

MEMÓRIA HUMANA E ATIVIDADES DE LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Vitor Hugo Chaves Costa¹

RESUMO: O desenvolvimento de atividades de linguagem é um dos principais desafios enfrentados por professores que atuam no contexto escolar. No presente artigo, apresentamos uma tarefa que poderá ser aplicada em sala de aula, tendo como suporte teórico investigações sobre a memória humana nas áreas de Psicologia Cognitiva, Psicolinguística e Linguística Aplicada. O texto que serve como base para apresentar essa atividade é um anúncio da campanha “Crack Nem Pensar”, promovida pelo Grupo RBS. Concluímos que os professores devem ter em mente que as tarefas de compreensão e produção da linguagem não podem ser desenvolvidas separadamente. Além disso, diferentes gêneros discursivos devem ser explorados nas aulas, possibilitando que os alunos possam utilizá-los em diversas situações comunicativas. Enfim, memória, linguagem e gênero discursivo são elementos relevantes nas práticas de ensino de línguas no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Memória humana, atividades de linguagem, ensino de línguas.

ABSTRACT: The application of language activities (reading and writing) has been one of the main problems for school teachers. In this article, we present a task that can be applied in classes based on investigations on human memory in Cognitive Psychology, Psycholinguistics and Applied Linguistics. Therefore, we explore a task about “Crack Nem Pensar” advertisement. With this study we concluded that teachers should bear in mind that the tasks of language comprehension and language production cannot be developed separately. In addition, different discursive genres should be exploited in their classes, allowing students to be able to use them in various communicative situations. In sum, memory, language and gender are key elements for language teachers in their teaching and research practices.

KEYWORDS: Human memory, language activities, language teaching.

1. INTRODUÇÃO

No contexto escolar, um dos comentários mais frequentes de parte dos professores é o de que os alunos têm dificuldade para compreender e produzir

¹ Doutor em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor da Universidade da Região da Campanha (URCAMP) – São Gabriel. E-mail: vhcosta2000@yahoo.com.br.

textos escritos. Esse fato, em grande medida, resulta da metodologia adotada e da própria visão que eles, professores, têm do fenômeno linguístico. Queremos dizer que muitos dos docentes ainda consideram a Gramática Tradicional como a única fonte de referência para o desenvolvimento de atividades linguísticas, desconhecendo ou ignorando o caráter social e cognitivo da linguagem. No presente artigo, apresentamos uma proposta de atividade de linguagem que pode ser aplicada em sala de aula, baseando-nos principalmente em estudos sobre a memória humana nas áreas da Psicolinguística e Psicologia Cognitiva (BRANSFORD, BROWN e COCKING, 1999; SCHENCK, 2000; CORDIER e GAONAC'H, 2006; SPRENGER, 2008). Na primeira parte, explicamos o que entendemos por atividades de linguagem, o que serve como pano de fundo para nossas discussões. Na segunda parte, comentamos acerca de algumas classificações da(s) memória(s) e suas funções na compreensão e na produção de linguagem. Na terceira parte, apresentamos um exemplo de atividade que poderá ser aplicada em sala de aula.

2. O QUE SÃO ATIVIDADES DE LINGUAGEM?

Na maioria das vezes, quando se fala a respeito de atividades de linguagem no contexto escolar, alunos e professores pensam de imediato em exercícios baseados na metalinguagem contida nas gramáticas tradicionais. Neste trabalho, adotamos um ponto de vista totalmente diferente, ou seja, entendemos as atividades de linguagem como qualquer situação em que os sujeitos usam a linguagem como um meio de interação num contexto sociocultural definido, situado (BAKHTIN, 2004; VYGOTSKY, 2003; LURIA, 1986). Desse modo, a compreensão de linguagem é concebida como um processo no qual o leitor interage com o escritor, participando ativamente da construção do sentido do texto. A produção de linguagem, então, resulta dessa interação direta com o interlocutor, influenciando o que será enunciado durante a interação. Em vista disso, podemos afirmar que compreensão e produção de linguagem são inseparáveis, devendo ser trabalhadas, conjuntamente, no contexto escolar.

Nessa perspectiva, as atividades de linguagem ocorrem de forma contextualizada, tendo como suporte os gêneros textuais ou discursivos.

