

Maria das Graças Tavares Rodrigues

**A Subjetividade Intervida: O “Sumiço da Flor” na Teia
Semiótica da Episteme na Escrita de Crianças**

Tomo I

Marília

2001



Maria das Graças Tavares Rodrigues

A SUBJETIVIDADE INVERTIDA: O “SUMIÇO
DA FLOR” NA TEIA SEMIÓTICA DA EPISTEME
COGNITIVA. A REALIDADE REPRESENTACIONAL NA
ESCRITA DE CRIANÇAS

Marília

2001



Maria das Graças Tavares Rodrigues

1410001793



A SUBJETIVIDADE INVERTIDA: O “SUMIÇO
DA FLOR” NA TEIA SEMIÓTICA DA EPISTEME
COGNITIVA. A REALIDADE REPRESENTACIONAL NA
ESCRITA DE CRIANÇAS

Tese apresentada à Faculdade
de Filosofia e Ciências da
Universidade Paulista “Júlio
de Mesquita Filho”, Câmpus
de Marília, para a obtenção do
título de Doutor em Educação



Orientador: Prof. Dr. Lauro Frederico Barbosa da Silveira

Marília

2001



UN 000 66 9331

7010 000 4

Nº cham.

149,94

R. 696,2

V. 1

Nº Tombo

1.793

Aquisição

D

Preço

R\$ 5,00

Data

10/02/06

Proced.

Auten

- Crianças - escrita
- Filosofia e ciência cognitiva

Tavares Rodrigues, Maria das Graças

A subjetividade invertida: o "Sumiço da Flor" na teia semiótica da episteme cognitiva. A realidade representacional, na escrita de crianças / Maria das Graças Tavares Rodrigues. - Marília, 2001. 630 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado em educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista, 2001.

Bibliografia: f.611-625.

1. Semiose - comunicacional.
 2. Filosofia cognitiva infantil.
 3. Sujeito epistêmico piagetiano.
 4. Sujeito cósmico peirceano.
- II. Título.

CDD 121.68

Maria das Graças Tavares Rodrigues

**A SUBJETIVIDADE INVERTIDA : O “SUMIÇO
DA FLOR” NA TEIA SEMIÓTICA DA EPISTEME
COGNITIVA. A REALIDADE REPRESENTACIONAL NA
ESCRITA DE CRIANÇAS.**

Comissão julgadora

Tese para obtenção do grau de doutor

Presidente e Orientador : Dr. Lauro Frederico Barbosa da Silveira

2º Examinador: Dra Linda Bulik

3º Examinador: Dr. Sydnei Barbosa

4º Examinador: Dr. João Batista Ernesto de Moraes

5º Examinador: Dr. Dagoberto Buim Arena

Marília- SP, 25 de outubro de 2.001.



Dedicatória

À minha mãe,

Antonietta Romão Tavares

e a meu pai,

Jorge Tavares

Dados Curriculares

Maria das Graças Tavares Rodrigues

Nascimento 31/03/1951 – Torrinhã/ SP

Filiação Jorge Tavares
Antonieta Romão Tavares

Formação Acadêmica

- 1996 Mestrado em Educação – Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho – UNESP-Marília/SP
- 1993/1995 Aluno Representante de Mestrado UNESP Marília
- 1968/1973 Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Marília – Vernáculos – Inglês e Alemão-Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Marília – USP- Marília/SP
- 1974 Aperfeiçoamento em Letras
- 1957/1961 E.E.Cel. Antonio Luciano da Fonseca- Torrinhã/SP
- 1961/1965 E.E. Lázaro Franco de Moraes - Torrinhã/SP
- 1966/1970 Instituto de Educação José Alves Mira - Dois Córregos/SP
- 1980 Pedagogia Plena - Faculdades Integradas de Marília
- 1990-1991 Cursos de Pós-Graduação – UNICAMP - Campinas

Atividades Profissionais

- 1991/2001 Professora Universitária – Universidade de Marília.
Cursos: Turismo, Letras, Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia-
Serviço Social- Engenharia – Direito – Ciências Contábeis –
Administração – Ciências da Informação - UNIMAR
- 1971/1972 Escola Municipal de Lupércio - Lupércio- SP
- 1972/1975 Colégio Estadual Antonio Daum - Lupércio – SP
- 1976/1977 EEPG Júlio Mesquita e Ver. Prof. José Carlos Nogueira -
Campinas – SP
- 1978/1980 EE *Culto à Ciência* - Campinas – SP
- 1980/1990 EE Prof.^a Leonor Zuhlke Falson - Campinas - SP
- 1988 Professora Coordenadora de Ciclo Básico
- 1992 EEPG - Tomás Antonio Gonzaga - Marília – SP

Atividades Administrativas

Diretor de Escola

1990/1999	EE Lázaro Franco de Moraes -	Torrinha - SP
1990/1991	EE Cyro Barros de Resende -	Valinhos - SP
1996/1997	EE Profª Dirce Belluzo -	Vera Cruz - SP
1997/1998	EEPG Vanda Helena Toppan Nogueira -	Marília - SP
1999/2001	EEPG Gabriel Monteiro da Silva -	Marília - SP

Assistente Técnico Pedagógico - Divisão Regional do Ensino de Marília/DRE
Pré-Escola - Ensino Supletivo - Alfabetização Teoria e Prática

Participação em Eventos Sociais e Culturais

- 1989 II Congresso de Lingüística Aplicada - UNICAMP
Poetisa : Casa da Mulher - Campinas
- 1990 1º Projeto de Educação Ambiental na Escola/CETESB - CEAM -
Campinas
1º Congresso de Ecologia de Campinas - Campinas
CEAAL - Conselho de Educação da América Latina - Casa da
Mulher/SP
- 1999/2001 Projeto Clube Literário
Projeto Brasil 500 anos - Marília

Publicações: poesias e artigos acadêmicos em anais e revistas especializadas.

Atividades extra-curriculares

- 1999/2000 Grupo de Estudos de Ciência Cognitiva - Unesp - Marília
- 1989 Informática na Educação - UNICAMP - Campinas
- Curso no:
- 1984 IBGM - Instituto Brasileiro de Gemas e Metais Preciosos -
Campinas
- 1984 Grupo de Estudo de Língua Grega - Campinas
- 1989/1991 Instituto de Língua e Cultura Japonesa - Campinas



Agradecimentos

Ao professor doutor *Lauro Frederico Barbosa da Silveira*
por seu zelo, competência, senso crítico, abnegável conduta e exemplar
colaboração na orientação deste trabalho.



Agradecimentos

A minha família pelo afeto e incentivo constante

César Augusto

Maria Flora

Guilherme

Alexandre

Stephanie

Agradecimentos Especiais

Aos professores que me ensinaram a saber para a alma, à gratuidade do latim e do grego.

Cônego Amador Romão

Cônego Alfredo do Rio

Maria de Lourdes Ramos



Agradecimentos Especiais

Aos ilustres professores , **Dr. Jean Marie Dolle** e **Dra. Vera Estela Telles (USP)**, pelo estímulo na continuidade da realização inferencial em estudos avançados de Jean Piaget.



Agradecimentos Especiais

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta ou indireta de muitas pessoas. Manifestamos gratidão a todas elas e de forma particular.

Aos caros amigos e colegas da *E.E.Lázaro Franco de Moraes*, *E.E.Cel. Antonio Luciano da Fonseca*, de Torrinha, *E.E.Gabriel Monteiro da Silva* e *E.E.Abel Augusto Fragata* de Marília pela cordial atenção na colaboração dada a este trabalho.

A funcionários da secretaria da pós-graduação *Unesp*, Câmpus de Marília, especialmente *Maria Inês Bayer Pereira* e pelo incentivo e profissionalismo. A *Edna Bonini*, *Wilma Regina Rezende dos Santos* pela atenção constante.

À *Prof.^a. Yolanda Matsuda*, *Dr.^a. Edna Cavalcanti* e *Prof.^a Yoshi Gusukuma* pela colaboração na leitura e revisão deste trabalho.

À *Microsite*, especialmente à *Karina Kusano*, *Hiroshi Kusano* e *Fábio Kusano*, pela solidária participação na digitação e arte na montagem gráfica.

À *Luciane Consini de Souza*, *Elizabeth Netto de Souza*, *Toyoko Suzuki Tsuchie* e *Maurício Duarte* pela colaboração e presteza.



As Geórgicas

Virgílio

*Numes de tanto amor, não me sejais adversos:
as vossas glórias, canto; auxiliai meus versos!
Leis são, que a natureza, origem das harmonias,
aos vários sítios pôs nesses remotos dias.*

.....
*O Pai, rei da natura,
bem podia alhanar o trato da cultura,
mas não quiz: preferiu, porque o mortal se
adestre,
se estimule, se active, e o reino seu campestre
não viesse a perder-se um dia ao desamparo,
que o lavrar fôsse afan, e industria o seu preparo*

.....
*Eis como as artes vêm, se aumentam, se dirigem,
filhas da precisão, da actividade origem !
que do humano trabalho a heroica persistência
faz prodígios qual nume; encerra onnipotência*

.....
*Tudo previne a tempo. As armas verdadeiras
são estas para ti, se conquistar presumes
glória de lavradôr, título aceito aos numes.*

.....
*Queres ter da colheita a profecia exacta?
Vê quando a amendoeira em flôres se desata,
curva as hâsteas cheirosa, e a primavera chama.*

.....
*Peorar e descair é lei do fado em tudo:
com que afam rema, e sua, e cansa o braço rudo
água acima um barqueiro! E se exaurido cessa,
como a torrente o leva, e túrbida o remessa
água abaixo outra vêz, roubando-lhes inimiga
num momento o ganhado em horas de fadiga!*

.....
*Assim quem lê nos céus, para a ignorância
escuros,
faz que sirva ao presente o annuncio dos futuros:
o prazo de colher, e o de semear conhece.*

.....
Não pois em vão se nota

de cada signo occaso e nascimento

.....
O vento se avizinha?

*lá estava a prendizê-lo o inchado da marinha
a arrebentar em flôr*

*Muitas vezes também podeis notar, como, antes
que se erga vento, o céu despenha estrellas, brilho
que deixa atrás no escuro igneo e branco rastilho.
A palha, a folha sêcca, então vê-las costumas
pelos ares brincar, e a tona d'água as plumas.*

.....
Não te basta? inda a chuva assim não advinhas?

.....
*Em summa, pelo sol, quem lhe os sinaes alcança,
Já sabe se é máu tempo, ou tempo de bonança
Quem dirá que o sol mente? O sol té nos descera
os tumultos por vir, e as fraudes, e se a guerra
fermenta occultamente*

.....
*Cautela pois, cautela, amados camponezes !
não basta conhecer as estações e os mezes:
é mister attentar no livro das estrellas,
sabêl as distinguir, e saber entendê-las:*

.....
*Mas por maior sciência, e mais desvelos que haja,
o ponto essencial são animos devotos,
e honrar os immortais faceis a humanos votos.*

.....
*Que vezes se não viu do Etna retremente
abrir-se o interior, golfar caudal torrente
de fogo encapellado e penhas derretidas
pelos ciclopeos chaos!*

.....
Que armas entrebatidas não se ouviram soar

.....
*O curso das idades
nunca viu tanto raio em tempo calmo, ou tantos
comêtas infernaes o mundo inçar de espantos!
E tudo falou certo: aos campos inhumanos
retingir, adubar ... co'o sangue dos Romãos.*

.....
*Dormeo arado sem honra, o campo é dos silvados;
os que o haviam de arar, calcam-no; estão
soldados
Saíu da foice a espada.*

Sumário

Lista de Figuras.....	13
Lista de Tabelas.....	14.
Resumo	15
 Parte 1 Revisão da literatura e fundamentos teóricos	16
 1.1 Introdução.....	17
1.1.1 Justificativas e intertextualidades.....	36
1.1.2 Do estudo da subjetividade epistêmica: a identidade do sujeito das cibernéticas.....	41
1.1.3 A cognição piagetiana: uma construção epigenética.....	46
1.1.4 Aspectos da semiótica como representação.....	52
1.1.5 A semiótica peirceana como metalinguagem referencial.....	56
1.2 Racionalidade ao intertexto da teoria piagetiana.....	63
1.2.1. A representação nas categorias degradativas do simbólico.....	78
1.3 Conceitos de interface à ciência e a filosofia.....	83
1.3.1 A subjetividade na metalinguagem da menoridade.....	100
1.4 Literatura infantil e a ontologia da linguagem.....	107
1.4.1 A referência cognitiva infantil da oralidade.....	111
1.4.2. A filosofia educacional da linguagem da criança.....	114
1.4.3. A disciplina paradoxal na narratividade infantil.....	121
1.5 A nova referência epistêmica.....	125
1.5.1 Transformação e identidade.....	128
1.5.2 Estruturas informacionais na linguagem infantil.....	133

Parte 2 Proposição e métodos.....	135
2.1 Leitura e linguagem na tradução icônica da criatividade da criança.....	136
2.2 Afecção e intencionalidade do sujeito interpretante.....	150
2.3 Questões de repertório e metalinguagem.....	157
2.3.1 A leitura pedagógica da inteligibilidade epistêmica.....	170
2.3.2 Diagramação dos dados da pesquisa.....	176
2.3.3 Fontes e catalizadores da pesquisa.....	177
2.3.4 Aspectos cognitivos e afetivos na comunicação.....	181
2.3.5 A questão na leitura dos textos.....	187
2.4 Metodologia.....	198
 Parte 3 Resultados e discussão.....	 320
Conclusão.....	583
Bibliografia.....	611
Abstract.....	627
Anexos	628

Lista de Figuras

1- Peças de propaganda e marketing

1.1 Imagens do “sumiço da flor” em anúncios..... 217 , 531

1.2 Imagens de “aquênios”411, 457, 462

2- Ilustrações obtidas de fontes diversas

2.1 Imagens de “pirotecnia” 27, 480

2.2 Imagens de “geodinâmica e geognosia”321

2.3 Imagens de micrografias..... 527

2.4 Imagens de representação esquemática.... 413, 417, 434, 435, 511

2.5 Imagens de representação fotopictográfica.....213, 215

3- Imagens de representações infantis



Lista de Tabelas

*Quadro 1 – Distribuição de crianças participantes da pesquisa
por escola, sexo, idade, série e período de aplicação*

Resumo

Este trabalho investiga aspectos gramaticais da racionalidade na semiose comunicacional. Enquanto subsume filosoficamente objetos teóricos de transcendência interpretativa para a subjetividade, relacionam-se efeitos de significação que implicam a aprendizagem como manifestação da inteligência biológica, correlata com a leitura relacional da criatividade epistêmica. Da temática abstrata e complexa da cibernética e filosofia articula para pensar deontologicamente natureza e cultura, privilegiou-se um recorte significativo de possibilidades daquela aprendizagem, a ser pensada com a atenção para aspectos caracterizadores da “inteligência científica” peirceana, ao que da vida e da práxis educacional à rotina didática ao cotidiano signifique para crianças em desenvolvimento de acordo com Piaget. Buscou-se reconhecer aspectos fulcrais de significação, por modos de completude e fruição na explicitação do conhecimento tácito na atividade abstrativa, e efeitos perlocucionais são analisados em textos escritos por crianças de 9 a 12 anos.

Aquela qualidade de inerência constituiu-se de uma reflexão crítica, procedimentos microetnográficos e heurísticos, baseada em argumentos dos quais derivou uma metalinguagem explicativa e implicativa. Contribui ao suportar e estender um pouco mais a investigação permanente no campo da ética e estética cognitiva, ao tentar compreender como possibilidades transcriptanalíticas linhas científicas de afecionalidade à linguagem referida com uma relação mais significativa na semiose educacional, e ao pensar sobre o que significa na esfera axiológica dos fundamentos teóricos na linguagem de legitimidade um sujeito epistêmico piagetiano e um sujeito cósmico peirceano.

Palavras – chave:

1. semiose comunicacional
2. criatividade epistêmica
3. sujeito epistêmico piagetiano
4. sujeito cósmico peirceano

Parte 1

Revisão da literatura e fundamentos teóricos



1.1 *Introdução*

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de campo, envolvendo o aprofundamento de aspectos de leitura derivativos de reflexões acadêmicas sobre a contribuição da teoria do conhecimento de Jean Piaget para a compreensão da linguagem infantil enquanto expressão semiótica.

Entre os vários ângulos objetivos abordados pelo emérito mestre foram selecionados para este estudo, em função de dar continuidade a postulações de base teórico-lingüística apresentadas no trabalho de mestrado, os que tratam da escrita como representação. A esse exercício da função semiótica buscou-se compreender melhor como episteme cognitiva, na interface teórica e prática com o pensamento. Procederam-se novos eixos de estudo à base de equivalência nas interrelações de sua perspectiva, enquanto emergência de uma subjetividade que se desenvolve como cibernética biológica na própria natureza conceitual da linguagem-pensamento.

A investigação da escrita como dimensão representativa parte do complexo estudo dos princípios organizativos dos processos inteligentes que orientam o desenvolvimento da linguagem. Tem sido priorizada, recentemente, no meio acadêmico por demandar novos enfoques conceituais sobre o conhecimento humano, oferecida em disciplina de aprendizados que têm demandado um conceito de competência à construção cognitiva, de evolução e em decréscimo da "entropia". A própria alfabetização, como objeto amplo de conhecimento ao interesse multidisciplinar, passou a importar e muito para os vários domínios da significação funcional da ciência e nessa busca de identificação de estruturas cognitivas mais gerais poderiam ser elucidadas da compreensão infantil, uma vez que o caráter epistemológico dos processos de aquisição, integração e uso de conhecimento, durante a construção da identidade, perpassa o desenvolvimento, sendo o homem, único como espécie, capaz de ilustrar e desmaterializar os princípios na organização da vida.

As neurociências, as ciências cognitivas e a psicologia do desenvolvimento encontram-se nas fontes das novas perspectivas educativas,

atualmente também requisitadas como fonte de conhecimentos para solucionar desafios tecnológicos, científicos e epistemológicos. A palavra na linguagem de interface da filosófica e da ciência, abre-se ao homem simbólico que deverá doravante qualificar as novas relações decisórias e definir sua conduta como ser de destinação cósmica, ao sofisticado do seu conhecimento nos estudos contemporâneos. Como oráculo, aos processos de decifração da inteligência organizativa, parece subjazerem espaços de destinação aos processos semióticos da escrita. Tal a revelância conceitual que a propõe como objeto à investigação, tema crítico de estudo para o âmbito dos processos mentais, nas suas formas de expressão gnosiológica aperceptiva, em ajuizamentos de relações psicológicas, científicas e culturais, as quais como fisiologias cognitivas diferenciais signifiquem na elaboração cognitiva de realidades experienciais a partir da escrita. Estimável como dimensão epigramática complexa, pode levar às possibilidades de mediação, a traduzir-se em índices de valores ecológicos no conhecimento, como surge, em conjunção e sintonia sensitiva uma dimensão mais geral representativa ao vivido.

A dissertação de mestrado "A visão do mundo através de um texto: a coerência como atividade epistêmica" relacionou um conjunto de inferências integrantes dessa discussão e por serem passíveis de serem encontradas em outros textos infantis mereceram aprofundamento, contudo, especialmente fundados em alguns planos psicológicos que resultaram dos estudos daquelas produções, desenvolvimental enfim permitiu uma hipótese à continuidade uma aspectualidade de conjunto imiscuída, como fenômeno cognitivo ubíquo. Assumiu-se por força da familiaridade, como um incisivo e generalizado efeito de significação, a hipótese de haver um tal possível subsunçor à atividade escrita. Priorizou-se o objeto linguagem, a ser melhor esclarecido, à relação com a oralidade, dado que foi como substância prosonomástica relevante na retórica infantil em textos escritos que surgiu um efeito de assertividade que seduziu e compeliu à essa investigação da escrita. Por ela inferiu-se que processos indexativos de base semiótica geral imiscuem-se, irradiado nas manifestações representativas as orientações criativas da inteligência enquanto estatuto de atividade informacional auto-realizativa.

Apresenta-se este trabalho, portanto, tendo como referente de integralidade o aprofundamento, quase metodológico, conseqüente a uma pesquisa de



campo realizada no mestrado. Vincula-se em continuidade de uma investigação observativa iniciada entre anos de 1990 a 1996, no âmbito das relações pragmáticas em crianças de região de Santa Cruz do Rio Pardo a quem com fio condutor pertinente ao domínio de conhecimento na temática ecológica escolheram alguns elementos daquele meio para estudar representações de crianças.

Enquanto presença cultural marcou-se por meio de atividades dessa ressignificação pela linguagem relativamente a conceitos produzidos de "natureza". Buscava-se na modalidade da escrita saber se haveria alguma forma inferencial, na percepção infantil significativa para compreender conceitos relacionados aos fenômenos atmosféricos implícitos nas representações de "árvore". Da base de expressão do falar caipira, à influência de Castilho, Abaurre e partir de orientações da professora Maria Aparecida Cória Sabini, pode-se ir enfrentando conjuntamente o trabalho interdisciplinar o qual, à lingüística aplicada, permite-se, segundo Cavalcanti, de uma análise discursiva dos textos iluminados aos esquemas piagetianos. Com tais bases teóricas piagetianas, pretendia-se, em perspectivas mais abertas à interpretação, relacionar aquelas noções sob as novas integrações do conhecimento. Observando-se das representações, efeitos de sentido lato naqueles referidos textos, ao que se propunha como material significativo para outras possíveis inferências acadêmicas, em profundidade, e a partir da orientação teórica que se tinha auferido atualizou-se ao conhecimento da gramaticalidade da sintaxe, semântica e pragmática enquanto sistema perpetrável de subsídios consistentes da filosofia e prática metodológica educacional por via de estudos aprofundados.

A primeira parte do trabalho trata da referida informação acadêmica privilegiando a fundamentação atualizável relativamente àquele primeiro objeto teórico, cognição e linguagem, especializados ao recorte daquela realidade familiar ao pesquisador, ao âmbito da semiose comunicacional. A segunda parte trata da aceitabilidade dessa complexidade ao indefinível, em termos epistêmicos de modo que é à terceira parte que se envolvem os elementos inferenciais, enquanto se precisam situacionalmente às determinações representativas, a sua significância à crítica propositiva, as expressões das subjetividades enquanto interpretantes.



Situando a investigação no âmbito aplicativo, pode-se referir com ilustrações ao que significa à condição, pensar, o signo exterior aos indicadores concretos com os quais se dá relacionalmente à tessitura, a unicidade interna à presente proposição. Tais são os aspectos referenciais à interpretação, que vinculam a linguagem ao pensamento, as esferas experienciais e a intencionalidade, em seus contextos de agenciamento físico, pessoais e sociais, às dimensões abstratas, nocionais marcadas pelas interpretações determinadas às vivências concretas da intersubjetividade.

Observando o objeto dessa forma participante, proporcionou-se uma hipótese surgida a uma entrada desviante especulativa, contudo mais restritiva ao universo simbólico dos signos, quanto, contraditoriamente, mais aberta ao contínuo para a abordagem futura de textos discursivos, os quais potencializam também estados mentais a dimensão desenvolvimental. Ao serem promissora e enfrentados pelos esquemas piagetianos, são estudados sob a perspectiva do envolvimento do complexo orgânico ao contínuo, o modo representacional que esse trabalho expressivo contemple, evolutivamente para compreender crianças em desenvolvimento a partir de sete a oito anos. Resgatando-se à linguagem a criança anterior, ao sistema cognitivo na complexidade inextricável das motivações e ações práticas dessa conseqüente aproximação biológica, inferiu-se que talvez fosse possível conhecer mais sobre a subjetividade infantil sentido psicológico geral da inteligência na interação ecológica. Os resultados pareceram surpreendentes havendo poucos referenciais semânticos referenciais anteriores em trabalhos acadêmicos dessa natureza integrativa transdisciplinar.

Colocam-se em questão as significações cognitivas em plena atividade à linguagem do cotidiano demandando a interrelação dos esquemas de pensamento, a interpretação da receptividade os estados de consciência admitidos como sincrônicos e diacrônicos. Sob a perspectiva pancrônica, vínculos consistentes uma competência abdução, holomórfica à leitura semiótica. Ao uso individual da língua, o saber lingüístico geral, ao que o discurso físico e social das crianças traz como contribuição especial à dimensão do conhecimento do cotidiano concreto subjazendo essa base psicológica e sociológica aos signos lingüísticos, sugerindo uma competência

relacional acurada, esse feeling imemorial à racionalidade provendo a leitura da expressão infantil na uma nova metalinguagem, de onde surgiu a hipótese de se indiciavar na comunicação infantil um vínculo informacional acometido de possibilidades elucidativas mais ampla da atividade mental infantil, no processo de exercício da competência simbólica, uma autêntica forma de integralidade de uma semiotização na intimidade organísmica, a qual, de maior generalidade e abrangência estaria suportada em princípios materiais na representatividade sistêmica da estrutura cognitiva dessas realidades. Essa reflexão iniciou-se de forma incipiente naquele trabalho do qual consta e ao qual se insere referencialmente para fins de reafirmação teórica. Atualiza assim a hipótese da criatividade surgir como manifestação de uma cognição de matriz triádica que caracteriza a teoria de Piaget, Chomsky e Peirce em tendências a pensar de modo verdadeiro.

O procedimento geral prossegue conforme estabelecido então para aquele referido trabalho que foi o de investigar, sob a teoria do conhecimento de Jean Piaget, efeitos de gramaticalidade, eixos inferenciais lingüísticos de base sintática, semântica e pragmática como possíveis matrizes organizacionais para interpretar conspíguas as relações representativas da criança com o meio ambiente. Na busca de pontos de conexão no universo simbólico, referenciais na rede ampla e dinâmica das implicações, a produção lingüística da criança foi considerada uma resultante da interatividade na ação cognoscitiva, envolvendo o domínio do perceptivo, dessa experiência material na concepção piagetiana e no alcance da experiência abstrativa peirceana para possíveis e ulteriores assimilações e extensões conceptuais. Possibilitou-se assim estudar com maior aprofundamento como se apresenta, expressivamente, no discurso infantil, a vinculação entre o esquemas mentais e construção de objetos formais de representatividade nas estruturas inferenciais à filiação como realidades à consciência à transparência compreensiva dessa realização em sentido lato e estrito desse espectro de inteligibilidade pela linguagem. Os diversos conteúdos e formas lingüísticas deram-se também sobre classes inferenciais de objetos de expressão e criação figurativas, dimensionados projetivamente em sua conservação como suportes funcionais complexos na atribuição de motivos ecológicos de expressão cultural na relação cósmica.



Representando os resultados de observação e compreensão dos múltiplos contextos motivacionais encontrados naquele primeiro trabalho, enfocam-se nesse mesmo fio condutor concentrado nas possíveis intertextualidades chomskianas, peirceanas e piagetianas, as qualidades infantis constituidoras dessa permanência de complexidade, as quais foram retomadas às formas cruciais de suas reocorrências, as importantes vivências didáticas com os valores das ligações associativas e dissociativas, cópulas e disjunções inferenciais para contextos comunicativos de ambiente e ambiência temática em criança de 9 a 12 anos.

Selecionaram-se alguns delineadores específicos, tomados à lexicalização e à gramaticalização, caracterizadores potenciais de certas tendências adaptativas mais inclusivas naquelas homogeneidades desenvolvimentais. Esses aspectos para serem melhor estudados envolveram a pesquisadora em uma nova ação no interior dos círculos concêntricos vivenciáveis à temática das relações ecocosmológicas, uma experiência pessoal e intelectual de alto risco. Na frágil cartografia das polarizações como linearidade das faculdades representativas da leitura da cognição das crianças ao quanto o pensamento ressignifique ao trabalho intelectual na teia semiótica em interações com o próprio meio ambiente, de sua sustentação, esta complexa atividade lógico classificatória manifesta-se em sua versão à estrutura profunda e superficial, lexiograficamente pertinente ao enunciados atributivos, ontológicos, normativos como os que se constituem e ilustram-se nessa primeira coleção de textos.

Enquanto grade relacional ao estado do sistema de signos essa variação representacional à externalidade e internalidade das possibilidades deslocativas, reflexivamente a esse contínuo temporal enquanto forma, suportadas receptivamente mas dialogicamente à pregnância e abrangência interativa relacional à atividade lingüística para uma inteligência científica que se deseja proporcionar a uma leitura marcada à proficiência acadêmica.

Apresentam-se esses textos como categorias de realidades inferenciais recorrentes à receptividade epistêmica enquanto idéias de relação que surgiram à interatividade vivida, ao efeito concreto do saber e conhecer. Constituem-se em esboços, os quais, tomados a uma realização psicológica e sociológica do

conhecimento se exibem em formas sugestivas, indefinidas a uma dimensão consistente ao desvelamento dos signos, à implicitude da experiência corpórea e das circunvoluções mentais ao nadir do conhecimento elaborado e especulativo. Ao sentido tomado à conduta na sua expressão semiótica mais geral como gramaticalidade, o sistema enquanto possível representatividade sintética por signos lingüísticos, à semiose comunicacional como signos-pensamento ao que possam insinuar como imagem-sentido de uma cognição ao espírito infantil, mediatamente, à reconstituição da unidade da expressividade narrativa à consciência, em seu estatuto antropológico dialógico à leitura da linguagem na qual os fenômenos do entendimento apresentam-se conspícuos a sua própria realidade ontológica.

Sobretudo o espírito desse trabalho se encontra na possibilidade dessa participação na cognição sintética compreensiva da sensibilidade à infância.

Comentários de uma criança dentre 7 e 8 anos: em 15/11/2000 com flores recolhidas em um cestinho após um passeio.

Stèphanie : As plantas, as flores nos deu solidão !

Pesquisadora : O quê ?

Stèphanie:- Solidão, o pensamento das pessoas !

- Onde tem passarinhos tem os deuses.O vento balança os galhos fortes para dar vida às flores, às plantinhas. (do cipreste) “ Ele sobe para Deus!

A dorme-dorme.

Uma vez eu e meus primos fomos ao sítio, em baixo da serra e brincamos de fazer expedições e no caminho achamos uma plantinha.

Que parecia uma folhagem e começou a fechar, de repente nossos pés estavam todos firados e vimos que a plantinha tinha espinhos.

Fomos mostrar ao meu tio e ele disse que era a dorme-dorme.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes
Professor: Geralda 25/11/98

Araceli S.
12 anos série 5º "D "

Explosão científica

Fiquei uma semana pensando em destruir alguma coisa.

Em um crto dia eu fui na garagem pegar minha bicicleta e fi meu carrinho todo desmuntado na caixa, eu fui correndo pegar ele, toquei tudo na mesa e comecei a montar.

Quando estava pronto não sabia fazer a experiencia.

Fui na banca comprei uma caixa de bomba 5, e voltei para casa.

Comecei a montar 4 bomba atrás, e 2 na frente peguei um barbante molhei no alcool e no oleo, passei por toda bomba e voltei na rua.

Era eu lá no meio da rua acendi a linha e empurrei o carrinho quase no final da rua as bombas acenderam e o carrinho começou a ir mais rapido no final da rua Bun o carrinho já éra.

FIM

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes
Professor: Geralda 25/11/98

Fernande
11 anos série 5º "D "

Minhas Lembranças

Lembro como se fosse hoje no caminho para minha casa quando achei um picão, uma plantinha frágil balançando de lá para cá, p[arecendo que pedia para lhe apanhar.

Foi tão forte essa impressão que lhe apanhei e soprei, ela floi tão longe que não consigo explicar para onde ela foi parar.

Também outro dia, no sítio da minha avó, peguei a paineira que caía no chão, estava madura, rachei-o no meio e fiz um boneco com o algodão.

Mesma coisa aconteceu com um mamão ou não sabia que soltava leite, então minha mãe disse que tinha que cortar para aquele leite sair para depois comê-lo.

Com o trevo aconteceu a mesma coisa, meus amigos comeram e disseram para eu experimentar estava azedo mas gostei, dizem que o trevo da quatro folhas da muita sorte.

Estas são lembranças que tenho quando era pequena e que ainda vivo nesta vida que Deus me deu, penso, pode ser que a plantinha branca que falei no começo vá para o céu, não é.

Fim

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes
Professor: Geralda 25/11/98

Lidiane M.
12 anos série 5º "D "



Sempre qu ando eu vortava da Escola sempre brincava com picão, também gostava de brincar com as folhas, eu brincava muito Porquê? eu achava legal. Para quê? Quando? Eu vortava da Escola. Elas Voam para o céu

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes
Professor: Marlene 25/11/98

Maurício Ap. do P. J.
11 anos série 5º "C"

As flores

Eu passei no bosque e vi uma flor linda gostei tanto dela que arranquei e levei-a para minha casa, mas só que ele some por aí... voando.
Gostei muito dele só que não me esperou e eu fui atrás.
Estou muito triste demais. Fiquei doente mas minha mãe achou um pé dele.
E ela trouxe para mim brincar com ele.
Agora estou muito feliz, todos os dias a minha mãe trás essa flor para minha.
Estou muito contente e muito feliz.
Estou muito contente e muito feliz.
Sou muito linda e também minha flor.

FIM

EE Gabriel Monteiro da Silva
Professora: Magali 28/04/99

Gisele Ap. P.M.
12 anos 5ª série "B"

Eu me lembro dessa flor quando estava brincando e peguei na minha mão e caio muita florsinha.

EE Gabriel Monteiro da Silva
Professora: Maria Inez 08/04/99

Juliana R. M.
10 anos 5ª série "D"

Uma planta nasce no meu quintal.
Não sei que tipo de flor é e nem da onde veio.
O que é isso um animal ?!
Ou é apenas uma planta no meu chão,
Chão do meu coração.
Percebi que também era uma vida
Não humana, mas vegetal.
Comecei a cuidar dessa planta como se fosse minha própria filha, filha minha, filha minha...
No outro dia amanheço com a maior alegria
E quando chego no quintal, cade a florzinha ?!...
...Foi levada pelo vento,
que silencia o meu tormento.

Fim

EE Gabriel Monteiro da Silva
Professora: Maria Inez 08/04/99

Jéssyca B.
10 anos 5ª série "D"

Esse desenho parece uma flor lá no escuro, esse pontinhos brancos que faz formar uma flor.

Esse desenho de baixo parece uma dança de festa junina, e também parece a flor soltando-se pelo ar.

Também parece um simbolo de uma guerra.

O que eu vejo neste desenho uma flor que você assopra e o vento éva.

Ela some por ai porque o vento vai levando.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Deborah

11 anos 5ª série "B"

A gueima dos fogos artificios

Era uma vez uma celebração na Páscoa na praça de uma igreja e os padres os coroinhas estavam lá na comemoração a pessoas da quela região forão ver a queima dos fogos artificios e lá deu uma maior confusão:

_Eles não conseguão achar os fogos em lugar nenhum alguns sairão para procurar no campo mais niguém achou, outros forão procurar na cidade mais ninguém vio os fogos de artifios.

Até o padre vio os fogos dentro da igreja e soutarão eles e aquela celebração virou uma verdadeira Páscoa crianças brincando adutos conversandos e o padre resando.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Thiago Al.M.

10 anos 5ª série "A"

Poesia

Girassol

O girassol parece um sol de tão bonito

É tão alto não muito alto.

O girassol fira quando do sol quanto munca de frases.

Eu tinha um mais morreu

Por isso que eu gosto de girassol.

Parece uma flor ao ventos.

que se o vento soprar leva a flor

as petolas começa a cair.

No chão ela é tão linda.

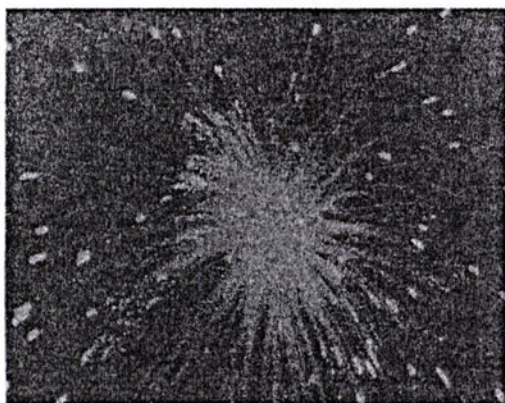
EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

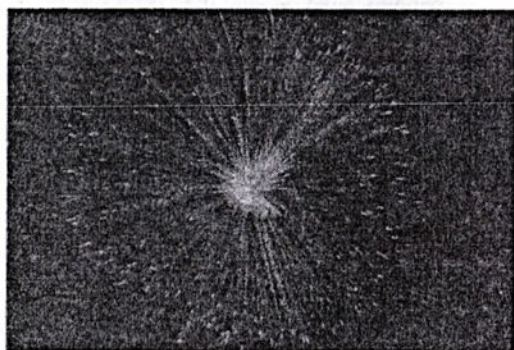
Lais Fernanda Basro de Araujo

" anos 5ª série "C"

Signo exterior à interatividade epistêmica



*Os pontos de luz são baladas pequenas,
que derretem rápido, baladas maiores,
ao queimarem riscam tralos.*



*Cada camada explode em uma altura ,
produzindo várias camadas de luzes.*

As flores

*As flores são lindas e cheirosas elas são as nossas vidas.
Eu adoro flores eu vou fazer um jardim lá na minha casa.
Lá em casa eu tenho um pé de rosa ela é enorme.
Tem flores de todas as cores tem amarelo, vermelho, verde, rosa, azul, etc.
Eu vi na televisão que até as flores dá para fazer remédio.
A minha mãe adora a flor violeta e eu também.
As flores brancas são cheirosas e muito brancas.*

EE Gabriel Monteiro da Silva
Professora: Magali 28/04/99

Elaina Cristina dos Santos
11 anos 5ª série "C"

Certo dia fui olhar as rosas do meu jardim encontrei uma flor muito esquisita

*Nela estava uma abelha esperta. Aquela flor era muito linda.
Essa foto me lembra do filme vida de insetos.*

EE Gabriel Monteiro da Silva
Professora: Maria Inez 08/04/99

Gabriela P.
10 anos 5ª série "D"

Eu penso que este de pode ser uma poema só que não pode ser uma poeseia porque ela tem uma coisa que eu não consigo entender que a poesia é tão bom que parece so que está flor é um exemplo de harmonia e amor com está flor um coisa da vida e muita amo-

*Esta flor parece. com eu conheço lá perto da minha casa
Eu gostei tanto dela que eu levei embora
Para minha casa e prantei ela e águei ela e a tudo.*

EE Gabriel Monteiro da Silva
Professora: Magali 28/04/99

Luzia Galiano
12 anos 5ª série "B"

O dente de leão me lembra:

*O dente de leão, é uma espécie de flor muito bonita.
Quando a gente pega elae na mão e assopra sai voando para cima e desaparece no ar.*

Eu acho muito legal o dente de leão.

EE Gabriel Monteiro da Silva
Professora: Maria Inez 08/04/99

Camila Fernanda
10 anos 5ª série "D"



O Mato Asasino

Um dia eu estava andando com o meu primo neto e asamos um mato estranho.

O mato era branco e espinhudo. Nós não sabia o que era.

Nós levamos para o meu pai falar o que era. Ele falou para nós que era o mato asasino.

Nós perguntamos para ele porque mato era asasino. Ele falou porque ele um dia ele e o meu tio p brigou e meu pai pegou o mato e assopro e o meu tio caiu dentro do rio e morreu afogado porriso que é o mato asasino.

