgz.org.br/dez02/Art_05.htm. Acesso em 08/05/2007.

ECO, U. **Obra aberta**. Trad. de G. Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1968.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. Harlow: Longman, 1989.

_____. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FARACO, C. A. e TEZZA, C. **Oficina de Texto**. 3 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

FAVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. e KOCH, I. G. V. **Lingüística textual: Introdução**. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2000.

FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: FIORIN, J. L. et al. **Introdução à Lingüística**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Elementos de Análise do Discurso**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FOWLER, R. On Critical Linguistics. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, R. M. **Texts and Practices: Reading in Critical Discourse Analysis**. London: Routledge, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 3.ed. São Paulo: Autores Associados, 1983.

GAETANI, F. Escolas de Governo: limites e condicionalidades. In: **Revista do Serviço Público**, Brasília, ENAP. Ano 45, v. 2, p. 116, 1994.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GOODMAN, K. O processo da leitura - considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E. e PALÁCIO, M. **Os Processos de Leitura e Escrita – novas perspectivas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. p.11-22

GOULEMOT, J. M. Da Leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas de Leitura**. Trad. de Cristiane Nascimento. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Ed.) **Syntax and semantics: speech acts**. New York: Academic Press, v. 3, 1985. p. 41-58.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

_____. Relevant models of language. In: _____. **Explorations in the functions of language**. New York: Elsevier, 1973.

_____. The form of a functional grammar. In: KRESS, G. (Ed.) **Halliday: system and function in language**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

ISER, W. A interação do texto e do leitor. In: LIMA, L. C. (org. e trad.) **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 4 ed. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto. 1997.

_____. **A coesão textual**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **Argumentação e linguagem**. 4.ed. São Paulo: Cortez. 1996.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto. 1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez. 2002.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 13 ed.. São Paulo: Contexto, 2001.

LEEUWEN, T. V. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, R. M. **Texts and Practices: Reading in Critical Discourse Analysis**. London: Routledge, 1996.

LOPES, E. **Discurso, texto e significação**: uma teoria do interpretante. São Paulo: Cultrix, 1978.

MACHADO, N. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. (Org) **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.138-155.

MAGALHÃES, C. M. (org.). **Reflexões sobre a análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3.ed. Campinas, São Paulo: Pontes/Editora da UNICAMP, 1997.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Rumos atuais da Lingüística Textual**. Texto da Conferência pronunciada no LXVI Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo (GEL). UNESP, São José do Rio Preto, junho, 1998.

_____. A Lingüística de Texto: o que é e como se faz. Série Debates 11, Recife:UFPE, 1966. In: KOCH. I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

MEURER, J. L. e MOTTA-ROTH, D. **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Ed.da UFSM, 1997.

_____, BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MORIN, E. **Educação e complexidade**. Os sete saberes e outros ensaios. Trad. Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Lingüística**: domínios e fronteiras. Vol. 1. São Paulo: Cortez. 2000. p. 245-287

NISEMBAUM, H. **A competência essencial**. SP: Infinito, 2000.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a Sociedade Civil**: Temas éticos e políticos da gestão democrática. 2 ed, São Paulo: Cortez, 2005.

NORONHA-TADDEI, A. C. C. A viagem de um leitor: uma investigação semiótica do processo de leitura. **Revista de Estudos Semióticos**. N° 1, UNESP, 2005. <http://www.fflch.usp.br/dl/semiologica/es/index.htm>. Acesso em 07/05/2007.

ORECCHIONI, C. K. **L'implicite**. Paris: Armand Colin, 1998.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed.. Campinas: Pontes, 1996.

OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PACHECO, R. S. Escolas de Governo: tendências e desafios – a ENAP em perspectiva comparada. **Revista do Serviço Público**, v. 51, n.2, p. 35-53. ENAP, Brasília, 2000.

PARANÁ, Governo do Estado do. **Decreto nº 3764 de 24/10/2004** que institui a Escola de Governo do Paraná.

PASSARELLI, L. G. **Teoria e Prática na educação lingüística continuada**. Tese de Doutorado. PUC / SP, 2002. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/HP_GTLA/livro/lilian_anna.pdf>. Acesso em 24/06/2007.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e Filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1972.

PERRENOUD, P. (Org) **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIRES, A. K. [et al.]. **Gestão por competências em organizações de governo**. Brasília: ENAP, 2005.

POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. (Orgs.). **Políticas em Linguagem: Perspectivas Identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006.

SEARLE, J. R. **Speech acts: an essay in the philosophy of language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____ e MAKER, J. P. Leitura: uma estratégia de sobrevivência! **Revista Ciência e Cultura**, Campinas, Unicamp, 1978, p. 143.

TEIXEIRA, E. **O local e o global**. Limites e desafios da participação cidadã. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TORO, J. B. **Os 7 Códigos da Modernidade**. Colômbia, 1997. Disponível em <http://www.modusfaciendi.com.br>. Acesso em 28/05/2007.

van DIJK, T. A. **Text and context**: explorations in the semantics and pragmatics of discourse. London: Longman, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZOUAIN, D. M. **Escolas de Governo e Escolas de Serviço Público**: limites e problemas. Estudo de caso da FESP/RJ e FUNDAP/SP. Disponível em <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0047444.pdf>. Acesso em 28/05/2007.