Segundo Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados, usados nas mais diversas esferas sociais². Eles são dinâmicos, continuamente em mudança e servem para diferentes propósitos comunicativos socialmente reconhecidos (BATHIA, 2004, p.24). Os gêneros discursivos presentes numa sociedade constituem um inventário de eventos comunicativos mediados pela linguagem (KRESS, 1989, MEURER e MOTTA-ROTH, 2002). Como exemplos de gêneros textuais, temos os anúncios publicitários, os noticiários televisivos, os fóruns eletrônicos, dentre vários outros.

As atividades de linguagem envolvem processos cognitivos, pois, ao produzirmos ou lermos um determinado texto, acionamos os diversos sistemas de conhecimento que estão estruturados em nossas mentes, o que implica que a memória é mobilizada. Assim, quando um estudante de agronomia escreve um artigo acadêmico sobre hortaliças, por exemplo, ele precisa utilizar seus conhecimentos do assunto abordado, do gênero discursivo utilizado e do idioma em que pretende escrever, ou seja, conhecimento de domínio específico, conhecimento de gêneros discursivos e conhecimento linguístico. Do mesmo modo, quando ele lê um artigo acadêmico acerca do assunto mencionado, aciona em sua mente estes mesmos conhecimentos. Na figura 1, podemos observar os três elementos constitutivos das atividades de linguagem.

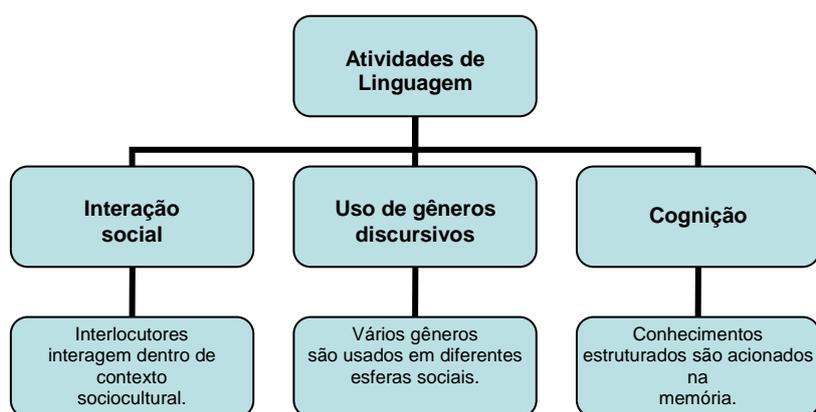


Figura 1 - Atividades de linguagem

² Para compreendermos o que são enunciados, devemos ter em mente que Bakhtin considera o homem como um ser social e histórico, e a língua como um elemento vivo e inseparável das situações de uso concreto. Nestas circunstâncias, a língua entra em contato com sua realidade concreta, dando origem ao enunciado. De acordo com Bakhtin (2003, p. 112), ele tem a sua estrutura determinada pelo contexto social, isto é, os aspectos estilísticos do enunciado são moldados pelo social.

Em nosso estudo, focalizamos os aspectos cognitivos das atividades de linguagem, mais especificamente, a memória humana. Decidimos abordá-la, porque acreditamos que qualquer tarefa de compreensão e de produção linguística deva ter por objetivo envolver o indivíduo e seu conhecimento prévio na reflexão, discussão, construção de conhecimentos e na aprendizagem, o que necessariamente envolve a cognição. Destacamos que, apesar da importância da cognição no ensino-aprendizagem, muitos professores que atuam no contexto escolar ainda desconhecem os processos cognitivos subjacentes às atividades de linguagem. Assim, embora nosso foco de interesse seja a memória humana, esclarecemos que além da cognição, os demais elementos, interação social e gêneros textuais, também, estão envolvidos. Até porque, a construção de conhecimentos acontece num processo interativo, mas o uso adequado dos gêneros textuais depende dos conhecimentos sociocognitivos estruturados em nossas mentes.

3. FOCALIZANDO A MEMÓRIA HUMANA

Como podemos observar, as atividades de linguagem envolvem a interação social, os gêneros discursivos e o uso de conhecimentos estruturados na memória. Nesta seção, buscamos focalizar a memória humana, destacando as modalidades que, em nossa perspectiva, desempenham papéis importantes na compreensão e na produção de linguagem.