E.E Lázaro Franco de Moraes
Professor: Rosângela 26/11/98

Renato A.
11 anos 5 °A

O picão

O picão é uma planta muito sencível, com o vento ele já se desabrocha todo e sai voado por ai pelas matas pelo ar por todos os lugares.

As crianças também brincam muito com o picão é apenas um sopro e pronto, elas se diverte entre si, uma soprando nas outras.

O picão as veses é ruim ele agruda nas roupas das pessoas espetando todo e pra rancar e duro ele gruda muito.

O picão é de tamanho médio, as vezes a gente nem vê voando as petulas.

E.E. Lázaro Franco de Moraes
Professor: Rosângela 26/11/98

Ederli A. G.
11 anos 5 °A

Picão

Eu estava indo para a escola quando eu vi este picão que estava ali parado perto de mim, eu soprei o picão e come çou a ir para o céu.

E tinha bastante pição por ali onde eu estava, e come cei a brincar com eles o dia inteiro, etc.

E no outro dia eu também foi outra vez e só tinha medade dos picão, etc...

E.E. "Lázaro Franco de Moraes"
Professor: Rosângela 26/11/98

Carlos R. B.
12 anos 5 °A

O picão é leve, ele voâ para cima, o vento que o leva, para o ar e como uma pena que frutua, Como uma folha que cai de uma árvore ela voâ de cima para baixo é uma folha, que vai e nunca volta como um passarinho voâ voâ.

é só assopra que ela voâ é como uma folha que cai flutuando é uma que some no ar e como pó que cai leve como um pó de Giz é tão leve

se você pega na mão você nem vai sentir linho que vai caindo no chão.

E.E. Escola Lázaro Franco de Morães
Professor: Rosângela 26/11/98

Elton R.
10 anos 5 °A



Destacando-se como espaços privilegiados, abertos para inferência, para as bases prospectivas de definição de planos concretos e abstratos, constituíram-se também em fontes de valores, de vetores na criatividade as referências qualitativas na regulação cognitiva. As aspectualidades das relações interativas subjetividade e intersubjetividade, a partir da relação linguagem e pensamento são dimensões que merecem ser tratadas como epifenômenos no processo metamorfização cognitiva. Na interface da oralidade com a escritura, os textos, com que se contribuem à expressão simbólica às condições limitativas desse trabalho levam ao aprimoramento dos processos definidores dessa lógica de predicação ao caráter mais abrangente da racionalidade. A tese que se apresenta implica defender a teorização de uma competência heurística interativa a partir da hipótese da marginalidade de uma linguagem que implique na cultura a profunda interação com objetos do cosmo humano em processos cognitivos de maior generalidade.

A questão primordial que se coloca em relação à cognição infantil é a de avaliá-la qualitativamente quanto à capacidade de plasticidade interativa que dela se desenvolve e propaga-se intersubjetivamente nos planos mais gerais desse entendimento. Como um elo composto de idéias, a natureza de sua permeabilidade constitutiva se manifesta pela conduta como no objeto metateórico desta argumentação acadêmica. O modelo interpretativo constituído para as complexidades delineadas teve suporte abstrativo da teoria geral dos signos. A interpretação de base semiótica mais complexa para as relações pensamento - linguagem efetivou-se a partir da teoria geral dos signos de Charles Sanders Peirce.

A investigação de certos aspectos que se supõe serem do caráter semiótico organizativo da inteligência, emergentes na dimensão expressiva cultural e desenvolvimental de crianças em ambiente de aprendizagem, constituiu-se como um resultado argumentativo teórico, um núcleo referencial constituído como conhecimento para subsidiar futuras tentativas de seu entendimento, de buscar por meio de estudos gradativamente mais aprofundados um conceito aproximativo de identidade epistemológica mais coerente com os problemas e desafios contemporâneos para as questões do conhecimento.

A Epistemologia Genética tem desafiado os pesquisadores na assimilação e aplicação conceitual do conhecimento como processo progressivo de integração e diferenciação, resultando na adaptação inteligente. Por esta teoria, pretendeu-se compreender aspectos funcionais de base semiótica, intermediários e interdependentes na cognição, enquanto significativo para entendimento da subjetividade. Os delineamentos são pertinentes ressignificados aos resultados de estudos concretos dessa manifestação da capacidade assimilação à face acomodativa, ao real dessas crianças em seus aspectos de oclusão e abertura de estrutura de conjunto, determinadas as subestruturas comprometidas com a concepção de causalidade, na construção de sistemas incorporadores de efeitos significativos referenciais para a identidade humana.

O modelo interpretativo que se propôs ao desenvolvimento desse trabalho, surgiu com a base instigativa dos estudos da Epistemologia Genética proposta por Jean Piaget. Tendo em vista as possibilidades de alguns aspectos terem pertinência explicativa para relações psicológicas e cognitivas acometidas na estruturação do pensamento verbal infantil, situaram-se instâncias desenvolvimentais da faixa etária de 9 a 12 anos, à expressão narrativa de estados de consciência representada na complexidade da escrita.

Para tanto buscou-se fundamentar a interpretação com uma pesquisa bibliográfica recomendada academicamente a postulações teóricas complexas. Como exercício desse nível de reconhecimento teórico de consenso, às dificuldades estabelecidas para os possíveis desdobramentos, referidos em múltiplos debates interdisciplinares especializados, com o apoio de estudos especializados em exploração a sua contribuição explicativa para dimensões auto-organizativas da mente em relação à linguagem, estabeleceu-se um eixo interpretativo, básico mas atualizado, indispensável à apreciação concreta das vivências interativas e das condições sociais de produção e de análise de textos minimamente infantis. Enfim, apresenta-se uma possibilidade de estudo sangrado à face teórica e prática das experiências educativas do próprio pensar.

A pesquisa que se apresenta sob um caráter relacional teórico e prático teve a sua fundamentação construída a partir da teoria genética de Jean Piaget enquanto



teoria do conhecimento para um sujeito epistêmico. A teoria piagetiana foi estimada por sua reconhecida coesão interna e autoridade para nortear novos estudos que busquem compreender os aspectos adaptativos humanos durante a construção do conhecimento. O desenvolvimento intelectual, tendo suas bases interacionais auto reguladas em estruturas orgânicas sistêmicas, constitui-se em objeto de estudo privilegiado pelas novas ciências da comunicação da informação, da cognição. O enfoque piagetiano tem o mérito de conceber e explicitar relações representativas, interpretar e explicar aquelas dimensões estruturais no processo de organização do conhecimento inferindo significados como valores vitais a partir das realidades psicológicas e biológicas.

Contribui como um subsídio possível consideração de planos à base da homofilia ou planos de conexão operacionais teórica da discussão na da suficiência desejável para compor os fundamentos filosóficos educacionais pertinentes à construção de um projeto minimamente coeso, em condições aceitáveis ao delineamento assertivo no conjunto de abstrações subsumidas anteriormente da cultura educacional ocidental e que se mostram ainda significativas. Trata-se de defender uma concepção do valor criativo humano em que pese a importância do comprometimento semiótico das regulações ecológicas com a cognição, em novas bases epistêmicas, lógica como filosofia cognitiva inclusiva e disjuntiva de uma linguagem que satisfaça.

A partir de uma hipótese mais inclusiva suscitada também ao conjunto das intertextualidades e das polifonias do meio acadêmico, de que a cognição infantil apresenta a imediatez um escopo funcional de maior generalidade, o objetivo geral do presente trabalho foi o de promover bases teóricas para estimar uma metalinguagem para, de uma filosofia cognitiva inspirada na linguagem infantil, passar a conceber valores evolutivos da educação como cultura natural às ecologias cognitivas

Tais fatos elidiram essa pesquisa teoricamente a buscar explicações, que devessem de alguma forma ser compatíveis e procedentes ao modo mental de crianças entre a infância e a pré-adolescência como, contudo, princípio de sentimento e de razão cujo sentido desenvolvimental seja de univocidade a partir as estruturações solidárias em uma face lógica compreensível. Esta orientação se faz comunicar de

forma paradoxal mas incisiva e contumaz nos trâmites expressivos e compreensivos da sua linguagem. Para inferir da representação semiótica nos planos da intersubjetividade, estabeleceram-se como eixos cognitivos de expressão epistêmica reflexões sustentadas em capítulos, elencados como revisão teórica das relações temáticas em revisões crítico-lógico-metodológicas sobre a subjetividade.

A construção de um modelo teórico que se fizesse coeso e consistente à complexidade do tema, implicou em acertos aleatórios, desvios e erros que, apesar da atenção e da busca de procedimentos mais adequados, escaparam das variáveis do controle dos riscos encontrados. O trabalho contudo centra-se na explicitação das etapas intelectuais enfrentadas aos delineamentos de um quadro abarcador de uma base de tradutibilidade dessa coerência geral experimental ao exercício de um raciocínio hipotético, o qual segundo a orientação especializada e desafiante acadêmica deve ser o principal objeto em uma pesquisa com signos

Na atualidade das concepções educacionais sobre a infância, prevalece a idéia de que o educando é um sujeito cognoscente. Através de seu progresso intelectual em fase de alfabetização puderam-se encontrar declaradas influências das postulações piagetianas sob essa atividade, em situações quaisquer de aprendizagem, espontaneamente produzindo materializações, conforme seu conhecimento aproximativo do real. Trata-se de elaborações prepassadas dos fluxos de intencionalidade, e elas mesmas incessantemente construídas e reconstruídas, portanto apenas passíveis de reconhecimento interpretativo nesse exercício de julgamento e ao leque de aberturas e esforços de explicitações do conhecimento admitido pelo sujeito por construções sucessivas e abstrativas do próprio referencial dessa subjetividade que se plasma à experiência como pensamento interface à internalidade e à externalidade como identidade simbólica da atividade da consciência, interior da assertividade, a subjetividade epistêmica traduz ela mesma o desenvolvimento cognitivo em seus limites funcionais.

Uma vez que o presente trabalho contempla reflexivamente algumas postulações acadêmicas sobre o paradigma piagetiano, importa no conjunto dos esforços intelectuais, buscar compreendê-lo de forma sintética enquanto isso implique o risco de manter sob correlação de uma forma crítica a aspectos lógicos comuns,



referendáveis em diversas concepções teóricas, as quantidades na filosofia como na sociologia se postulem como uma idealidade ao conhecimento bioantropológico relacional a partir a partir da ciência e determine-se como um sentido para tratar essa equivalência no estudo da linguagem na referência dessa atualidade ao complexo das possibilidades psíquicas.

Trata-se então de enfrentar e repensar uma nova dimensão de estudo, à base das estruturas orgânicas enquanto uma situação completamente nova vinculada à linguagem no que se poderia tentar referenciar em fulcros derivados de estudos acadêmicos em correlação efetiva com observações e vivências do problema para saber quanto de significado resta ao conjunto de implicações que poderiam conferir uma regularização cognitiva relevante para a pertinência continuativa nos estudos, das representações infantis.

O conhecimento dos processos de relação e interação com o leitor através da escrita traduz-se por pesquisas desse conjunto heterogêneo de situações contextuais em diferente as épocas, enquanto arte recompositiva ou reconstrutiva de uma textura frágil o bastante para permear a densidade com que se deixa emotiva, afetivamente sopesar essa linguagem dirigida à criança a partir do resgate adulto da subjetividade infantil.

Encontrar parâmetros instrumentais para a base interpretativa dessas questões delicadas pressupõe uma especialização cultivada nas vivências interdisciplinares. Essa condição parece ser bastante sugestiva e mais viável na contemporaneidade fervilhante de estudos e controvérsias. A literatura infantil brasileira, através do seus autores mais ilustres, que a retrataram como um percurso de aproximadamente cinquenta anos, constitui-se hoje como uma ponte ativa de recursos cognitivos para realmente, nos dias atuais, poder encetar-se uma compreensão mais geral do que se perdeu ou continua da subjetividade como campo nacional atrelado ao de infância. Imprescindível será abrir a vez e a voz à criança, para participar com sua subjetividade cognoscente, com a sua apreciação do mundo, seu gosto em formação, registrando este momento conjuntural entre o passado e o futuro, às portas abertas do novo milênio.



A realidade interpretativa poderá ser outra a partir da verdade da visão do mundo da criança, respeitada a especificidade tão singular e tão cara no mundo filosófico e literário na revisão crítica da metalinguagem de construção do conceito de identidade, por modos de realidade na assertividade da consciência, enquanto demande desatar a presilha que prende a dimensionalidade, à possibilidade cambiante da corporeidade como expressividade da mente ao espaço do alargamento cognoscitivo. Tal relatividade demandaria estudos no conjunto de conhecimentos científicos, porquanto experiências de livre investigação para observações e sobretudo subsumindo a liberdade para presumir.

Ao ideológico que resiste aos fulcros inferenciais do processo resta o desafio de instelgir-se, nessa possível parcialidade, o significado, e à possibilidade do que se apresenta fenomenologicamente sensível e da forma proposicional determinado a ser traduzível como representação geral do que se sustentou na conduta como significado antropológico atualizado contudo à vivência das complexidades interativas compreendendo conhecimentos advindos das de ecologia humana.

Na primeira parte do trabalho, três capítulos, estudam-se as controvertidas implicações conceituais para discussão à continuidade da reflexão sobre a intersubjetividade e subjetividade epistêmica. Os dois capítulos relacionam a relevância dos pressupostos teóricos como meio de expressão à base semiótica do estudo da consciência representativa sob o ponto de vista teórico de Piaget e Peirce. Um sexto e sétimo capítulos tratam dos textos após a apresentação de proposta métodos correlatos da cognição da criança nessa fase de 9 a 12 anos, correspondendo à segunda e terceiras partes, vinculando-se, em um estudo aplicativo conceitos piagetianos e algumas possibilidades da leitura semiótica peirceana implicada à análise da escrita, representando nas possibilidades de desenvolvimento epistêmico de sua metalinguagem gramaticalizada.



1.1.1 Justificativas e Intertextualidades

O pensamento acadêmico contemporâneo tem-se revelado perplexo ante as dimensões de complexidade encontradas no estudo da mente humana. Uma questão de qualidade ímpar, embora clássica, advém do alto desenvolvimento científico e tecnológico empreendido nas últimas décadas: qual a verdadeira natureza da racionalidade humana? (Ruyer, 1992; Papert, 1993). Como buscar critérios restritores para caracterizar das epistemologias algo que se possa promover referencialmente do âmago, do núcleo dos pensamentos como referencial assertivo.

Os instrumentos intelectuais tecnológicos e culturais, construídos pelo homem no campo científico, conferem o significado da excelência da razão sobre a materialidade, contudo tal domínio resvala ante os aspectos abstrativos do descontínuo, na continuidade, da extensão dos processos desenvolvidos nos planos filo e ontogênicos, considerada a razão escalar das fisiologias com as quais se pode dimensionar o significado humano.

De forma desafiadora, impõe-se a lacuna do sentido lógico generalizado no interior de todos os processos materiais, qualidades cibernéticas de determinação nas ações ao longo dos desenvolvimentos. A conquista humana dessa natureza que o inclui e o aliena constitui-se na base dos questionamentos atuais: representar filosoficamente o conceito de identidade sob uma nova relação interativa a partir do conhecimento, ou seja, encontrar novas sínteses referenciais epistemológicas.

A questão da complexidade conceitual em torno dos processos evolutivos que a história e as ciências registram como conteúdos referendáveis para o tema da construção de um mundo próprio à espécie humana, subjaz sob as formas de conceber e representar conhecimentos. A historicidade sobre as investigações na linguagem manteve ilustrada em formas temáticas metareflexivas sobre o espaço demarrativo da importância. Evidenciam-se dimensões, não só cognitivas mas morais epistêmicas, implicadas de forma decisiva ao longo do desenvolvimento. (Kuhn, 1990; Dupuy, 1996)



Pesquisas recentes no campo das ciências cognitivas e do desenvolvimento humano demandam tematizações das representações sob suas diversas formas organizativas a partir das formas verbais e não-verbais em seus processos e estados inter e intra semióticos (Serson, 1996; Del Nero, 1995; Santaella, 1999). Buscando incrementar dimensões explicativas ao conjunto de conhecimentos descritivos que se acumulam com os enfoques tradicionais, para fundamentar abordagens dos sistemas geração, coordenação e integração dos conhecimentos.

As novas investigações sobre cognição e desenvolvimento humano priorizaram nas últimas décadas os estudos de ordem sintética, menos polarizados mas rigorosamente integrados aos enfoques em função dos aspectos de organização total do sistema interativo humano com o meio ambiente. (Chomsky, 1971; Valsiner, 1987)

O enfoque epistemológico tradicional para a construção de modelos para o desenvolvimento cognitivo caracterizou-se por dicotomizar fatores genéticos e ambientais. Contribuiu, conceitualmente, mas ao situar limites para o que se pode entender de forma gerativa por inatismo e, de forma aplicativa, por condicionamento, maturação, aprendizagem, sem considerar explicativamente a implicação epistêmica final das estruturas construídas ao longo do desenvolvimento, deixou de considerar a revelância dos sistemas abertos e a sua completude significativa, uma questão investigativa contemporânea como linguagem de uma racionalidade complexa situada entre a vaguidade e a redundância que caracteriza os sistemas cibernéticos.

Formulações epistêmicas recentes, revisadas em literatura acadêmica, sinalizam para a importância de novas pesquisas interpretativas. Buscam metalinguagens fundamentadas em referenciais teóricos abordando seus aspectos lógicos e normativos. (Okasabe, 1979, Geraldi, J, 1991, Possenti, 1988, Franchi, 1986, 1989). Há reconhecimento da contribuição interdisciplinar valorizadora da relação organismo-meio em seus intrincados aspectos de interdependência no real ecológico. A captação procedimental inclusiva mostra-se na referenciabilidade da invariância sob as transformações, nas linhas teóricas apreciativas da concepção do desenvolvimento. Pode revelar-se, portanto, norteadora nessa busca de compreensão das orientações fundamentais que caracterizam a mente humana nas relações com o mundo. (Chisholm, 1985; Zamberlan, 1992)

O conceito de competência em relação à infância impôs novas perspectivas teóricas em relação ao objeto de estudo da Psicologia do Desenvolvimento (Papousek H & Papousek, 1984). A investigação das condutas infantis interessam sob o ponto de vista de suas construções cognitivas e morais epistêmicas (Kohlberg, 1969; Price, 1985). Os esquemas mentais infantis constituem-se em fontes de modelos organizativos do ponto de vista tecnológico, científico educacional para a realização e acomodação humana em relação aos novos desafios da sobrevivência (Papert, Trevarthen, 1974, 1975; Aslin, 1985).

O domínio da linguagem implicando modos de informação desconhecidos tem sido ultimamente abordado como objeto teórico em sua relevância diagramática dos esquemas mentais envolvidos na interpretação epistêmica de signos da subjetividade. (Searle, 1997; Dennet, 1996). Sob o ponto de vista da semiótica como ciência aplicável a qualquer fenômeno pertinente a uma relação em bases humanas de significação, a base discursiva das considerações importa em seu aspectos figurativos, altamente vagos e abstratos a partir de contextos ligados a experiências irrefletidas do cotidiano cognitivo.

O aspecto paisagístico no conjunto das instanciações, na representação de hipertextos entre o sujeito e o objeto, não deixa de compor-se sob um plano dinâmico de estruturas de natureza paradoxal. Em extensões dialéticas parecem resultar novas formas de heterogeneidade em permanente processo de combinação reconfigurativa, no qual importam as abstrações qualitativas.

O conhecimento das significações semióticas, enquanto constituidoras de um nexos inteligível e modelizável, implica estudos sobre o caráter operacional dos arranjos possíveis dados aos sentidos por meios humanos de trato com fenômenos. Segundo o aspecto filogenético, importam em aspectos de ajuste e adequação mas irreduzíveis, que exigem vaga predicação e interpretação diferenciada. São particularmente complexos os sistemas de significação em sua composição como fluxo de consciência, como canais de representação e comunicação, íntimo da mente como do corpo nas dinâmicas de regulação fisiológica ampla e na antecipação dos níveis discriminativos de relevância quanto à eleição e ordenação de prevalência na orientação espontânea de condutas futuras.

Enquanto processo de imbricações semióticas profundas, significativas no sentido de abertura a dimensões aproximativas aos fenômenos da dinâmica natural, importa essa linguagem informacional para a estrutura organizacional da inteligência humana e torna-se grande enigma cujo desdobramento pode levar às instanciações de transformação na dinâmica vital. O caráter progressivamente usurpador do sentido vívido das interações do sujeito com a inteireza dos fenômenos, quando em sua explicação e aplicação pela linguagem, tem sido relacionado como efeito de enclave à complexidade na heteronomia a partir de homonomias.

Como estrutura de natureza interpretativa, potencializam-se as epistemologias dominantes no sentido de abarcar aspectos daquela dispersão fundamental. Em aspectos diferenciadores, nessa composição conceitual, como unificadora dos estados mentais, interessam referências pontuadas pela inteligência como centro de difusão de movimentos, modos dissipativos e ou agregativos. (Tavares, 1996)

Como organização em microestados mentais segundo uma linguagem cuja lógica e domínio no âmbito da racionalidade cartesiana constitui-se como desafiadora do dualismo, mas de cujo caráter de alheidade o próprio Descartes se dera conta e da qual se acompanha acometida em sua identidade funcional.

Como organização informacional no seio das dinâmicas multifuncionais a linguagem, a partir da potencialidade inerente a uma atividade cognitiva como a humana, pode ser relacionável em sua complexidade estrutural na natureza das integralizações biofísicas. Importa não apenas como instância cognitiva diferenciadora de movimentos internos e externos, em estados de consciência, mas em que nível dessa atenção introspectiva resulta em sentido humano aos movimentos constituidores de identidade encontra-se talvez, o nexos geral de causalidades direta ou indiretamente implicadas com a realidade exterior e abrangente.

Correspondendo a movimentos cognitivos mais sutis que a inteligência perceptiva e assimilativa realiza e manifestam-se como estados difusos de consciência. A linguagem de conjugação implicada processa-se sem a auto-referencialidade externa definida e constitui-se sobre o nível informacional na organização material das

complexidades, ao percurso interativo, na estrutura de relatividade operacional compartilhada por multi-agentes da realidade ecossistêmica.

A questão dos limites para o entendimento do que seja consciência do mundo como consciência do mundo, ou seja, a questão da episteme da organização, o conhecimento como metáfora ontológica do mundo via linguagem, apresenta-se na atual discussão acadêmica diluída conceitualmente em gradientes de decomposição da certeza ainda residual a partir das reinterpretações dos dualistas e reducionistas. (Shaeffer, 1998) Aspectos contraditórios dificultam e confinam a qualidade representativa das dinâmicas constituidoras da subjetividade quando a planos informacionais mais abrangentes no âmbito das conexões por complexidades.

No tocante à cognição infantil, deve-se levar em questão o âmbito da expressão e reconhecimento de emoções por crianças durante o desenvolvimento emocional considerados em termos de emergência de uma psicologia do desejo e crença, à medida que levam à exploração dos entendimentos intersubjetivos, da racionalidade em sua natureza dialógica no universo das relações.

Trata-se de dar relevância à concepção de uma psico-lógica sugerida por Piaget, envolvendo algo como sistema das relações nas determinações das condutas infantis durante o desenvolvimento. A influência de Piaget, particularmente, uma ênfase na criança como cientista físico, tem nos desviado de notar também um interesse teórico nascente nos estados relacionais psicológicos, da consciência generalizada nos planos cosmológicos auto-sustentados na organização psico-fisiológica.



1.1.2 Do estudo da subjetividade epistêmica: a identidade do sujeito das cibernéticas

A certeza subjetiva permeia a realização da racionalidade moderna e contemporânea. Aprofundando-se e sofisticando-se os critérios aos paradigmas de certeza, tem-se por outro lado, postulado cada vez mais a escalaridade, a incerteza para a realidade mental, dispendendo-se uma consideração teórica ao lado do positivismo menos radical aos fenômenos e contudo mais inclusiva qualitativamente na relação geral interativa com a materialidade biológica. Como é hoje substrato lógico das investigações relacionais das equivalências biofísicas e das epistemologias matemáticas e para as racionais a pretensão fundamental relativiza-se enquanto estatuto na organização informacional.

Levada a limites científicos em consideração à espaço-temporalidade como dimensão estabelecida contemporaneamente ao avanço da física quântica, a questão epistêmica sujeita-se aos níveis teóricos controvertidos das possibilidades de uma entropia semiótica cujas complexidades são apenas resgatáveis se o discurso se fizer ontologicamente pertinente, de modo a satisfazer critérios de logicidade para a coerência conforme prescrições encontradas na tradição filosófica. Culturalmente afetadas, no âmbito acadêmico, aos trâmites dos modos sutis de impregnação da autoridade, por um caráter responsivamente elaborado na epistemologia moderna da quebra dos paradigmas, devem ser aquelas orientadas na busca desafiadora de algo congruente que resulte da fragmentação dos espaços do conhecimento, além de enriquecido culturalmente ao crivo das epistemologias contemporâneas a partir de Leibniz e Heidegger.

Os componentes filosóficos, ao serem considerados encontrados, exigem também a contraposição sintética de certas formas recentes de perspectivas neo-iluministas para determinar-se minimamente uma categorização entre o discurso de antropologização e desantropologização no domínio de conhecimento sociológico e científico; importa uma visão mais unitária para as ciências naturais, além na psicofisiologia a significância das linguagens às consciências psicológicas. Essa temática é fundamental à constituição de uma epistemologia orientadora e favorecedora



de parâmetros sustentáveis para o processo de conhecer por ecologias cognitivas, demandando, conforme teorizou Pièrre Lévy, o enfrentamento não apenas dos níveis abstratos referenciais das retrospectivas teóricas mas também da práxis para uma filosofia cognitiva da linguagem em perspectiva lógica mais geral. “Há informação e até sentido no mundo físico. As faculdades da mente são sempre apenas as propriedades de sistemas de processamento de informação” (DUPUY, 1996, p.27)

O sistema de pensamento piagetiano merece pois, uma metateorização naquela ordem crítica que contemple seus aspectos ainda não considerados completamente como no campo da organização fractal, envolvendo as possibilidades perceptivas relacionais de procedência interpretativa procedimental, derivações traduzindo-as do conhecimento da biofísica e da bioquímica como epistemologias de base. Apenas essa lógica parece preliminarmente suficiente para sustentar uma inferência sintética que tenha a auto organização como realidade funcional complexa, a qual se identifique como que objetiva e exclusivamente inserida no contexto da prospecção humana cosmológica, resumindo-se as concepções de cultura e natureza a partir da aceitação da perspectiva evolutiva da racionalidade humana em perfis de coligações de consciências tendo em vista uma realidade informacional.

Dupuy, (1996) manifestou-se recentemente com preocupações nessa linha de busca de uma base filosoficamente determinada como metalinguagem, consistente o bastante para suportar o desafio de uma avaliação em restropectiva, ou seja, em posição atualizadora dos aspectos que persistem em restar teoricamente incompletos sob a multiplicidade de argumentações heterodoxas. Essa dimensão também é enfatizada por Dupuy, considerando-a como inerente ao esquema de constituição de um pensamento avaliativo, observando essa validade a partir de suas próprias colocações importantes inferências reunidas das Conferências de Macy:

A questão das relações circulares entre ciência, técnica e sociedade tem, sem dúvida, certa importância, mas não creio que ela deva ocultar a análise da dinâmica endógena dos movimentos de idéias [...] tivera cuidado em evitar as ciladas da história retrospectiva. Mas pratiquei, de preferência um novo gênero, bastante arriscado: a história contrafactual [DUPUY, 1996, p. 15]



A mesma dificuldade apresenta-se a cada vez, e a cada estudioso que se situe às linhas epistemológicas do cogito, contudo, faz-se exercício seu positivamente insinuando-se cada vez mais possível como uma trilha aberta para sofisticação teórica, em bases de expressão correlacional.

Na ordem de dificuldades para uma representação objetiva, contraposta como metalinguagem à cognição de um sujeito que a possa apreciar em mínimos de competência epistêmica em nível consensual, estão em questão quanto as bases filosoficamente qualitativas no complexo emaranhado dessas organizações evolutiva, os planos sensíveis da linguagem enquanto as questões lingüísticas da natureza da oralidade e da escrita. Fluindo do remoto cognitivo, marcados aos interesses e à base volitiva da espécie humana, significam informacionalmente enquanto inscrições e sistemas de super estruturação simbólica à cobertura evolutiva global das atividades antrópicas da geografia ecológica.

Considerando-se a contribuição kantiana como marco dentro da evolução geral moderna do que se tem por admitido para abordagens heurísticas quanto aos encartes de prescrição teórica à filiação aristotélica, da consciência em Hegel e considerando-a a partir das assimilações de Claude Lévi- Strauss, há de ser declarado um nível hipotético de referência conceitual para certas condições interpretativas limítrofes. Entre certos aspectos de identificação, sob equivalentes em nível de metalinguagem epistemológica, devem encontrar aqueles fundantes mínimos para justificar uma assimilação metateórica como intertextualidade supor que seja possível.

A questão eletiva de certos referenciais continua na ordem científica das melhores colocações e, salvo se desconsiderado o dominó das reversibilidades, é impossível deixar-se o problema apenas no plano da perpétua anulação e do radicalismo eliminativista. Deve-se, portanto, postular algo que seja explicativo e esteja ilustrado naqueles modelos conceituais que perduraram por ciclos evolucionários da ciência, da história e da literatura. Não podem contudo, serem relativizados na parcialidade das idéias, mas considerados no delineamento sensível, ao significado da sua extensão implicativa, a qual insistentemente se verifique no conjunto das idéias. Algo cunhado entre o cosmológico dos antigos e dos modernos, entre o racionalismo e o

empirismo, algo de uma cognição que trate do menor e do maior deve brotar como princípio adaptativo dos vazios epistêmicos da natureza humana.

Como o conhecimento resta fragmentado sob a inclinação genética de um modelo atomístico o qual se subtrai a uma qualidade microcômica de natureza quântica, pode-se supor que seja possível para penetrar nesse caráter de dispersividade e perempção mal conhecida com uma perspectiva realista aos moldes interacionistas piagetianos como os implicados nas alterações observadas para os sistemas causais no desenvolvimento para crianças.

Essa realidade contínua assemelha-se a um modelo cognitivo como o de Demócrito. Implica, para o desenvolvimento, filogeneticamente, um longo trâmite de qualificações significativas para a dimensão conceitual em um caráter neguentrópico. Tudo resta do nada contrapondo-se à última perspectiva da concepção da materialidade na atual revisão dos conceitos, em importa como informação dessa eventual varredura epistêmica ao perpassar pelas ecologias cognitivas.

Das escritas como instrumental cognitivo chega-se à leitura do mundo interfaceamento em gramáticas e graminhos, ambos como sistemas de quantificação. Podem esses ser resgatados em processos amplos de implicação para um sujeito em desenvolvimento no sentido lato deste tema e enquanto conhecimento a partir dos sistemas intersubjetivos. Contudo, para Piaget as representações de um caráter epistêmico correspondem a pontos de compensação em escalas de valores e saberes práticos, estabelecidos para os complexos fins de bioequilibração em qualquer momento, pontos transversais dessa interconectividade ao desenvolvimento.

[...] o trabalho coletivo que conduz à constituição das noções racionais e das regras lógicas é uma ação executada em comum antes de ser um pensamento comum: a razão não é senão comunicação, discurso e conjunto de conceitos; ela é primeiramente sistema de operações e é a colaboração na ação que conduz à generalização operatória [PIAGET, 1973, p 82]

Piaget pode ser considerado nesses limites aproximativos às ambiências cognitivas da nova argumentação da ciência, como um epistemólogo cujas bases teóricas podem ser interpretadas filosoficamente no campo das heterodoxias,

relativizado aos sistemas contemporâneos de científica atualização, em domínios do conhecimento cognitivo periecológicos. Culturalmente lógico e científico, tem sua concepção de linguagem biologicamente fundada nas logísticas dos acoplamentos dos esquemas gerais progressivamente determinados pela inteligência adaptativa. Para Piaget a desafiadora relação mente e corpo perpassa um modo essencial de fazer ciência, condição interpretativa em que tanto ontogeneticamente há consideração pertinente quanto às do processo da filogênese, a da compreensão e da explicação

A interatividade enquanto temática da cognição das determinações humanas acomodativas tem no seu sentido negativo, no isolamento, uma questão crucial a determinar distâncias na complexidade adotada. A subjetividade define-se o espaços das intersubjetividades, dispostas modos cognitivos nas estruturas.

Em trabalhos recentes são enfatizados esses aspectos cognitivos da interatividade como núcleos de interesses educacionais, à base coletiva da organização das relações humanas em articulações ecológicas e democráticas. As questões de definição, as ações gestatórias discutem essa busca como conjugação, de agenciamentos nos limites de relativização das subjetividades. Defendem-se novos rumos a partir de redimensionamentos conceituais à inspiração das especificidades teóricas das temáticas da pedagogia humanística. Postula-se que, do ponto de vista retrospectivo, a resistência com que foram negadas constitui-se motivo suficiente para que seja admitida a necessidade de um fio condutor, algo em torno do qual possam ser agregados componentes lógicos e metafísicos que satisfaçam integralmente e efetivem um modelo educativo. Com uma maior objetividade e isenção, poderá ser melhor definido ao cumprimento de um critério de equiparação de suficiência não subserviente ao eliminativismo radical.

Em todos os lugares que se apresentem as relações de sujeito a objeto, e é o caso da sociologia como, em outros campos, mesmo se o sujeito é um de "nós" e que o objeto é o de vários sujeitos ao mesmo tempo, o conhecimento não parte nem do sujeito e nem do objeto, mas da relação indissociável entre eles, para avançar daí na dupla direção de uma exteriorização objetivante e de uma interiorização reflexiva [PIAGET, 1973, p. 14]

1.1.3. A cognição piagetiana : uma construção epigenética

No campo de investigação do desenvolvimento da cognição moral epistêmica, dos processos de organização da mente em sua base biológica e intelectual, a literatura recente, vinculada à teoria genética de Jean Piaget, tem destacado revisionalmente sua importância contributiva e apresentado novas questões de pesquisas em diversos níveis metateóricos e aplicativos.

Price (1985) interpreta o modelo piagetiano como uma visão organísmica dos processos psicológicos e cognitivos no desenvolvimento dos comportamentos, tendo em vista a relevância teórica de aspectos epigenéticos. Lewin, (1986) propõe um realismo estrutural como modelo apropriado à teoria de Jean Piaget. Tappan (1985) discorreu intensamente sobre a importância das dimensões paradigmáticas de suas postulações sobre o desenvolvimento cognitivo.

O estruturalismo piagetiano é considerado como desenvolvimental por natureza. A concepção de estrutura de Jean Piaget advém de um modelo do mundo natural multirrelacionado. Incorporadora das idéias recentes relativas às totalidades em termos ecológicos, pontua significativamente transformações, ciclos, auto-regulação. Os aspectos desenvolvimentais, a partir dos operativos, envolvidos na transformação de uma estrutura fechada em estrutura aberta, têm sido pouco estudados em seus processos auto-regulativos, tendo em vista a logística e a preservação de leis que a determinaram.

A teoria piagetiana tem desafiado os pesquisadores em seus planos descritivos dos atos cognitivos, especialmente aqueles que se manifestam intimamente relacionados à atividade processual quanto à conservação das informações na memória em termos desenvolvimentais (Hitch, 1994; Sainz, Joann; Biggins, Cattrerine, 1992). As questões vinculadas ao crescimento intelectual, criatividade, estratégias de controle e processamento de informação, a partir da teoria de Jean Piaget, implicam revisões conceituais sobre o que seja pensar dedutiva e indutivamente, estratégias cognitivas, modelos para conceber a memória, a auto- organização de base biológica, em um contexto de idéias atualizadas dentro da teoria do desenvolvimento (Bailey, 1987).



Constituem-se em abordagens consideradas neopietetianas aquelas que são explicativas e, propõem, em continuidade, estudos do desenvolvimento cognitivo tendo em vista as concepções teóricas interativas complexas do organismo com o meio. Atualmente, a grande maioria parte da busca de modelos de organização e causalidade indireta fundadas e desenvolvidas a partir das concepções cibernéticas.

As pesquisas atuais nessa área interessam a todos os domínios do conhecimento por envolverem incursões investigativas no campo da formação e informação de conceitos. Modelos e esquemas conceituais, interpretação, teoria do conhecimento, adaptação, são temas privilegiados na literatura recente (Glaserfeld, 1987).

Os modelos conceituais são reconhecidos por poderem preencher a lacuna entre pesquisadores educacionais e professores. A dimensão teórica piagetiana da acomodação e assimilação e do conceito de esquema abre-se à possibilidade de novas concepções sobre a relação ensino-aprendizagem.

Papert (1993) tem considerado a teoria piagetiana em seus aspectos vinculados a meios de aprender da experiência, aos conceitos de autonomia intencional, a esquemas para abstrair reflexivamente, à "*computer literacy*". O acesso a conhecimentos, antes inacessíveis, via novas tecnologias leva à crescente criação de novos ambientes educacionais (Noori, 1994). A diversidade de estilos de aprendizagem implica a revisão de epistemologias que tratam sobre o conceito de aquisição e desenvolvimento do conhecimento. Os planos cibernéticos, que advêm da metáforas biológicas da equilibração e reequilibração piagetianas, podem permitir novas incursões epistemológicas por implicarem sistemas de controle (FLODEN, 1986).

A questão das representações a partir de um amplo sistema de organização implicado na relação linguagem pensamento impôs a importância semiótica de novos estudos com base em Semântica Conceitual. A presença ou não do sujeito epistêmico também fundamenta muitas discussões acadêmicas (Päin, 1996; Niaz, 1991, Lawson, 1991). A questão da abstração reflexiva piagetiana e da representação são discutidas no âmbito das pesquisas cognitivas considerando-se os termos de definição do construtivismo em termos epistêmicos (LEWIN, 1986).

No Brasil, um debate entre os piagetianos levantou dimensões de estudos que evidenciaram e deram propulsão a transformações iminentes nas concepções educacionais, de reorientação das ações em ensino-aprendizagem. As questões epistemológicas quanto às relações e influências do meio social ao longo do desenvolvimento cognitivo depuseram um consenso no tocante à melhor compreensão das relações entre a ciência e a filosofia. Como reflexão fundamental da questão educacional, elegeram-se os valores normativos, os princípios éticos e pedagógicos para a realidade desenvolvimental. (Freitag, 1982; Carraher, 1984, 1981; Ramozzi, 1984; Montoya, 1983; Macedo, 1987; Cagliari, 1985, 1989; Giusta, 1989).

Resultados de pesquisas apontam para novos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo sob um enfoque superador de conceitos antéticos relativos à influência do meio de um lado, e à fixação hereditária do outro. Dimensões epistemológicas de amplitude levando em consideração a interação em termos de um sistema desenvolvimental evolutivo, de expressão conjuntural em nível cognitivo e expressivo de organização ecológica, têm sido discutidas a partir do modelo de adaptação da teoria piagetiana (Cória – Sabini, 1986, 1990; Tavares, 1996; Dolle, 1999).

A aproximação da biologia evolucionária para o enfoque de padrões evolutivos, de caráter relacional e, em aplicação da obra de Piaget caracterizou o trabalho inovador de Ferrero, Teberosky, Cardoso (1989). Essa dimensão de estudos tem sido explorada nas áreas voltadas à psicopedagogia, para reflexão sobre currículo de ensino, a aportes de programas, leitura ensino, fundamentação curricular, interações na aprendizagem.