De acordo com pesquisadores da Psicologia Cognitiva, a memória humana subdivide-se em três modalidades: a memória sensorial, a memória de trabalho e a memória de longo prazo. A *memória sensorial* é caracterizada pela propriedade de captar as informações externas ao organismo humano através dos sentidos. Kellogg (2007, p.95) postula que a função dessa modalidade é a de permitir que um estímulo seja percebido e reconhecido pela memória de curto prazo. Sem a memória sensorial, os eventos ocorridos num dado contexto poderiam ser esquecidos logo que fossem registrados no sistema nervoso. Baddeley (1998, p.13) destaca a existência de dois tipos de armazenamento sensorial, importantes na compreensão de linguagem: o armazenamento icônico e o armazenamento ecoico. O armazenamento icônico

é um registro sensorial visual, atuante na compreensão da linguagem escrita. O armazenamento ecoico, por outro lado, diz respeito à persistência de informações auditivas por um espaço de tempo muito curto, sendo indispensável à compreensão da linguagem falada.

A *memória de trabalho* refere-se a um sistema que tem como função manter ativas temporariamente algumas representações mentais relevantes no desempenho de uma determinada tarefa (KELLOGG, 2007, p.118). Na visão de Baddeley (2002, p.93), ela é composta por quatro subsistemas: executivo central, agenda visuoespacial, alça episódica e alça fonológica. O *executivo central* é considerado o componente mais importante desse tipo de memória, sendo um sistema atencional de controle e de seleção de estratégias cognitivas tais como a compreensão, a aprendizagem e o raciocínio. O *registro visuoespacial* tem a função de integrar informações visuais e espaciais, que podem ser temporariamente estocadas e manipuladas. Numa atividade de compreensão de linguagem escrita (leitura), tal componente registra e processa as informações visuais do texto. A *alça fonológica* estoca e recupera as informações que relacionam a oralidade à escrita. A *alça episódica* é um sistema transitório de armazenamento de eventos integrados.

Para Gaonac'h e Larigauderie (2000, p.171), a memória de trabalho exerce as seguintes funções na compreensão de linguagem: a) a análise perceptual das informações de entrada; b) o estabelecimento de coerência local e global; c) a recuperação de informações apropriadas da memória de longo prazo; e d) a coordenação das informações provenientes da análise perceptual e da memória de longo prazo. De acordo com Marin e Legros (2008, p. 96), a memória de trabalho exerce um papel importante na produção textual, pois é nela que são mobilizados conhecimentos linguísticos e pragmáticos, referentes a um determinado domínio de experiência. Os componentes da memória de trabalho têm a função de lidar com informações desse tipo, de modo que os sujeitos consigam produzir textos coesos e coerentes.

Por sua vez, a memória de longo prazo ou permanente armazena uma grande quantidade de informações durante um longo espaço de tempo. Ela apresenta informações referentes aos conhecimentos declarativos e aos conhecimentos procedurais (*Procedural Knowledge*). Para as atividades de linguagem, os conhecimentos declarativos, mais especificamente os

armazenados nas memórias semântica e lexical, são importantes, porque eles constituem a base dos conhecimentos linguísticos.

A memória semântica é a parte da memória de longo prazo que mantém armazenadas as informações relativas ao significado das palavras e aos conhecimentos utilizados na compreensão e na produção de linguagem, por exemplo, conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento de gêneros textuais (SCLIAR-CABRAL, 1991; KOCH, 2006; KLEIMAN, 2002). O conhecimento linguístico engloba os conhecimentos ortográficos, lexicais, fonológicos, sintáticos e semânticos, sendo utilizado na *descodificação*. Sua importância está, sobretudo, no fato de ele ser um elemento indispensável no tratamento descendente. Conforme Gaonac'h (1991, p.164), o leitor pode encontrar dados linguísticos não familiares nos níveis sintático, lexical, ortográfico e fonético, o que dificulta o tratamento descendente. Se isso ocorrer, a interação entre as informações do texto e as informações da mente do leitor acaba sendo comprometida.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo pode ser adquirido tanto informalmente como formalmente e abrange desde o domínio do conhecimento que um advogado tem sobre sua especialidade até o de dados culturais genéricos como “Curitiba é a capital do Paraná”. O conhecimento de gêneros, por sua vez, concerne às tipologias textuais e suas aplicações em situações sociais definidas.

A memória lexical, de outra parte, refere-se ao léxico mental, sendo a parte da memória de longo prazo que representa mentalmente todas as palavras de uma língua. Esse tipo de memória interage diretamente com a memória semântica, pois, quando nos engajamos nas atividades de linguagem, acessamos simultaneamente informações lexicais e semânticas em nosso cérebro.

A memória de eventos diz respeito à codificação, ao armazenamento e à recuperação de episódios que a pessoa que recorda vivenciou, em um determinado tempo e lugar, o que pode ser relevante em algumas atividades de produção de linguagem como nas narrativas pessoais.

Na figura 2, apresentamos as modalidades de memória discutidas (sensorial, de trabalho e de longo prazo) e os tipos de informações por elas manipuladas.

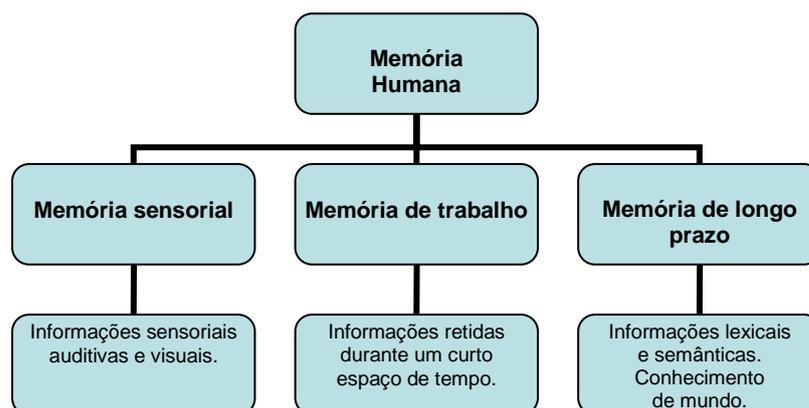


Figura 2 - Modalidades de memória

4. QUE PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PODE SER ADOTADO EM SALA DE AULA?

Depois de explicitarmos o que entendemos por atividades de linguagem e as modalidades de memória consideradas neste estudo, apresentamos uma sugestão de procedimento metodológico que pode ser adotada em sala de aula. Nossa proposta baseia-se na ideia de que a compreensão e a produção de linguagem são atividades inseparáveis, ou seja, uma atividade de leitura ocorre a partir de um texto produzido por alguém, e a produção textual resulta da leitura de algum texto.

Nosso procedimento metodológico parte da compreensão, porque acreditamos que, antes de iniciar uma atividade de escrita, o aluno deve ter um ponto de partida que seria a compreensão de um texto. Nesse sentido, seria incoerente exigir uma produção textual sem preparar as mentes dos alunos para a tarefa. Em suma, é necessário desencadear uma preparação cognitiva prévia para, em seguida, propor a produção textual.

Na perspectiva psicolinguística, a compreensão de linguagem é uma atividade que envolve uma série de processos cognitivos tais como a análise visual das letras, a conversão da forma grafêmica da palavra em sua forma fonológica correspondente, o acesso à representação semântica das palavras, a ativação dos conhecimentos estruturados na memória de longo prazo e a construção da representação textual (KOCH, 2006; MARIN e LEGROS, 2008). Para que a compreensão de linguagem seja realizada, com sucesso, o

professor poderá utilizar os seguintes procedimentos metodológicos em sala de aula:

a) *Selecionar um tema de interesse dos alunos.* A compreensão de linguagem será bem sucedida se basear-se num texto que aborde um tema de interesse dos alunos. Quando isso acontece, suas memórias de trabalho já se prepararam para receber informações novas, facilitando seu armazenamento na memória de longo prazo. Além disso, a recuperação de informações referentes ao assunto abordado também fica facilitada. Sugerimos, então, aos professores que façam um levantamento dos temas sobre os quais seus alunos gostariam de realizar atividades de linguagem;

b) *Escolher um texto multimodal.* Um texto que explore bastantes recursos gráficos, visuais e auditivos proporciona ao aluno uma maior quantidade de informações na memória sensorial, o que garante maior número de canais sensoriais de ativação dos conhecimentos armazenados na memória de longo prazo;

c) *Realizar um momento de discussão.* Quando os alunos estão engajados na discussão sobre o tema do texto, eles estão interagindo, o que leva à ativação de informações importantes na memória de longo prazo, colocando-as à disposição da memória de trabalho. Cabe ressaltar que, nesse processo, os alunos atuam diretamente nas cognições de seus colegas, fazendo com que ativem ou reformulem conexões informativas já existentes em seus cérebros e construam novos conhecimentos.