O plano dos transientes relativos às representações verbalizadas, o processo e as práticas discursivas infantis tornaram-se objeto de interesse sob um ponto de vista evolutivo novo: a língua escrita como objeto de conhecimento, com destaque psicolingüístico a partir do trabalho *"Psicogênese da Língua Escrita"*. Considerando-se a dicotomia pesquisa e ambiente de aprendizagem contribuiu para suscitar novas investigações dentro de um contexto teórico psicolingüístico de maior complexidade a partir da concepção explicativa de competência lingüística para relações pensamento-linguagem de Noam Chomsky. (Chomsky, 1971, 1980).

A questão da prática discursiva na alfabetização, a dimensão semiótica das representações, funções sociais da escrita em ambiente escolar, aquisição da linguagem, subsídios dos programas de intervenção na pré-escola e primeiro grau, têm sido polarizados e discutidos, contrapondo-se em termos sócio-interacionais, Vygotsky a Piaget (Smolka, 1988; Lemos, 1983, 1984, 1985; Figueira, 1985; Tavares, 1996).

O tema teórico-prático das implicações da alfabetização como questão epistemológica, a partir de Piaget também tem sido objeto de reflexão em seus aspectos transientes e cíclicos e da aplicabilidade a todos os ambientes de aprendizagem. (Santos, 1990) A aplicação de princípios cibernéticos no Brasil tendo em vista a teoria piagetiana via Seymour Papert, tem recebido subsídios de Valente, Ripper, 1991, 1993, 1997. A língua à alfabetização possa a vias literárias constitui-se em um tema de sustentação à prática pedagógica imprescindível aos temas transversais como aprendizagem ao ambiente escolar, sugestivo à base da produção cultural para criança, à provocação teórica do conhecimento estético e ético nos estudos de Mortatti (1999), Zilberman (1987), Cadernatori (1984), Coelho (1999).

A ciência do conhecimento interativo com o meio ambiente a partir da teoria de Jean Piaget permite aplicações ao desenvolvimento organizacional (Dixon, 1984). É nesse sentido que o estudo de estruturas e padrões de interação, envolvidos em recursividade nos circuitos cibernéticos, são associados ao desenvolvimento de ambientes do conhecimento enquanto resulta em novos sistemas complexos adaptativos de ambientes ecológicos do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1987). Os estudos semióticos das relações, enquanto recortes informacionais, podem contribuir para a investigação de princípios inferenciais organizadores de planos de flexibilização das conjunturas na aspectualidade importante da criatividade enquanto competência da mente humana.

Para Piaget (1980), uma análise epistemológica invariavelmente apresenta considerações pontuadas ao contexto da participação do sujeito no conhecimento, o que implica um ponto de vista e uma atitude intelectual a respeito. Essa relação é mediada, nas epistemologias isso se caracteriza por um conjunto de

termos a serem metalingüísticamente adotados. Conforme a concepção do sujeito e do processo de conhecimento devem ser explicitadas portanto, no distanciamento da posição efetiva quanto ao fundamento lógico pertinente daquela relação, enquanto objeto integrado a um sistema formal, referências como intuição, percepção, linguagem, juízo.

A questão da subjetividade como referencial epistemológico consiste portanto em um processo árduo de compreensão. Recapitulando-se intensidades teóricas dispensadas à análise crítica da relação com o objeto de investigação sob um ponto de vista de depuramento epistêmico, pode-se afirmar que a referenciabilidade dedutiva e indutiva são patamares marcados na construção do conhecimento. A epistemologia genética piagetiana tem o mérito de ressaltar essas relevâncias e nuances cognitivas durante o desenvolvimento.

Para Peirce as intensidades intelectuais são extremamente importantes na construção de um conhecimento. Em graduações que se fecham ou se abrem são suportadas fundamentalmente as teorias em uma inclinação intelectual mais analítica ou sintética de suas proposições. O processo de cognição no tocante à relação do sujeito com o real tem em sua base biológica o que se constitui para ambos como sob um laço de extensividade às relações mais gerais com os objetos do mundo.

Tanto para Piaget como para Peirce a materialidade é intrusiva da atividade mental, ocorrendo contudo processos mais complexos na esfera das estruturas cognitivas enquanto pauta de correlações harmoniosas com a realização auto-equilibrada do organismo. As dificuldades dessas escalas se encontraram em caminhos e trilhas de objetos de aprendizados, de estudiosos como Ashby e Pappert com contribuição final positiva para o conhecimento. Assim importa considerar essa complexidade do conhecimento:

[...] o comportamento como dimensão ligada aos instintos, aprendizagens e à inteligência sob uma concepção evolucionista a partir da seleção natural ... plano fenotípico funcional (PIAGET, 1970, p.43)



A possibilidade notável que os estudos cibernéticos introduzem é a do estudo dos níveis de aproximação entre os esquemas circulares espontâneos e não espontâneos, veiculados pela função chave que é a atividade do sujeito, e o impasse conseqüente em todos os pontos de perspectiva ecológica, sejam as ressonâncias e afinidades nas relações biodimensionais; sejam as informações no contextos das reversibilidades e irreversibilidades a que são elevadas as estruturas de conjunto na perspectivação realidade dos fazer epistemológico. "Por outro lado, e de um modo mais geral, qualquer analogia descoberta entre estruturas lógico matemáticas é de molde a reaproximar o cognitivo do vital "(PIAGET, 1981, p.273)

Discutindo a relação de especificidade que se pode auferir de uma possível assimilação da ciência com a filosofia para propósitos acadêmicos estabelecidos nesse final século, Piaget firmou posição evolutiva nos planos que considerou angular para o problema nas concepções dos biólogos. A interpretação desses sobre a organização da vida é tomada em consideração evolutiva às propriedades orgânicas fundamentais.

As relações em sistema de equilíbrio progressivo entre o comportamento ou, em especial, as funções cognitivas e as regulações orgânicas tendo em vista a psicologia do desenvolvimento, não justificam a tentativa reducionista a qual expressão fenomenológica como que constituindo sua verdadeira realidade [...] visa uma identificação pura e simples do processo mental, concebido como simples (PIAGET, 1970,p.35-36)



1.1.4 Aspectos da semiótica como representação

Na década de sessenta, a teoria peirceana foi estimada em sua contribuição à lógica enquanto possibilidades contrapostas às concepções dos sistemas ordenados em um realismo lógico. A lógica na interpretação peirceana estende-se com um processo cuja generalidade subsume a processo dialético triádico de Hegel (Robinson, 1967). No tocante à interpretação em bases de organização lógico-filosófica a partir de um conceito relacional à linguagem, as teorias de Wittgenstein e de Peirce são consideradas complementares. (Mullin, 1961). A semiótica foi contraposta à semiologia de Saussure e tida como compatível; tendo em vista a triádica abertura conceitual a pragmática histórica aponta à base argumentativa peirceana um caráter inferencial abduutivo para o limite conceitual saussuriano de analogia. A dimensão dualística da semiologia saussuriana resultaria de uma equivocada e limitativa interpretação das possibilidades estruturalistas (Stetter, 1979). As possibilidades quanto à sofisticação e continuidade incrementativa de postulações teóricas peirceanas a partir da influência de modelos Cantor (1884- 1894) e Kant (1785-1804), Post- Cantor (1808- 1811) constituem aberturas teóricas merecedoras de aprofundamento nos estudos peirceanos, restando para estudo uma inquietante dimensão de incompletude. (Potter, 1976).

O conceito de racionalidade em Peirce também foi arduamente estudado enquanto vinculação à idéia de crença. Como abstração de um estado mental de atenção caracterizada por três propriedades, envolve processos de reconhecimento, maior ou menor aproximação ao reconhecimento de estados espistêmicos de primeira ordem. (O' Leavy, 1976).

A teoria peirceana merecera até os anos setenta pouca representatividade nas ciências sociais e na psiquiatria. A possibilidade de paralelos estabelecidos a partir de análises das relações triádicas a partir das categorias fenomenológicas desencadeadas inicia-se neste período. (Lincourt, 1976). A base inferencial peirceana expressa-se em tônicas no caráter ontológico paradoxal implicadas nas normas de uma relação à base material quase necessária a compelir e

modificar crenças de onde se poderia presumir quanto a uma ordem científica conceitual não arbitrária para a realidade. (BRODSKY, 1973)

A normatividade como determinação inferencial científica constitui-se em uma postulação imprescindivelmente vinculada ao conceito de estética peirceana. A dimensão sýnica implicada como estética é a merecedora de estudos aprofundados enquanto base referencial à categoria de presentidade (SMITH, 1972)

A interpretação da teoria peirceana tem sido argüida enquanto noção inclusiva de propensidade. Importaria uma séria dimensão probabilística e ou expressão de uma hipótese científica? A propensidade poderia ser pensada como uma relação a partir do hábito peirceano? (WHITE, 1972)

O objeto dessa investigação é buscar referenciais para configurar cognitivamente o texto, redefinindo a generalidade do contorno frasal enquanto tradução de procedimentos argumentativos tendo em vista a semiótica como lógica geral cujas aspectualidades informacionais são de uma forma geral apresentadas como residuais ao enfoque da sua caracterização em básica de uma pragmática lingüística. Duplamente referenciado como segmentos limites na língua e fala, em de oralidade escritura. Nesse sentido de uma pesquisa continuativa das considerações teóricas, apresentadas no mestrado, configuradoras de possibilidades de reconstituição por uma lingüística de estilo para as bases discursivas do texto.

Seu caráter projetivo deverá ser atualizado na realização expressiva, enquanto reconstrução de polifonias bakhtinianas na intersubjetividade, sob a influência das teorias do inconsciente, de Freud a Jung, da linguagem psicanalítica de Jakobson a Lacan, de James, Dewey ao estatuto de filosofia da conduta em Wittgenstein.

Busca-se penetrar a esfera de abstração de signos de inteligibilidade, por sistemas fonéticos, fonológicos sintáticos, semânticos e pragmáticos microgeneticamente articulados na ordem desencadeadora de uma modulação dispersional em um sistema de fonte, subsumindo fontes prospectivas originais, singularidades prévias que potencializam por sua vez a dimensão auto-organizável do sistema cognitivo humano como atualização e referência.

De Foucault restaram, a partir de Heidegger, as possibilidades sugestivas de uma capacidade de sensibilização, em resgate das vias de mobilização efetiva das representações de seus redutos arqueológicos, da disposição inferencial abstrativa humana para o aprimoramento, a partir do exercício doacognição no contorno conceitual dos valores alienados à subjetividade histórica, em tempo real (Silverman, 1980). Da sensibilidade kantiana deriva-se uma subjetividade refinada dos embates em núcleos conceituais afirmativos dos referenciais epistêmicos de Rousseau e Descartes. Atinge-se assim a maioria contemporaneamente marcada pelos nivelamentos das resistências, acomodações nos limites residuais das explosões; afina-se a interface do transcendental histórico, em crescente aplicabilidade, aspectualidades metodologicamente otimizáveis em objetos abstratos a partir das assimilações da fractalidade como modos intelectuais absorvidos das tecnologias evolutivas como metáfora dos hipertextos. (Lévy, 1993, p.19, Rodrigues, 1997)

Naquele primeiro trabalho, de alguma forma bastante elementar, foram identificados nas crianças algumas orientações à base das influências das concepções kantianas dos juízos sintéticos e analíticos, e das formas e causalidades de Aristóteles, bem como dessas interpretações mais elevadas de Hegel. Contudo, a possibilidade de aprofundamento dessas formas são sugeridas pelas relações apropriadas aos argumentos que Lucia Santaella tão bem cuidadosamente reconstituiu do ponto de vista teórico peirceano. (SANTAELLA, 1999, p.79-80)

A excelência dos estudos de Peirce no segmento das contribuições pós-kantianas é o de ativar as possibilidades interpretativas no âmbito dos conceitos informacionais. Alcançando-se à atualidade das perquirições, em sua apresentação simbólica antecipativa, é possível acrescentar de forma incorporadora lições de pretérita importância para uma conclusão epistêmica mais abrangente na ótica desejável de um posicionamento teórico como nova ecologia cognitiva (Schurz, 1982). Trata-se de uma metafísica na qual há um caráter transcendental e estético, um ideal relativizado para uma pesquisa que leve em conta os pressupostos piagetianos de base biológica como acomodação e assimilação para um contexto transversal nos aspectos concretos e abstratos da atual temática da nova subjetividade.

Peirce acrescentou conhecimentos em continuidade às indagações kantianas. Os aspectos mais relativizados quanto às possibilidades de tradução do sentimento como extensividade no domínio do subjetivo no intersubjetivo, núcleo rousseauliano a definir-se como idéia clara e distinta, compondo-se algo na continuidade aprimoradora da *Aufklärung* de Kant. Constituem, muito afetos à qualidade de certeza, um nível epistemológico descartiano às vias da exploração por Wittgenstein (MORENO, 1997).

A universalidade que permeia a epistemologia peirceana identifica-se com a admissão teórica de uma racionalidade natural, uma capacidade abstrativa a manifestar-se em qualquer pessoa. A qualidade singular dessa estrutura naturalista especulativa, contudo, não se faz distanciada das possibilidades de afinidades sinérgicas com a natureza, no mais geral das extensões funcionais a partir dos sistemas cognitivos dinâmicos complexos.

Tal caráter cognitivo se faz generalizado dada a consideração conferida por Peirce a Aristóteles, de alguma forma pertinente como causa final, aspectualidade importante nos significados inerentes às metodologias mas sempre conferidoras de um distanciamento porque inacessível nas incomensuráveis relações e interpretações dinâmicas com o mundo. (Silveira, 1983, 1988, 1996, Quilici, E. 1999). As causações formais Peirce desenvolveu a partir de Hegel à perspectiva de Lucia Santaella observando sobre a criatividade peirceana na relação com a apropriação de modelos da química (SANTAELLA, 1999)

Assim, os processos autonomatizados de metaforização narrativa e descritiva, por estruturas agregativas e dissipativas sugeridas da cognição infantil em **A visão do mundo através de um texto**, procedem como base cognitiva a complexidades a serem exploradas na ampliação do raciocínio de Prigogine tendo em vista a teoria de Peirce.

Conforme se manifesta à conduta, operativa e figurativamente à epistemologia do conhecimento piagetiano, à consciência criativa, na possível psicologia da intencionalidade no ser.



1.1.5 A semiótica peirceana como metalinguagem referencial

A contribuição peirceana ao problema reside no fato de tentar especificar nas relações triádicas aquilo que pertence a inclinações dedutivas e sintéticas. Esse estudo se propõe rever algumas dessas bases aplicativas. Da discussão precedente sobre a teoria de Piaget, almejou-se elencar para estudo a adaptação e a intuição que foram estimadas como necessárias. (PIAGET 1974, p.144)

A semiótica peirceana pareceu ser o encaminhamento adequado ao aprofundamento interpretativo dessa questão em termos de sua consagrada pertinência filosófica, psicológica e cognitiva para objetos de natureza semiótica. Tendo em vista indicações teóricas sobre a possibilidade de uma semântica informacional que se evidenciaria como substrato agregado à sintaxe, acrescentem-se considerações sobre conjunto das evoluções criativas infantis, atividades de conduta, o que signifique aos discursos de crianças e das ordens teóricas revisionais dos processos.

A riqueza da dimensão cognitiva epistêmica de Peirce situa-se na natureza da estrutura dessa interface entre a filosofia e a ciência, entre princípios externos e internos da dialética que se arrasta desde os gregos como possibilidades inferenciais criativas e anulativas. De Demócrito aos modelos atomísticos, procedem os esquemas tanto causais quanto os exercícios cognitivos de crianças observadas por Piaget frente à experiência da dissolução de açúcar. “A verdade é que quaisquer duas coisas se assemelham tão fortemente quanto outras duas quaisquer, se admitirmos semelhanças recônditas” (PEIRCE, 1972, p.155).

“Não se deve assumir uma visão nominalista do pensamento como se fosse algo lá na Consciência do homem. Se Consciência referir Pensamento existe mais fora que dentro de nós”. (PEIRCE, 1972, p.9,11)



A generalidade e regularidade nos princípios cosmológicos afetos à compreensão peirceana constituem-se em regularidades, ao entendimento para uma hipótese de como se pode analisar e fixar o representâmen desse objeto. Faz-se paradoxalmente por um lado cada vez mais vago e indeterminado e na sua realização aproximativa cada vez mais amplo. Trata-se talvez de compreender como a cognição humana, em desenvolvimento sendo signo, absorve ou capta esta dimensão difusa generalizada como signo de inteligência distribuída.

“O signo não é algo inerte à espera de um algo individual, que venha lhe injetar significado. Nós também somos signos e, por isso, estamos aptos a interagir com o potencial interpretativo dos signos, atualizando-os “ (SANTAELLA, 1999, p.196)

Santaella (1999) caracteriza semióticas especiais, as teorias que tratam de signos complexos em suas especificidades processuais, qualificada na teoria peirceana essa dimensão como fundacional. Sob as considerações de Ransdell (1966) nessa consistência a um núcleo de potencialidades multirrelacionáveis, a semiótica de Peirce pode aprofundar aspectos diáfanos acometidos como construção de predicados, encontra-se uma ordem lógica como uma virtualidade predicativa, posição conceitual científica na forma de crescimento do signo, em sua maior generalidade. Sobre a causação lógica, semiótica, para Peirce se compreendem os seus estudos e os de seus seguidores, como processo de geração de signos-intepretantes nos quais se afirma uma estreita conjugação entre a Filosofia e a Estética para traduzir as grandes linhas interativas, comunicacionais da relação humana na ordem cosmológica, a significância na representação, como Linguagem e Ciência Natural. (SANTAELLA, 1995, p.30-39)

Transbordando-se o pensamento, das **águas rasas e profundas** do pensamento peirceano, importam as generalizações da comunidade sígnica, demandando desse nível de interpretação, incorrências teoréticas à tradição e atualidade de cientistas de todo mundo. Contudo, como ressalta de sua Lógica um nível filosófico de abstração de mais longo alcance, ao remoto do interpretante afetivo cognitivo, qual seja o afetoa estruturas evolutivas das quais se reveste ao contínuo a prevalescência de um sentido humano, de um princípio de logicidade que resta como para completude do

conhecimento ética, estética e nomológica. Como se distendesse o fio das condições de extensividade das assimilações filosóficas descartianas, impõe-se o sentido dessa tradutibilidade para realidade uma competência, poética para exprimir o sentimento dessa cognoscibilidade, ao que implique buscar nas bases funcionais as categorias sintáticas, essa base significativa da comunicação interativa atual com o cosmo, a determinar-se na subjetividade epistêmica enquanto **res cogitans**.

Em Peirce e em muitas das principais reflexões teóricas que, evolutivamente, se subrepuseram a seus escritos, ressalta portanto a questão formal legítima da relação da lógica com a linguagem. Esse parece ser o caráter semiótico fundamental de entrada nas relações conceituais peirceanas, cuja mediação pode conduzir ao complexo mundo dos atributos de sua espistemologia. A teoria geral dos signos peirceana demanda contudo uma filosofia de linguagem, uma ordem conceitual dos possíveis limites genuínos de fixação nocional, nos sistemas imemoriais de flutuação do simbólico.

Implica-se uma teoria comunicativa mais geral de mente como biorrelatividade, sob a perspectiva táctica de uma posição antropológica minada, por um efeito da estrutura dessa multifractalidade contudo poder-se-ia dimensionar, sob as condições dessa contra univacidade em essencialidade formas evasivas que de um campo de delicadas tessituras e funcionalidades, se pusesse ordem das realidades organizadas, sob a arena da bioconcretude nas determinações efetivas talvez seja possível implicá-las como representações naturais e sociais nas condutas, enquanto emergentes das dimensões ecológicas em seus planos defensivos, naturezas afetas enquanto se fazem exteriormente auto-sustentáveis das integralizações equilibratórias de realidades corpóreas, interiorizáveis.

A concepção da semiótica como referencial a um estudo da linguagem que se detenha sob essa possibilidade desviante caracterizável da lingüística diagramática de Saussure, além de conferir razões argumentativas à diferenciação da escrita à oralidade, em relação à fala, acopla-se ao sinequismo de Peirce enquanto impõe mais continuidade que ruptura.

Como questão central dessa sua configuração, importam teoricamente as possibilidades de valores, precisar as possibilidades de restarem estruturas

diacrônicas abertas a atualização na língua, cuja expansão livre criativa se definiria contudo da sincronicidade, as quais se configurariam competência *simpráxia* enquanto conduta inteligível para a realização efetivamente da codificada às variantes funcionais ao léxico para o sujeito *cognoscente* como naturezas categoriais autônomas mas dependentes de princípios de distribuição à integralidade do sistema cognitivo em sua natureza dinâmica.

Sutilezas residuais das dimensões implicativas da oralidade incorporam significâncias na ordem das causalidades indiretas as quais acompanham-se das tendencialidades filosóficas e psicológicas. Como subjetividade extrema-se de leis reguladoras sob as intersubjetividades. A escrita emerge como processo de representação daquela realidade e caracteriza-se por um caráter lógico aos planos de homologia à oralidade (FERREIRO, Tavares, 1996). Por modelos de aproximação, prova-se à incompleta consecução isomórfico da acometida em estruturas comuns, embora escusa de homogeneização sob a inapelável natureza semiótica, o heteróclito da linguagem, a criatividade como objeto às dinâmicas auto-organizativas. (Fiorin, 1989 Carontini, 1979, Eco, 1987). Sob a teoria saussuriana, portanto podem-se resgatar novos ângulos de estudo, da semiótica peirceana na interface de uma alta resolução transformativa da qual a gramática dos usos de Wittgenstein e as postulações de Lévi-Strauss podem ser esclarecedoras para as suas relações com a conduta, respeitando-se as funcionalidades comunicativas. Sob os pressupostos semióticos das formas de racionalidade, do *ethos* racional, que considere implicações tanto psicológicas como sociológicas. (SILVEIRA, 1983, 1988, 1996).

A reconhecida importância da teoria dos signos de Peirce para inspirar os estudos em filosofia da biologia e a capacidade tecnológica, representada nos modelos dos bioinformata, vêm atender a indagações de ordem epistemológica no âmbito da discussão de fronteira da natureza da ciência e sua linguagem sob uma perspectiva multidisciplinar, ou seja, sobre a própria condição epistêmica como processo mais ou menos distanciado da antropologização nas formas informatizadas. Como teoria interpretativa à base relacional dos signos com os processos informacionais, a semiótica peirceana impõe-se referencialmente para o acompanhamento do progresso da conceitualização definicional da vida, enquanto

realidade e domínio de conversão de seus princípios inteligentes em modelos práticos e teóricos. (Emmerche, 1991; Bell, 1990; Peterson, 1991).

A teoria peirceana, por suportar uma complexidade tão densa, tem sido objeto de questionamento quanto às determinações conceituais intrínsecas de sua metalinguagem. No tocante aos limites de suas posições, na filiação filosófica quanto à tradução contemporânea desses pensamentos, na controvertida temática das relações entre linguagem e pensamento, das posições peirceanas se constituem, academicamente, as revisões de concepções filosóficas de Frege, Russel, Husserl, Wittgenstein centralizando-se em importância, aspectos específicos à continuidade reflexiva de Nietzsche quanto aos vazios epistêmicos, uma vez privilegiados nos temas como lógica e o fenômeno da clareza e vaguidade.

A acepção peirceana da terceiraidade com parâmetros de equivalência para confiabilidade nos processos analíticos e sintéticos, enquanto dimensão pragmaticista para os processos mentais e para a significância das condutas, constituem-se em um importante fulcro de investigações na esfera das abstrações das realidades.

As possibilidades metafísicas da teoria no tocante aos pressupostos peirceanos à razão de completude inferenciável a uma circularidade conceitual nas idéias como assimilações aristotélicas de potencialidade, atualidade e possibilidade, comportam um fio de evolucionismo cognitivo. Conferidoras de argumentos de consistência a novas reflexões sobre a questão de fundamento e à pertinência de uma inegável competência científica, aplica-se ao conceito de necessidade. A declarada representatividade de Aristóteles na obra de Peirce remete faticamente o pensamento acadêmico às novas condições epistêmicas, em respeito a assumir a legitimidade conceitual de filiação discursiva em Whitehead, Bergson, Dewey e em pensadores contemporâneos (Auxier, 1991; Merrill, 1991; Hacking, 1990; Hausman, 1990; Tursman, 1987; Roth, 1988; Harold, 1982; Fisch, 1982; Lizska, 1981).

A teoria peirceana, enquanto discussão do possível provável no domínio das funções pragmáticas, tem uma importância ímpar na idealização de modelos relacionais sob as perspectivas que buscam avaliar a base de evidências em sistemas formais e informais acometidos das inferências de Hume para o entendimento humano.



(Merrill, 1991). Subsidia também o tratamento das questões filosóficas contemporâneas que tratam de temas que caracterizam fundamentalmente as novas posições investigativas, diante do quadro de contribuição científica e tecnológica deste século.

Sob conceitos de indeterminismo e incertezas para um cosmo multidimensionado, no qual a vida preside a uma realidade de qualificação do humano ao ecológico, com amplas e cruciais conseqüências e desafios assimilativos culturais e sociais, sob a metafísica peirceana comumente encontram novos desafios a partir de contrapontos conceituais como de Durkheim e Cassirer. A complexidade da concepção mediada de uma percepção em Peirce encontra-se aberta a teorizações mais acuradas de seus princípios desde que as contribuições de Bernstein passaram a divulgá-las no âmbito da dinâmica da linguagem.

Os modos inferenciais da teoria peirceana, tomados como planos de aproximação ao real no âmbito especulativo ao das gramáticas e da retórica, significam para ciências sob uma concepção da lógica como um sistema amplamente abrangente com novas possibilidades de atualização. Na linha atual de estudos em evolução cognitiva desenvolve-se sob o conceito de abdução e enquanto reduto de possibilidades iluministas da teoria peirceana aos desenvolvimentos aplicativos das inferências de Dewey para a racionalidade, subsumida à base biológica dos princípios instintivos, da animalidade.

As bases de recursividade nos atuais ambientes de formalização, contribuição à filosofia tanto algébrica como para a lógica da notação, incluem pressupostos da semiótica peirceana quanto às naturezas fundacionais do conhecimento tendo em vista a profundidade ontológica que atingiu a partir dos conceitos relacionais da primeiridade e terceiridade. A extensão semiótica como conceito de continuidade constituidora da identidade humana pela linguagem e emotividade, introduz-se na temática geral interpretativa das erodidas relações paradigmáticas contemporâneas.

O estruturalismo, em assimilações de Peirce via Jakobson pode ser estimado pela linha de um racionalismo naturalista evolucionário e encontra-se restrito ao âmbito especializado dos estudos lingüísticos e da semiótica geral, detendo-se assim uma base fundacional de consistência e coerência teórica reflexivas às vias da contemporaneidade.



Considerando-se uma relação triádica, na classe dos signos, os representâmens consistem em idéias. Trata-se então na verdade de permitir-se uma abertura funcional para a criatividade, como sentido ao conjunto dos aspectos que se referenciam em um sistema cognitivo das abstrações que se suscitam às relações do sujeito com o objeto no seu cotidiano concreto, implicando nas atualizações, novas concepções da espaço- temporalidade ao vivido, assim como dessa experiência talvez derivem novas concepções explicativas dessa causalidade indireta, diferencial nas semioses.

Relacionando em postulações teóricas essas inquietações incertas, enquanto advindas do próprio ato de elaboração, constituído da linha de pesquisa adotada nos vazios epistêmicos, buscam-se os caracteres comunicativos que potencialmente sinalizem as conjunturas expressivas relacionáveis à informação e à apelatividade. Como dimensão auto-poiética, corresponderia implicativamente e esteticamente à lógica como semiótica se bastante fruída, talvez contribua para a subjetividade no que na verdade signifique e deseja instaurar como realidade para o pensar quadro ético epistêmico.

O referencial peirceano, portanto, abre-se a incursões tanto concretas como virtuais, implicando a capacidade narrativa humana como um índice de um significado que a literatura materialmente parece servir de veículo material **suporte material do signo**, como hipertexto em vias de sua atualidade.

Nos textos a serem analisados, partiu-se dessa hipótese de que a manifestação complexa de semiose implica um plano de conjunto no qual se possa participar da ordem de um conceito relacional para a comunicação, conferida das teias de valores inferíveis das subjetividades pelas intersubjetividades (Barta-Smith, Nancy A, 1997; Ferrara's, Joas, Vidal, Fernando, Hans 1994), e que das que teorias informacionais, na contemporaneidade a partir das possibilidades piagetianas modais, seja possível compreender extensivamente a cognição infantil como manifestação criativa singular da semiose humana. "Assim qualquer coisa tem condições de ser um substituto de qualquer coisa que se assemelhe" (PEIRCE, 1972, p.116)

1.2 A racionalidade ao intertexto da teoria piagetiana

Sob a égide da importância da contribuição conceitual de Kuhn para a compreensão da natureza da atividade científica, alguns aspectos situaram-se em meio acadêmico como especialmente polêmicos por sua relevância lógico-metodológica. Filósofos e sociólogos da ciência pós-moderna questionam a base de racionalidade, representatividade e objetividade da ciência considerando os modos exemplares kuhnianos. (GIERE, 1989). Estabelecidos a partir de valores não científicos, critérios não particulares na ordem individual e coletiva, resultam como importantes modelos concretos determinadores do sentido do desenvolvimento científico, político e tecnológico.

Desencadeando uma crise científica que, invariavelmente, estende-se em profundos antagonismos, as revoluções científicas caracterizam-se por períodos variáveis e acomodativos, nos quais heterodoxias e ortodoxias importam simbolicamente em uma nova linguagem conceitual e alteram procedimentos científicos. (Kuhn, 1990). Com a abertura de um espaço transformativo, desequilibra-se um sistema emergindo uma linguagem contraditória de ruptura e continuidade. Ao produzir-se um capital social que nas vias do fato científico redefine sistemas de referência e estratégias vitais, incorporam-se novos valores simbólicos engendrados de modelos concretos redefinidores de parâmetros de legitimidade.

Na razão social da expressão da ciência com atividade determinadora do equacionamento coerente de conflitos de ordem epistemológica resultam questionamentos dos sociólogos e filósofos quanto aos processos que a constituem em seu significado cognitivo a partir de condições humanas particulares. A ciência como atividade humana pode ser considerada como um modo privilegiado de construir representações conceituais e aplicá-las como assimilação significativa no conjunto das transformações acomodativas.

Se os modelos representam a captação intelectual de funções diferenciais, adaptativas, sob os instrumentos simbólicos, pode-se supor que estão

implícitos vetores ativos para a sua difusão extensiva. Implicam de modo ainda não bem conhecido mecanismos cognitivos especializados na seleção e elaboração interativa, consolidadora a estados mais equilibrados.

Tal conhecimento importa, quanto à questão da pertinência, como fatores desviantes em sua causação de estruturas das bases lógico-funcionais, a partir dos estados conscientes. A progressividade extencional, como processo de transformação e reintegração significativa, constitui-se em objeto de saber individual e coletivo a ser privilegiado pelas práticas sociais, por permitirem aproximações conceituais e metodológicas mais ajustadas e coerentes dentro da organização global.

O espaço permeável da ciência às estruturas mais gerais da mente ao mesmo tempo se expande em seus efeitos dialéticos plurais: campos de desenvolvimento esboçados como campos realmente progressivos (GIERE, 1989, p. 77).

A filosofia da ciência esbarra no problema da dificuldade de seleção das lógicas indutivas e os conteúdos das decisões somam-se aos resultados das experiências (Gasparoto, 1998). Advém dessas considerações a tendência para introduzir uma ordem pós- iluminista na concepção pós-moderna de ciência. Segundo Gière, para Kuhn a ciência, a partir de motivações psicológicas, assemelha-se a um jogo. Para Goldmann, procede como uma investigação em bases conscientes de uma aposta pessoal no interior de relativismo sob as lógicas indutivas, aspectos também contemplado por Bachelard, (1968), quando aborda o determinismo e indeterminismo como princípios solidários na consideração teórica de objeto.

[...] estes princípios são solidários de nossas concepções sobre as coisas, o espaço, o tempo, as formas, as funções. Eles devem, portanto, segundo nós, ser recolocado num plano psicológico complexo e apreendidos na ambigüidade da experiência e do sentimento. Da-nos-emos conta então, de que nossa psicologia do determinado e do indeterminado é quase paralela da psicologia da unidade e da pluralidade. Teremos então todos os elementos para colocar o problema do conhecimento provável. [BACHELARD, 1968, p.95]

A decisão dos cientistas importa enquanto antecipação de posições esquemáticas de como os modelos se ajustam em suas aproximações ao real. Nesse sentido todas as manifestações semióticas significam viabilidades futuras de condições de auto-controle e consciência. (SILVEIRA, 1983, 1988, 1996).

Para Bourdieu (Bourdieu, 1983), Kuhn destacou o espaço da ciência como o da atividade social na qual as forças em conflito têm uma relação intrínseca com as motivações individuais e coletivas. Determinadoras de funções e disfunções lógico-formais, são pontuadas em contextos de esforços orientados para sua solução teórica. Inscritas como valores de objetividade, sob um conjunto de teorias e práticas consagradas, delas emergem novos princípios lógico metodológicos. Constituem-se contudo dos valores vitais, pois relações evolutivas existenciais estão implicadas como conteúdos de um capital social apropriado por aqueles que representam ou detêm a autoridade científica.

As condutas decisórias no campo da pesquisa e investimento determinam a distribuição de recursos intelectuais (Merton, 1973). Aos esforços de redefinição da natureza da ciência, vinculam-se as melhores condições de concentração e apropriação do ganho simbólico qualitativo, determinadoras da reorientação das estratégias político-educacionais no sentido de sua consolidação.

Considerando a questão bipolar da racionalização do conhecimento e de seus contextos na vida social pode-se, exemplarmente, reavaliar as questões educacionais na América Latina as quais têm sido tema relevante nas discussões acadêmicas e especialmente privilegiado pelos principais organismos internacionais, FMI, BIRD, a partir da década de oitenta. As estratégias consideradas no eixo transformativo da sociedade, partem da aquisição e aplicação dos “supostos cognoscitivos da modernidade”, códigos culturais na sociedade (CEPAL).

A complexidade na compreensão dos fundamentos de abstração entre o pensamento científico especializado, objeto de valor de sustentação da sociedade informatizada, e o pensamento generalista mais espontâneo, menos sujeito aos fins imediatos da retificação positiva, não são, contudo, supostos na intermediação como princípios cognoscitivos. Sob fins das organizações racionais praticizadas,

modernizadas, objetivam-se como fins técnicos na expropriação dos princípios de espontaneidade. A não consideração das diversificadas e criativas interpretações construídas ao longo do tempo, caracterizadas como delicadas atividades mentais de esforço cognitivo, simultaneamente difusoras de novas formas e conservadoras de princípios biorrealizadoras, sob tais limitações das categorias desenvolvidas como tempo e espaço, o pensamento livre se oculta e se intimida, não sendo possível evitar uma matriz de suspeição quando, sob a rudeza das manipulações excessivas das condições de decisão, são também subtraídos os elementos conferidores de uma base de sustentação nos clássicos do conhecimento em sua singular abertura aos enigmas de continuidade relacional e evolutiva da natureza.

Sob a argumentação fundamental de aperfeiçoamento das relações democráticas, as políticas de universalização do conhecimento como capital social supostamente devem permitir o acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades tecnológicas, às aprendizagens adaptativas, às mudanças sócio-culturais incessantes (Singer, 1995). Os argumentos incorporam emblemas democráticos “Educação para todos”, referem-se à qualificação do capital humano, às possibilidades de melhoria na qualidade de vida e da cidadania (Conferência de Jomtien, 1990). O momento histórico atual, caracterizado pelas manifestações das urgências da lógica neo-liberal, acompanha-se da relação com o conhecimento como expressão da inteligência, cujo aprimoramento se transforma em signo primordial da condição de cidadania. Deve-se também levar em conta que na necessidade de articular os níveis de elaboração mentais importam-se os contextos das ações decisórias sociais e particulares no âmbito filosófico e epistemológico que compõem a unicidade das ações cognoscitivas. (GOUVEIA, 1996).

Fortemente impregnado pelos moldes das teorias psico-pedagógicas, o currículo suposto, como o currículo de Coll, 1992, para traduzir e adequar os novos conteúdos e metas propostos e atender às chamadas “necessidades básicas de aprendizagem”, tem sido associado a noções de eficácia e controle da diversidade, sendo difícil evitar reflexivantes associações com a atualidade da questão da vigilância epistemológica de Bourdieu. A questão das prioridades das descobertas insere-se como uma organização para captação de níveis diferenciáveis, inclusive no interior do

meio acadêmico (Bourdieu, 1983). Ao meio científico tradicional, vinculam-se as expectativas mais altas do conhecimento e delas devem emergir os novos modelos evolutivos concretos. Nesse sentido complementar à teoria kuhniana, a atual investigação em ciência apresenta-se orientada à busca de “um modelo de ciência evolucionista que tome os cientistas, enquanto indivíduos, como as entidades de base” (GIERE, 1989).

Esforços de compreensão das relações objetais, sob as representações de conteúdos científicos, tendo por base sua organização natural nos processos cognoscitivos humanos, têm caracterizado os estudos recentes no domínio das ciências cognitivas. No conjunto, as contribuições expõem-se à incessante busca de referenciais, pontuadores de novas equilibrações sob as condutas teóricas ativas, além da revisão conceitual implicada como valor diferencial, sinalizador no conjunto das transformações e relações não observáveis. Os processos de abstração, supostamente constitutivos de uma base causal humana cuja natureza ainda está para ser definida no campo da ciência, suscitam novas abordagens críticas.

São inúmeros os argumentos de cientistas das mais diversas áreas do conhecimento que promoveram uma postura dialógica com postulações filosóficas e sociológicas, como a realista, a pragmatista, a partir da consideração reflexiva dos princípios de complexibilidade sob o conhecimento, da impossibilidade de dominá-lo completamente em sua dinâmica evolutiva, da necessidade de complementaridade. (Morin, 1990; Giere, 1989; Silveira, 1995; Gasparoto, 1998; Rorty, 1996).

[...] existem razões específicas para tomarmos os cientistas, e não as teorias como as unidades base numa teoria da ciência. Uma delas resulta dos relatos científicos, acerca da ciência serem causais. Os conceitos não têm por si mesmos poderes de tipo causal, não podem fazer nada por si só, mas as pessoas podem. [GIERE, 1989, p.80].

A tolerância com concepções antagônicas e as condições para tal relativismo têm um limite nas inevitáveis limitações dos equívocos, tantas vezes não discutidos, do pensamento multifacetado do filósofo, uma vez considerada a

continuidade e incorporação de novos significados a teorias como a de Platão, pois “realistas são também os idealistas platônicos e neo-platônicos da doutrina dos universais : as idéias são reais” (GONÇALVES, 1989). Além de ser conferida uma ênfase na limitação existencial :

[...] o desejo de objetividade é em parte uma forma disfarçada do medo da morte de nossa comunidade, ecoa a acusação de Nietzsche de que a tradição filosófica que deriva de Platão é uma tentativa de evitar encarar de frente a contingência de escapar do tempo e do acaso. [RORTY, 1993, p. 130]

Considerando a importância epistemológica e metodológica que a literatura acadêmica atual, em nível interdisciplinar, tem conferido aos estudos piagetianos dos fatos conscientes como dimensão cognitiva operatória, novas reflexões têm sido encetadas com o objetivo de contribuir com possíveis elucidações sobre aquela teoria de conhecimento. A possibilidade de acesso aos processos constitutivos do pensamento em sua natureza representativa comum com significado no conjunto das operações conscientes, estabelece a necessidade de uma relação investigativa dos processos naturais inteligentes. Estas investigações fundamentar-se-iam em critérios de justificação da coerência em bases teóricas conjecturais, tendo em vista algo como em síntese na dimensão reflexiva evolutiva dos conhecimentos, na qual a atualidade exige abertura às constantes intervenções conceituais.

A inserção do problema enquanto estatuto para pensar a universalidade das idéias incomoda os pragmatistas, embora não a Peirce.

“Este provincianismo solitário, esta admissão de que somos apenas o momento histórico que somos, não os representantes de algo a histórico, é o que faz com que kantianos liberais tradicionais, como Rawls, se afastem do pragmatismo “(RORTY, 1993, p. 118).

Alguns dos temas atuais polêmicos relacionados aos estudos se referem às aprendizagens em geral. No plano global das interações e das elaborações conscientes, as aprendizagens se constituem nos processos mais valorizados em seus aspectos de abstração quantitativa e qualitativa, os quais sob a expressão piagetiana estão em continuidade à argumentação kantiana. Relacionados aos processos de materialização e transformação de objetos do pensamento, os processos tecnológicos importam, portanto, em suas formas de conteúdos como reapresentação, adequação e recuperação de significados sob a linguagem na construção dos discursos para as atividades didáticas e metodológicas.

Além de outras formas comunicativas, tem sido inscrita, de forma conjunta naquela polêmica discussão científica, a questão da dificuldade em se estabelecer o estatuto epistemológico dos diversos saberes humanos como complexos processos genéticos envolvendo a relação linguagem, pensamento e memória a partir das bases fundacionais e extensivas da realidade física por via biológica.

A teoria piagetiana no estado da arte para Goldmann, a importância da teoria piagetiana pode ser estimada considerando-se os fundamentos de suas hipóteses no estruturalismo genético. A ênfase nas interações globais, intersubjetivas, vinculando atores do meio social e natural, destaca os esforços análogos contínuos para o equilíbrio coerente. As estruturas psíquicas no conjunto das equilibrações, exteriorizáveis sob os conteúdos lógicos formais, como expressões conceituais e práticas sociais, constituem-se em planos de representação de valores com os quais se categoriza o real. Destaca-se como questão desafiadora aos sociólogos do conhecimento a compreensão dos processos mentais em sobrevivências do antigo processo. (GOLDMANN, 1967, p.23).

Um incessante antagonismo permeia a assimilação dos objetos do mundo às estruturas mentais e fisiológicas, em sua atividade endógena. Perceptível como estado psíquico consciente de equilíbrio e nas expressões representativas dessa coerência em planos exógenos convive com novos processos de acomodação em continuidade auto-regulativa. Os processos da nova equilibração caracterizam-se também por seus prolongamentos extensivos, seus significados reintegrativos.

As avaliações dos níveis de consciência tendo em vista o controle possível e eficaz dos valores vitais nas relações interativas são objeto privilegiado de estudos dos sociólogos. Nesse sentido interessam as estruturas cognitivas particulares, em seus sinais expressivos de orientações funcionalmente desviantes, como estruturas significativas, no conjunto das integrações para a organização intelectual ampla. Essas estruturas são constituídas por operações de adequação na ordem intrínseca e extrínseca dos esforços conscientes, contudo, permanecem acomodativas no continuum da atividade cognitiva. Ressalta-se, portanto, a importância investigativa das orientações do pensamento em sua expressão como **consciência real** e **consciência possível** (GOLDMANN, 1967 p. 29).

“Isto quer dizer que a descrição compreensiva da gênese de uma estrutura global tem uma função explicativa para o estudo do futuro e das transformações das estruturas particulares que dela fazem parte”. [GOLDMANN, 1967, p.41]

As postulações de sociólogos da ciência como Goldmann não deixam de se orientar por uma concepção da racionalidade na qual conteúdos universais estão relacionados aos estados de consciência em sua continuidade. Contudo, a objetividade implicada não se estabelece como verdade inequívoca, mas como processo escalonar aberto à interpretação diferencial dos significados, os quais, embora sob a complexidade aberta das homologias, são inteligíveis. Essa inteligibilidade redefine-se como a atividade de elaboração em conformidade às atualizações da categorização do tempo, subjetivas e coletivas, no âmbito evolutivo lato e restrito.

Um **máximo de consciência compatível** em termos de relato do sociólogo cultural, sua percepção possível como expressão por um indivíduo, revela-se como **consciência possível**, para as antecipações prolongativas das estruturas relacionais mais significativas nas equilibrações sucedâneas.

Segundo a argumentação de Goldmann, o estruturalismo genético piagetiano pode oferecer elementos para melhor compreensão, com descrições explicativas dos processos de pensamento em como os fundamentos causais são

elaborados e transformados (Goldmann, 1967). Valorizados sob o ponto de vista social, científico e tecnológico, significam à humanidade como elementos de razão na complexidade dialética das reiteraões dinâmicas. Trata-se de buscar os fatores que subjazem como uma sorte de modos de conhecimento, sob as inscrições técnicas e permitiram a apropriação e a **prioridade das descobertas** (LÉVY, 1993). As orientações sociais são significativas quanto aos desvios dos fins funcionais das subjetividades intercambiantes nas micropolíticas de atos diluídas em ecologias cognitivas. (GUATTARI, 1993)

Se fazem raras essas conjugações, os planos de consciência aproximativos detêm a importância especial dos processos que as englobam como valores científicos:

[...] com efeito, a consciência real dos grupos só raras vezes se aproxima da sua consciência possível, pelo contrário, as grandes obras culturais parecem-nos precisamente exprimir nos vários planos [do conceito, da imaginação verbal, visual, etc.] esses máximos num grau avançado e muito próximo da coerência. [GOLDMANN, 1967, p.33].

A ciência em seu estatuto amplo de representatividade das interações cognoscitivas em seus momentos de conectividade criativa, segundo Goldmann, ratifica que :

As obras são assim criações a um tempo coletivas e individuais na medida em que a visão do mundo a que elas correspondem foi elaborada durante vários anos e às vezes durante várias gerações pela coletividade, mas em que o autor foi o primeiro a exprimi-la num nível de coerência igualmente avançado quer pela criação de um universo imaginário de personagens, de objetos e de relações [GOLDMANN, 1967, p.34]

Considerando o aspecto de abertura e ou determinismo sob as diversas postulações, pode-se refletir sobre as estruturas de conjunto sob uma base reflexiva sobre as formas constituidoras do caráter conferidor da unicidade do pensamento, sob a perspectiva aberta pela semiótica à educação humanística provedora de valores universais.

Mesmo generalizações imperfeitas, produzidas pela repetição de experimentos e que por mais artificiosas que fossem, dificilmente poderiam pretender fornecer uma explicação plausível das originais hipóteses científicas e filosóficas. As grandes produções artísticas, trazem consigo um elemento a mais do que a mera somatória dos fatos [SILVEIRA, 1983, 1988, 1996, p.05].

O caráter determinístico e mecânico do raciocínio inibe a manifestação da criatividade, quando se apresenta unicamente como valor em si mesmo. Ignora-se a assimilação tocante ao todo, e o pensamento e a ética, são predicáveis do todo. (PEIRCE, apud SILVEIRA, 1983, 1988, 1996)

Para Rorty, (1997) tanto quanto para Bachelard, (1968), Silveira, (1983, 1988, 1996), e Ibri, (1998), deve ser valorizada a educação humanística, provedora de “valores de inspiração”. As grandes obras literárias, conferidoras da liberalidade possível enquanto processo da lógica de aperfeiçoamento da mente, da conceitualização pelo potencial transformativo da conduta futura. Dada a orientação, exacerbada nos últimos tempos, à analiticidade e à problematização, pelas possibilidades mais globalizadas e abrangentes da inteligência imaginativa as quais Gardner chamou em suas aspectualidades inclusivas.

Quando as regras, sob a técnica, mesmo inconscientes, não alcançam uma heurística meio às imprevisibilidades, futuras, novas alternativas podem ser geradas. “E educação liberal até onde vai sua relação com o entendimento significa Lógica”. [ABRI, 1998].

Relacionando a temática das relações entre experiência e teoria, acrescenta-se em aprofundamento a questão do método epistemológico e com o mesmo, o conceito aplicativo de aprendizagem. Aprendizagem nessa vinculação complexa como a aquisição de uma linha coerente, ou seja, promissora de eficácia.

A redefinição de parâmetros do conhecimento enquanto valores cognitivos e afetivos humanos importam no interior das tecnologias intelectuais, enquanto fonte e processos gerativos compreendidos como micropolíticas de atos, enquanto produto de interações de **atores humanos e não humanos** sob visão de mundo a partir de uma **ecologia evolutiva** (Lévy, 1993; Tavares, 1996).

Para Silveira, a partir das contribuições peirceanas compreende-se a aprendizagem como detendo as instâncias coordenativas do pensamento.

Investigar processos de aprendizagem significa para Peirce entender e reconhecer, nos vários níveis de relação com o objeto de conhecimento a orientação atual da consciência para determinar a conduta futura. A consciência de forma ainda acompanha, observa e conclui sobre linhas não bem conhecidas, sendo capaz de apresentar-se generalizadora. Na ordem crescente e inovadora daquelas realizações pode-se encontrar o fundamental do pensamento como modo inteligente de conduta nas diversas potencialidades representativas. [SILVEIRA, 1983, 1988, 1996]

Com a tradição na qual é possível dialogar, nesse sentido é que a semiose destaca-se como reveladora, uma verdadeira técnica diagramática “[...] modo típico de proceder de uma inteligência que aprende com a experiência, ampliou a distância que a separava de qualquer processo mecânico”, “constitui-se eminentemente numa ciência racional visando a um fim. Deste modo, não pode satisfazer à integridade de seu caráter essencial, somente produzindo conclusões verdadeiras”. [SILVEIRA, 1983, 1988, 1996, p.117]

A causa final para a Lógica levou Peirce a aproximá-la da Ética, um caminho em que os critérios de perfectividade, longe de serem providos por uma causalidade meramente mecânica, sintonizam-se com delicados sistemas biológicos de aberturas proporcionadoras de níveis de interação crescentes, tendo em vista a subsunção do todo pelo pensamento.

O pensamento, no seu âmbito extensivo de seus efeitos racionalizantes, não pode ser detido por efeitos paradoxais que caracteriza seu percurso evolutivo. Os princípios básicos de uma cognição dessa complexidade generalizante, sob a ótica peirceana, constituem-se dos modo de liberdade, de atualidade e de transformação. Sob esta dinâmica, recontextualizam-se as possibilidades subsumidas pelo pensamento como exercício de atribuições lógicas. A independência relativa ao objeto nos processos naturais garante-se pelas condições racionais predicativas do todo, uma dimensão qualitativa superior em sua ampla abrangência quantitativa de subdomínios por sua vez qualitativamente integrados.

Nessa complexa atividade de aquisição de uma oportunidade de determinar uma conduta futura no plano mais geral dentro das interações de um ente

com seu objeto das complexas escalas evolutivas possibilitadas nos níveis de realidade, a organização formal que resulta caracteriza os vários níveis de representante.

Como objeto de causa formal, a estética dessa aprendizagem pode-se apresentar à Razão como a Semiótica Cognitiva possível e atual para ser considerada. A partir de algumas postulações recentes, a teoria piagetina pode ser profícua à atitude de subsidiar reflexões sobre a gênese e desenvolvimento dos mecanismos cognitivos, particularmente sobre as múltiplas coordenações mentais e os planos extensivos da inteligência. Por abrir-se a uma concepção ativa da razão, o sujeito cognoscente e epistêmico não deixa de ser também sujeito em interação complexa com dinâmicas ecológicas concretas.

Poder-se-ia concluir que o pensamento piagetiano estabelece-se em um plano de importância teórica complementar ao das inteligências múltiplas de Gardner para as possibilidades constituidoras de um novo paradigma educacional (MORAES, 1996).

Estudos recentes têm abordado a teoria piagetiana em seus princípios norteadores de uma nova concepção filosófica educacional ou consideram a qualidade epistemológica e explicativa desse referencial para repensar as relações educacionais e científicas mesmo para procedimentos psico-didático-pedagógicos (Lawson, 1991; Linn, 19878; Shayertet. Al 1984; Lopez Ruperez et al. 1988, 1990; Gilbert et al. 1985; Driver, 1988).

Privilegiando-se a investigação como atividade constituidora do objeto do conhecimento, pode-se supor que, sendo esta a aprendizagem da natureza da ciência, envolva as estratégias adaptativas no sentido lato e restrito, organização ampla e integrativa sob a concepção de aprendizagem nos termos teóricos piagetianos.

Na medida em que a inteligência em suas coordenações englobantes impõe uma linguagem integrativa e uma comunicação cuja gênese e expressão ainda não foram bastante interpretadas cientificamente, importa investigar as manifestações de uma racionalidade em seu relativismo estruturado, lógico para enriquecimento de sua interpretação [BACHELARD, 1929 apud GONÇALVES p.37].

A questão cultural científica compreende as integrações na ordem significativa das interespecificidades como valores cognitivos (Ausubel, 1980). Nessas relações conexiais como movimentos assimilativos, a inteligência envolve e coordena as interações com objetos dinâmicos do mundo no âmbito das intersubjetividades individuais e coletivas, humanas e não humanas, plano ainda não traduzido para a compreensão das manifestações culturais específicas para cada tipo de tecnologia intelectual (MORAES, 1996, p.123).

São atualmente consideradas viáveis as possibilidades implícitas na teoria piagetiana enquanto fundamentos para uma representatividade lógico-metodológica na dimensão cognitiva humana tanto para a sociologia e filosofia da ciência e da linguagem. Os planos cognitivos de ganho em coerência desenvolvimental, interno e externo, progressivo das integrações, interessam como constituidores de uma estrutura cognoscitiva de conjunto, nunca completamente delineada em virtude da complexidade caracterizadora da organização ampla multidimensional.

[...] Jo saber científico pressupõe a dualidade teoria-instrumento em agregação simbiótica; porque a ciência é uma construção organizável e sempre reorganizável, fruto de mutações bruscas e inovadoras provocadas por novas idéias e novas experiências; porque encadeamentos de razões mais sólidas para os fatos, a descoberta, é o efeito [o sucesso] de um ato de racionalismo militante [GONÇALVES, 1989, p.39]

A racionalidade a ser empreendida para desvendar aspectualidades significativas da natureza da ciência, a partir da concepção teórica piagetiana, implica uma dinâmica concreta de perdas e transformações nas quais a interação livre, consciente de sua relativa autonomia, sob condições de diversidade e quantidade, faz a aproximação possível a saltos qualitativos na compreensão filosófica e científica dos fenômenos do conhecimento nas contingências espaço-temporais para o homem.

Uma semiótica da aprendizagem para os desafios da modernidade tem por objeto de consideração explicitar aquelas dinâmicas difusas e imprecisas sob qualquer contexto de ensino:

[...] é mais freqüente que as mensagens sobre a natureza da ciência sejam transmitidas, implicitamente, através da linguagem da instrução , o material biográfico e o desenho de experiências de aprendizagem – sobre todo o trabalho de laboratório e as tarefas escritas . No conjunto , tais mensagens integram um plano de estudos de ciências oculto de grande potencialidade”. [HERRON, 1977, apud HODSON, 1994, p. 307].

Kuhn estimou até que ponto o exercício de formulação conceitual dos pré-socráticos, do platonismo, representado em hipóteses como da astrologia, aristotelismo, geocentrismo, seriam constitutivos dentro de um sistema de cognição geral, com um sentido dessa plausibilidade anunciável para termos humanos desenvolver novas concepções cosmológicas. As questões que se poderiam daí colocar seriam: quais as experiências qualitativas que em referenciais analógicos poderiam ser revisitadas para corresponder na unicidade ao conjunto dos aspectos, a traços fundamentais no sentido do que dela resta?

Poder-se-ia saber proporcionar de diversos aspectos eferecidos à observação de nossa própria identidade significar e possibilitar uma ordem inclusiva ao conhecimento, mais pertinência à racionalidade enquanto se faz invasiva desviante das determinações, em assemelhar nível cosmológico a pura vivência de uma dinâmica evolutiva atualizada? Respondê-la implica a aventura no mundo dos signos, enquanto se escala as complexas cadeias das instanciações simbólicas em picos pertinentes aos encaixes de base, proposituras de raiz ao recorte daquilo que se concebe como accidental, único e nesta disponibilidade idealidade que surge registrar a escrita, como sistema real dessa encriptação de possibilidades dialógicas com o universo significativo, enquanto assim se cresce a relação de maior afinidade de precisa esteticidade.

Essa perspectiva que se importa estimar como um plano de possibilidades teóricas em acarretamento da disponibilidade e implicatura à resistência

que surja incondicionalidade aos próprios esforços do racionalizar, constitui-se em um aspecto fulcral do que na teoria piagetiana envolve enquanto complexidade organizacional da inteligência no desenvolvimento, do pensamento e da linguagem da criança processo que se manifesta em linhas homológicas, psico-fisiológicas nas experiências que se constituem geneticamente.

Em níveis amplos a essa acepção evolutiva importa o valor do que se atualiza dessa acepção para a ciência dentro da própria ciência e, enquanto importe experiência, da resistência, a hierarquização vivida nas categorias conceituais. Corresponde segundo a psicologia necessária que Bachelard (1986) envolve o desenvolvimento humano, integral que a tal criança, se chamaria da “deformação e da perturbação”, o qual foi de alguma forma fecundar colabora a completude das idéias, as experiências enquanto a apresentação do próprio Piaget pareceram instigantes a Einstein psico-lógicas aplicáveis a base de sistemas de heurística que se fizeram posteriores ao pensamento científico do século XIX.



1.2.1. A representação na cadeia degradativas do simbólico

O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão atualizada sobre a aprendizagem dentro da controvertida filiação das relações humanas como cognição pensamento científico, homologias subtemáticas envolvendo as diversas cosmologias ao longo do tempo.

Verifica-se que as primeiras cosmologias, subrepticiamente, impregnaram de certos conteúdos significativos o desenvolvimento do pensamento científico ocidental. Núcleos diferenciados, mas de mesmo matriz lógico, também são encontrados significativamente no Oriente. (Bizzo, 1991; Rossi, P., 1992), sendo os aspectos mais destacados abordados como estruturadores da própria metodologia do conhecimento. Implicam, de modo geral, o plano das aberturas conceituais, graus de aproximação conceitual à realidade o que é problemática da representação enquanto objeto do cognoscível.

Exterioriza-se nessas concepções que há níveis internos marcados de relevância entre certos nexos constitutivos, pois são insistentes as quanto à profundidade impressiva de conceitos primários, os quais geneticamente se fazem manifestar abrangentes para caracterizar o universo significativamente invariavelmente por proporcionalidades, deflagradas, à épocas oportunas em que ocorrem esquemas na sua nivelação, propiciadores da horizontalidade possível nas demais interações físicas naturais, à exterioridade do pensamento revelando-se à força do impacto uma possível fonte exógena em atualização significativa atividade na conduta cognitiva. As explicações causais retomam e diferenciam a força impactante. Assim, principalmente, as cosmologias dos primeiros empreendedores no conhecimento do universo, ocupariam um conteúdo relacional na escala de significação do qual, basicamente, propõem a possibilidade de conceber um modelo de cognição vinculante ainda não completamente compreendido pelo pensamento moderno. É possível, portanto, estimar que sua importância na estruturação e na regulação das funções cognitivas ao longo do desenvolvimento do pensamento científico, demande novos e profundos estudos para a

compreensão, na espécie de ordem epistêmica do próprio homem, de sua aprendizagem da do universo.

Jean Piaget contribuiu efetivamente com seus estudos sobre o estruturalismo operatório quanto estudou as conexões causais subjacentes. Essa causalidade indireta interna atribuída à organização como a dinâmica ao contínuo das relações iniciais do sujeito com o objeto imediato em experiência desenvolvimento, como que se lhe define ao ambiente exterior e interior a si.

Compreender o que significa “natureza” a partir dessa relação residual à linguagem sobre o cosmo significa projetar o entender do comportamento naturalístico da espécie quando aplicado, como efeito do esforço um saber fazer na teia de resistência cultural estendida pelo próprio homem sobre os cosmos. Se existe uma relação racional preponderante na ação interativa com o cosmos, restaria ela em atividade latente de pensamento sobre o mesmo que se anuncia nas modernas formas de concebê-lo. E se existe, poderíamos tentar delimitá-la para estudos no interior dos modos constitutivos nas múltiplas representações cosmológicas.

Caso exista algo relevante enquanto estatuto de racionalidade na distribuição aleatória diacrônica, esse significado lógico de conjunto estará possivelmente implicado em princípio na sincronicidade gerativos ao contínuo de instâncias indiretas da causalidade, como aos que caracterizariam renovadas e insistentes as concepções cosmológicas que continuam dos pré e pós-socráticos e compelem as investidas de grandes estudiosos da natureza. Na história da ciência, esse estatuto talvez possa servir a princípios semióticos de base, percebidos como traços de relações fundamentadora, evidando a entrada adequada na possível projeção da racionalidade humana em sua orientação para objetos do cosmo.

Nas investigações piagetianas sobre aprendizagem em sentido lato e restrito, impõe-se à reflexão que a história da ciência deva ser representativa em alguns pontos da sua implicação com um possível sistema interativo às estruturas de base auto-regulativa. Admitida uma qualidade equilibratória para inscreverem-se os processos inteligentes, mostram-se mais incisivos campos de significação relativos aquelas condições especiais, a serem redefinidas do conjunto de outros que compõem.

Para o processo e processamento de informações perceptivas emporta que se derivem das orientações lógicas no campo do aprendizagem do mundo e da natureza. (Hume, 19)

Seria nesse sentido que um aprendiz da natureza poderia talvez auferir das contribuições mais significativas para o ensino de ciências sobre a natureza (WILDE, 1981, Bizzo, 1992)

O alcance e o impacto de certas crenças que persistem, como as da astrologia, talvez pudessem ser compreendidos à luz de conhecimentos representativos dessa faculdade cognitiva mais refinada de prospecção do cosmos. Dirigida como teorização aplicada, atinente a princípios de racionalização enquanto experiências com regularidades de escala às aprendizagens, da disponibilizações efetivas, reações diante da resistência dos objetos, para saber estimar os modos em que as virtualidades se introduzem no sistema cognitivo da humanidade. Essa função complexa do conhecimento parece impor a sua própria pesquisa por uma via necessária em que a dimensão se faz eternalizar e poderia vir a ser captada dessa transversalidade na ordem pancrônica de suas manifestações, a manifestação energética, espontânea da natureza da inteligência.

As respostas e soluções para a questão têm sido apenas esboçadas e com escopo mais ou menos aproximativo, afirmam-se ou rejeitam-se com o conhecimento científico sobre a inteligência, também sempre repensada em suas filiações lógicas naturais e derivativas. Afinal, não se pode definir conclusivamente sobre sua natureza a partir de um legado de pressupostos que, modernamente, questiona-se a si mesmo, num incessante e enigmático processo de depuração metacognitivo que se faculta como dimensão e metalingüística a revisão ontológica e epistemológica.

Se desejássemos retrair a história do Determinismo, seria preciso retomar toda a história da Astronomia. É na imensidão dos Céus que se delineia o Objetivo puro que corresponde a um Visual puro. É pelo movimento dos astros que se regula o destino. Se alguma coisa é fatal em nossa vida, é porque uma estrela nos domina e nos arrasta. Há portanto uma filosofia do Céu estrelado. [BACHELARD, 1968, p.93].

O objeto do conhecimento do filósofo contemporâneo não prescinde da subjetividade mas a enfrenta em seus próprios fundamentos, enquanto postura ativa espontaneamente receptiva à objetividade e na forma discricional da coerência como que desafia a própria simplicidade, a dimensão complexa inferida e referenciada por Bachelard. Einstein mesmo se firmou enquanto identificado ao conjunto de fenômenos que estudou em uma inclinação dedutiva fortemente impregnada como convicção, sentimento intuitivo de uma determinação a partir de inferências da subjetividade, embora se abrissem, assim, possibilidades conceituais de maior radicalização que da crise de incerteza científica se poderia vislumbrar. Essa orientação sob esse modelo de subjetividade tem levado à acirrada competição nos encontros entre físicos, envolvendo as concepções teóricas como intervenções explicativas. Quanto às epistemologias, o caráter de representatividade como maior ou menor inscrição de realismo a sustentação positiva da realidade, têm sido consideradas no quadro de incompletude, sob constrações de ordem argumentativa filosófica e científica.

O nível de prestígio da filosofia na orientação epistemológica passa principalmente a interessar como valor fundamental ao mundo acadêmico por suas possibilidades de encetamento da relação inevitável com os aspectos fundacionais mais liminares da racionalidade cartesiana: a reabertura conceitual da dualidade de corpo e mente. Nesse sentido, as ciências cognitivas, como fruto desenvolvimental dos sistemas de pensamento elaborados a partir dos encontros interdisciplinares dos primeiros cibernéticos, incursionam-se cada vez mais sistematicamente na tarefa de montagem de um modelo de subjetividade que se reporte às aspirações de sua realização enquanto abstração de uma contingência para a atualidade.

Para a ciência cognitiva, cabe a tarefa de incursivas no âmbito da modelização e naturalização do comportamento inteligente no limite dos processos humanos e não humanos. Dessa compreensão exploratória da complexidade elencam-se, a seguir, algumas idéias e hipóteses de pensadores e cientistas contemporâneos de reconhecida expressão no plano internacional das discussões envolvendo a reflexão

sobre os modelos teóricos em sua própria aplicação de teorias e paradigmas mais abrangentes.

Enquanto se representa a questão da relação psicológica, ciência e filosofia de uma forma melhor caracterizada para definição de hipóteses nesse trabalho sobre a questão, ainda pouco conhecida, da inteligibilidade signifiquem unitariamente enquanto relações e hipóteses envolvendo sua compreensão.

Ao mesmo tempo que se deixou guiar pelas idéias centrais da teoria do conhecimento de Kant, Piaget esforça-se por criticá-las, transcendê-las, mantendo-as, de certa forma, “vivas” (FREITAG, B.1991, p. 58).



1.3 Conceitos de interface na ciência e filosofia

As questões filosóficas representam em suas relações com a ciência os aspectos mais polêmicos entre os acadêmicos deste final de século. Tomadas constantemente como controvérsias, estendem a preocupação de Leibniz com a razoabilidade investida como linguagem interpretativa. (Dascal, 1999) Constituidora dos fundamentos dos edifícios teóricos, considerados como atinentes à tradição epistemológica moderna, a linguagem do conhecimento tem sido metateoricamente confrontada como modelo lógico de referenciabilidade para a realidade.

O aprofundamento da crise científica inaugurado nas contingências teóricas e existenciais do início do século foi desencadeado de forma globalizante com o advento dos primeiros modelos, aplicações e assimilações cibernéticas, representativas sob as teorizações à base da filosofia das ciências em Wiener (1970) e Rosenblueth (1951). Culminou na afirmação de procedimentos sistêmicos e de base fisicalista ainda centrados na externalidade do objeto, mas com a paulatina interveniência de processos inferenciais a partir do tratamento teórico cibernético de dispositivos de feedback, a máquina, progressivamente, passou a materializar as regulações de caráter homeostático, caracterizadoras dos comportamentos dos seres vivos, especializadas na fisiologia do homem, determinando-se assim um distanciamento naquela ordem manipulativa.

Os procedimentos descritivistas adotados por cientistas envolvidos nas primeiras questões da inteligência artificial expuseram sob suas modelizações do comportamento e a importância da impregnação mentalista pelo viés antropomórfico da terminologia empregada. Determinou-se em uma década uma inversão, um certo distanciamento da cibernética como assimilação behaviorista de máquina para uma concepção que ficou conhecida como neocibernética, a partir das complicações nas modelizações sincronizadas de Ashby (1952) e postulações de Heinz von Foerster sobre as máquinas complexas.



A questão da definição de uma pertinência comunicativa sob as analogias para esclarecer, os termos conceituais para a relação organismo e máquina, desencadearia uma acirrada disputa argumentativa envolvendo posições mentalistas, como as de McCulloch, a qual mais influenciada pelos modelos biológicos e psicológicos, tenta explorar a perspectiva de um possível isomorfismo, e as que se fizeram mais aproximativas ao modelo da física e da matemática, como a de John von Neumann.

A questão terminológica determinando restrições relacionadas a concepções na ordem física e metafísica dos fenômenos, deu lesigna a uma crise científica de múltiplas implicações em todas as áreas do conhecimento, inclusive atingindo profundamente as ciências humanas e tem suas raízes na concepção de uma nova ordem nas relações cosmológicas a partir da natureza da matéria e das relações multidimensionadas sob a perspectiva da mecânica quântica das relações.

Essa revisão conceitual, por muito tempo mal definida, veio radicalizar-se nas posições dualistas e materialistas. De forma irreversível, uma realidade lógica sob a modelização implicou um novo estatuto para a compreensão da realidade, determinando que uma nova condição epistêmica e ontológica despontava para a humanidade.

Dada a constante abertura de novas coordenações teóricas possibilitadas pelas perspectivas interdisciplinares, as implicações teóricas associando sistematicamente mecanismos humanos e não-humanos acabaram por evidenciar a dimensão paradoxal do conhecimento empírico, ele mesmo o modelo antropológico, uma questão filosófica, continuativa da epistemologia de Nietzsche.

O aspecto mais desafiador emergente da nova metáfora insinuou-se de forma intermitente pelas próprias contribuições da ciência e de suas perplexidades diante de uma das mais generalizadas propriedades da matéria a informação.

A partir dos modelos altamente abstratos, concebidos para acomodar a realidade empiricamente demonstrável como realização material de natureza quântica, advieram as necessidades vinculadas às aplicações de ordem prática atreladas ao desenvolvimento tecnológico. A necessidade de interação mais íntima entre as bases conceituais de sustentação dos princípios de coerência quanto àquela supraordenação



como realismo científico demandou novos questionamentos metodológicos, portanto filosóficos e científicos.

A importância fundamental de uma revisão dos conceitos impôs-se principalmente com a dualidade aberta, explicitamente referenciada na ordem empírica, quanto a uma nova realidade que, a partir da microfísica, passa a demandar uma nova macroexpressão. A construção de um paradigma, ao mesmo tempo revolucionário e capaz de alguma forma firmar a continuidade intelectual em sua suficiência tão fantasticamente representada sob os suportes tecnológicos neste final de milênio, impõe-se inevitavelmente por apresentar-se ao mesmo tempo como uma filosofia da linguagem. Consolidada como questão metateórica, emplacada no plano mais controverso da relação entre a ciência e a filosofia, aquela poderá realizar-se eficazmente como filosofia cognitiva, e fazer novamente da filosofia a atividade humana mais considerada entre as ciências que se voltarem conjuntamente à compreensão dos objetos do conhecimento.

O filósofo contemporâneo apresenta-se aos debates filosóficos e científicos subsumindo a formação acadêmica no trato das concepções mais gerais sobre o conhecimento da realidade, a partir dos desdobramentos conceituais modernos, inclusive aos de matriz fundamentada na continuidade cosmológica dos clássicos

Os conceitos clássicos fundamentais sobre a natureza da matéria e do espaço-tempo nela não encontram aplicação imediata e irrestrita, o que tem obstado a elaboração de uma ontologia compatível com as relações interfenomênicas previstas pela teoria e admiravelmente corroboradas pela experiência.
[CHIBENI, 1997, p.4].

Para um tal empreendimento, dado o estado da ciência, é no filósofo cientista, nesses tempos de sofisticação tecnológica e desafio do incerto, que recaem as expectativas mais promissoras a partir das investidas teóricas revisionais possíveis, principalmente no campo da interpretação da linguagem da ciência enquanto relação com o processo de constituição evolutiva do pensamento na sua operacionalidade moderna. Resulta, em acepção metodológica, numa exigência de acurada formação

interdisciplinar e crítica desenvolvida em um campo de esforço intelectual para redefinição das propriedades organizativas a partir das estruturas enquanto comprometimento com relações e regularidades produzidas fundamentalmente com o processo evolutivo de constituição do pensamento.

Na sua operacionalidade moderna, a natureza das atividades estruturais envolvidas com o conhecimento tem sido a de reapresentação, sob o modelo funcional de rede, extremando-se a dicotomização quanto à ordem interna e externa das manifestações. A característica mais marcante no processo relacionando aquelas perspectivas de realidade ressalta na tendência radicalizante de orientação das pesquisas centradas nas bases aceptivas da materialidade. Assegurando-se em princípios de externalização delimitativa e ou eliminativista para referência aos fundantes cognitivos da certeza cartesiana, enquanto epistemologias, os sistemas de pensamento pós-modernos e contemporâneos, muitos cientistas e filósofos envolvidos empreenderam um desmonte sem precedentes no interior do paradigma cartesiano sob o crivo das assimilações dos mais recentes paradigmas da história da ciência. À filosofia coube um papel singular de reorientação das ordenações racionais da sujeição como elemento suficiente, cognitivamente eficaz para penetrar na natureza dinâmica complexa porque capaz de representá-la no grau de universalidade possível a partir da subjetividade, enquanto relação na espaço-temporalidade.

O exacerbamento das posições tornadas cada vez mais materialistas resultaram nos movimentos do pensamento em torno de um modo de conceber os fenômenos tendo em vista o franco privilégio do aspecto fisicalista, teoricamente defensável ou não, em um realismo científico, empiricamente demonstrável. A questão da introdução diferença epistêmica implícita para uma abordagem adequada dos fenômenos microfísicos parecem ser determinantes para sustentação de um argumento por necessidade lógica, ponto favorecedor das posições racionalistas. (CHURCHLAND, apud CHIBENI, 1997 p.21).

A postulação de um substrato de universalidade para uma concepção neo-racionalista, continuativa, da concepção de Descartes, exige para uma epistemologia na atualidade dos contextos em alto nível de desenvolvimento da física e biologia, um critério de certeza subjetiva, em uma outra ordem de consideração



psicológica da subjetividade e enquanto crença em um nexo receptivo de intelegibilidade sob as relações conceituais subsumido à triangulação, da ordem representativa entre o sujeito e o objeto.

A descaracterização das referências epistêmicas enquanto conjunto discursivo eletivo na ordem de fundamentação dos conhecimentos, via inscrição no seu conjunto teórico representativo das epistemologias na tradição pós-cartesiana, tendo em vista a extensão provocativa de uma concepção ontológica atualizada, tem sido constantemente invocada ao longo deste século.

Posições epistemológicas contemporâneas, nos limites da ciência com a filosofia, ainda impregnadas pelos questionamentos de Nietzsche e Heidegger quanto às bases aceitáveis para a linguagem no prolongamento das categorias clássicas de representação, principalmente enquanto símiles das cartesianas para consciência e razão, propõem a descaracterização das referências epistêmicas. Com base em uma fundamentação eletiva ética e estética como efeito do discurso das epistemologias da biologia e da microfísica, têm visto ser alargada sua abrangência para uma concepção da subjetividade no nível hegeliano das relações matéria e espírito. Em seus argumentos de autoridade e na postulação de uma ordenação implicitamente continuativa, complicadora, desencadear-se uma crise científica e filosófica sem precedentes na expressão de conseqüências em termos de interação ontológica com a incerteza na transversalidade das identificações para a realidade cosmológica.

A importância filosófica de uma resposta às indagações contemporâneas tem sido ampliada por um número crescente de controvérsias vinculando limites conceituais para as posições realistas e não-realistas. Diante das abertura científica a possíveis correlações e naturezas associativas a partir da materialidade quântica, tornou-se polêmico o procedimento de relacionar logicamente as classes em objetos minimamente como observáveis e não-observáveis e segundo um fundamento que os faça elegíveis como perfectibilidade e medida. Outra aspectualidade de difícil transposição naqueles debates pode ser referida como inevitáveis postulações de cunho lingüístico, exarcebador do níveis liminares de contrafactualidade representativa nas desvinculações da física por teorias anti-realistas.

A questão do contextualismo traz em seu bojo o relativismo, acirrando-se a questão na conjuntura evolutiva dos processos, quando se considera a inserção dos procedimentos enquanto posicionamento cognitivo frente à realidade, pois encrava-se nele o conceito emergente de subjetividade.

Considerando o repositório das idéias válidas no seu nível mais implicativo e aproximado para a discussão dos limites atuais de reflexão sobre a importância epistemológica da questão, a postulação das relações sob imperativos da complexidade torna-se imprescindível a partir da contribuição teórica de Morin, (1996) :

Um pensamento de organização que não inclua a relação auto-organizadora, isto é, a relação profunda e íntima com o meio-ambiente, que não inclua a relação hologramática entre as partes e o todo, que não inclua o princípio de recursividade, está condenado à mediocridade, à trivialidade, isto é, ao erro ...
[MORIN, 1996,p. 193]

Morin propõe o exercício da ciência como dialógica complexa para o enfrentamento de conceitos duais. Destaca os esquemas mentais na ordem recursiva das ações estratégicas constituídas como tradição, na história do pensamento científico. (MORIN, 1996, p.190) .

Para a compreensão da dualidade corpo e mente, Dupuy (1996) encetou o resgate daquelas posições enquanto assimilações no pensamento dos primeiros cibernéticos e sua evolução, extensiva das Conferências de Macy realizadas entre 1946 e 1953. Dupuy refere-se a uma revolução conceitual surgida como abstração interdisciplinar no conjunto das assimilações intelectuais já a partir da primeira cibernética e que acabou por desembocar numa vertente fundamental para a compreensão e o deslocamento do problema das relações entre mente e corpo. Empreende uma retrospectiva histórica, elevando o debate científico e epistemológico a um nível de comprometimento mais geral, tendo em vista a complexidade quanto à natureza da causalidade envolvida como princípio inteligível na postulação da questão como formalização teórica .

A partir de reflexões teóricas sobre as relações causais em seu nível mais sofisticado de apreciação teórica, a partir da **metáfora do computador** materializável como idealizações da máquina de Turing, pode-se penetrar no âmago das principais abstrações e paradoxos da reflexão sobre a relação entre ciência e filosofia, determinadas sob os desenvolvimentos conceituais das ciências cognitivas. A possibilidade cibernética para o conhecimento complexo apresenta no objetivo o subjetivo. As epistemologias passaram a ser consideradas sob o contraponto tecnológico e introduziram uma necessidade extra metodológica, resultando na busca de um espaço extra-físico para o tratamento de um conjunto de postulações vinculativas da propriedade informacional sob os processos relacionados materialmente com processos de cognição.