A produção de linguagem é, como visto, uma atividade complexa que envolve diversos processos cognitivos, dentre os quais o acionamento de conhecimentos existentes na memória de longo prazo e a elaboração de um modelo mental que possa orientar a disposição das informações no texto.

Para que a produção textual seja bem sucedida, sugerimos os procedimentos metodológicos a seguir:

a) *Elaborar um esboço.* A partir da elaboração de um esboço, os alunos constroem pontos de referência que norteiam a produção textual, o que impede o que chamamos de “perda do fio da meada”. De outra parte, essa atividade evita que haja distração e que informações não relevantes ingressem na memória de trabalho, dividindo a atenção, a ponto de tornar a produção textual uma tarefa árdua. A elaboração do esboço é importante para acionar os

esquemas mentais existentes na memória de longo prazo. Embora sua prática não seja muito comum no contexto escolar, os professores precisam acatar a ideia de que o esboço faz parte do processo de produção textual.

b) Escrever o texto. Logo após a elaboração do esboço, os alunos podem iniciar a escrita do texto propriamente dito, colocando em ação os conhecimentos linguísticos, de mundo e de gêneros textuais. Em relação aos conhecimentos linguísticos, chamamos a atenção para a importância de trabalhar os recursos da língua em sala de aula, pois eles serão exigidos na escrita do texto. Deixamos claro, no entanto, que não estamos nos referindo à Gramática Tradicional, mas ao ensino de língua contextualizado. Sobre o conhecimento de mundo, entram em jogo todos aqueles conhecimentos adquiridos no meio sociocultural, através das interações cotidianas, das leituras, da televisão, etc. Por isso, é importante que os professores explorem em suas aulas leituras de diferentes assuntos, em diferentes suportes. No que diz respeito ao conhecimento dos gêneros textuais, os alunos precisam ter contato com uma boa diversidade deles, reconhecendo suas funções no meio social e, principalmente, sabendo usá-los de maneira adequada.

c) Revisar o texto. Nesta etapa final, os alunos teriam a tarefa de rever aspectos como a organização das ideias, a clareza, a coerência, a coesão e o uso adequado dos recursos linguísticos. Na revisão textual, é importante o auxílio do professor, que poderá indicar aqueles aspectos do texto que não estão suficientemente claros.

Na figura 3, consta a enumeração dos procedimentos sugeridos para aplicação nas atividades de linguagem.

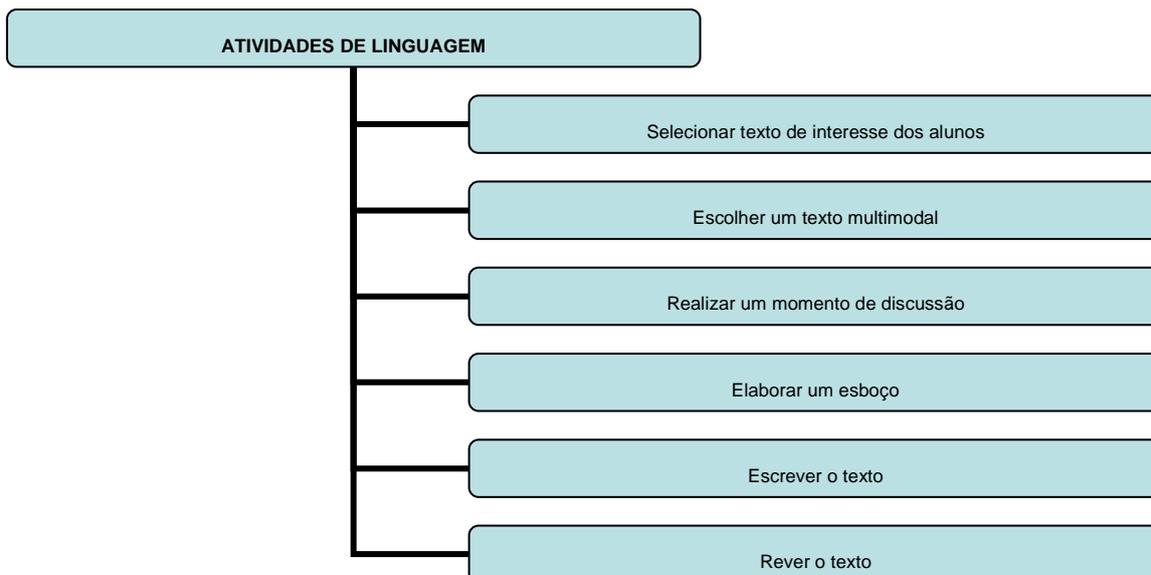


Figura 3 - Procedimentos indicados para a atividade de produção textual

5. TAREFA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE LINGUAGEM

Para demonstrar as ligações entre teoria e prática nas atividades de linguagem, utilizamos, como exemplo, um texto da campanha *Crack Nem Pensar*, do Grupo RBS, do Rio Grande do Sul.

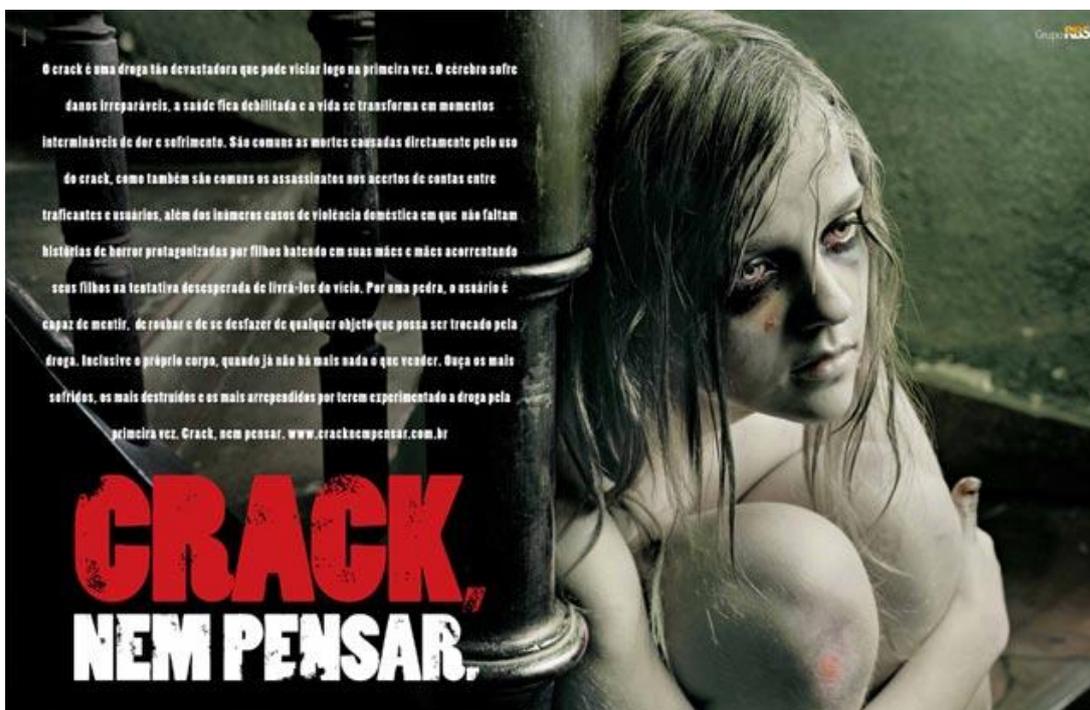


Figura 4 - Crack Nem Pensar (Fonte: www.clicrbs.com.br)

Se considerado o primeiro procedimento de compreensão sugerido: “selecionar um texto de interesse dos alunos”, podemos imaginar que pessoas jovens estejam interessadas em informações a respeito do crack, uma vez que essa droga tem sido tema de diversas matérias jornalísticas na imprensa brasileira. O próprio despertar do interesse pela discussão já acarreta certa predisposição, para que os esquemas mentais referentes ao assunto sejam ativados, o que facilita o processo de compreensão textual. Ressaltamos também que o interesse dos alunos é fundamental, se não contarmos com ele, não conseguiremos atingi-los nem envolvê-los na atividade, sendo esse um dos passos principais da memorização e da aprendizagem (SPRENGER, 2008, p.18).