O estatuto das relações, passado pelo crivo das controvérsias inauguradas com os cibernéticos, firmou-se sobre o conceito de informação e da entropia como propriedade extensiva a fenômenos como a linguagem. Como filosofia da mente, a filosofia cognitiva realiza-se hoje como ciência da cognição. Em um plano de maior aprofundamento, reafirmam-se os limites realistas de base externalista e fisicalista sob a qual surgiu a primeira cibernética com os modelos de McCulloch (1943). Contudo, paradoxalmente a sofisticação ímpar num domínio eclético de princípios funcionais, admitidos por Wiener (1948) para as máquinas, evoluiu para as abordagens de Ashby (1952), elevando conceitualmente a objetividade como ao modelo fisicalista, na eventualidade de ruptura com o da internalidade da introspecção, ao que valha sua conotação como possível conhecimento de e em si demovendo-se assim os argumentos por patamares de interdisciplinaridade (DUPUY, 1996).

Na década de sessenta, conduziu-se a postulação da auto-regulação, que Ludwig Bertalanffy concebeu na década de cinquenta a partir da biologia, para os da complexificação no nível dos sistemas coletivos; como processo característico dos seres vivos sob o modelo embriogenético, como procedimento a ser funcionalmente incorporado aos autômatos, tanto mecanicamente como em suas possibilidades potenciadoras de feedbacks, passa aos sistemas auto-organizados desenvolvidos por Maturana e Francisco Varela a partir das assimilações de Foerster e Atlan.

A dificuldade da definição do que seja informação e entropia constituiu-se centralmente nas discussões acadêmicas envolvendo as ciências cognitivas durante o último século. As questões mais debatidas envolvendo as teorias da informação deixaram bastante clara a complexidade dos fenômenos interagenciados em níveis de diferentes relações de interatividade nas várias acepções físicas, culturais, enfim referencialidades epistêmicas conservaram-se constitutivas das discussões.

A delicada tarefa de caracterização dos limites e contextos humanos na instanciação dos processos concebidos como modelizadores na reprodução de comportamentos atribuídos a seres vivos aprofundou as relações com as epistemologias da biologia e da física em seus aspectos de consistência, especificidade, e explicitação das relações entre cibernética e filosofia. Dupuy enfatizou o problema como processo de

“enfraquecimento ou até a desconstrução da concepção metafísica cartesiana e leibniziana da subjetividade. Em ambos os casos, os procedimentos dessa desconstrução privilegiam a compreensão de que uma rede complexa de interações entre entidades simples-neurônios formais no caso dos quase-sujeito individuais, indivíduos esquemáticos no caso quase sujeito-coletivo, possa exibir propriedades notáveis”. [DUPUY, 1996,p.218]

Correspondendo às aspirações de um modelo de cientificidade voltado ao enfoque descritivista do conjunto de ações ordenadoras passíveis de repetição, à modelização dos fenômenos naturais em seu aspecto de externalidade e referências fisicalistas, a partir do início do século o modo científico passa a centralizar-se na natureza da lógica funcional interativa e abstrata sob os processos, na construção de entidades tendo em vista a reprodução do substrato originalmente inteligível.

Essa interpretação é sustentada e confrontada em níveis de coerência, a partir de uma lógica cuja natureza, em bases finalistas e não apenas pragmáticas, proporciona-se a procedimentos idealizados em princípios limitadores de campos perceptivos, em dinâmicas de sincronização, processos fundados em princípios auto-regulativos cuja complexidade está correlacionada às escalas eduzidas dos sistemas biológicos, e de outro com critérios éticos e morais inferidos a partir da complexidade humana. (RUYER, 1952).



A questão cibernética tornou radical e ao mesmo tempo ambígua, epistemologicamente, a explicitação de um modo realista e não realista de enfrentamento dos novos planos de complexidade envolvendo as propriedades dos objetos científicos como entidades reais. (PUTNAM ,Bohr, 1935 apud Chibeni, 1997, p.32,35).

A relação entre filosofia e ciência tornou-se íntima quanto à busca dos referenciais fundantes para uma definição do significado como verdade humanamente aceitável tanto em termos epistemológicos quanto ontológicos. Considerando-se a matriz cartesiana, pode-se inferir que alguns níveis sustentam a permanência do subjectum, porém em uma ordem de vinculação ao objectum na complexidade quântica.

O aspecto conferidor de um realismo científico aproximativo ou desvinculador dá-se como quantum de mais ação e de completude, de evidência, tem ainda em consideração as postulações de base de Bohr e Heinseberg . Advém da cibernética como ordem de leitura incessante da organização dos fenômenos na sua caracterização ecossistêmica dos sistemas vivos e não vivos, a importância e necessidade de se obter um equacionamento na base recursiva e abductiva dos processos enquanto fundantes de uma concepção de verdade como suporte de existência e realidade para anseios científicos e filosóficos atuais.

“Por tudo isto, mais do que um simples ramo da ciência, a cibernética é antes de mais nada um modo de olhar o mundo, uma linguagem. Em decorrência, também uma possibilidade de síntese”. [BENNATON, 1986 p. 86].

A cibernética como linguagem nos limites organizacionais tem a ver com as condições com que se fundamentem e se apresentem ao longo do desenvolvimento a um fenômeno de natureza fenomênica de uma ação. Tais aspectos nos limiares da ordem física e antropológica, de resistência e probabilidade dos eventos diluem-se, complicam-se com a limitação dos níveis de regularidade epifenomênica e impõem complexidades pela limitação, redundâncias em planos da coordenação referencial no espaço temporalidade aos sistemas biológicos.

Possivelmente dotados de estados mentais, os sistemas biológicos caracterizam-se por processos espontaneamente limitados funcionalmente segundo princípios de organização interativa manifestáveis por um processo ativo de auto regulação da maior generalidade comunicativa. Abrangendo índices de orientação retroativa e antecipativa, os sistemas biológicos caracterizam-se por sistemas adaptativos, homeostáticos.

Os sistemas não biológicos apresentam-se organizados macro e microcosmicamente segundo as leis da matéria, e hoje importa-se a natureza quântica. Os comportamentos dos sistemas biológicos em seu processo evolutivo importam em seus sistemas de abertura ou fechamento como dinâmica constituidora da codificação de sinais comunicativos passíveis de transformação pelo receptor, potencialmente novo emissor.

O aspecto informacional relaciona-se ao fato daqueles sinais importarem mais ao receptor e emissor qualitativamente como mensagens, diferenciáveis sob aspectos de limitação, em seu nível de organização, metáfora da entropia para uma medida que se expõe a domínio sob a resistência do conhecimento anterior, esforço intelectual no momento atualizativo de ser consciente .

A capacidade de discernimento relacionando-se diretamente com essa resistência durante os processos poderia estabelecer em uma outra ordem considerativa uma condição referencial ainda não completamente conhecida pelo piloto como caracterizado ao substrato de Descartes: algo ao sabor de um processo de repetição apenas no conjunto de ocorrências qualitativas, sinais comunicados a um receptor apropriado no domínio de referenciais complexos.

“Entretanto, retroações não são propriedade particular de nossa espécie, muito pelo contrário. É na natureza , à margem da inteligência humana que elas se revelam em toda sua potencialidade” . [BONSACK, 1970].

A definição do que seja informação constituiu tarefa central nas discussões das ciências cognitivas durante um século, deixando bem claro o caráter de

generalidade. Em sua acepção para sistemas na interatividade física e mental, delineando-se sob um aglomerado matizado e de difícil apreensão separativa.

A partir do conceito de informação, a natureza do conhecimento tem sido constantemente questionada enquanto conteúdo organizacional conservado em esquemas de memória ao longo das transformações evolutivas da manifestação da inteligência humana. A densidade informacional implícita como organização dos processos e espaços neurofisiológicos das ordenações cerebrais tem demandado inferências complementares quanto aos princípios de atividade envolvidos no desenvolvimento em sua expressão macrocultural e recognitiva, na cobertura instanciativa das operações.

Inaugura-se uma busca conceitual naquele saber enquanto realização na dualidade interna e externa em suas condições fundamentais que na sua organizacidade ao longo do processo evolutivo puderam de alguma forma estar ligadas à conservação, como princípio material ou extrafísico ativos. Sob a forma de traços, pontos de mutação subjazem limites para aberturas a partir de correlações, edutivas. (Ruyer, 1968)

O esforço de resistência humano em limites diferenciais no exercício de seu envolvimento com princípios da organização para os sistemas biológicos e não-biológicos em sua diversidade enquanto realidade da dinâmica adaptativa à informação parece estar relacionada com uma manifestação adequada à sua especificidade de evidência contrafactual interpretativa, decifradora de um receptor dotado de modificações mentais. "Não se pode definir informação pelo que ela é. Só se pode defini-la dizendo para que serve, integrando-a no quadro que é normalmente o seu: e de toda ação acabada." [BONSACK, 1970, p.180].

O receptor humano ecologicamente integrado, tendo a capacidade de intervir por ações inteligentes, liga-se à organização e ao mantê-la sob o seu caráter estocástico, dá lugar à cultura como neguentropia, pode ocultar uma forma sintática de realização cujos elementos relacionam-se de forma coesa, entre autonomia e subordinação com o alcance da cobertura de densidade e efeitos informacionais. Nesse sentido uma causalidade de abrangência e natureza ainda não completamente determinadas impõe a questão de definição de uma linguagem explicitadora da leitura das complexidades em seus níveis de vinculação com a regulação automática e

consciente da realização auto-transformativa nas ocorrências em que especificamente se queira penetrar na corrente de distribuição da informação tendo em vista a variedade dos processos informacionais na natureza e na cultura.

A leitura das interações é uma questão controvertida, tendo em vista os limites como **"fronteiras epistemológicas"** em sua definição e de realismo quanto a objetos tomados como entidades observáveis ou não-observáveis na natureza, ao que deva ser ou não diferenciado. A linguagem apresenta-se como o estatuto de materializações teoricamente vinculadas na tomada de procedimentos de acessibilidade ao processo funcional como realização informativa em campos de investigação díspar em sua natureza.

A questão epistêmica, do conhecimento como representação, nas ciências cognitivas tem-se caracterizado por um destaque profundo sobre um tipo de triangulação em que as relações funcionais entre o sujeito e o objeto priorizam para o primeiro um modo referencial de se envolver com o objeto: o modo científico racional, do cientista preparado para simular tendo em vista reproduzir o fenômeno.

Esse aspecto determinador de fissura dentro do processo, na interface das dinâmicas da externalidade e internalidade, tem correspondido à assimilação do comportamento representativo humano, sob a modelização mecânica e computacional como **sistema cognitivo**. A suposta dimensão interpretante da subjetividade paradoxal passa a ser considerável nas formas existenciais da conduta, dos limites biológicos e culturais projeta-se de uma diagramação flexibilizada enquanto modo de realidade concreta ser considerável ou virtual a abrangência da atividade mental, como sistema funcional abstraível da materialidade pluralmente distribuída. "Um sistema cognitivo material: cientista, homem, animal, organismo, órgão, máquina." [DUPUY, 1996, p.27].

A questão primordial demanda incessantes atualizações mesmo a partir daquelas condições que contemplam a materialidade como um parâmetro fisicalista, mecanicista por continuar uma ordem de negativa da tendência questionadora e anulativa da subjetividade, enquanto se faz privilégio do homem; a possibilidade de desmaterializá-la e dela mesma conhecer as Eis a linha nietzscheo-heideggeriana e a desconstrução radical encetada por vias de pós-estruturalismo, interpretantes lógicos

generalizando-se nos quais esse sentido se sustenta nas macroexpressões nas condutas e comportamento, a partir de microestruturas fisicomoleculares.

A analogia proporcionada pela visão científica de Wiener a partir das abstrações funcionais das propriedades da mente, pela aplicação matemática do conceito de informação para abstrair regularidades funcionais comuns a organismos, introduziu o problema do eliminacionismo terminológico, para proporcionar-se ou não a uma pertinência para processos e comportamentos na sua referência a bases comunicativas entre sistemas e subsistemas biológicos e não-biológicos .

O funcionalismo da ciência da cognição situa-se pois, em (pelo menos) dois níveis logicamente encaixados um no outro: o da representação elementar e o da representação da faculdade de representação. É neste segundo nível que uma ciência da cognição pode ao mesmo tempo declarar-se materialista ou fisicalista e reivindicar a sua autonomia em relação às ciências da natureza e da vida. [DUPUY, 1996,p.27]

A demanda de objetos mentais desantropolizáveis, a partir dos processos que representam academicamente representações enquanto modelizáveis exigiu constantes esforços para a ciência cognitiva, quanto à aproximação terminológica aos níveis da referência comunicável e comportamental a referendar-se de forma descritiva e contextualista de procedimentos lógicos de processos figurados como sujeito.

Alguns filósofos têm se destacado utilmente nessa tarefa vocacionada ao interesse mais íntimo e sofisticado de nossas disposições atuais para refletir sobre que é a realidade para argüir sobre o próprio ato de pensar sobre o mundo, para redefinir quem somos e qual é o nosso real espaço nas relações cosmológicas . Daniel Dennet (1996) em seu **rumo à uma compreensão da consciência**, Ilya Prigogine (1996) com a busca de **uma nova racionalidade**.

Os estudos desses autores apresentam-se como um singular modo de recortar características naquela dimensão epistêmica e parecem extremamente representativos quanto aos paradoxos mais centrais da relação humana com o mundo.

Nos limites da ciência e da própria filosofia ainda impregnada pelos questionamentos de Nietzsche, restam indagações como metateorizações sobre as categorias de representação sobre as símiles cartesianas de consciência e razão. Assim, em Prigogine, discute-se nos limites atuais do conhecimento o “paradoxo do tempo que transpõe para a física o “dilema do determinismo [Prigogine, 1996,p.10] e para Dennet a questão estabelece-se sob o desafio: “se sabemos que há outras mentes–, como sabemos? A primeira é filosófica; a segunda é sobre nosso conhecimento–sobre epistemologia?” [DENNET,1996,p.10].

A questão objetiva que se propõe com esse trabalho é obter bases de reflexão a partir daquelas proposições no sentido de captação de um nível de consideração conceitual sobre aquela linguagem enquanto intimidade com o processo de construção e recuperação de idéias.

Considerando a importância das contribuições da Dupuy, (1996) no seu resgate do pensamento dos primeiros cibernéticos registrados nas conferências de Macy, de 1946 a 1953, e observando a orientação evolutiva referida por esse autor a partir da perspectiva de Heinz von Foerster quanto aos processos auto-regulados, é possível encontrar novas e enriquecidas dimensões reflexivas com as expressivas contribuições por aprofundamento científico referidas, como as de Henri Atlan, Francisco Varela, como biólogos, além da importante menção a Pièrre Lévy, atual referidor polêmico da desconstrução da subjetividade . (DUPUY, 1996).

O ser cognoscente é uma rede complexa na qual os nós biológicos são redefinidos e interfaceados por nós técnicos, semióticos, institucionais, culturais. A distinção feita entre um mundo objetivo inerte e sujeitos – substâncias que são os únicos portadores de atividade e de luz está abolida. É preciso pensar em efeitos de subjetividade nas redes de interface e em mundos emergindo provisoriamente de condições ecológicas locais. [LÉVY, 1993 , p.161].

Esse alinhamento das situações sob uma perspectiva evolutiva parece constituir uma dimensão interessante a partir das interpretações de Dennet sobre o que é conhecido sobre mente e mesmo em nível fundamental, sobre o que realmente existe: *perguntas ontológicas com perguntas epistemológicas*.

Ressalta neste momento confuso em que com a superação antropológica em que se depara a vida tomada como atividade, no sentimento de cultura para Heidegger, uma centração de Dennet, sobre a organização como *ser pensante* enquanto capaz de expressão do seu processo como substrato da mecânica fundamental de simulação da vida, que se pode supor completaria uma real definição no âmbito da complexidade dos intermédios diferenciados que se automatizam como mente.

A relevância, como valor incorporado a esses aspectos apontados em sua reflexão, revela-se nos termos, impregnados de caráter subjetivamente suportado em fundamentos morais: “Em qualquer circunstância, o fato de você se importar automaticamente vale alguma coisa na equação moral” [DENNET, 1996 p.12].

A questão da subjetividade enquanto elemento fundacional atrelado à epistemologia de Descartes exprime-se em suas reflexões sobre os limites que o homem contempla como merecedor da importância de algo ser ou ter mente. Dá-se aqui uma inclinação dos argumentos para um algo incorporativo de valor em uma relação que em um nível objetual ocuparia o tocante à subjetividade no plano das postulações filosóficas de Marx.

O objetivo e sua representação atestam essa busca de um princípio de naturalidade. Por reificação inaugura-se uma possibilidade causativa e sugere uma pretensão de concessão de importância a uma ordem de continuidade na linha descartiana para as concepções para os estados mentais e suas representações no tocante à materialidade. Em um outro modo de caracterização, contudo, também perduram aspectualidades retóricas concebidas a partir da construção de nossa identidade subjetiva no plano da ética ou moralidade cristã, continuando a dimensão dialética no seu sentido evolutivo moderno.

Assiste-se, assim, com as postulações configuradas por aqueles cientistas, a uma indagação sobre como o homem pode ser compreendido em sua



própria causalidade representativa. Questionando o modo humano de conhecer, ensinam assegurar-se de como se pode conhecer e afirmar o que existe. Considerando os vários tipos de conhecimento sob o ponto de vista do sentimento de familiaridade com a própria mente, Dennet continua com a reflexão de Descartes :

“Você está mais intimamente familiarizado com sua mente tão intimamente que pode mesmo dizer que você é sua mente. Isto é o que Descartes disse: ele disse que era uma mente, uma *res cogitans*, ou coisa pensante.” [DENNET , 1996 , p. 22].

Contudo, contemplando os limites como afirmação daqueles da meditação cartesiana, sob o raciocínio de Dennet impõe-se uma concentração em outro modo de existência relacionado a uma dimensão em que os processos e materiais, comportamentos em seus valores caracterizando o estar vivo não passariam de relatos de ilusões da mente ou sinais perturbadores, com os quais se familiarizaram. Com essa atividade trazem sobre si uma parede sobre a qual se projetam como filmes, talvez alguma forma hologramática no nível da complexidade sugerida por Morin .

A desconstrução desse nível representativo significa que se poderia dar a fragmentação das intuições a partir do questionamento de que: “aprendemos fatos importantes sobre nosso conceito ingênuo de mente quando tentamos entender por que nossa intuições se alinham da maneira como o fazem” [DENNET, 1996 22,23]

Em Dupuy, destacou-se “a intentional stance, na interpretação de Dennet a complexificação da individuação e auto-criação.” [DUPUY, 1996,p.217]. Contudo, parece restar uma dimensão mais profunda que se insinua dos esforços contemporâneos para configurar os deslocamentos e as fixações da subjetividade .Segundo Dupuy ,do :

“seu antepassado cibernético aos desenvolvimentos atuais, as ciência cognitivas apresentam-nos o próprio sujeito individual como um quase sujeito, isto é, como um coletivo que manifesta as propriedades da subjetividade”. [DUPUY, 1996, p.217]



Para o autor, os atributos da subjetividade são efeitos emergentes produzidos pelo funcionamento espontâneo, auto-organização, uma organização complexa, em forma de rede. Os especialistas em ciências cognitivas que defendem este tipo de tese utilizam às vezes expressões estranhas para dizê-lo. Varela fala de *selfless selves* e Dennet de *egos não egóicos*.

Considerada e representada como máquina de Turing, trata-se do legado de uma vertente funcionalista computacional representacional e está nela a base de sustentação de um dualismo de propriedades e ou de essências, como o de Davidson. Dessa teorização, no quanto se possa idealizar uma consonância, vislumbra-se uma possibilidade de passagem permeável a essa permanência em modo de um racionalismo flexibilizador sob a condição da consciência internalidade na natureza informacional da linguagem. A promoção dessa base interpretativa vem dar-se com a versão dos filósofos do espírito, como a dos módulos cognitivos de Fodor, mas o problema crucial da realização funcional incorporativa do pensamento como linguagem continua ainda reincidentemente estudado e não resolvido, pois, à medida que se radicaliza a posição materialista, sobressai a concepção dualista. De certa forma, atualizam-se as argumentações gualtistas em relação à importância de uma concepção, como ocorreu com o modelo de McCulloch.

Nas referências epistêmicas a Descartes, praticamente, pode-se inferir um princípio naquela ordem de evolução conceitual advinda da contribuição interpretativa de Rousseau. Reelaborado e quem sabe em um paralelismo nascente de sua contraposição à primeira composição sobre o cogito, tem merecido considerações respeitáveis por Pierre Lévy sobre a relação da filosofia cartesiana com as aspectualidades funcionais fixadas pela tecnologia intelectual representada pela escrita. Considerando-se a sua autoridade pela condição presencial às conferências de Macy, o conhecimento das dimensões de oscilação na inscrição da subjetividade apenas teriam se iniciado formalmente como possibilidades com o esforço de Descartes de buscar a certeza através da **dúvida metódica**. "O método descartiano, com suas divisões e enumerações, supõe a possibilidade de recortar não somente os objetos e problemas, mas também o saber sobre estes." [LÉVY, 1993, p. 96]



1.3.1 A subjetividade na metalinguagem da menoridade

A complexidade que envolve a própria concepção de uma metáfora para a busca de novo conhecimento evolui das idéias de Morin (2000) enquanto esse filósofo concebe que uma teorização sintética equivaleria a uma construção topológico ao modo arca de Noé para abrigar fundamentos do pensar complexo.

À influência dessas idéias, as novas competências criativas poderiam ser firmadas nas possibilidades da própria tradição literária enquanto interpretabilidade pudesse se compor com a prendisagem da representação, à projeção de Nelly Novaes Coelho (2000) pode pressumir-se dessa realidade uma face contributiva para conduta científica e didática futura com uma incursão original na própria árvore do conhecimento.

A literatura infantil tanto factual como crítica tem muito demonstrado quanto ao caráter de complexidade despida, a riqueza criativa do mundo interior infantil, cujas expressões formais de preenchimento das vivências da cognição humana condizem aos mais belos achados estéticos literários na acepção de uma linguagem universal.

A capacidade criativa com que os autores se entrevistaram no seu esforço para entender e captar recursos tradutivos dessa linguagem, no mais natural e espontâneo dessa sua expressão comunicativa, levou-os a adentrar profundamente o mundo psicológico infantil.

Ao reproduzirem, revestiram-na de novos moldes, usaram de uma multiplicidade de meios e de fina perspicácia para a concretização de artifícios imagéticos assemelhados àqueles dos meios expressivos nas ficções narrativas.

Resultou em constituir-se essa qualidade narrativa em apanágio da própria condição humana à tradução do mais legítimo sentimento da sua intimidade. Como linguagem, difundiu o sentimento da infância na tessitura da natureza rousseauliana resguardando o caráter primitivo imemorial que aproxima os homens dos animais.

Perraulte, Andersen, divulgando com suas criações e seus depoimentos sobre a vivacidade da linguagem infantil via oralidade popular, reais valores de filosofia, expuseram a outorga de si mesmos para ressaltar a qualidade interativa



indelével que caracteriza a cognição humana a partir da infância. Não se tem podido negar, apesar dos vários estudos que se seguiram sobre literatura infantil, a importância desse processo como cenário singularmente marcado na memória para a mente contemporânea adulta considerando-se uma evolução no decorrer de interpretações temáticas no seu desenvolvimento. Algo como eminentemente humano se estabiliza como significância, cristalizando-se em uma certa representação ideal da dinâmica de conhecimento do mundo.

Tudo aquilo que naturalmente se instaura ao objetivo de conservar um modelo afetivo ético, estético de aproximação com a verdade básica na relação com a natureza, vincula a literatura infantil ao anseio de renovação no modo de usufruir dos bens vitais que provocam permanente o senso filosófico do homem refletindo-se em sua prática e **criatividade** “[...] em Andersen, em Grimm, em Defoe, em Swift, enfim nos clássicos colhe-se muito da literatura do maravilhoso, o que explicaria o profundo sentido de educação de suas obras” [JESUALDO, 1982,pg. 39]

A linguagem de e sobre a literatura infantil incorpora as matizes ideológicas, incluídas ao percurso das relatividades da adaptação essencial enquanto busca de entendimento e exercício de tradução desses conhecimentos, dimensões culturalmente vinculadoras às associações mais fundamentais.

Sempre partindo do modelo da realidade biológica para conceber nesse processo construtivo o desenvolvimento, esses esforços ainda que percebidos como plano funcional orientado, contudo não têm tido alçada sua suficiência filosoficamente sustentável na prática. Para amenizar o grau de exaustão pseudoinformativa à profusão das lacunas e banalidades comunicadas nos dias atuais, e ainda para ser explicativa nos ambientes ricos de procedimentos pragmaticamente vinculados ao ensino e à aprendizagem, são fundamentais os conhecimentos sobre tais instâncias. Diferenciadas ao plano qualitativo e quantitativo das relações atuais, merecem ser crescentemente sofisticadas com as mais sutis contribuições no campo da filosofia, da psicologia, da sociologia, inclusive com as interrelações complexas advindas das neurociências e das cibêrnéticas enquanto tentativas científicas de simulação dos processos mentais.

Apenas o reduto da linguagem procede filogeneticamente enquanto domínio biológico e cultural, com envolvimento metateórico de um processo amplo



intersubjetivo e de reconhecida intimidade interativa com objetos do mundo medular ao abarcamento dinâmico de situações de múltiplas intertextualidades, continuamente autogerativas enquanto afetas às dinâmicas mentais auto-organizadas. Em dimensões ecológicamente referenciadas, no entanto, essa generalidade representa-se enquanto extensiva interpretação parece restar a subjetividades não humanas e singularmente imune mesmo à força de um reducionismo banalizador das perspectivas tidas milenarmente como ideais humanos.

Tratando-se de ressaltar na funcionalidade constitutiva dessa supraestrutura narrativa uma dimensão afirmativa em base da adaptação cosmológica, haja vista a consagração na manifestação evolutiva da linguagem da vocação pela linguagem biológica, importa ainda registrar a vida, processo a espaço temporalidade. Radicalmente a cognição tanto é ferida como curada pelas instâncias de afirmação ou negação do sentimento e da sensibilidade humana ao longínquo da voz, ao poético pela aproximação e distanciamento.

Trata-se do desafio da multifractalidade na compreensão desse objeto enquanto resgate possível de algo que se repete que se insinua sensivelmente, que torna mais difuso o que é comum à interdisciplinaridade.

As situações educacionais envolvem tradicionalmente, nos processos de ensino e aprendizagem, uma vinculação íntima com essas complexidades de caráter informacional inscritas como signos nas dinâmicas autodisseminadoras da inteligência verbal.

Na realização das transformações inter e intrasubjetivas, esses conteúdos apresentam-se em níveis relacionais como sistemas de quantificação. Como implicação da qualidade conectiva das relações, na escala no nível das estruturas cognitivas e afetivas, os índices de conservação apresentam um alto alcance seletivo, caráter informativo na ordem dessas hierarquias conceituais. Com as formas mais estáveis, de consolidação, as estruturas subsunçoras podem ser correlacionadas às práticas, organizacionalmente afeta ao âmbito da linguagem como domínio referencial nas competências linguísticas e poéticas sinergia motivacional em abertura e aproveitamento à faculdades virtualizadoras na linguagem aquém e além da dimensão.

Neste trabalho, procura-se entender e buscar maiores esclarecimentos sobre como se processa aquela ação mental que se degrada e indiretamente deflagra um processo de repercussão ecológica que a vincula, na filogênese, a estruturas hierárquicas da significação. Ao cometer os níveis finais básicos, são essas também responsáveis pela aquisição de novos processos de transformação.

Considerando-as na relação conceitual, passam a importar como significantes e funções deslocadoras mentais, cujos elementos discretos ao se modificarem tornam-se, constituidores da base sensível para categorização de sinais primários, estados preliminares de inclinação intelectual, procedimentos mentais de tratamento de significado moral e emocional face às realidades do mundo

No centro da visão toulminiana da compreensão humana está o desenvolvimento evolucionário dos conceitos. E, embora conceitos mudem com o tempo e possam variar de cultura para cultura, o alcance de uma pessoa sobre os conceitos de uma área é a base de compreensão naquela área. Não há estratégias mentais grandiosas pelas quais uma pessoa possa se tornar onisciente [NOVAK, 1981, p.41].

A literatura infantil constitui-se desse reduto ontológico do conhecimento à compleição ética e estética da linguagem em desenvolvimento. Nela podem ser encontradas as estruturas de conversão do modo informal para um espaço interativo complexo decodificador da expressão geral da inteligência vinculadora da contigüidade dos objetos pelos recursos de linguagem. Mesmo sem significado intelectual imediato, os vazios epistêmicos são cumulativamente preenchidos ou potencializados à razão estrita da sensibilidade que se cristaliza e socializa-se em ritos que os definem pelas diferentes épocas.

Assim, gradualmente, constatamos a persistência de uma característica que resume a preferência da criança quanto à sua concepção do mundo. À medida que esta concepção passa a ser mais intelectual, torna-se-lhe mais difícil a escolha de sua literatura. Apesar disso persistirão sempre estas duas estruturas, que se desenvolverão paralelamente: a visão de um mundo que jamais resiste a uma atividade feliz, livre e ajudada pela sorte até o inquestionável triunfo final. [JESUALDO, 1982, p.36]

A singularidade das percepções infantis e a relação que se pode estabelecer com elas, sob o ponto de vista dos autores e estudiosos que delas se ocupam, têm sido analisadas sob os ângulos em que se delinea, incisivamente e em termos intersubjetivos, a sensibilidade, para aspectos captativos da faculdade de criação, da fantasia e de modelos da dinâmica cognoscitiva, que embora surjam de forma gratuita, espontânea, exibem sempre grande capacidade de abrangência, inclusive conteúdos científicos são indispensáveis os que variam da cognição emocional.

“Educadores humanistas afirmam que a qualidade da experiência afetiva nas escolas necessita ser grande muita discussão com eles e cobre a pouca evidência que possuem para sustentar o valor de algumas atividades com as quais se mostra tão entusiasmados.” [NOVAK, 1981, p. 41]

A configuração no âmbito temático da literatura infantil importa como espaço de representatividade para subsidiar uma reflexão correspondente à realidade, à organização e distribuição das ações formativas e educativas. Implica, portanto, o cerceamento dos dois conjuntos de atividades consideradas tradicionalmente bastante caracterizadoras da psiche e lógica infantis: as compleições da natureza da cognição afetiva quando relacionada à produção de imagens fantasiosas livres e às estruturas e condições deflagradoras de transformações orientadas.

Por demandarem altos e exaustivos estudos para o seu aprofundamento, acometendo interrelações complexas e apenas possíveis ao alcance contemporâneo de esboços teóricos no consenso acadêmico especializado, tais discussões e os tão esperados e conseqüentes esclarecimentos têm sido adiados. Em prejuízo do desenvolvimento de novas idéias na esfera dos conhecimentos fundamentais na avaliação da aprendizagem sob a perspectiva da contribuição geracional humana, os estudos críticos da literatura infantil têm sido pouco socializados no debate interdisciplinar, sendo sua atualização um lapso significativo da contemporaneidade.

Causam perplexidade afirmações sobre uma qualidade universal na imaginação infantil em termos comparativos ao do imaginário do adulto sem o

contraponto de uma hipótese de sua constituição em bases de suficiência e ilações conceituais lógicas. Mesmo que implique valiosas dissensões e contrapontos dos argumentadores, os poucos elementos realmente são indicativos de extrema fragilidade na condição conceitual sintética no tocante à construção do conhecimento de humanidade que se tem sobre e da criança que se faz adulta.

Parece ultimamente imperioso um esforço articulador das estratégias intelectuais para o desenvolvimento aplicativo do que já se constatou como valores inadiáveis e interpeláveis à razão humana, a saber: garantias de reconhecimento de competências reais para a realização e fruição do pleno exercício da vida mental ao longo do desenvolvimento.

Para preservação e compreensão da originalidade que se faz nitidamente diluir-se nas crescentes fusões uniformizadoras dos blocos de conhecimentos, e para o refinamento das técnicas psicopedagógicas aproximativas, com a crescente diferenciação paralela de objetos, estruturados em novas dimensões lúdicas, o estudo da infância importa como o do repertório da significância cognitiva no âmbito da subjetividade moral epistêmica universal, das idéias que surgem como signos.

A literatura infantil apresenta-se como um lugar privilegiado para onde devem convergir os olhares investigadores da natureza da mente humana enquanto depuração de uma qualidade espiritual que se define, inexoravelmente. Embora com diferentes valorizações oriundas de freqüentes e sutis intrusões da sensibilidade e intensidades, a partir da infância é apreendido na verdade algo do saber fazer renovador na multiplicidade das expressões culturais socializadas no âmbito cognitivo em todo o universo humano. Não somente de sinais intrusivos do sentimento do lúdico mas do estético e do normativo alimenta-se a sua lógica, sempre uma nova linguagem, rebordada em vieses cognitivos pela atividade inteligente na memória.

Alinhavados, contudo, aqueles aspectos com pontos novos e precisos, a compleição das escalas de valores espaço- temporais biologicamente ativos, estará incorporada da complexa compreensão da extesividade na geografia mental, materialmente compósita na idealidade. Epistemologicamente expressam-se tanto de suas exterioridades como de suas internalidades, sinalizam as mesmas paisagens



ambivalentes do fundamentalismo clássico e moderno, às possibilidades de conexão de determinadores virtualizáveis, enquanto reações de efeitos irradiativos com maior ou menor refração conceitual.

Tem-se na complexidade das formas acessíveis informacionalmente, não completamente configuráveis os diversos revestimentos simbólicos atualizadores conformando aquilo que se constituiu realisticamente já à base cognitiva, à interface possível e sensível com que a manifestação espontânea das estruturas evolutivas, completam o distanciamento ao eixo das similaridades e contiguidades à base analógica dos esquemas associativos vinculando signos comunicacionais à atividade abstrata dos esquemas na memória.



1.4 Literatura infantil e a ontologia da linguagem

A literatura infantil brasileira tem sido recentemente problematizada no conjunto geral das interpretações semiotizadas que a caracterizam. Como ponto de vista para dar entrada a uma reflexão situaram-se as relações caracterizadas de uma primitiva estranheza da qual a linguagem infantil a partir da obra de Monteiro Lobato, permanece expressão viva desse alento cognitivo em estreita vinculação com a linguagem rural.

Lobato intuiu com sua profunda mas ainda não incompleta conceitualização sensibilidade a uma relação dialógica ao fazer cognitivo universal da oralidade a base da com estrutura da linguagem rural com expressividade comunicativa da criança. A vivacidade dessas linguagens caracteriza-se ao modo genuíno e irrefreável da emergência aplicativa e expressiva do pensamento. Como signo dessas possibilidades realizativas da inteligência verbal, tanto do ponto de vista cognitivo como afetivo implica uma operacionalidade informacional ou uma fonte para o modo conceitual em destino.

Nos últimos cinquenta anos, a literatura infantil legitimou-se como experiência de funções educativas indiretas. Sob o critério seletivo de instituições escolares propagou-se como processo em razão mercadológica. Com caracterizações de literatura de massa, com poucas diferenciações em seus aspectos conteudísticos e expressivos, vêm se destacando-se, contudo, autores que lhe imprimiram uma intencionalidade metateorizada. Como criadores de oportunidades, ao deleite e às vivências, esmerando-se em capturar esse interesse genuíno, artificializando aspectos da fascinação que envolve o infantil mundo, determinaram novas reincursões a formas abertas das narrativas tradicionais, mais afetas ao gosto popular.

A permanência de Andersen, porém, tem suas bases na própria constituição psíquica do homem, nessa prodigiosa soma de valores culturais emanados da experiência humana e do seu sofrimento, das suas alegrias: o folclore, a tradição. Enfim, raízes na própria vida têm seus contos, suas histórias [JESUALDO, p.198, p.39]

Considerando que os elementos de significação inicialmente já foram supostos por Aristóteles sob a condição da assertividade à base da confiança em quem ensina, interessa buscar por essa interpretação o processo em seus limites de domínio passíveis de constituição como inferências.

Os limites na equilibração da teoria do conhecimento de Piaget, variam exatamente na dinâmica relação interativa em que são evidenciados sinais comprometendo a ordem transformativa. A partir de “pontos de mutação” configuram-se possibilidades nos processos de estabilização e consolidação das estruturas (Dolle, 1999).

Tratando-se de um trabalho de busca de referenciais teórico-cognitivos e práticos do exercício de questionamento e de observação de evidências instauradas transversalmente ao longo do desenvolvimento da criança, podem ilustrar essa argumentação alguns quadros ilustradores dessa sensibilidade fundamental a aspectos recursivos e ou antecipadores, caracterizadores de mudança na ordem de prevalência em que se manifestam indicialmente iminências da cognição moral epistêmica, estética e intelectual que se fizeram invariavelmente registrar ao fluxo dinâmico dos processos na conduta de linguagem.

Na realidade as estruturas embora dinamicamente estabelecidas sob o signo lato de invariância, da relatividade de estado individual à faixa etária no desenvolvimento, surgem sob o signo da incerteza. Remete-se daí então a revisão das fundações da subjetividade para cuja concepção se atenha os aspectos de introspecção enquanto o domínios complexos à integração dos sistemas cognitivos humanos e não humanos. Para poderem ser semioticamente configuráveis ao atual contexto teórico, importa respeitar a qualificação especializada nesses aspectos comunicativos particularmente no interesse humanístico geral, das disciplinas indiciárias conhecimento considerar enquanto para aperfeiçoar a aprendizagem dos que sob eles permanece conceitos sob a efeito de sentido na familiaridade da perspectiva multidimensional.

As possibilidades inferidas definem-se pelos níveis de transformação a serem apresentados, na razão das evidências de seu surgimento, primeiro em função de



relações espaço- temporais, das manifestações da inteligência verbal em situações adotadas para suportar as explicações causais dos sujeitos, a serem tomadas como índices de correlação apensos da linguagem.

Importa-nos o conhecimento desses aspectos por motivos pessoais na ordem de um envolvimento profissional crítico e epistemológico, desafiador de concepções em que a cognição surja como uma instância moralmente implicada no processo explicativo à base de objetivos científicos e como manifestação psicológica e não esvaziada do contexto de pertinência filosófica. A partir da compreensão da subjetividade, da relação conceitual, na descontinuidade metaconceitual fundada contudo, de suas temáticas busca-se nesse algo que se prove em permanência à continuidade e conduza pouco para além do círculo de giz, ao limite dos paradoxos das representações dos clássicos e dos modernos.

Ao se estimar a importância da literatura infantil no âmbito escolar, importa considerar as implicações das decisões e ações a ela vinculadas nas situações de ensino. Postam-se também as relações primordiais para se dispor parâmetros que poderão ser apreciados como aceitáveis ou não aos desafios do contexto educacional da contemporaneidade.

Avaliando em termos práticos escolares a acepção do pedagógico concernente à natureza constitutiva do gênero literatura infantil, o problema teórico fundamental que se interpõe é o da subjetividade e intersubjetividade. Para a compreensão do pedagógico no âmbito interveniente ao da literatura, há de se repensar, também mais amplamente, a relação da literatura infantil como objeto teórico e instrumental a reportar-se de uma concepção educacional profundamente complexa e desafiadora como a atual.

Embora não ignorada, a questão na discussão crítica brasileira sobre essa aspectualidade paradoxal da literatura infantil não conquistou parâmetros de argumentação conclusivos, pois, embora convincentemente corretas no sentido de esclarecê-la, demandam incursões teóricas complementares mais profundas e controvertidas. Importam como significativamente referenciais acadêmicos de rigor no sentido presente deste trabalho, de organizar preliminarmente uma reflexão sobre aspectos residuais de interesse cognitivo para fins educacionais mais amplos.



A partir da compreensão da relação pedagógica, criança e literatura, procuramos ressaltar a importância de alguns questionamentos e posicionamentos, no interior daquela discussão temática em nível nacional, enquanto considerações projetivas de estudos de e sobre literatura infantil em três níveis abstrativos: sua uniforme vinculação à oralidade na base dialógica, de modos atitudinais nas formulações do problema pelos autores expressivos e das vertentes cognitivas tanto no âmbito da linguagem como da pedagogia: a subjetividade e a intersubjetividade.

Situando-se a questão como discurso acadêmico no âmbito nacional destacam-se, segundo orientação de Mortatti, (1999) para subsídios referenciais, as colocações classificatórias e avaliações críticas de alguns principais autores, elencados por reconhecimento de autoridade: Lobato (1915- 1920), Meireles (1979), Arroyo (1990), Lajolo (1984) Zilberman (1987), Cadernatori (1987), Perrotti, E. (1986), Coelhos, Pondé (199-).



1.4.1. A referência cognitiva infantil da oralidade

O tratamento da questão da subjetividade, comprometido com instâncias de autoridade negativas e afirmativas, inclusivas ou não da linguagem na circunscrição do conhecimento, vincula-se diretamente à valorização da escrita. Dessa forma imiscui-se a escrita na problemática explícita ou não da questão da intersubjetividade na literatura infantil, como modalidade privilegiada, em seu caráter comunicativo pragmático para sua difusão e sedução progressivamente massivas, imbuídas de valores burgueses.

Essa questão cultural e evolutivamente diferenciada, contudo, torna-se cada vez mais configurável pelos sofisticados meios tecnológicos informatizados, patamar na escala de valor histórico-acadêmico de referenciabilidade pelas vias de estudo de linguagem a ser reconhecido em qualquer que seja a organização socializadora: Destaca-se, na literatura infantil brasileira, com esse caráter sobejamente marcante e restritivo na ordem adaptativa de uma herança colonial via língua portuguesa.

Tal recrudescimento por vias lingüísticas, semânticas e pragmáticas importou em distanciamento da coerência fundamental de uma semântica dialógica de base, uma dimensão que transparece na literatura infantil brasileira como em acoplamento a resistências culturais e contribuições por via intercurso lingüístico com a cultura africana e indígena desde os primórdios da colonização.

Nas ações políticas e educacionais dirigidas em território nacional, promove-se essa dimensão coatora da literatura infantil na formação do sentimento de identidade sob a carga lógico-perceptiva daquelas linguagens culturais progressivamente mais destacadas com o tempo.

Contemporaneamente o tratamento especial de temas transversais, sendo tão valorizados demandam por processos educativos aprofundados nessa aprendizagem enquanto representem a cognição total. A retomada dessas questões teóricas internas ao estudo da literatura infantil estabelece-se como altamente



contributiva para fins educacionais e impõem a revisão total dos fundamentos da subjetividade.

Por seu valor reflexivo na filiação a um campo mais abrangente de significação da literatura brasileira, em sua inserção na continuidade de valores universalmente caracterizáveis da história da literatura infantil, a contribuição de Leonardo Arroyo estimula um novo arrojo investigativo.

Configura-se um horizonte de conhecimento reversível para a literatura infantil que às condições generalizadas de crise, em todos os campos de estudo da realidade contemporânea não pode negligenciar, uma vez aplicadas a suportes investigativos, recursos tecnológicos tão potentes para a pesquisa. Uniformiza-se por seu discurso e pela própria linguagem uma horizontalidade teórica: a oralidade. "Essa unidade radicular do conhecimento oral, como a chama Luís da Câmara Cascudo." [ARROYO, 1990, p.12]

A partir da condição histórica necessária às possibilidades afetas à língua portuguesa, expõe-se, conforme enfatiza Lourenço Filho, um campo de conhecimento complexo, culturalmente permeado por inter-relações, em sua evolução tanto na linha de um remoto e ainda tão mal conhecido diacronismo como nas transversalidades regionais ao longo do que se fez nacionalmente caracterizar **bebeu no leite da antigüidade**. (ARROYO, 1990, p.12).

A partir da influência educativa portuguesa, em íntima confluência lingüística com tradições da cultura negra e indígena, as fases que se apresentaram legitimam a dimensão lingüística valorizadora da oralidade na história universal da literatura infantil, prevalecida na acepção erudita da escrita.

As discussões daqueles aspectos recorrentes e do sentido especulativo que se propõem com aquele trabalho são demonstrativos da importantíssima inclinação do autor, no que concerne a situar preliminarmente a literatura infantil em suas fases estruturais, de ressaltar a questão no fenômeno adaptação com resistências que se compreenderam vinculadas ao contexto escolar brasileiro.

Essa concepção da infância enquanto subjetividade que se realiza pela linguagem desde os referentes de primórdios na literatura infantil, constitui-se enfaticamente em suas caracterizações.



Como pode a criança criar sua própria literatura? É difícil responder neste setor de manipulação da linguagem que é, por exemplo, mais lógica do que a imagem. Tanto isto parece verdade que as crianças podem realizar amplamente na expressão das artes plásticas um primitivismo, espontaneidade, pureza e realismo verdadeiramente surpreendentes. [ARROYO, 1990, p.37]

De forma a não submeter as aspectualidades teóricas e históricas convergentes nessa expressão literária, Leonardo Arroyo reconhece, da própria experiência com o tema, um vivo conluio com o pensamento universal. Observa a manutenção dessa atividade reflexiva à base de uma dimensão cognitiva implicada pela oralidade. Na aplicabilidade futura para pesquisas, quando a partir de perspectivas mais generalistas a serem abertas pelas próprias crises dos paradigmas. Pode-se retomar de Leonardo Arroyo uma disposição cognitiva mais eclética desse pensar entre mítico e poético que caracteriza a literatura infantil.

Torna-se no mínimo pertinente e plausível retomá-las com seriedade e em relação com os clássicos anseios pedagógicos, sofisticados pelas ações educacionais da atualidade.

O método prevalecente foi o de caracterização das diversas fases da nossa literatura infantil e não o de análise crítica, ou da aproximação histórica com sondagens inter-relacionais das fases em que o tema se apresenta, e que parecem ao autor, desde o início, a mais válida e correta, com a base inicial da literatura oral. [ARROYO, 1990, p.18]



1.4.2. A filosofia educacional da linguagem da criança

A literatura infantil importa portanto para uma filosofia cognitiva enquanto questão fundamental da leitura como cultura da escrita tanto no âmbito das investigações em território nacional como no nível mais amplo das suas repercussões.

Uma das áreas que a comprometeria interdisciplinarmente no âmbito nacional como base de pesquisa fundacional adviria do ambiente escolar enquanto lugar de produção de uma literatura de crianças a diferenciar-se da literatura para crianças. Tal estudo demandaria estudos especializados, tanto ou mais quanto aos relacionados às questões de coerência interna na maior abrangência relacional como a implicada na ordem conceitual metafísica da subjetividade, enquanto resgate do sentimento da infância.

Em ambientes educacional concreto as referências continuam sendo valorizadas as referências com características memorialistas, auto-biográficas. Tanto professores como escritores dela se alimentam ainda para capacitar-se em dirigir-se à representação da criança ou necessitar a reativação desse estado latente a experiência disposicional. Em fases específicas do desenvolvimento, implicaria uma semiótica da conduta tanto na linguagem quanto na envoltura plástica dos procedimentos comunicativos em sua consideração didática para à aproximação realmente aproximativa com a criança.

A caracterização pedagógica com que se revestiram conceitualmente certas orientações bastante peculiares em relação às obras de literatura infantil, detectáveis por um relacionamento comunicativo pela escrita de um autor, adulto, ao leitor, criança ou jovem, na maioria das vezes detecta-se uma caracterização por relações assimétricas.

Essa perspectiva desconcertante deveria ser avaliada segundo algumas perspectivas que se fizeram culturalmente delinear no tempo, por uma tônica crítico apreciativa de alguns aspectos axiológicos degenerados à dinâmica do processo, os quais acabaram por enfatizar o caráter desviante mas contudo naturalmente

transbordante daquela dimensão incomensurável que contudo permanece nas pausas internas inerentes ao fazer da literatura, à reflexão teórica literária. Nessa questão torna-se pertinente ainda a observação que Arroyo remete à contribuição de Alceu Amoroso Lima, afirmando que:

[...] o básico seria, para os estudos, “compreender o mundo visto de dentro da infância”. A tese não deixa de ser curiosa e é praticável, mas exigiria uma disponibilidade mais do que experimental na área da educação, da pedagogia, para se tornar uma realidade permanente. [ARROYO, 1990, p.48]

O autor considerado sujeito de seu tempo debate-se com o seu próprio modo de esclarecimento do mundo suportado sobre uma concepção histórica diferenciada do significado a se fazer representar do seu universo adulto. A destinação de uma obra escrita à criança demanda procedimentos de exteriorização e concentração intelectual e afetiva a serem organizados de forma a atraí-la comunicativamente e dimensionados em uma teoria sobre esta fase inicial de desenvolvimento.

Para concretizar essa ação pedagógica deletiva, mais ou menos aberta ou preservadora ideologicamente no âmbito percebido pelo autor como lócus receptivo, de uma esfera lacunar ou de incompletude no nível da estrutura mental ou de conhecimento do destinatário, são envolvidos na produção planos de intencionalidade e artifícios de comprometimento psicológico, progressivamente mais sutis e menos diferenciáveis tanto ou mais acometido de interesses mercadológicos numa sociedade de massas.

A procedência dessa inserção da literatura Infantil brasileira no contexto contemporâneo meio geral dos debates da expressão literária, em sua pertinência ao conjunto das expressões evolutivas, de uma literatura infantil de sua acepção ampla, foi compreendido por Lourenço Filho como implicadora da possibilidade de uma concepção mais coerente dentro das complexidades enquanto que a acometem como gênero. A partir de Arroyo, preconiza que:

Levantamentos deste gênero realmente facilitarão investigação de outros tipos. Por exemplo, acerca de aspectos psicológicos e dos que levem os autores a escrever para crianças e dos que levem ao público a bem aceitar ou refugar determinadas obras. Facilitarão estudos que tenham em vista a análise literária pura, ou que a cada composição apreciem em seu mérito estético, em função dos níveis de desenvolvimento dos leitores. [LOURENÇO Filho, apud ARROYO, 1990, p. 15]

Como dinâmica de correlação entre o autor e o leitor na organização e atualização dos conhecimentos, a literatura infantil brasileira provou-se significativamente vinculativa a sua própria tradição enquanto matéria de pensamento, questionadora no âmbito da legitimidade captativa de um nível de equidade e especificidade cognitiva no relacionamento do autor com seu destinatário criança. Constitui-se progressivamente de um amplo e expressivo conjunto de ensaios sobre literatura infantil, ao se acrescentarem mais recentemente teses vinculadas à problemática enquanto produção referencial da literatura infantil.

Destacam-se na temática, retrospectivamente, na análise crítica e produção e poética os nomes de Cecília Meireles (1979) e Monteiro Lobato (1915-1921), com os quais do moralismo tradicional só resta o caráter reflexivo.

Com Lobato se inaugura a autonomia da literatura infantil sob o contexto que a fazia importante das condições escolares e educacionais da época, quais se faziam sensíveis às transformações econômico sociais, contudo sempre altamente afetas a uma base residual cultural e ideológica veiculada pela língua escrita da modalidade oral, expansiva mesmo a outras expressões comunicativas.

Lobato, sob as contingências receptivas determinadas da fase da literatura escolar que caracterizou a implantação da organização educativa do Império à República, na década de vinte, aproximou-se intencionalmente do senso comum para comunidade caipira subsídios suportadores da tradição compreensiva mais ampla. Com sua contribuição, promoveu-se a fertilidade da heterogeneidade cultural decorrente de rupturas internas possibilitativas de fazer geminar um sentimento novo de nacionalidade.

Ao propor-se ao questionamento sobre o conceito de Literatura Infantil, Cadermatori (1987), desafia o leitor a abstrair de uma representação concernente a um espaço subjetivo na memória de todos os adultos face a uma experiência de infância, algo de um conhecimento diferenciado e circunscrito particular à criança e seu modo de ser no mundo.

“O que é literatura infantil de certo modo sabe. Isto porque a maior parte das pessoas tem algo a ver com criança - seja filho, vizinho, sobrinho, aluno - e, razão inquestionável, todos já foram crianças”. [CADERMATORI, 1987, p. 7]

A força intencional concedida a uma dimensão interativa humana fundamental para definir Literatura Infantil como campo de conhecimento interpõe-se à instância subjetiva e intersubjetiva dessa reorientação reflexiva voltada às conotações e incertezas de um plano de envolvimento com uma realização intercambiante. Ao ratificar-se, em um outro modo, a abordagem de um tema de vinculações teórico-práticas, a questão da correspondência ou não a um conjunto de critérios que suportariam um redimensionamento avaliativo como gênero literário, ressalta a relevância de uma concepção inicial comprometida sob o ajuizamento moral dos aspectos educativos.

As questões sobre o tema oscilam entre a imperiosidade contextual de procedimentos dirigidos a uma conformação didática, cujas centralizações correspondam eticamente aos desejos e interesses de uma sociedade estruturada e a inevitável utopia da concessão de um espaço melhor e mais amplo possível ao desenvolvimento humano. Demandam conhecimentos complexos sobre as proteiformes exigências das interações vivas e sutis envolvimento interativos para a mente conservadores das dinâmicas renovadoras no espírito e conduta futura do homem.

Por uma organização dinâmica irrefreável que se caracteriza por um funcionalismo hierarquizante, do ponto de vista conjuntural que se estabelece a partir de um certo consenso culturalmente predisposto, atrelado ao senso comum, concentra-se também uma interiorização do sentimento subjetivo de contradição menos ou mais

superficializado nos níveis de consciência, nas diferentes épocas: a do mundo adulto como modelo ideal da criança.

A inclinação do adulto à interpretação e à comunicação com a criança constitui-se em outro importantíssimo contraponto conceitual a diferenciar-se cada vez mais profundamente relacionado ao significado de uma referência para contextos amplos que se constrói além da narrativa escrita, da narratividade do contexto vivo como a demandar, interpretativamente, o significado da presença concreta da criança a uma identidade adulta. No mundo que a circunscreve e para o qual torna-se socialmente educado, implica para alguns autores a questão da própria subjetividade a ser ressignificada e a ser dialeticamente reconfigurada como objeto de estudo em realidades multidimensionadas.

O leitor, a criança burguesa, tem sua intimidade e seus mecanismos cognitivos percebidos como educados sob o conceito de educação como valor presumido da verdade adstrita da intervenção mediada pela linguagem escrita em contextos, e os comportamentos valorizados como conhecimentos postos da erudição. Acontece que o enigma do mundo não pode deixar de ser coerente ao da identidade cultural que pré-compreende e é nesse sentido avançado que a literatura infantil de Lobato, como bem observou Lígia Cadermatori, tenta ser aproximadora da linguagem especulativa e gratuita da oralidade, incorporadora das raízes atributivas das atividades cognitivas, preservativas e mais profundamente articuladoras do sentimento da própria identidade nacional como caminhos de sua explicitude.

Cadernatori e Zilberman (1987), em suas reflexões sobre literatura infantil, traduziram suas inquietações priorizando intencionalmente uma vertente interpretativa, na base de uma linguagem sociológica, para conceber a intersubjetividade na relação pedagógica. Nos anos oitenta demandava essa uma reflexão sobre a reprodução da dominação sob as bases educativas e à recepção estética.

Frente às condições internas de uma política educacional voltada a ações para solucionar questões segregadoras, como atendimento à literatura por meio da difusão de livros a um número excrescente de alunos nas instituições escolares, promoveu-se o reforçamento das condições sociais diferenciadas. Como uma

organização administrativa mais voltada a resultados das ações, ao acompanhar-se de laivos ideológicos de redemocratização, às questões envolvendo a temática da literatura infantil naquele contexto educacional, as autoras associaram um discurso de justificação estético-pedagógico relacionado à crítica da produção de e sobre a literatura infantil, como leitura mais emancipadora e formadora da identidade subjetiva do pequeno leitor. A literatura infantil discutida nas bases de suas contundências no ambiente escolar, alfabetização e psicogênese, ressentiu-se contudo de um clima conjuntural para a compleição de uma teoria estético-pedagógica mais ajustada às complexidades.

A relação constitutiva pedagógico-estética veiculada pelas autoras, enquanto sentido de pertinência e especificidade à natureza da literatura infantil, exprime-se com maior merecimento na ordem reconfigurativa de um processo evolutivo premido por marcas bem definidas no tocante à necessidade de iniciativas a serem desencadeadas visando à reinterpretação de um caráter humanista, um fundante a ser repensado como suporte ideológico na sua veiculação pela literatura infantil no ambiente pedagógico escolar.

Quanto ao problema da recepção, a questão do critério temático mais adequado usado pelo autor enquanto instrumental interferente naquele momento do desenvolvimento proporcionou-se a um inventário reflexivo dos recursos de deferição do qual se dispõe para o preenchimento e abertura de experiência nos diversos níveis de intersubjetividade.

As autoras afirmam a proficuidade do tema a partir das posições referenciais teóricas de Bakhtin, Jauss e Iser quanto à dificuldade hermenêutica do autor e crítico na adoção de uma perspectiva temática isenta à destinação infantil. Diante do livro infantil inevitavelmente estão configurados aspectos conceituais de uma cadeia reinterpretativa da tradição e com eles o problema básico dos fundamentos.

As subjetividades estão envolvidas enquanto processos de produção de uma dialógica dirigida à criança, a língua portuguesa pode abrigar vestígios dessas instâncias renovadoras da criatividade. Pelo exercício da intersubjetividade no possibilismo das apercepções captativas, as variações, polissêmicas, dimensões polifônicas na ordem individual e coletiva das tensões e adaptações na ordem mais



facultadora da expressão existencial mais amenamente racionalizável, a literatura infantil procede como um campo hipertextual na qual as subjetividades interatuam por planos da intertextualidade nos quais podem ser rastreados elementos sógnicos microtemporalizadores.

Cadernatori trata com esmero da possibilidade de uma relação psicanalítica ampliada da intersubjetividade, tanto nas raías e planos do indivíduo como do coletivo, na intercepção e contracepção das vozes, falas e linguagens.

A compreensão teórica dessas articulações fundacionais subjazem da avaliação das lógicas discursivas que a impregnaram ao longo do tempo, das aferições de cunho estético e pedagógico, sobre literatura infantil, elas mesmas oriundas de fontes dialógicas e remotas demandando fatores complexos.

A literatura infantil como fonte escalonadora de sentimentos de verdade na ordem das subjetividades e intersubjetividades, poderia reportar-se ao estudo na esfera da exteriorização dos meios intelectuais e conhecimentos do domínio adulto quanto à captação de realidades. Requisitada dos meios informacionais e simbólicos dispersos na massa dos hipertextos. Para referenciar um novo modelo de avaliação redimensionador da questão evolutiva geminar que se fez acompanhar da percepção adulta da criança, a relação entre cultura e natureza demandaria um novo olhar, mais especializado e portanto mais adequado a subsidiar questões pedagógicas numa ordem científica complexa.

A índole dialógica que ressurge neste contato entre o leitor e a literatura precede de sua estrutura comunicativa e permeável: supõe uma identificação por meio do gosto, que é a fruição durante a leitura, e, ao mesmo tempo, um distanciamento. Por todo este aspecto, confirma-se o leitor implícito como um papel ficcional, cujo desempenho é projetado pela narrativa, o que lhe assegura uma estabilidade a as condições para sua verificação e análise.
[CADERMATORI, 1987, p.82]

1.4.3 A disciplina paradoxal da narrativa infantil

Para Cecília Meireles, a questão marcante na natureza constitutiva da literatura infantil decorre da dinâmica comunicativa que procede da oralidade.

“Esse manancial profundo que a todos nos alimenta não constitui apenas uma riqueza, mas um milagre, quando se pensa na facilidade para as relações humanas. É um humanismo básico, uma linguagem comum, um elo entre as raças e entre os séculos “. [MEIRELES, 1979, p. 64]

Veiculando ativamente o sentido da tradição, a escrita supostamente resguardava os vínculos com os tempos remotos na absorção possível daquela dimensão oral; mesmo desmerecida em uma época, a própria mitologia, em uma língua materna como a de Montaigne, implícito estaria a significado o latim o que atrairia o autor **A seiva clássica** sob a funcionalidade transitiva de uma língua conduziria a **memória do tradicional**. [MEIRELES, 1979 ,p. 58]

Para Cecília Meireles, a questão formativa perpassa pela natureza expressiva da literatura, uma experiência humana por excelência, uma linguagem básica a permear as interações humanas, reconhecendo nela o primo caráter de literariedade subsumido como fundante de princípio conector na ramificadora raiz, por obra da qual se nutre a Literatura Tradicional.

Essa figura processual de liquidez inequívoca de valores fundamentais intercambiáveis explicita-se desse humanismo como um elo conferidor de uma matriz comum aos elementos bioativos da literatura infantil de todos os tempos.



Em todas as grandes vidas, esse elemento tradicional aparece como raiz profunda, que penetra igualmente o solo da pátria e o solo do mundo; que vem da infância de cada um e da infância de todos, e concorre para essa função do individual no coletivo, do coletivo no individual, essa identificação do homem com a humanidade. [MEIRELES, 1979 ,p.65]

A possibilidade de construção de uma identidade cultural brasileira perpassa pela literatura infantil enquanto conjunto referencial da intersubjetividade em níveis profundos, de representações potencialmente confirmativas quanto a uma orientação estética performática interiorizada que se fez marcar na escrita. "... um caminho de comunicação humana desde a infância que, vencendo o tempo e as distâncias nos permite uma identidade de formação". [MEIRELES, 1979, p.63]

Por esse jogo simbólico, discernível em seus suportes preceituais, se confiado a pontuar-se em uma psicologia mais geral, talvez em uma psico-lógica que não se tenha concretizado ainda plenamente do ponto de vista pragmático, mas bastante fundamental na referência epistemológica da teoria do conhecimento piagetiana, plano não considerado tão estimável na condição acadêmica brasileira dos anos oitenta.

"Por essa comunhão de histórias, que é uma comunhão de ensinamentos, de estilos de pensar, moralizar e viver, o mundo parece tornar-se fácil, permeável a uma soliciabilidade que tanto se discute." [MEIRELES, 1979, p.63]

A literatura infantil como fonte escalonadora de sentimento de verdade na ordem das subjetividades e intersubjetividades poderia reportar-se a esse estudo na esfera da exteriorização dos meios intelectuais e conhecimentos do domínio adulto quanto à captação de realidades.

Revisitando os meios informacionais estão dispersos na massa dos hipertextos, referenciais para formar um novo modelo de avaliação redimensionador da questão evolutiva geminar que se fez acompanhar da percepção adulta da criança da relação entre cultura e natureza; demandaria um novo olhar, mais especializado e portanto mais adequado a subsidiar questões pedagógicas numa ordem científica complexa.

A compreensão teórica dessas articulações fundacionais subjazem da avaliação das lógicas discursivas que a impregnaram ao longo do tempo, das aferições de cunho estético e pedagógico, sobre literatura infantil, elas mesmas oriundas de fontes dialógicas e remotas demandando fatores complexos.

Dos estudos de literatura infantil brasileira pode ser considerada a intersubjetividade como uma condição prática de pesquisa da constituição de uma identidade nacional afeta reflexivamente na multiculturalidade, dimensão extremamente positiva no contexto educacional brasileiro.

Se o autor tem preceitos pedagógicos a passar ao seu pequeno leitor, pode-se dizer que o que intenta tomará uma forma expressiva. O ato de produção convincente, demanda um fazer cujas condições de legibilidade e eficácia serão concretizadas sob um critério subjetivo de avaliação consecutiva. Dessa lógica, que se faz explicitar por meios de condescendência ou rebaixamento de uma qualidade mental que indelevelmente surge como marca sensível ao longo do tempo desenvolvimento para a espécie humana, constitui-se a literatura infantil e se faz documentar na escrita.

Perrotti (1986), com suas considerações sobre a categoria de utilitarismo às avessas, o exercício do poder e sedução sobre a criança, estimou o peso da tradição sobre o desejo de renovação na literatura infantil, nesta relação concreta do fazer plurissignificativo de que se faz representar uma obra na literatura infantil.

“O discurso invadiu a narrativa, subordinando-a a ele que pretende ser eficaz, mobilizando o leitor da mesma forma que o discurso tradicional, ou seja, sem solicitar a sua articipação na elaboração das respostas aos problemas propostos.”
[PERROTTI, 1986, p. 132]

O conhecimento dos processos de relação e interação com o leitor através da escrita traduz-se por pesquisas desse conjunto heterogêneo de situações contextuais em diferentes épocas, enquanto arte recompositiva ou reconstrutiva de uma textura frágil o bastante para permear a densidade com que se deixa emotiva,

afetivamente, sopesar essa linguagem dirigida à criança a partir do resgate adulto da subjetividade infantil.

Encontrar parâmetros instrumentais para a base interpretativa dessas questões delicadas pressupõe uma especialização cultivada nas vivências interdisciplinares. Essa condição parece ser bastante sugestiva e viável na contemporaneidade fervilhante de estudos e controvérsias.

A literatura infantil brasileira através do seus autores mais ilustres, que a retrataram como um percurso de aproximadamente cinquenta anos, constitui-se hoje como uma ponte ativa de recursos cognitivos para realmente, nos dias atuais, poder encetar-se uma compreensão mais geral do que se perdeu ou continua da subjetividade.

Imprescindível será abrir a vez e a voz à criança, para participar com sua subjetividade nascente, com a sua apreciação do mundo, seu gosto em formação deste momento conjuntural entre o passado e o futuro, às portas abertas do novo milênio. A realidade interpretativa poderá ser outra a partir da verdade da visão do mundo da criança, respeitada a especificidade tão singular e cara no mundo literário.

Mortatti prescreve nas relações entre literatura e ensina possibilidade de uma “configuração textual” à qualidade aproximativa da “crítica integradora” de Antônio Cândido. O avançar à demanda de explicações pode dar-se ao pensar da literatura infantil como campo profícuo de conhecimento humano e pesquisa científica. Um pesquisador como sujeito do conhecimento atenderia assim ao anseio de sua própria maioria epistemológica, sobretudo se a problematização significasse funcional ao âmbito das especificidades daquelas “relações entre literatura e ensino que conferem a “natureza interdisciplinar ao seu estudo. Na realização de uma “crítica integradora” impõe o acarretamento da ordem explicativa referendada nas necessidades e experiências reais que pedem interpretação e compreensão.” [MAGANANI, 1998, p. 256-257]

1.5 A nova referência epistêmica

Pode-se considerar sobre essas hipóteses esfoliativas do conhecimento suportadas obliquamente por um fio cognitivo cujo nível básico de coerência na realidade se faz marcar largamente apenas por traços de sua simetria de significação. Para que possa ser apreendido e traduzido por metalinguagem dos níveis fonteiriços subsumidos às desejáveis restrições, sob o critério intelectual e sensorial descartiano repensado em seus aspectos remanescentes.

Especializados à linha contínua racional do critério ético, estético e emocional rousseauliano, que por sua vez proveio dos questionamentos de Hobbes a Descartes, acrescentam-se os valores incorporáveis de uma investigação filosoficamente motivada na contra-argumentação daqueles limites de abstração, que se fizeram tão caros à humanidade conforme registra a história da ciência, os quais no entanto, a nível pragmático exigem consistência na explicitação de sua natureza coesiva enquanto informação, na cognição em sua temporalidade como realidade de implicação.

Vico reconhecia...uma dimensão de opacidade irreduzível no cogito...A mente não é uma produção da mente, a consciência não se fez de si mesma...Nós somos a causa dos seres matemáticos e, no entanto, alguns deles mantêm para nós uma obscuridade irreduzível [DUPUY, 1996, p.26]

Ao pretender-se a aproximação à ordem descritiva do real, impõe-se, contudo, uma heterodoxia constituída dos níveis epistemológicos admitidos como ambiente conceitual para limites da linguagem e do pensamento dos quais as influências derivativas do pensamento ocidental alcançam as profundas contribuições de Wittgenstein, as quais se fazem contemporâneas nas discussões dos neo-pragmatistas quanto às fundações de Dewey.

O discurso das ciências cognitivas sobre as condições epistemológicas revelava-se extremamente premido pelas configurações encontradas nos fundamentos de Descartes, conferindo ao dualismo uma importância que, se nem sempre se faz explícita, certamente não permanece marginal a qualquer debate mais especializado. O aspecto temático que torna a reflexão extremamente instigante na sua atualidade é a possibilidade de vislumbrar algo onde se possa alocar uma nova subjetividade em bases científicas e filosóficas sustentáveis.

A partir das descaracterizações naquelas mesmas referências epistêmicas, segundo uma nova ordem de sua inscrição na espaço temporalidade, deve emergir um paradigma de escala capaz de abranger os possíveis transientes, a serem considerados por recursividade, às pretensões mesmo incompleta de uma dimensão estrutural cosmológica em continuidade.

Decorrido um século de pensamento elaborado sobre a controvertida questão do que resta do saber como referência essencial sobre a identidade, não se apresentou um estatuto ontológico coerente e bastante suficiente para, enquanto princípio de um critério de verdade, proporcionar-se aos nossos dias e sustentar-se por um caráter metodológico ao quadro racional contingente.

O cogito cartesiano impõe-se ainda como realidade para qualquer incursão ao conhecimento como intuição racional por se reportar a uma condição metafísica sempre possível de ser resgatada nas instâncias do decurso do exercício lógico pelo sentimento, interno, seja qual for o nível intelectual, passível de elaboração e que pode ser no entanto relativizada no nível desenvolvimental.

A realidade dos conhecimentos, objetiváveis a partir da circunscrição espaço-temporal da subjetividade tem sido o tema mais destacado no último século e é em seus desdobramentos internos, nos quais se fizeram mais ou menos radicais uma nova nas posições mecanicistas ou representacionistas que se demanda uma postura metafilosófica.

As metafísicas da subjetividade se diversificaram e especializaram em epistemologias e tecnologias. Filósofos cientistas contemporâneos interpenetraram as instâncias representativas do pensamento como microespaços de inscrição daquele estatuto de universidade epistêmica para montar um modelo de subjetividade que se faz



cada vez mais abstratamente recuado por um plano de racionalidade sobre contingentes. Voltam-se também como críticos quanto à mesma definibilidade quando o estatuto do ineligível torna-se pseudo, porque não circunscrito aos modelos que o reproduzem e o aperfeiçoam em entidades mecânicas e sistemas lógicos e analógicos.

O conhecimento dessa perspectiva baseia-se como objeto posto ao sujeito cuja identidade possa ser reconhecida por necessidade lógica. Enquanto realidade objetiva ao fundamento epistêmico da subjetividade de Descartes, o conhecimento se conserva por entreposto da inteligibilidade que se submete mas não se rende à dúvida, à *epoché*.

Nos modelos antropológicos, o *subjectum* tem correspondido a uma concepção distributiva por extrapolações psicossociológicas no decurso histórico, como do indivíduo à classe, ao espírito, à super-consciência. A pós-modernidade inaugurada com Nietzsche impôs a retomada ao inverso, promovendo o desmonte da subjetividade para, quem sabe, fazê-la emergir da fundamentação, nos limites da radicalidade do pensamento já posto e reapresentado.

A questão mais importante para a atividade filosófica e para mantê-la na ordem da fundamentação subjetiva tornou-se contemporaneamente necessária a partir da dúvida generalizada, enquanto expectativa implícita nos discursos, às explicações e explicitações filosóficas, a critérios de verdade a partir de metafísicas que postulam aspectualidades enquanto realismo científico, como epistemologias da física e da biologia.

A natureza da relação pensamento e linguagem como objeto de estudo na sua dualidade relativa aos princípios materialistas e idealistas no pensamento humano, subsumindo níveis de interdependência e autonomia como substância material res extensa e substância espiritual, res cogitans, tornou-se profundamente dialética, ao ponto de provocar iniciativas intelectuais à demolição do arcabouço teórico tradicional, no sentido eletivo de busca de um novo *subjectum* para a novas situações da realidade.



1.5.1. Transformação e identidade

As crianças estudadas por Jean Piaget em todo o mundo revelaram sua capacidade exponencial de transformar qualquer objeto de conhecimento a partir da experiência cotidiana. Sob a natureza complexa da causalidade, dão-se ocorrências dos sistemas organizativos da relação interacionista com eventos do mundo.

Permanece, em grandes linhas educacionais, inexplorada a capacidade espontânea que a criança tem de inventar e incorporar sentimento a partir de qualquer objeto do ambiente: seja uma pedra, seja uma palavra, uma árvore. Em A visão do mundo através de um texto ficaram registradas sob a escrita tais atividades sinérgico-interativas com objetos de conteúdo dimensionado ecologicamente. Observou-se que a atividade semiótica apresenta-se rica e complexa na interface neurofisiológica dos procedimentos figurativos e operativos.

A partir de um sistema de equilíbrio, a inteligência modula processos e com esquemas de antecipação e retroações há na ordem geral das estruturas tanto a consolidação como a transformação das conexões, sejam elas eplicativamente orientadas a modos de realidade possíveis, às derivações dos gêneros de conjunturas ambientais, as quais estejam relacionadas e integradas concretamente sob uma dimensão hierárquica ou virtualmente comprometida como um sentido que se explicita implicação uma lógica flexibilizada por uma organização e regulação com da assimilação adaptativa.

A possibilidade aberta pelo modelo de cognição piagetiano é a do acesso às regulações em sua natureza biológica difusa e auto-transformativas na sua aplicabilidade referenciável na perspectiva original de uma possível proposição ecológica humana para pensar a inteligência como biodiversidade.

Permite-se suportar tanto biologicamente quanto culturalmente uma investigação mais aprofundada sobre o espaço antropológico do conhecimento por vias da percepção de percepção, dessa natureza psico-fisiológica, ao mesmo tempo às abstrações impressivas e imprevisas com que se apresenta em seus limites

desenvolvimentais na modelagem da racionalidade infantil. Em alguns de seus aspectos informacionais, são sinalizadores a estruturada semioticamente conduta de linguagem significâncias, que aos esforços das associações na ordem aproximativa das convergências procedem como interações sinecológicas.

A compreensão infantil, a partir das evidências avaliadas por Jean Piaget com seu método clínico, revela-se nas condições por um caráter instigativo fundamental, que a leva a produzir explicações, e enredar-se cada vez mais nesse conhecimento, que leva à construção de um sistema de referência, cuja, emergência intimamente caracterizada na ação, em fontes recursivas às condutas em suas bases de espontaneidade.

Essa dimensão lacunar na prática comunicativa, dialeticamente, complica a oposição significativa. A plasticidade desse sistema envolve processos mentais e constitui-se no conjunto da organização, em subestruturas hierarquicamente constituídas, quantitativa e qualitativamente relacionadas.

A um mínimo causal vinculam-se mínimos de isomorfismos neurofisiológicos e mentais. A compreensão infantil, como manifestação básica filiada ao conjunto dos processos interativos realizadores da vida, apresenta-se paradoxalmente como descontinuidade.

Como um fenômeno é não redutível em virtude de constituir-se de uma recursividade inevitável, a distribuição da complexidade na continuidade dos processos, processa-se de forma informacional de modo quase imperceptível sendo que sob uma dimensão conjectural apenas fundamentos dessa sustentação semiótica das categorias espaço-temporais culturalmente subjetivadas permitem a conexão a que se submetem no contínuo os demais sistemas biológicos.

As explicações causais encontradas por Piaget, na ordem representativa ao longo do desenvolvimento das estruturas mentais da criança, constituem-se no conjunto quantitativo das relações internas e externas do signos dessa atividade inteligente. Piaget ilustrou suas experiências muito bem, nas decalagens.

É lícito presumir-se que pelo pensamento verbal cuja natureza sígnea constitui-se no complexo da linguagem, progressivamente, tornou-se concreto e acessível do conjunto de modos mentais humanos de expressão interativa. A realidade



da experiência humana com o mundo pode, sob a forma de uma tessitura abstratamente organizada em torno de componentes originais da externalidade e internalidade, estabelecer referências do espaço da percepção, através das acepções cuja expressão seja encontrada uma expressão possa ser valor objetivo de descoberta.

A hipótese é que a natureza semiótica que na atribuição piagetiana é conferida pela inteligência ao pensamento verbal, considerada e submetida teoricamente como condição investigativa, como objeto complexo, como signo de presentidade desses aspectos dinâmicos, possa liberar progressivamente uma ordenação das categorias fundacionais nas relações interativas com o mundo.

Presume-se que em contextos figurados discursivamente em imagens pela memória recognitiva imponha-se nos aspectos retrospectivos a qualidade que resta à atividade de avaliação de uma condição mental, descritiva e narrativa também pretérita do significado ou sua orientação para a organização que se fará seqüente. Uma nova situação cognitiva se abduz subsumida a critérios internos de uma concepção assertiva de sua integralidade ao âmbito de uma significância no sentido de recorrência.

As metafísicas da subjetividade se diversificaram e se especializaram em epistemes e técnicas. Hoje filósofos cientistas nos vários campos interpretam as instâncias do pensamento como maior espaço de inscrição representativa da idéia. Voltam-se também como críticos para o modelo como substrato de universalidade em entidades mecânicas, sistemas, lógicos e analógicos.

Essas contradições sendo devidas ao conhecimento à derivação da afecionalidade à intelectual, internalidade das aproximações descartianas entre o que é posto entre o sujeito e o objeto, e às simulações projetivas e suas materializações sob o que é certificado como verdade.

Para a contraposição epistemológica positiva às idéias peirceanas há de se considerar que Piaget apresentou com seus estudos experimentais e teóricos de longos anos um conjunto de dados relevantes para o prosseguimento das investigações sobre as modificações do comportamento infantil observável. Sob critérios em sua compleição pontuados qualitativamente, oriundos de fatos expostos pelo método clínico, ressaltou como um processo de cognição epistêmica é possível.



A dimensão mais desconcertante dos estudos piagetianos concerne aos percalços cognitivos, no desenvolvimento do raciocínio da criança enquanto um processo de etapas que se impõem mas definem-se ao próprio reorientar. Compõe-se por tomadas de consciência a partir de sua abertura a manifestações de deformações perceptivas e/ou cognitivas cujo sentimento existencial se registra progressivamente como qualidade cognitiva em uma estruturação semiótica lógica mais equilibrada. Enquanto se processa, alimenta-se uma expectativa de ordenação perceptível de relação acomodativa entre o sujeito e o objeto.

Nessas fases intermediárias do desenvolvimento após experiências desses conflitos cognitivos, a criança mostra-se disposta a apresentar um comportamento mais regularmente exteriorizável e compreensível, intelectualmente como adaptado. Os processos mentais infantis constituem-se por um modo paradoxal de realização das orientações ineligentes dispersivas e evasivas.

Uma vez que, as estruturas anteriores se recompõem e também se estendem durante o processo sob os espaços vazios que se estabelecem enquanto possibilidades positivas dos estados mentais, que surgem de folhas e lacunas, manifestáveis. Em sua complexidade, contudo, destaca-se como fenômeno homogeneamente representável. Como unidade posterior, será interpretável apenas em uma estrutura de conjunto posteriormente para a significância no contínuo consciência.