Em relação ao segundo procedimento da compreensão textual, “escolher um texto que seja multimodal”, a propaganda selecionada é rica em imagens que causam impacto negativo em relação ao uso de crack. Temos a imagem de uma jovem que parece estar abandonada e desprotegida, tendo um olhar que traduz o total desamparo de alguém derrotado pela droga. A entrada dessa informação na memória visual dos alunos pode fazer com que sejam acionadas, nas suas memórias de longo prazo, várias informações, como aquelas sobre pessoas que tiveram suas vidas destruídas pelas drogas.

Além da imagem, o texto apresenta o título “Crack nem pensar”, com a palavra “Crack”, escrita em letras maiores e cor vermelha, e a expressão “nem pensar” em letras menores e cor branca. A respeito da primeira informação, afirmamos que ela pode acionar a ideia de perigo na mente dos alunos, uma vez que o vermelho representa o perigo em várias situações. Sobre a segunda informação, ressaltamos que o branco pode ativar nas suas mentes a ideia de paz e de segurança, garantidas pelo não uso da referida droga. O processo de análise da imagem e do título concerne à pré-leitura, que, de acordo com Sciar-Cabral (2003, p. 80), é importante para fazermos a atribuição dos sentidos adequados às palavras do texto. Após a exploração das imagens, partimos para o texto propriamente dito, pois várias informações referentes aos esquemas mentais já estão disponíveis na memória de trabalho dos alunos, o que facilitará a leitura.

No que se refere ao terceiro procedimento da compreensão de linguagem, “realizar um momento da discussão”, podemos destacar algumas

partes do texto e solicitar aos alunos que expressem o que pensam sobre elas. Por exemplo, os enunciados “o crack é uma droga tão devastadora que pode viciar logo na primeira vez” e “por uma pedra, o usuário é capaz de mentir, de roubar e de se desfazer de qualquer objeto que pode ser trocado pela droga”, podem servir como guias da discussão. Nessa tarefa, os alunos podem indicar as partes do texto que consideraram relevantes. Assim, no decorrer da atividade, informações acerca das drogas são acessadas e resgatadas da memória de longo prazo, sendo trazidas para a memória de trabalho. Ao mesmo tempo, informações novas sobre o crack são manipuladas pela memória de trabalho, possibilitando que esse conjunto de informações – já existentes e novas - seja armazenado na memória de longo prazo, o que auxiliará na produção textual.

Concluídas as estratégias de compreensão de linguagem, os alunos já criaram em suas mentes várias representações sobre o texto lido, e diversas informações estão disponíveis em suas memórias de longo de prazo. Com isso, tem-se uma situação favorável para iniciar a atividade de produção textual escrita.

Na produção do texto escrito, o primeiro procedimento, “elaboração do esboço”, implicará a atividade de escrita das principais ideias sobre o tema, as quais irão nortear a produção. Essas ideias serão os fios condutores, de tal forma que os alunos terão um rumo, não perdendo o fio temático. Tendo em vista a disponibilidade de informações diversas, acessíveis na memória de trabalho, os alunos terão menos dificuldade para cumprir a tarefa. Por exemplo, um aluno pode elaborar um esboço que apresente as seguintes ideias:

- 1) O crack é prejudicial à saúde.
- 2) O crack torna a pessoa antissocial.
- 3) O crack pode fazer as pessoas cometerem crimes.
- 4) Os viciados em crack devem receber assistência médica.

Logo após enumerar as ideias, que considera relevantes, o aluno precisa estar ciente de que seu texto deve conter uma apresentação do assunto “crack” (introdução), de que é preciso discorrer sobre as ideias elencadas a respeito das quais serão emitidos comentários (desenvolvimento) e, após, encerrar a discussão proposta no texto (conclusão). No processo,

seriam acionados os conhecimentos sobre o gênero textual “redação escolar”, na memória de longo prazo. Acerca disso, ressaltamos a importância de os professores de línguas explorarem diferentes gêneros textuais nas atividades de leitura e de produção textual, porque, dessa maneira, seus alunos ampliarão seus repertórios de gênero.

No que se refere ao segundo procedimento, escritura do texto, os alunos escrevem o texto propriamente dito, baseando-se no “esboço”. Nesta etapa, são acionados, na memória de longo prazo, os conhecimentos linguísticos (sintaxe, morfologia, semântica), imprescindíveis para a produção textual. Durante a escritura do texto, os alunos podem interagir com seus colegas e o professor. Embora a escritura pareça um ato individual, não o é totalmente, pois ela tem também um caráter social.

O terceiro procedimento, revisão do texto, ocorre quando os alunos releem atentamente o texto elaborado. Nesta etapa, verificam se conseguiram expressar suas ideias de forma clara e checam os aspectos linguísticos e estruturais do texto, fazendo as alterações necessárias. Assim como no procedimento anterior, podem solicitar auxílio dos colegas e do professor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos acerca da memória humana nas atividades de linguagem (compreensão e produção), apresentando algumas estratégias que podem ser aplicadas em sala de aula. Nosso posicionamento é o de que tais atividades são inseparáveis, o que nos motivou a propor um quadro estratégico que as contemple conjuntamente. Iniciamos pela compreensão, tendo como estratégias: a) selecionar um texto que aborde um tema de interesse dos alunos; b) escolher um texto que seja multimodal; e c) propiciar um momento de discussão. Logo após, consideramos a produção, para a qual sugerimos as seguintes estratégias: a) elaborar um esboço; b) escrever o texto; e c) revisar o texto. Para exemplificar como os professores poderiam aplicar uma atividade desse tipo no contexto escolar, utilizamos um texto da campanha “Crack Nem Pensar”, promovida pelo Grupo RBS.

Embora tenhamos apresentado uma sugestão de trabalho, estamos cientes de suas limitações, uma vez que os processos cognitivos envolvidos

nas atividades de linguagem são bastante complexos. Assim, em nossa perspectiva, não existe uma metodologia de ensino que consiga abarcá-los integralmente, o que exige que sejam realizadas várias discussões e trabalhos, que prevejam sua mobilização na compreensão e na produção de linguagem.

Do que foi discutido, concluímos que os professores que atuam no contexto escolar precisam, cada vez mais, buscar conhecimentos sobre as áreas da Psicologia Cognitiva, da Psicolinguística e da Linguística Aplicada, o que é, de fato, indispensável no desenvolvimento de qualquer atividade linguística. A Psicologia Cognitiva e a Psicolinguística fornecem os conhecimentos atinentes à memorização, à aprendizagem, bem como ao processamento e à produção de informações linguísticas. A Linguística Aplicada trata dos conhecimentos da língua (fonológico, sintático, semântico, discursivo, pragmático, etc.) e suas aplicações ao ensino de línguas. E, o mais importante, os professores devem explorar diferentes gêneros discursivos em suas aulas, propiciando que os alunos consigam utilizá-los em várias situações comunicativas. Enfim, cognição, língua e gênero são elementos chave para os professores de línguas em suas práticas de ensino e de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BADDELEY, A. *Human Memory: Theory and Practice*. USA: Allyn and Bacon, 1998.
- BADDELEY, A. Is working memory still working? *European Psychologist*, v.7, n. 2, p.85-97, 2002.
- BATHIA, V. *Worlds of Written Discourse: a Genre Based View*. London, New York: continuum, 2004.
- BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING. R. *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington: National Academy Press, 1999.
- CORDIER, F; GAONAC'H, D. *Aprendizagem e memória*. São Paulo: Loyola, 2006.
- GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier, 1991.

- GAONAC'H, D. ; LARIGAUDERIE, P. *Mémoire et fonctionnement cognitive*. Paris: Armand Colin, 2000.
- KELLOGG, R. T. *Fundamentals of Cognitive Psychology*. Los Angeles: SAGE, 2007.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.
- KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- KRESS, G. *Linguistic Processes in Sociocultural Practices*. Oxford: Oxford, 1989.
- LURIA, A.R. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARIN, B; LEGROS, D. *Psycholinguistique cognitive: lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles: De Broek, 2008.
- MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002.
- SCHENCK, J. *Learning, Teaching and Brain*. Thermopolis: Knowa, 2000.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.
- SCLIAR-CABRAL, L.. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SPRENGER, M. *Memória: como ensinar para o aluno lembrar*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.