A incidência do sentimento, sensação de unidade da consciência, na verdade estruturada em múltiplas cognições intermediárias, anuncia a representação. Prelúdio por força semiótica prototônica à base da integração biológica, a sugestão assemelha-se ao inteligente, em processo imitativo seqüencial com núcleos potenciais de virtualidade de materializável.

A contribuição peirceana ao problema reside no fato de tentar especificar nas relações triádicas aquilo que pertence a inclinações dedutivas e sintéticas. Esse estudo se propõe rever algumas dessas bases aplicativas. Da discussão de Piaget, (Piaget 1974, p.144) adaptação e intuição foram estimadas como necessárias.

Crê-se que, em se estabelecendo um problema abdutivo, reguardando-se como caráter possível, possa-se aproximar de um modelo mais explicitador das complexas condições presentativas, por si mesmas referenciais enquanto expontâneas,

mesmo que às casualidades indiretamente dispersivas, com que se fazem distribuídas pelos modos cognitivos

A capacidade antecipativa à qual se põe a apreciar, face a apresentações qualitativas informacionais dos textos, pode constituir-se no objeto circunscrito para análise textual conforme o posicionamento intelectual se evidencie em nível de argumentação discursiva, como uma possibilidade a ser prospeccionada. Supôs-se que um caráter de correlação simbólica, o qual indexado a um processo de semiose, atua como signo complexo, inclua as relações triádicas, e que estas poderão ser estimadas ao fim a que se inclinem em sua alta afecção de iconicidade.

A semiótica peirceana pareceu o encaminhamento adequado ao aprofundamento interpretativo dessa questão em termos de sua consagrada pertinência filosófica, psicológica e cognitiva. Tendo em vista indicações teóricas sobre a possibilidade de uma semântica informacional que se evidenciaria como substrato agregado à sintaxe, reúnem-se considerações sobre o conjunto das evoluções criativas infantis atividades desde que promissoras ao propósito.

Com uma coleta transversal e oportuna no cotidiano escolar de crianças de 9 a 12 anos, de um conjunto significativo de textos, os quais se diversificam em relatos, vivenciais, crônicas, textos opinativos interpretativas e outros recursos narrativos como produções de realismo fictício, figuração de casos curiosos à base discursiva, de acontecimentos, certas formas expansivas se compuseram como “categorias” de inferência na relação interativa com objetos ecológicos no nível do simbólico, pretendeu-se um estudo preliminar dessa gramática inferencial em sujeitos concretos.

1.5.2 Estruturas informacionais na linguagem infantil

A linguagem infantil, sob a perspectiva de uma semiótica geral como a peirceana, tem reconhecido as potencialidades asseverativas da consciência narrativas e descritivas capazes de fazer emergir a gestal da compreensão, mediante a qual caracteres desconhecidos possam ser inferidos em categorias mais gerais. Presume-se, pois, que possa fornecer subsídios para uma filosofia cognitiva acomodativa das dúvidas no âmbito de deslocamento temático da subjetividade para as intersubjetividades. Trata-se dessa possibilidade, da simulação teórica do perdê-la para reencontrá-la.

Relacionadas à criatividade transformativa, os esquemas narrativos e descritivos podem ser estudados como operações da mente, nos limites formais dos esquemas gerais da ação piagetianos. Buscando-se as bases indiciais das oscilações, presume-se que sejam cotejados os objetivos de referenciabilidade, à cotextualização que seja possível nos aspectos interativos dessa expressão formal. Na linguagem infantil, importam como inscrições de atividades semióticas mais fronteiriças da realidade simbólica para o nível de crianças de 9 a 12 anos.

A hipótese justifica-se no caráter que parece procedente evidenciar-se, como estudo inferencial que parte dos resultados prévios fundados em expressões de crianças, sob a perspectiva de exploração das relações linguagem-pensamento tendo em base a teoria piagetiana. São alunos de escolas públicas, constituem-se em classe e grupo homogêneo tendo em vista aquelas categorias gerais do pensar e estudadas previamente do falar no primeiro trabalho: para crianças de 7 e 8 anos. Destacar-se-ão provavelmente as representações operativas à expressão formal, de integralizações de esquemas sensório-motriz em continuidade, que se desenvolveram nas transduções e nas operações concretas. Quanto ao operatório formal, propriamente, presume-se que as formas em construção representativa nessa fase de desenvolvimento permitam observar a aplicação de um método intelectual mais analítico, mas inferencialmente sintético sob uma hipótese que parte da própria experiência de investigação do discurso das crianças.

“Extinção outra raça [...] com faculdades e inclinação para a investigação, aquela opinião verdadeira há de ser a opinião a que afinal, se chegue. “A verdade esmagada se levantará”. [PEIRCE, 1972, p.68]

As questões que se colocam são concretamente quanto à expressão intelectual, relativamente à regra mental adotada, preferencialmente por elas, para observar abstrativamente sobre o mundo, de forma a proporcionarem-se às aberturas possíveis nas semioses comunicativas para serem melhor e especialmente trabalhadas conceitualmente. Peirce concedeu grande importância às “observações abstrativas” cotidianas; como então reproduzir e explicar esse contorno tênue que a cognição toma e ainda tão pouco estudado nas representações subjetivas nos limites em que os aspectos mais fundamentais individuais são subsumidos no coletivo? Tudo o que se mantiver como conhecimento deve apresentar algo com o qual tenhamos familiaridade.

Por que fazer tantas dessas conjecturas de caráter remoto, especialmente, quando você tem por princípio que só as distinções práticas se revestem de sentido? Contudo, a realidade daquilo que é real depende do fato real de que a investigação tem como termo final, se prolongada suficientemente, o propósito de conduzir a uma crença no real [PEIRCE, 1972 p.68]

Parte 2

Proposição e métodos

2.1 Leitura e linguagem na tradução icônica da criatividade da criança

Tendo em vista a complexidade da linguagem-pensamento, alguns aspectos paradoxais envolvem cognitivamente as tentativas de categorização das variáveis nos planos de autonomia e dependência sempre que se pretenda absorvê-las nos planos conceituais semiológicos, algo à base de uma perspectiva binária da caracterização estrutural de uma forma intelectual que se repete. (Barthes, 1984, p.14)

Uma das mais marcantes proposições piagetianas e da qual podem ser inferidas as bases fundacionais de variáveis intervenientes da descontinuidade a partir da conduta nas diferentes idades, pode ser referida da teorização sobre a decalagem. Como sinalizadora de processos fundacionais tem um caráter de desvio, anuncia uma acomodação cognitiva de maior implicatura a ser apresentada naquele momento do desenvolvimento.

A decalagem tem uma importância significativa fundamental a ser considerada como signo de flexibilização na orientação dinâmica da inteligência, acometendo os níveis de causalidade indireta dos processos por via semiótica. Trata-se de uma dimensão inteiramente observável sob a perspectiva lingüística: Sob a superficialidade das manifestações lingüísticas de crianças Ferreiro, De Lemos, Tavares (1996), Figueira (1991), estão ilustradas as incursões relacionais sob os processos de segmentação, argumentos lógicos da orientação da dedutividade à funcionalidade da inteligência como extensividade semiótica.

As possibilidades abertas deste sistema de extensão cognoscitiva, sinalizador de planos negativos, implica contudo a orientação antecipativa. Constituído por reguladoras manifestações de caráter restritivo ao desenvolvimento, a tais planos subsumem os processos de generalização de científica. Ainda restam a ser enfocados, conceitualmente como chave à informação de um vasto território simbólico do sistema de expressão semiótica, aqueles que tendo sido arrolados em várias disciplinas,

acumulam-se como substratos de gradação, a serem elucidados pelos estudiosos das neurociências nos planos dos limites fisiológicos para as funções da Língua e da Fala.

Importa considerar aspectos de abertura à sucessividade a uma complexa ordem organizacional das harmonizações auto-reguladas das estruturas em processo de reconstrução em decalagens horizontais e verticais em uma etapa de equilíbrio desde 11 – 12 anos (primeiro estágio) e novo equilíbrio 13 ou 14 anos (segundo estágio). As crianças de 11 a 13-14 anos estão, segundo Piaget, no período das mais elterior operações concretas como estágio, considerando-se principalmente a possibilidade de características transversais na ordem de sucessão de estruturas de conjunto vinculadas para o domínio da inteligência.

Uma estrutura no nível da operação formal constitui-se em uma totalidade aberta relativamente a um grupo de transformações com certas características lógicas já conferidas pela inteligência na orientação de sua operacionalidade funcional. Tal manifestação de abertura, contudo, relativiza-se espaço- temporalmente, a condições de causalidade diretas e indiretas tanto externas como internas tendo em vista a interação equilibratória entre organismo e meio.

“Esta é a vantagem da noção de estruturas: quando elas são complexas, elas permitem reduzir a uma unidade superior uma série de esquemas operatórios sem elos aparentes entre eles, é então a estrutura de conjunto como tal que é característica do estágio.” [PIAGET, 1983, p. 236]

Observando através das estruturações representativas na linguagem da criança, pode-se aproximar mais abstratamente dos processos mentais que estão implicados nas identificações, ou seja, relacionamentos enquanto significados orientados, fixados e moldados pela inteligência.

Se o modo de pensamento da criança continua ativo no modo de pensamento do adolescente e do adulto, sob uma forma dinâmica própria, de estrutura transformativa, pode-se estimar que as representações de crianças em idade de transição, entre nove e doze anos sejam bastante ilustrativas do alcance projetivo dessa construção cognoscitiva, na qual a consciência se exponha em limites funcionais distensivos embora guardada uma relação de isomorfia parcial aos planos complexos mais gerais das realidades do mundo. A própria influência de Freud em Piaget resultou no conjunto das contribuições, na afirmação positiva do desenvolvimento na epistemologia genética subjetivamente ligado como ordem informacional ao progresso referencial do pensamento.

No resultado do estudo de base piagetiana de como se colocou a relação das crianças da região de Santa Cruz, de 7 e 8 anos com objetos do mundo em sua dimensão ecológica concreta, ficou implicada a importância da ordem explicativa na conceitualização para o vivido fenomenológico. Na qualidade daquelas observações abstrativas tão caras à teoria piagetiana, a relação da linguagem como pensamento emerge como um eixo bastante promissor ao estudo prospectivo desses complexos cognitivos como fenômenos se admitidos ao suporte teórico de uma ciência aberta, nos termos de abordagem das filiações pretendidas em consideração às tendências críticas quanto ao comprometimento de estruturas teoricamente sensíveis a aspectualidades onto e filogenéticas.

As formas de linguagem infantil evidenciaram naquele estudo de mestrado um plano funcional cuja plasticidade, embora extremamente móbil, conserva a expressão precursora sob uma compleição psicológica da subjetividade nascente, configurando-se a continuidade de um sistema nunciativo de novas possibilidades projetivas e de acesso às mais remotas de resignificação. Tendo em vista esse esquematismo, que se abre por orientações dedutivas e indutivas incompletas, tendendo perceptivamente à figuração dos fatos mas reportando-se ao envolvimento acomodativo integral, tem-se essa dimensão informativa dos valores vitais que, em

formas surpreendentes, nas quais há completude intelectual e afetiva, sistemas de correspondências por modos estruturantes de conjunto, elevam o querer e saber fazer emergente a intuições, que evoluem para hipóteses razoáveis.

Os procedimentos de avaliação pertinentes à atividade capturativa dessa incessante atividade de prospecção do organismo ao ambiente de relação daqueles valores estabilizadores, não apenas cognitivos mas também afetivos, para Piaget só se podem supor em síntese. Emergem dos processos advindos dos progressos das estruturas no enfrentamento do real, da adaptação, no modo do vivido de uma interação com um objeto qualquer, no instante em que o quadro lógico matemático possa ser engajado explicativamente nesse duplo movimento, no qual sujeito e objeto possam ser considerados em relação indissociável. Tal aspectualidade pode ser fundamentada teoricamente, admitindo-se que possa haver diferenciação apenas a emergir do seio da própria construção dessa possibilidade dissociativa. Ao vir a ser do sujeito nas dialéticas, subsumem-se essas situações derivativas e espontâneas, as suas inclinações metodológicas intelectuais são supostas em integração a estruturas anteriores do conhecimento. Tais possibilidades projetivas são postuladas nesse trabalho como promovedoras de uma epistemologia na extensão do construtivismo piagetiano.

Buscando conhecer mais profundamente a importância desse nexos que se evidencia surpreendentemente incisivo como epifenômeno, no decorrer de qualquer instância teórica desenvolvimental, elegeu-se a cognição infantil como objeto de estudo para uma epistemologia interpretativa suportada teoricamente daqueles dados obtidos para crianças de 7 e 8 anos. Em ordem de uma continuidade de estudos aos procedimentos funcionais, observados e postulados naquele primeiro trabalho sobre os esquemas de ação da teoria de Jean Piaget, reafirma-se a mesma realização constitutiva da construção relacional dos conceitos por uma dinâmica interativa do sujeito com o seu objeto. Crê-se que esse objeto possa subsidiar qualitativamente uma nova reflexão epistêmica pela possibilidade aberta de um novo distanciamento crítico, porque poderá ser mais elaborado.

Piaget incentivou novos estudos a partir de instrumentos de conhecimento estabelecidos como núcleos de referência, para a avaliação



interdisciplinar necessária na busca de consistência de uma relacional aplicabilidade. Fundada na coerência como atividade epistêmica, mais aceitável ao conhecimento integrado, tanto para uma psicologia quanto a uma filosofia cognitiva, importa como empreendimento intelectual para inferir sobre uma nova subjetividade.

Admitindo-se essa base diagramática no desafio da busca de parâmetros conceituais, apresenta-se como hipótese preliminar de que uma possível interpretabilidade lógica possa ser encontrada associada à índole mental de uma estrutura para a competência criativa. Acrescenta-se ao processo o anseio de participar da construção de uma filosofia interiorizada e exteriorizada na conduta de valores a qual permeada pela linguagem do pesquisador no exercício da função semiótica que à definição piagetiana inevitavelmente, impregnará as relatividades inferenciais das atribuições produzidas de um matiz epistêmico e de subjetividade individual. Nesse sentido terminológico, estabelece-se esse trabalho de doutoramento como uma atividade epistêmica à extensão do interacionismo piagetiano.

Não, próprio do homem não é ser uma subjetividade: é fornecer de forma interrupta um trabalho, uma praxis, como o diz o marxismo, ou "obras", como o diz I. Meyerson, e de fazê-lo conscientemente, mas sobretudo efetivamente, porque conscientemente voltado para um resultado [PIAGET, 1974, p. 176]

O eixo constituidor deste trabalho tem na revisão da subjetividade o objetivo de construir a partir dele um conceito correlacionado à cognição e à afetividade infantis, como subsídio ao estudo da realidade inferencial no processo de construção da identidade, atinente também como conceito desenvolvimental para a fase de transição da infância à pré-adolescência. A afirmação positiva desses componentes faz parte da relação constitutiva das experiências de observação educacional. Crê-se que uma filosofia de valores, se puder rever, a esmero e cuidado, a situação geral sobre os aprendizados, possa subsidiar pelo lado das considerações teóricas revisionais na sua

ordem sincrônica, uma posição intelectual e prática tanto quanto de definição, quanto de pontuação no ensino enquanto atividade escolar fundada cognitivamente na ordem referencial diacrônica. Postula-se que essa dimensão possa ser consolidada atendo-se a objetivos ecológicos, se propiciada por coordenadas recentes a partir do conhecimento como atividade evolutiva inferencial a traduzir-se da memória ao léxico, vasto repertório individual e coletivo representado na língua e disponibilizado a uma nova realização da fala aos hipertextos, os quais, definitivamente revitalizaram aos limites as cristalizações da escrita. As arestas energizadas pelo exercícios nas qualidades remáticas que as constituem enquanto modo pedagógico de mediação a realidade física assimilável metaforiza-se plenamente realizada como cultura e complexo à diversidade lingüística. Pelos hipertextos, portanto no âmbito do universo literário e da história da ciência talvez seja possível navegar na memóri, ainda, a mente do corpo.

O enfoque do problema da construção dos conceitos privilegia as aspectualidades heurísticas a serem auferidas em seu sentido evolutivo e ao longo do desenvolvimento desse trabalho investigatório será absolutamente relevante admiti-la para atingir a possível significação que se possa conseguir a partir dessa composição mental, na avaliação de perdas e ganhos do piloto à derrota como sentimento epistêmico.

Ao proporcionarem-se como fulcros nas complexidades de conjuntos, homogeneidades conceituais como significância informacional de anteriores, heterogeneidades, as relações associativas e dissociativas que compõem o substrato inferenciado para a análise dos estilos mentais e orientações do conhecimento em crianças de 9 a 12 anos nasce da interação com objetos do mundo, enquanto se elegem em um quadro teórico interpretativo vivenciado no interior da crise dos paradigmas. Com este trabalho, enfim, busca integrar-se às discussões das possibilidades teóricas reais para definir as perspectivas conjunturais da cognição infantil integradas às transformações sociais vinculadas à realidade educacional brasileira no contexto das relações psico-pedagógicas a partir da perspectiva privilegiada pela ciência e pela literatura, e "Criança e literatura, neste momento, se identificam, evidenciando-se que a

recuperação de ambos depende da fala infantil, incluindo-se aí sua oralidade particular”
[ZILBERMAN, 1987, p. 113]

A questão preliminarmente parte de um conjunto de informações de como a criança supostamente atribui valores e reúne significados na sua experiência abstrativa dos objetos e acontecimentos no cotidiano. As conseqüências de uma interatividade vivencial qualitativa são presumidas como valores cognitivos na expressão geral de uma ética e estética de ordenação de conteúdos, fundamentais para reflexão sobre sua representatividade ecologicamente dimensionável a ser socializada nas práticas de ensino, tanto como pedagogia como literatura para fins culturais ou científicos tendo em vista a legitimação do discurso acadêmico.

A questão como proposta de univocidade conceitual

Assentando-se em um conjunto de orientações humanísticas, de procedimentos auferidos por anos de estudos com material profícuo, contudo este estudo se estabelece tanto na linha observativa como reflexiva em termos de normatividade a partir da avaliação teórica e da praxis. Acrescentam-se, contudo, considerações interpretativas que incidem na importante relação de interface dos fenômenos sinalizadores de uma condição relacional para as condutas em termos da biointeratividade. Os sistemas de estruturação para as atividades auto-organizadas são concebidos como rede de conexão. Conhecer melhor o plano dessa possível teia cognitiva a partir das conjunturas piagetianas, no domínio em que entre as externalidades e internalidades encontram na expressão relacional biológica, ou seja, da relação entre o organismo e o meio atualizável ao modo da representatividade do mundo infantil, o complexo constitui-se em objeto funcionalmente vívido à base da lógica interpretativa desse trabalho, categoria mediação da cognição como realidade de fundo metarrepresentacional.



A questão objetiva mais ampla que se reitera é obter bases integradas de reflexão a partir daquelas proposições apresentada no sentido de captação de um nível de consideração conceitual sobre aquela linguagem enquanto intimidade com o processo de construção e recuperação de idéias.

A proposição objetiva que se desenvolve com o presente trabalho consiste da própria possibilidade que pode ser localizada nessa busca inferencial a partir de seus expostos argumentos de autoridade, da qual eventualmente se possa encontrar um sentido mais integrado ao pensar. Captar um nível de univocidade no tratamento conceitual enquanto efeito de intimidade com alguns aspectos acadêmicos relacionais para desvios do pensamento expresso como linguagem e como questão organizacional aberta e em muitos aspectos a re-significada nos limites da psicologia, da ciência e da filosofia. Como aspecto constitutivo nesse momento de construção e recuperação de idéias, o sentido acadêmico que foi conferido atualmente a conhecimento e racionalidade será possivelmente proporcionado a uma reflexão orientada para as bases cognitivas epistêmicas residuais, para uma investigação semiótica na ordem da coerência como propriedade informacional do discurso. A busca de um conceito de representação como relação informacional, adequado para determinar-se à linha de compreensão da realidade complexa, implica um percurso destinado ao falibilismo para o qual contudo animam as considerações peirceanas que permitem arriscar-se ao inestimável à configuração de uma pesquisa que mesmo determinada de um mundo repleto de semioses assiste a um lugar para concluir plena aposta pessoal em plena continuidade do jogo de completude das significações.

Busca-se penetrar a esfera de abstração desse signos de inteligibilidade, por aspectos inferidos do sistema lingüístico, aos efeitos de aspectos, fonético, fonológico sintático, semânticos e pragmáticos, considerados como possíveis unidades micro e macro geneticamente articuladas na ordem desencadeadora de uma modulação dispersional admissível em um sistema lexical de fonte, subsumindo processos criativos e transformacionais fontes prospectivas originais, singularidades prévias que potencializam por sua vez a dimensão auto-organizável do sistema cognitivo humano como atualização e referência.



Para enveredar por uma linha complexa como esta, necessário se faz compreender melhor como subjaz a questão da própria temática da subjetividade na aplicação cotidiana ao que signifique esse uso na linguagem da contemporaneidade. Para preparar-se-a tanto, o trabalho investigativo incursionou por capítulos buscando parâmetros conjugativos no interior do enfrentamento do problema na interface da semiótica e filosofia, e desta com a ciência, em possibilidades mais gerais abertas da progressiva interpretação da ciência semiótica com a literatura. Em todos esses ângulos tentou-se à medida dos recursos a revisão de aspectos na linha derivativa moderna do princípio da subjetividade, ao pensamento, que na linha evolutiva de Descartes, continua em sua importância epistemológica enquanto referência conceitual ao sentido limítrofe da centralização que emergência do sentimento e dessa idéia, na história do pensamento ocidental.

Na atitude de Pierce e Piaget apresentava-se uma tonicidade singular em aspectos de uma perspectiva insufragável a ser mantida e inscrita na investigação ao que signifique com Peirce em modos de realidade para pensar a racionalidade de natureza paradoxal que se revela ao tempo na constiuição da incisiva básica do significado relacionado às idéias, mas automatizando-se inferências dedutivas. Dado que tanto Peirce como Piaget expressaram com convicção a importância da expressão racionalista de Descartes, a reflexão tomou como base lógica fundamental o encaminhamento residual de algumas apreciações acadêmicas que também se fizeram de reconhecimento nestas investigações.

Pierce acata positivamente o significado especial que se destaca ao contorno cognitivo fugaz a caracterizar-se numa situação de crença, como uma singularidade, contudo em uma orientação tanto para sua possibilidade mais completade de evidência quanto de potencialidade enigmática. Por meio de verdadeiros impasses e extremos embates cognoscitivos, destaca-se uma certa densidade que só pode ser relativizada e a própria concepção uma vez que sua natureza estará sendo sempre o resultado possível de uma investigação mais aprofundada e feliz sob a intensidade de um vetor real dirigido ao conhecimento. Esse sentido abstrato de convecção na orientação intelectual também foi objeto de relevância nas postulações as quais enquanto referenciado na linguagem psicofísico lógica de crianças à



caracterização genética possível pela epistemologia piagetiana de certa forma, um comentário epistêmico **A visão do mundo através de um texto.**

Peirce preocupou-se com as possibilidades de nossa experiência reflexiva. Acreditou em algo a ser explorado significativamente, a concretizar-se a partir das complexas relações triádicas. As relações triádicas peirceanas caracterizam-se como modos inferenciais no tocante a abstrações da classe dos signos ou representamens, com relação a seus objetos e interpretantes. (PEIRCE, 1972, p. 98).

Nas relações triádicas distinguem-se os Correlatos como firmadores referenciais as categorias concepção dos correlatos peirceanos implica patamares de complexidade dos quais se pode auferir uma intimidade de alguma forma selada transversalizada nas realizações. À linha conceitual de continuidade à filiação do dualismo descartiano podem-se relacionar tais aspectos psicológicos e intelectuais a serem priorizados ou minimizados em uma progressiva análise de base peirceana que se explicita através de suas derivações críticas de algumas bases já inferenciadas por Kant que segundo sua perspectiva as tomou às vias extremas de Leibniz no que se possa considerar a precursora possibilidade relatividade de uma inclusa ao distanciamento da subjetividade como experiência interna. Para Kant, essa importa na ordem dicotômica radical como espaço extensional da percepção no espírito pois, por esta palavra entende-se um ser que, mesmo sem corpo, pode ser consciente de si e das suas representações (KANT, 1985, p.86)

Peirce incorporou teoricamente os conhecimentos que arduamente adquiriu na assimilação abstrativa do real como atos intelectuais recolhidos à base espontânea de sua apresentação à perquirição, ao que chamou para compor o sistema das relações triádicas. Com fundamento nos princípios da Fenomenologia concedeu, contudo, importância inferencial analítica ao plano dos processos a posteriori, do qual, paradoxalmente, restam para o conhecimento, outras dimensões para estimar a subjetividade humana. Após a identificação ainda não haveria certeza, sendo a verdade o espaço da sua complexidade, uma dimensão da consciência na qual existir seria participar no caprichoso desenrolar da vida como desenvolvimento de uma espécie de peristalse do natural cosmo.

“E, claro está, nada que se mantenha alheio a nossa esfera de conhecimento pode constituir-se, para nós em objeto, pois só o que afeta o espírito é suscetível de ver-se transformado em motivo de esforço mental” [PEIRCE, 1972, p. 78]

Ao definir semioticamente o âmbito de convivência do interno externo das dinâmicas para as relações triádicas no estrito e lato sentido, e a partir destas para uma relação cosmológica a uma individualidade agregada a valores epistêmicos, a teoria peirceana cunha-se também em continuidade à ordem das motivações psicogenéticas intelectualizadas com a linguagem pelos antigos ao alcance das especializações cognitivas diádicas, encontráveis em conexões físicas desenvolvimentais, nos interplanos evolucionários da ontogênese e na filogênese aos efeitos dos processos intermentais determinados das sociogêneses.

Peirce com o sinequismo enredou, teoricamente contudo, forma, a possibilidade de se propor uma metafísica na ordem de aproximação ao que equivaleria à falácia kantiana da

idéia de uma ciência como sistema que pode e deve construir-se após a realização plena da crítica da razão pura, de que se têm presentemente os materiais e o plano de construção: um todo que semelhante à lógica pura, não necessita nem é passível de nenhum acrescentamento [KANT, 1985, p.88]

À classe das relações triádicas correspondem sistemas de signos ou representamens a relacionar objetos e interpretantes, tornando as relações divisíveis de três modos, por tricotomias.

Essas três tricotomias, tomadas em conjunto, levam à divisão de todas as relações triádicas em dez classes. Essas dez classes admitirão certas subdivisões, na dependência de os Correlatos existentes serem sujeitos individuais ou fatos individuais e na dependência de os Correlatos que são leis

serem sujeitos gerais, modos gerais do fato ou modos de lei. [PEIRCE, p.78, 1973]

Correlatos de existência e correlatos de leis constituem portanto a base intelectual das relações de complexidade em nível relacional das relações triádicas de comparação para o sistema lógico peirceano.

Peirce preocupou-se com os planos de ampliação da experiência reflexiva como se das correlações eduzissem ordens descritivas da sustentabilidade fundacional, pragmaticamente mais consistentes para estimar a capacidade cognoscitiva e interativa humana na relação .

Para explicar esses limites, algumas afirmações suas são bastante implicativas da importância da abertura cognoscitiva diante da grandiosidade dos possíveis, da significância do incógnito, algo de residual, que de seu sinequismo caracteriza e diferencia originalmente seu pragmatismo, pois, “o sistema, [pragmatismo] só funciona com todas as partes e não pode ser apresentado em fragmentos” [PEIRCE, 1972, p. 110].

A lógica peirceana revela- se como um modo de disposição do intelecto aberto ao desafio da complexidade, sem se render, como afirmou a Willian James quanto a sua depreciação sobre o valor único da imperiosidade da verificação e do nominalismo.

“Quando chegamos à questão como a imortalidade, a natureza da conexão do espírito e da matéria [ou ainda se o espírito age sobre a matéria não como causa mas como lei] ficamos no escuro” [PEIRCE,1972, p. 11].

A dimensão do real verdadeiro ultrapassa o homem e o pragmatismo peirceano destina-se aos que querem abrir-se ao verdadeiro problema. Guarda Peirce, com efeito, uma plena confiança do domínio universal da razão, embora sempre

pertinente ao domínio fenomênico, ao cognoscível do objeto, ao que signifique talvez preservar a subjetividade epistêmica.

A importância desses limites teóricos para uma concepção interpretativa da semiótica peirceana vem acrescentar-se às condições suportativas de um projeto lógico incorporador de um escopo de domínio definido e mais abrangente ao estudo contemporâneo da questão. A complexidade, subjacente às atividades de identificação das condições sígneas, impõe a valorização das capacidades aperfeiçoadas dos sistemas cognitivos conhecidos, linhas intelectivas enquanto instrumentais de modelização também como tecnologia educacional para suprir as exigências didáticas de uma grade dessas motivações implicadas à necessidade lógica, que se experiencia nas aprendizagens mas também como valor filosófico extremado ao viés no psicofisiológico do conhecimento.

As relações triádicas pertinentes aos princípios e analogias da Fenomenologia são pressupostos por Peirce como conceitos de fronteira para a semiótica e a filosofia, pertinentes ao desencadeamento dos processos mentais enquanto afecção total das condições da semiose sob a concepção pragmatística, pois “não se pode elaborar outra concepção que não seja pragmatística” [PEIRCE, 1972, p. 109]

O representante em si próprio traduz-se como abertura extensional de uma espontânea tendência cognitiva à explicitação formal inclusiva e recorrente, um desencadeador de processos de evolução cuja operacionalidade se dá em estrutura diagramática, se reconfigurável, apenas se caracterizada, porque por um caráter de universalidade a qual se faz matizada em níveis escalares do desenvolvimento.

Na apresentação dos relatos infantis sobre uma experiência em nível de envolvimento psicológico e perceptivo as dominâncias intersubjetivas puderam ser ilustradas enquanto planos de realização sígnica. Como inscrição de narratividade intersubjetiva, sob suportes materiais diversos, manifesta-se uma primeira competência interpretante. Nesse plano de complexidade, a própria concepção da espaço-temporalidade faz-se por recursos construídos diagramaticamente, dessa interatividade sob uma perspectiva de leitura em que se tenha considerado internamente bases

evolutivas sintéticas sob a dimensionalidade biológica das expressões desenvolvimentais. (Caldeira, Silveira, 1983, 1988, 1996).

Como significância no conjunto, à cobertura do sensível, estratificada em possibilidades normativas, dá-se a inscrição de um caráter nomológico, ele mesmo gerando e incorporando valores ao percurso, com o conseqüente entrelaçamento dos significados indexicalizados. Desse ponto de vista materialmente suportado por acopladores, na qual componentes plásticos revestidos de propriedades referenciadas em universalidade e aleatoriedade identifica-se um núcleo dessa lógica de conservação da unidade nas subestruturas em sua equilibração, como naturezas estéticas e éticas, especificidades, afetivas e cognitivas da natureza.

Uma segunda competência expõe-se como possível plasticidade na recursividade, a qual jamais cabalmente perfeita, significa na dimensão acomodativa enquanto implicar às assimilações, possibilidades adaptativas formas antecipativas, às quais possivelmente inscritas como expressões de linguagem, deixam algo que se traça e subentende-se como signo inteligível forma a qual suponha o esforço, a compulsividade correlata ao exercício da função semiótica na epistemologia piagetiana, abre-se gradualmente no desempenho, lingüísticamente um falante nativo e o leitor universal na referência chomskiana. A terceira competência vem pressupor a competência relativizada a uma gramática universal, a ver com a potencialidade criativa e paramimética. Na natureza das superestruturas transformacionais, porquanto se trata do arrastão de possibilidades aglomerativas de estruturas novamente gerais das dimensões que fazem necessariamente sinalizar entradas captativas e dissipativas, flexibilizadoras e equilibratórias.

Solicitado algum dia sem dúvida a transformar-se, a Semiologia deve entretanto, primeiramente, quando se constituir, pelo menos ensaiar-se, explorar suas possibilidades, suas impossibilidades. Só se pode fazer isto a partir de uma informação preparatória. Ora, é preciso aceitar de antemão que essa informação seja ao mesmo tempo tímida temerária: tímida porque o saber semiológico não pode ser, atualmente, senão uma cópia do saber lingüístico, temerário porque esse saber deve aplicar-se já, pelo menos em projeto, a objeto não - lingüístico (BARTHES, R. 1975, p.13)



2.2 Afecção e intencionalidade do sujeito interpretante

Nesse trabalho, conforme proposta de introdução, tratou-se de considerar por planos conceituais aquilo que ao conjunto das representações se pode destacar teoricamente como aspectos de aplicabilidade inferencial da cognição infantil, na atenção ao tocante às instâncias mentais, como possibilidades de conseguir nas bases de suas complexidades uma ancoragem conceitual mais convincente e explicativa para empreender a metalinguagem da legitimação do pensar. Filosoficamente, à pertinência das perspectivas normatizáveis às temáticas educacionais, e enquanto consistência e aprofundamento da reflexão científica acadêmica, ao que se represente da Fenomenologia obuscar da universalidade ao que signifique aprendizagem interdisciplinar de subsídios teóricos.

As bases referenciais aplicáveis à relação pedagógica importam porquanto determinadas da atualização desse sentido conceitual ao sentido científico e antropológico de destinação para orientar a prática educacional. Enfim, buscam-se lugares temáticos de significação para esse raciocínio, à conjugação o analítico ao sintético. Estima-se que, supondo por uma base referencial dessa possível reversibilidade ao concreto, o âmbito da complexibilidade multifatorial dos fenômenos, componha-se como um tema da ação, da práxis procedente nas expectativas lógicas das vivenciadas para significar uma nova epistemologia.

A questão objetiva que se propõe considerar com o presente trabalho consiste pois nessa dimensão interativa inferencial, ao que se permita vislumbrar dos inúmeros argumentos, os quais freqüentemente colhidos em resquícios de um normatismo e autoritarismo formal não conseguiu ser capaz de deixar de sinalizador a regenerador da possibilidade de coerência lógica relacional ao seu sentido evolutivo. Captar um nível de tratamento conceitual mais próximo ao caráter espontâneo que da habilidade natural para as ações e práticas abstratas às legítimas pretensões didático-formativas de conduta, torná-la na face tradutora de campo à pesquisa, de um desvio ao fluxo poderoso de informações e incorporação tornou-se objeto dessa pesquisa. Enquanto intimidade com alguns aspectos do conhecimento, vivenciado ao sentido



prático e teórico no mundo educacional, importou a questão organizacional da relação linguagem e pensamento nos limites dessa menoridade do sentido humano que insiste na literatura e se retira progressivamente da ciência e filosofia. Como aspecto constitutivo desse momento de construção e recuperação de idéias, o que se subsumiu por sentido acadêmico conferido atualmente as possibilidades investigativas ao conhecimento e à racionalidade, será proporcionado a uma reflexão orientada para as bases cognitivas epistêmicas residuais, para uma investigação na semiose comunicacional na ordem vivida representatividade, da coerência como categorizações ubíquas efeito de propriedade informacional na unidade de consciência em expressividade no discurso. Resume-se na busca de um interpretante lógico dessa representação como possível relação informacional, abertura e contínua na proposição adequada como sentimento intelectual de compreensão da realidade na conduta.

Tendo em vista o escopo de racionalidade, sob o prisma das ordenações semióticas nas vias das singularizações espaço-temporais, tornam-se interessantes os aspectos ilustradores ao que se conserva da inteligibilidade e desenvolve da organização. A partir da ação interceptiva humana pelo pensamento, nas conexões físicas, redimensionamentos ecocosmológicos enquanto signifiquem como interpretantes dinâmicos esforço e resistência. À referência metacognitiva importa a orientação sintética, o modo de realidade ao caráter de inteligibilidade de destinação de algo significativo para uma linguagem ampla, à expressão da receptividade como leitura semiótica, apresentam-se algumas consideradas questões cruciais para os estudos envolvendo a natureza dos processos. Enquanto estruturas informacionais propõe-se invocar que tais são os aspectos pouco esclarecidos embora brilhantemente postos à ciência da cognição e a filosofia da linguagem de forma que se assegura dessa alguma contribuição para iluminar a atual leitura e propiciar um ângulo realista dos fenômenos heteralístico para a interpretação crítica da análise gramatical dos textos produzidos.

A questão principal que se apresenta envolve principalmente as possibilidades teóricas de pensar a expressividade envolvida na predominância, ao caráter que incide mais, à língua do cotidiano da qual contudo se sabe constituir a língua literária, enquanto se inscrevem os gêneros como as instâncias narrativas



fundamentais. Como relatos de vivências importam os enredos, também os interpretantes volitivos à interface emocional energética na semiose comunicacional porquanto consideradas as observações provocativas aos envolvimento de fenômenos aperceptivos, os quais se presumem acompanhar das inclinações intelectuais em qualquer gênero expressivo. Embora constituam ou subjazam às estruturas inferenciais, predicções atribuídas por sujeitos, pré-adolescentes, em tramas narrativas, com instâncias de descritividade, reflexões argumentativas em modalidades verbais, escritas, derivadas das temática, trata-se de fenômenos de informação de natureza difusa. Tais percursos demandam inferências de inferências, e uma vez confirmadas, em seu alcance transformacional na análise, deverão ser estudadas por uma abordagem ao cunho de um possibilismo informacional no interior da rganização, no delineamento de caso, optativo ao interacionismo configurado teoricamente por Jean Piaget, importam o nível de aprofundamento e enquanto dadas as especificidades temáticas a natureza das operações se compreendidas sob a linguagem semiótica realizaad nos discursos afins.

Discriminar essas composições enquanto arranjos de definição possível, em uma sociedade massificada de tal forma que homogeneamente organizada, ocultam as bases regulatórias e não expressam até de sua singularização mesmo as causalidades ecológicas. Afetam pessoal e coletivamente as complexidades implicadas nas variáveis dos sistemas bioeconômicas e tendo em vista as desestabilizações, deve constituir-se também por um metacognição fundamental, ao dar como entrada, no imagenário por vazios e cadafalsos simbólicos que indesejadas levam às saídas com direito à contemplação da mesma paisagem que deixou atrelada aos limites, das condições ideológicas demandadas pelos produtores dos textos. Na construção do espaço cognitivo entornaram-se contudo aos desgastantes cuidados necessários para a busca desse modelo enquanto concepção que o pudesse diagramatizar em significação. Essas implicaram uma linha marginalmente desenvolvimental de elaboração instrumentos mentais de reorientação sempre em perspectiva dessa constantes sinalizações de possíveis reintegrações equipotencialmente aos processos enquanto geocosmológicos níveis dessa possível reversibilidade em padrão reconhecido antropomórfico de objetos do conyecimento em sua ambiência pela linguagem.

Como encontrar um modelo para uma tal desorientação, diante dos riscos nos empreendimentos educacionais, ao mesmo tempo amarrados aos fios de sua sustentação interna? Considerando-se a amplitude desse conhecimento, contudo, à derrota e não sendo possível abandoná-lo sem que se registre por natureza do vínculo que o piloto se representa, ao contrato social a que à mente se reconstituiu na língua é que se prende à externalidade, por um caráter surreal, ao ilogismo dessa referencialidade. Prefere-se ao abrir mão da racionalidade ao modo invasivo e tomá-la integralmente ao que for possível, cognitivamente, ao modo inferencial desse risco ontológico e epistemológico

Sendo uma das preocupações básicas dessa pesquisa buscar por uma perspectiva teórica subsídios mais apropriados às necessidades interativas básicas as quais legimem a pensar educacional sobre o significado de uma pedagogia viva. Nessa representação a qual se compromete às possibilidades reconhecimento das bases teóricas equilibratórias piagetianas sob conhecimento, admite-se que a estrutura genética dessa mesma conservação, seja inerente ao desenvolvimento lato e restrito, a qual embora resista e oculte por complexas modulações do acesso fácil à consciência pode implicar o possível suporte para compreensão das atividades paroxísmicas que caracterizam a vida humana na contemporaneidade. O mundo educacional, essa questão da crítica epistemológica na práxis e da constituiu o pano de fundo do qual se almejou ampliar o escopo de desejo de novas possibilidades da investigação.

No mundo integrado das ações de ensino aprendizagem, a familiarização com modos complexos de comportamento faz parte do cotidiano de observação de um educador. Essas vivência repetidas, como se dá também, semelhantemente, em outros subdomínios práticos do exercício comunicativo, exigem uma metodologia clínica para situar aspectos complexos da afluência interativa, ante a projeção excrescente de informações. Das esferas cumulativas são revistas as previsões hipotéticas, aos sentimentos consecutivos da própria vivência na prospecção e observação naquele patamar das manifestações da conduta, as quais eventualmente se confirmam e aplicam em diagnósticos.

Como se constata nas áreas de clínicas médicas, psicoterápicas, no meio educacional, assiste um clima de exarcebações ruptura e sendo constantes as



dúvidas e desconfianças em relação aos novos referenciais teóricos serem adotados, ao ponto, de muitas práticas docentes nem mais a eles recorrerem, descartando-os como produtos ao mais alto grau do pragmatismo, antropofagizante vetor em relação ao próprio pensamento. Inaugurando-se como atividade do arbitrário, do anômalo, a prática educativa que denuncia, ao modo ética da constituição da expressão pedagógica indiretamente o fio condutor possível em que resta da crise dos pressupostos antropológicos que acomete a ciência, da fadiga corrosiva de seus suportes básicos.

Oriundas dessa fragilidade paradoxal tais práticas se constituam, contraditoriamente, talvez em modos nunciativos dessa nova premência apelativa, como formas complexas de manifestar resistência e recusa às determinações brutais dessa cultura acompanham as quais tentam limitar e subestimar a natureza fluida e sutil dos processos determinativos da conduta relação da própria relação. Como acomete a questão a natureza da liberdade humana; na práxis, impõem uma revisão nas fontes desse conhecimento, elas próprias fundadas na visão epistemológica e ontológica da razão que a originou.

O ser humano sob a dimensão significativa eleática que se manifesta como atividade inteligente e comunicativa que se manifesta incessantemente, sob a operacionalidade da linguagem não suporta mais os reducionismos que advêm dessa metalinguagem derivativa ao exercício do próprio instrumento ao que se tem definido como âmbito do fragmentário e perverso ao distanciamento que se deve fazer cada vez mais conforme ao fio vivo e pulsante dessa nova têmpera individual, ressurgida à possível efetividade da natureza humana, à excelência da praxis que Marx chegou a anunciar no interior da organização ao modo de suas próprias formas de gerar comportamento diante das adversidades e especificidades e resistências, sendo as complexas conseqüências relacináveis do corpo, enquanto geografia às territorialidade biocognitiva. Ao que localizem aos espaços por suas crenças desenvolvidas à dualidades, adaptações assimilativas, impliquem a vida na natureza humana importam correlativamente como realidades físicas e sociais as quais uma vez interiorizadas à condição expressional da linguagem acompanham seus detentores como objetos de

pertença ao desejo da espécie, propriedades evolutivamente inalienáveis ao território vasto de realização identidade na realidade multiplicativa comercial ao pensamento.

Neste trabalho acadêmico, por exigência desses princípios internos que transversalizam de forma vigilante e propedêutica a leitura desses níveis referenciais de busca a critérios de aceitabilidade, importam as classes das idéias, as quais enquanto juízos de valor, possam ser expostas para corresponder os fins de atendimento lógico ao que seja às crianças significativo transdisciplinar ao caráter das matérias cognoscíveis, enquanto possibilidades entalháveis na prática, como estruturas suportadoras de contextos de interação com o real. Sendo compatíveis às eventualidades das resistências existenciais às experiências com valores no processo de conhecimento, procedem à busca de um horizonte mais alargado para reconstruir uma identidade pedagógica. Por núcleos de saber na rede de aquisição dessa avaliação, espera-se colher subsídios para a educação continuada implicada nos processos mais gerais de ampliação do conhecimento.

Ao que implique a atenuação pela menoridade desse novo sentimento à infância, ao qual pouco importa dar o pouco ao esforço, à abertura lúdica desde que à expressão livre da criatividade.

Ao arbítrio dessa qualidade na aplicabilidade da vontade, a qual se completa com um pouco mais de verdade e inteireza interativa, compelido ao potencial excessivo de sua criatividade, signos na destinação mental correlata mas em defesa, embora à derrota do navio, ao voto da vaga interior, solitário contudo à plenitude de um mar de idéias. Nesse deserto interior, miram-se as mesmas fulgurações em ritmos daquelas mesmas a conhecimentos estrelas continuando do pensamento que se põe ao das longínquo idéias enquanto da memória, os disponibiliza para um novo envolvimento e por não assujeitamento que inspiraram. Apegando-se às réstias dessa sedução não vencida ao que prove a persistência das formas perenes de sinalização geocosmológica. Ao que influencie ao modo de presentidade que foi possível a um Virgílio, às vias, de suas Geórgicas.

Em que surgem Idéias em foco desse tipo conhecimento, talvez assim seja possível captar um modo diverso de prever, enquanto do próprio modo dessa representação ao mesmo tempo se constitua via uma terapêutica fundamental da sua

natureza constitutiva e enquanto à intimidade se faça escavar um novo lugar para saber da atenção que se aprenda nela mesma, porquanto signifique, ao que restar das alternâncias e modulações, dos rebaixamentos nas várias expressões das naturezas e desse desconhecido e ignota das relações humanas às possíveis façam-se novas aproximações provindas desse acompanhamento gratuito, ao modo geral desse desfrutar do próprio pensamento, até mesmo nas possibilidades últimas desse aperfeiçoamento que se abra à determinação do sentido humano que pertença à sociedade na acepção cosmológica dos seres.



2.3 Questões de repertório metalinguagem

Os aspectos a serem discutidos dos textos surgiram como categorias as quais reúnem objetos à predominância intensional e intencional que resula da leitura ancorada na experiência observacional de fatos e ao que significavam de seus delineamentos como derivações espontâneas de uma estrutura de aprendizagem por eles requerida. Essa dimensão significativa se tornaria quase improvável sem um empreendimento do que se tomou do significado ao reflexivo prévio, enquanto esforço determinado a topicalizar, no exercício semântico, centrômeros de implicações naquele sentido admitido pela criança como relevante.

Por via de conexões das experiências interativas sistemáticas como docente e assistemática do cotidiano com crianças nessa faixa etária ao longo da vida, e dos recursos inferidos ao convívio dessa expressão inteligível ao âmbito observacional, no qual se acentuou a percepção de opacidade a caracterizar as relações com a linguagem. Uma propositura qualificada para nessa esfera de significado implicam também criança, adulto, docente, uma constante e generalizada elaboração de si mesma face à indeterminação e acesso dos movimentos mentais.

Como valores epilingüísticos, os quais se fazem sensivelmente ancorados, à escrita, passíveis de serem tomados são como índices desse fluxo, resguardando esse algo incessante que na mente é retomado ao curso mesmo da determinação da centralidade.

Trata-se pois de casos intensamente eivados por circunlóquios, redundâncias temáticas que também são consideráveis como ritmos cognoscitivos os quais se relacionam com condições de abertura ou inibição das manifestações e condutas de linguagem. Compreender essas tésseras com que a inteligência conforma as expressões, dadas as evoluções modularizadoras as tramas da sub-reptícias à textualidade não-verbal, referenciais da oralidade em fulcros nos quais se aloja descontínuas primitivamente, que se faz possível unidde fonte a narratividade própria às escrituras.

Provindas de conjunturas desses mesmos modos canônicos inscritos às orientações, tratou-se de considerar ao âmbito objetivo desse trabalho, que o estudo de textos de crianças, às interdependências educacionais, do didatismo à expressão fala-língua, elevação da complexidade relacional da linguagem em mídias, enquanto às interconexões determinadas com a memória. Como fonte fisiologicamente ativa na coordenação geral de signos naturais e sociais à integralidade de expressão dessa unidade evolutiva enquanto consciência desenvolvimental, materializável ou incorporada reforçaria dessa inteligibilidade enquanto a própria natureza da inteligência da significação aproximando-se ao pensamento como gerais e dialógicos. Em um espectro hipotético é como possivelmente se unissem nessa fase desenvolvimental que definiria orientação à conduta, a natureza e a representação na comunidade relacional de pensamentos como linguagem evolutiva, de alguma forma em funcionalidade aos esquemas que são continuativos aos antigos e ainda envolvem intensamente os contemporâneos.

Pense-se em algo como pudesse traduzir a assimilação aos comentários, pois os textos envolvem a atmosfera mítica, a primitividade e importam ao sentido remático da atividade na promoção da conduta futura da criança. Ao lembrar, o enfoque Foucault da textualidade, a descritividade e a narratividade nas relações das palavras com as coisas importam tanto quanto dessa realidade se possam ilustrar enredados hieróglifos.

Em múltiplas correspondências e ao instanciar dos acessos simbólica, as naturezas associativas emergentes incidem às possibilidades, às atividades transpositivas que lembram entradas arquetípicas junguianas, à imanência do princípio biopsicofísico da realidade freudiana auto – explicativa. Na dimensão peirceana da secundidade importaria aqui como base teórica, como processo diagramático, a estruturação inteligente ao signo desenvolvido e em desenvolvimento pois estaria afeto da escrita. A linguagem enquanto se possa estimar nesse diagrama compeliaria às afecções interpretativas de Bakhtin para corresponder à personalidade, conceituavelmente respeitável ao objetivismo abstrato de Saussure.

Permite-se, assim, nos liames dessa construção, principiar um movimento interpretante no próprio objeto dinâmico, na semiose comunicacional com



a escritura de crianças, qual a própria estruturação do empreendimento se renova em significação ao esforço de representar esquemas à minênicos e propecção retrospectiva. À perspecção do envolvimento do raciocínio, tanto em conteúdos semânticos pertinentes ao objetivismo abstrato, enquanto signifiquem de estruturas, fundamentalmente lingüísticas aos modos anagramáticos e evolutivos de Saussure, investigar diferenciações de matéria e forma e também ao nível elementar da busca de modelos nas formalizações embora por procedimentos bem mais atenuados mais, ao estilo chomskiano de uma lógica-naturalística, os quais tem sido qualificados fiduciariamente procedentes como uma base de inserção ao continuum em recorte restritivo à expressão realista da racionalidade cartesiana.

Da relação possível linguagem e do pensamento impuseram-se pois, alguns norteamientos para estudo, por conta das afecções intrínsecas e extrínsecas com as quais as crianças se encontram à representatividade da escrita, conforme Piaget as apresenta e desenvolve na sua epistemologia genética. Toma-se preferencialmente das associações o caráter sintético à aquisição do observar e fazer discursivo que se constitui nesse trabalho. Nessa projeção em que pese admitir uma estrutura mental mais complexamente diferenciada a desenvolver-se como cognição metaepistêmica, presume-se uma estrutura mais relacional ao plano da consciência, extra verbalmente ao automatismo do cotidiano.

É interessante admitir que interpenetrando suportes potencialmente, sinais de entrada à linguagem em anteriores teorias verbais e não verbais possa-se perceber como crianças denotam para legendar o real para cuja convergência a própria sequencialidade narrativa impõe naturalmente uma distribuição de analiticidades. Como funções coesivas na incorrência do plano mais lógico ao interpretante, simbólico, encaminhando-se do sentido para a prática, à possível levando singularização desses cartogramas no processo de conhecimento da qual esse objeto se situa.

Nessa busca em que pese a dimensão especulativa de uma filosofia para a prática educacional, desse afunilamento ao misterioso, lembrando o enigmático, torna-se importante a partir da crítica, mergulhar em certos distanciamentos, determinando os efeitos inevitáveis da entropia, ao se tentar esclarecer as duplicidades conceituais, dada

a elasticidade dos sistemas de conjugação, os quais, ao se colocarem válidos à razão no aprofundamento impõem novas dificuldades à tentativa de aproximação do objeto.

Quando se designa o termo "experiência", "fenômenos" para compor formalmente uma inferência, na qual se emprega também "pensamento" e "coisa", há de se considerar a univocidade possível ao constrangimento de cada unidade correlacional como pensamentos signos, em pleno desenvolvimento potencial dessas suas conexões factuais com o objeto na relação. O dualismo no que dele supostamente seja preservado não significa que esse assim seria reinterpretado. E se denota da restar ainda não conotada pois que se mantivesse misteriosa, embora em que se respeite ao conteúdo que está na consciência, essa opacidade, tão bem referida aos modos bakhtianos pode, contudo, estabelece-se como temática científica de complexidade disponível como imediatismo a cada etapa da experiência.

Bakhtin explorou essa dimensão em seu trabalho "Filosofia da linguagem", e com esses argumentos teóricos de fundamento lingüístico propôs possibilidades objetivas de estudos sobre a subjetividade. A partir da tematização da personalidade, pode-se a estudar expressão dos processos de estruturação em níveis de interiorização e exteriorização semiótica dos signos.

Portanto, Bakhtin explorou com bastante suficiência teórica e traçou orientações para reter as possibilidades objetivas de estudos lingüísticos que considerem as estruturas da personalidade em contextos citados das suas condições de socialização, tendo como referência suportativa dessa compreensão a própria palavra considerada como realização da possível expansividade material comunicativa humana.

Considera-se com Bakhtin que a atividade enunciativa, constitui-se em um dos temas do discurso narrativo e como se teve em propósito envolver o mesmo em um dado contexto o mesmo e também de outros potencializador dos aspectos que integralizaram a unidade sintática. Com os esquemas verbais se relacionaram teoricamente as asserções e, à lógica de continuidade, as unidades de citação do discurso importaram como indicadores da natureza desviante no equilíbrio que se teve, níveis de fundamento, nos quais contudo se buscam núcleos residuais das formas cognitivas, aspectos tendenciais dessa escala defintória nas descontinuidades.



Discorrendo-se sobre as questões que se remetem analogicamente problemática da à identidade moderna embora recorrendo-se por metáforas dessa percepção ao espaço da própria literatura, estigma de uma forma dialógica e menos radical para mediar essa possibilidade que surge da própria metalinguagem.

“Para conhecimento, exigem-se como elementos conceitos e uma intuição, esta última, porém, ou como empírica ou como pura. Pensamento e intuição sem a última não há nenhuma objeto, sem o primeiro, não há pensamento e não conhecemos o objeto” [KANT, 1970, p.86]

E considerando sobre essa continuidade no estatuto constituído pelo dualismo cortesiano ao seguimento rousseauliano, considera-se da inclinação integralidade racional ao que se da a esse significado para Peirce e Piaget que para Kant tem-se fundamentalmente **toda experiência pode apenas ter lugar na vida, isto é, quando alma e corpo ainda estão unidos.**

Desse vasto contexto de significados intercambiáveis ao uso cotidiano das palavras da língua, materna, constituem-se na dimensão mais rica o sentido sendo que as unidades de objetivação são objeto de estudo da qualidade em conteúdos subjetivos dessa orientação. Como unidades temáticas da subjetivação tomadas à palavra interiorizada podem ser melhor compreendidas à interface dessas interpenetrações na língua, base dialógica na literatura, a qual com os estudos de Bakhtin, consagrou-se como objeto de reflexão à expressividade semiótica discursiva, enquanto à relação da linguagem e pensamento contribuem para uma psicologia filosófica.

Nas formas lingüísticas de enunciação, tematiza-se a personalidade que subjaz com a autonomia possível ao portal velado da identidade dinâmica aos limites de investimentos e conversão por vias dos valores intersubjetivas mais gerais determinados das funções biológicas ativas em signos de interioridade e exterioridade.

Uma potencialidade comunicativa vital transvestida da materialidade virtual da “palavra contida ou interiorizada” às vias de orientação fundamental. Como fala são codificadas pela função semiótica suportada pela língua, quando se a tem do ponto de vista do estar pensando com signos lingüísticos pela representação escrita.

Para Bakhtin todo ato consciente acompanha-se do fenômeno natural de extensão, propagação harmônica nas diversas relações intersubjetivas. Interessam portanto os efeitos concretos que se produzem em condutas de linguagem seja, sob a forma interiorizada ou discursiva. Esse amalgama do sujeito, ao objeto, como personalidade também referenciada nas interações intersubjetivas, enfim um quadro de complexidade que impõe tendo também as bases das funções biológicas que constituem a possibilidade da manifestação ideológica, da função semiótica em âmbito ecocosmológico privilegiada a condição simbólica à vasta abertura a representatividade, prevalecendo aos efeitos sógnicos da relação com do pensamento a palavra.

O devir da personalidade situa-se na língua : onde tanto, é verdade, nas suas formas abstratas mas nos seus temas ideológicos. A personalidade é, do ponto de vista do seu conteúdo subjetivo interior, o tema da língua: esse tema desenvolve-se e varia no quadro de estruturas lingüísticas mais estáveis.
[BAKHTIN, 197. p. 188].

Bakhtin faz uma distinção explícita entre domínios cognoscitivos à interface da manifestação da linguagem. A palavra é relacionada à comunicação social, ao mesmo tempo, tem em conta as condições materiais e simbólicas dessa inserção e produção inclusiva nas relações com a consciência do falante nativo. Embora condicione a dinâmica da estruturação transformativa da linguagem, para a qual admite valores que prevalecem na dimensão ideológica que se constitui do social à seqüencialidade evolutiva multivoltada, Bakhtin sugere para estudos as possibilidades

transversalizantes. Ao contraponto do objetivismo abstrato das inferências saussurianas propõe aspectualidades nas quais a linguagem demandaria a própria interpretação na composição ideológicas, com as esferas individuais da consciência sintonizadas às demais polifonias em suas matrizes materiais, sociais, espirituais.

A questão de esclarecimento desses vértices originários de cujos prolongamentos na expressão comunicacional dependerão da frequência e das tonalidades dessa fala significativa, que conforme admite Bakhtin, encontram-se implícitas ao pensamento às conexões, enquanto linhas semióticas para orientar futuros aprofundamentos das próprias propriedades produtivas em sujeitos de estados físicos.

Partindo dessa perspectiva valorizadora da dimensão desenvolvimental das crianças situacional, dos movimentos sógnicos em relação aos sinais, observaram-se as inclinações para a linguagem; por um lado, em sentido de sua maior profundidade, nas dimensões do potencial sógnico em simportes na interiorização; por outro de sua dispersão e diversidade.

A defesa dessa possibilidade enquanto lingüísticamente comprometida ao plano da semiótica, dá-se conforme Diana Luz Pessoa de Barros (1985) propôs em “A festa do Discurso”. No resgate do horizonte evolutivo da reflexivo de modo ao ressaltar de aspectos da subjacência textual, em nível de revisão teórico para a natureza da linguagem, ainda obscura implicando como lenta decifração, à linha compreensiva e extensiva a partir de elementos frásicos e discursivos assumindo a enunciação para estudar a linguagem como sistema de significações, com relações de interpretabilidade à linha saussuriana por vias da “imanência” em Hjelmslev, que tem reconhecimento à estruturação piagetiana mas aberta ainda a estudos de integralização como rede semiótica. Importa-se principalmente com a semiótica de Greimas as condições em que o objeto se dá como significante, como se fundam os critérios epistemo-metodológicos considerando a complexidades narrativas.

Ao incorporar a extensividade das regularidades morfológicas e unidades sintagmáticas, são procedentes as filiações das contribuições de Propp, mais explicativas para abarcar na semiótica textual a grande generalidade de textos, literários e na literários, científicos, não verbais, não-figurativos, com as contribuições de Barthes e Todorov, Lévi-Strauss.

Ao conceber invariantes narrativas como as funções e as esferas de ação, distinguindo, por exemplo, o doador do objeto mágico do pássaro que oferece uma pena ao herói, do peixe que lhe dá uma escama ou velho que cede um bastão que bate, Propp revelou as regularidades subjacentes à variedade dos contos maravilhosos russos. [BARROS, 1985, p.24]

A semântica discursiva, ao investir figurativamente os conteúdos, cria efeitos de realidade, que ajudam a persuadir e a convencer, mas são os mecanismos sintáticos que promovem a relação entre enunciador e enunciativo...muitos dos esquemas argumentativos. Muitos dos esquemas narrativos, apresentados no tratado, explicam-se narrativamente. [BARROS, 1985, p.186]

Sob a égide dos amplos contextos semióticos e semiológicos, Roman Jakobson, prefaciando a obra de Bakhtin, resgatou reflexivamente essa contribuição ao contexto de filiação dos estudos saussurianos para as promoveras possíveis conexões dos signos lingüísticos enquanto universalização valores lógicos e metafísicos e ou singularização, efeitos simbólicos e ideológicos. Representa portanto, a atitude desejável, atualizadora dos campos teóricos dos estudos lingüísticos nas esferas interdisciplinares às interfaces das novas complexidade das realidades informacionais, a contribuição também ativamente antecipativa de movimentos renovadores do pensamento na expressão lata das implicações americanas, européias e asiáticas.

As funções da linguagem de Roman Jakobson têm sido reconhecidas em ambientes didáticos como procedimentos pertinentes à constituição de um critério de recepção, tem essa adequação requisitada nos meios educacionais voltados à língua dimensão onde a prática se intima ao teórico concorrendo objetivamente para uma tipologia textual ao entorno social de destinação das condições de ensino-aprendizagem. (Kaufman, 1995)

Tendo em foco a relação educador-educando às esferas intersubjetivas em que valores culturais são intercambiáveis como conhecimento, as funções da

linguagem ainda podem apresentar-se como temas no nível de entendimento básico das orientações integrativas dado que as condições ideológicas prevalecem no refinamento do conhecimento complexo informacional, como processo de reificação, ao se que se faz acompanham o processo racional dos abusivos condicionamentos retóricos. À pertinência de modos de mediação enquanto se definem uma racionalidade comunicativa, dialógica, envolvendo as condutas totais dos agentes sociais com a entropia do conteúdo de mesmo. Dessa forma por necessidade, incorre-se a contragosto em uma velada complacência com a homogeneização em uma cultura de exarcebada racionalização, ao predomínio das vias hobbesianas, para atender aos tempos que se dará à luz a retórica da diversidade.

Desse ponto de vista de redefinição das instâncias transsubjetivas, intersubjetivas e intrasubjetivas pode-se confirmar as condutas de linguagem das crianças como centros deflagradores dessas possibilidades representativas, ectópicas como constituintes das relações efarmônicas nas relações lógicas, em termos de significação à macroestrutura textual. Com o que possa haver de informatividade, como suporte material, essas unidades discursivas são tidas como expressão atividades heurísticas ao seu levantamento da semiose expressivo nos textos incorrem conjuntamente dessas funções comunicativas a linguagem à função conexional, relacional. Como expressão acomodativa das complexas exigências psicológicas vitais a linguagem escrita, importam os modos sintáticos, a estruturação gramatical como atos de fala e, à semanticidade da língua tais possibilidades performáticas em testemunho das decorrentes inclinações na atividade lingüística.

Enquanto se considera a linguagem se admite também que se organizam simultaneamente processos assimilativos conceituais e que se produzem das conservações novos estados de materialização, às funções extensionais com que os valores adaptativos particulares da inteligência se implementam e nos quais se prolonga a organização biológica. Como a dimensão biológica é equilibratória e se apresenta por atividades gerais coordenativas, entre a inteligência do possível e assimilável às estruturas desenvolvimentais e à ordem intensional das configurações gestálticas, permite a hipótese da significação da teoria do conhecimento piagetiano



fundamental, para base é definir e formar as bases da interpretação na base significativa da linguagem.

É importante lembrar relativamente às filiações lingüísticas, que as questões se colocam sobre a essencialidade do significado no conceito e ainda ao modo de Sapir, que "a linguagem é antes de tudo uma função extra-relacional", o que ao dizer de Kristeva significa que a sua matéria se oferece a práticas de diferenciação e sistematização que não revelam forçosamente a razão do sujeito definido atualmente como sujeito cartesiano" (Kristeva, 19 p.28). Contudo, a considerar que com Benveniste e Chomsky já houve a aproximação dos fatos sintáticos e semânticos da lingüística para o âmbito da psicologia, tal como já prognosticava Bloomfield, e que gramática de casos de Fillmore constitui-se em um prático referencial assimilativo das estruturas profundas performance chomskianas porquanto se tenha aquelas possibilidades subjacentes ao domínio do léxico.

De alguma forma as questões filosóficas estão envolvidos nessa conservação manifestamente alargada de imagens, à linguagem, em uma dimensão abstrativa vinculada teleologicamente de forma a transcender às complexidade da rapidez das pretensões objetivas e subjetivas explicitáveis ao cotidiano. Sob uma temática ao mesmo tempo inscrita aos interesses pragmáticos, utilitários torna-se inevitável a abertura semiótica às representações graças à liberdade da razão de se fazer diversa, e é a essa dimensão de completude que se possa admitir como possibilidade discursiva.

A partir das proposições de Wittgenstein, valoriza-se a criatividade e originalidade da linguagem, como "um momento de festa" ao que se proponha contudo como árdua condição ao encetar-se uma metaanálise. Ante qualidade na concessão reflexiva, em tais condições de inferenciação, tem-se uma possibilidade real dessa correlatividade enquanto corresponsiva a disponibilidade afeta, equipotencialidade pela qual se possa exigir uma base que se mantenha à similitude enquanto autopiéses e se degrade em dispersividade. Em "A necessidade do acaso: um convite ao diálogo filosófico", Silveira afirma:

O mesmo nível de abstração que possibilita que do scio da experiência diária assim como do scio da experiência científica e tecnológica, produza-se um elaborar filosófico que se legitime exclusivamente na investigação do discurso, permite também que um posicionamento filosófico tenha lugar, assumindo como problema seu, inseparável do da experiência científica e tecnológica. [SILVEIRA, 1995, p.1]

Em sequência dá-se prosseguimento teórico à investigação enquanto tema de envolvimento da pesquisadora na relação intersubjetiva possível pela interatividade verbal com os textos produzidos pelos alunos. Dessa perspectiva se entende como possível dimensão complexa da comunicação a qual significa tanto à base situacional quanto informacional ao que seja corresponder representativamente ao esquema de Jakobson e a partir da positividade contextual implicada da enunciação em Bakhtin. Pela adoção de uma heurística de denegação e tendo em foco a uma concepção saussuriana de valor paradoxal para a linguagem às proximidades quase mentais ao afetarem seus interpretantes imediatos. A esse sentido de atenção ao acompanhar maior realismo supôs-se acompanhar maior realismo certas mudanças axiológicas que envolvidas nas representações.

Tendo em consideração a complexidade desses textos como configuração de um quadro de compensações ao que se representem enquanto aspecto de motivação as funções mentais. Disponibilizadas à consciência enquanto estados de poeticidade, expressão e apelatividade ao que pese ao caráter eufórico e u disfórico à figuração sintática do pensamento à linguagem certa e dessa inquietude como domínios semióticos incessantemente difundidos da linguagem interior em esquemas existencialmente assimilável de narratividade na linguagem verbal podem-se destacar algumas formas que permiteria talvez uma tipologia de textos conforme essa aspectualidade se destaque à praxica consciência, ao fio condutor concreto da referência enquanto organizadora das funções semióticas desenvolvidas na expressividade dos recursos de reprodução à trama, à tessitura da linguagem.



A especialidade em seqüência advirá dessa perspectiva de análise do discurso desses alunos e dela provirá em consideração metodológica a complexidade de uma metalinguagem para dos níveis envolvidos e sendo que apenas no delineamento do caráter dessa enunciação se permitirá dimensionar o que seja precebida como inscrita em texto de autoria.

Considerando-se a idade e a situacionalidade desses autores, como é critério à linha piagetiana referencial, é possível supor certas estruturas mentais, para as condições representativas atualizadas pela escrita é o que se permitem as inferências mais ilustrativas da sua complexidade como semiose. Enlaçando os vários fios dessa materialização surgirão os planos interconexão do interpretantes, como signosm neles as formas interiorizadas se manifestam como fenômeno de funcionamento lingüístico e aos modos eficientes possíveis em sua realização praxiológica. Dimensionou-se para tanto um eixo interpretativo que como sistema significativo complexo a partir das enunciações, nas lembranças entre o fictício e a expressão concreta na narratividade, a memória se projete como uma expressão funcional da plasticidade da inteligente psicofisiologicamente determinativa de um naturalismo na linguagem, a mais próxima possibilidade da racionalidade, à essencialidade do pensamento que como processo evolutivo no posto, limitativo corpóreo possa ser tangencialmente disjunto à hipótese da informatividade coordenado ao fluir da consciência cosmológica. Para base da interação, importa a dimensão flutuante, semioticamente implicando essa condicionalidade cambiante que tece as teias da realidade com o fio lúdico com a qual se caracteriza dimensão funcinal como simbólica possa constituir por núcleos de assemelhação inteligente a possibilidade concreta aproximativa da vinculação ao ambiente à referência corpórea da subjetividade.

Ao pensar a esfera da organização inteligente, como coerência busca-se assim poder implicar nas considerações o modo de fazer da memória, os ritmos dos esquemas, processos operacionais para ações interiorizadas, ao conjunto do potencial representativo imitação, acomodação, assimilação como a face formal das atividades. Abarcando-se os esquemas de reversibilidades, e os significados enquanto construções desenvolvimentais, essas formas podem talvez projetar as unidades escalares nas



aprendizagens em sentido lato e restrito. Importam portanto, também, como esquemas primitivos residuais conservados à consistência e abertura corresponsiva em diversos graus de implicação psicofisiológica, como evoluíram os visuais e tátil-cinestésicos para a inteligência aplicada, sensório-motora, além e aquém as suas coordenações gerais da ação mais prolongadas são às hipersinestésicos. Ao homem cabe comunicar-se com o pensamento universal das determinações inscrita na Natureza como princípio ativo da inteligência científica.

Podem-se talvez atualizar os objetos da cognição compreendendo-se na organização inteligente por esquemas de memória relativamente àqueles esquemas mais primários, enquanto mecanismos de conservação ou da extinção enquanto relações de **utilização e resultado**.

[...] a memória de um esquema operatório como a classificação , a seriação , ou a correspondência biunívoca [ressaltamos bem a memória do esquema por oposição à dos objetos concretos que puderam ser seriados ou classificados, etc.] se confunde com o próprio esquema, o qual, uma vez construído, conserva-se por toda a vida, a não ser que ocorram acidentes patológicos : há lá portanto, de fato, coisa muito diferente da memória no sentido estrito [PIAGET, 1979, p.16].

2.3.1 *Leitura pedagógica da inteligibilidade epistêmica*

Como esclarecimento das bases nocionais aos eixos propulsores do saber interpretante partiram da mesma crença piagetiana na presentidade funcional de uma “intuição eidética”, aos modos como estimava Husserl para aproximação com questões de essência e fato. Essa preocupação foi considerada atinente para fins metodológicos como busca de uma hermenêutica filosófica para a inteligibilidade enquanto atenção para o existencial, no plano do concreto, o movimento de instigação, mantendo-se contudo um vínculo, uma perspectiva relacionável permanentemente às transformações inferenciais as quais mesmo mínimas se dão em abertura à sensibilidade de uma “intuição filosófica”, à pertinência a uma espécie de ponto de conexão da norma e do fato. Dessa reflexão derivativa das prospecções piagetianas sobre as fronteiras imaginárias dos esquemas gnosiológicos, em sua esfera de expressão para significações moral epistêmicas, circunscreveram-se metodologicamente as aproximações. Como tradutoras dessa margem de interação, maximizadas e materialmente condicionadas pelos textos infantis foram consideradas à possibilidade cognitiva de uma natureza relacional, em que a comunidade dos elementos vivos estariam abertos ao jogo das temporalidades sob diferentes horizontes espaciais faz-se de planos multiresultativos por formas permanentes transformacionadas à condição máxima das reversibilidades tanto na processalidade interna como na externa ao homem extensivos como dimensão evolutiva no plano sincrônico quanto diacrônico pois sensível a qualquer esforço de penetração que se recorte à simultaneidade à qual inexoravelmente restem os vestígios mais fossilizados ou que restem menos ativos ao tronco ou disposicional das integralidades adaptativas. Nessa dinâmica apreciativa de valores para basear a argumentação, parte-se em resumo dessa perspectiva que respeita o ideológico inserido como discurso citado ao esforço de respeitá-lo na compleição de um quadro interativo multidimensionado.



[...] no vivido, isto é, na relação global do sujeito com os objetos percebidos e as significações não são todas dadas, senão o saber inteiro seria pré-formado nesse contacto original. Assim, há necessidade, para que haja significações, de uma série de atos nem fortuitos, nem ligados de improviso entre eles por uma inteira dedutibilidade: noutros, termos, se a experiência vivida tem um "sentido" ela é pois solidária de uma história. [PIAGET, 1983, p. 174]

Considerando que o universo sógnico que se constitui ao domínio ideológico de abrangência da cognição nesse trabalho, se situa na linguagem, como uma réplica de semiose, e também necessário se faz útil a título de avaliação ao feito metodológico repensar as condições pelas quais foram produzidos os significados semióticos. Do complexo referencial temático que envolveu a elaboração dessa apresentação discursiva se situaram como determinantes as questões de imbricamento que caracterizaram localmente o aspecto discursivo à conjuntura de integralização da subjetividade do autor, do que se pode interpretar através no âmbito pensamento interativas pessoais e sociais das relações em contextos de estudos interdisciplinares e a atualização dessa subjetividade. Ao que se mantiveram como linhas teóricas das direcionadas desde a segunda metade do século X último século importaram entre outras as contraditórias condições de vivência dos anunciados repercussões irradiadas complexamente como os massa-gens de MacLauhan das contribuições marcadas civilizatorias e a virtualização capitalística da ciência. Evidenciando-se como nunca o poder e rapidez da interatividade por recursos telemáticos em que pese a criatividade ao uso da linguagem e as tecnologia.

Dado que com a naturalização do trabalho na linguagem, o processo osmótico o mais ousado e temerário instrumento de transformação libertária, evidenciou-se mais ousado e temerário instrumento do processo osmótico, gerando-se uma questão financeira da mais valia atualizando-se como ética sem precedentes na história da ciência ao que se respeite uma no sentido global dessa importância enquanto concretamente adstrita ao intercâmbio de idéias e ações culturais, educativas e filosóficas, políticas.



A partir de uma concepção construtivista admitida para as relações de ensino-aprendizagem valorizaram-se as condições socializadoras, sendo ao mundo do vivido que os conhecimentos de fato foram tomados, sendo da reflexão que os atualizou demandaram a inalienável aproximação social as relações educando e educador. Os signos, às ambivalências dos sistemas referenciais, à cultura e ou natureza remetem às instâncias mentais nas quais a ambiência comunicativa se faça relacional ao nível de desenvolvimento da personalidade.

Uma vertente ideológica definiu-se hegemônica contrapondo-se ao questionamento interno da instituição escolar na manutenção melhor desse uso tradicional de seculares de atribuições sociais advindos em sistemas de crenças. Ao quadro político-jurídico de determinações considerados consensuais contraditórias mas imiscuidos morte dos respeitáveis libertários evolução dessa refratária não profundidades verticalizadas no horizonte biológico enquanto, teoria, ideal filosófico de uma representação existencial mais verdadeira, e clara aprofunda-se da forma abstrata de sedução repressiva ao domínio das aspirações mais claras à ciência pelo instrumento escravizados tecnológicos.

Para a questão da avaliação da produção do conhecimento à dinâmica escolar afirmam-se, portanto, como imprescindíveis para a compreensão nas esferas conceituais o envolvimento no efeito de sentido, e a questão crucial do não reducionismo enquanto modelo organofísico para a explicação dos processos mentais humanos porquanto uma teoria de base biológica, ecologicamente.

Privilegiando-se uma perspectiva de natureza dialético relacional preserva-se no eixo histórico a receptividade lógica das contribuições para o conhecimento e a qualidade explicativa nas próprias possibilidades narrativas enérgicas à fenomenologicamente interessantes composição, em enunciações críticas sobre uma metalógica de natureza argumentativa. Tendo em vista referenciais de base na abordagem de uma concepção estrutural construtivista, à possibilidade de perspectivar o teórico aos fatos de conduta diferenciadas, à externalidade por modos transversalizantes da ontogenia e filogenia auferíveis do ponto em vista dos estudos piagetianos.



Ressaltando-se a idéia de uma dimensão cognitiva de maior extensibilidade à linguagem para a qual as condições educacionais devem ser compassadas à manifestação da sua corporabilidade, trespassadas, elas mesmas contudo pelos fundantes de sua estrutura funcional, enquanto demandam atividades de alto valor formativo ideacional, o campo correlacional das abstrações à consciência aos modos da subjetividade evolutiva, que para Piaget explicita-se por interações altamente complexas. Embora assemelhativas nas afinidades são qualitativamente criadoras, na própria ritmo, e na circularidade, desviante conservam se os hábitos cognoscitivos enquanto manifestam-se extensão de módulos de distribuição, à veção dessa coerência cor relacional uma possibilidade formal, algo espiralar ao sentido do conhecimento no conjunto. Para os efeitos reconfigurativos do espaço real e fictício e se traduz no âmbito dos processos mentais requisitado da sociedade informatizada. Vêm seguidas das operações correlatas sempre que como espaço virtual aos hipertextos culminaram com a escrita oportunização pedagógica das aprendizagens ao plano evolutivas de veiculação da escrita, vetor ecológico às situações dessas qualidades do trabalho existencial, de sua re-significação humana.

A abordagem que se propõe parte do eixo dessa discussão das complexidades que interpretativa vindo se internar efetivamente dos espíritos científicos nas realizações para tratar da própria reconfiguração ao sentido metamorfaseado os dos próprios pontos de vista frente às perspectivas desafiantes, as exigências de fundamentos multidimensionados em conhecimentos os quais embora transformacionais não deixam de ser atualizados, em formas de correspondência às possibilidades desse realismo objetivo. Ao contínuo do pensamento científico, desse empreender-se fenomenológico parece surgir uma coerência cosmológica enquanto se faz necessário o processo de reavaliação constante de solubilidade dispersiva, dessas qualidades de reintegração, paradoxalmente um possibilismo um caráter de reversibilidade na natureza existencial da materialidade.

Muitos autores têm problematizado essa questão com uma pertinência engrandecedora da causa da avaliação biológica ao sentido do cotidiano educacional, enquanto eixo possível de distribuição da representação ao contexto das relações escolares, das possibilidades interpretativas de manter-se em suficiência no estatuto,

menos reducionista a relação entre linguagem e cognição, complementando o indissociável das perspectivas à pertinência estrutural ou funcional requerida pela própria aprendizagem da avaliação, uma espécie de reflexão em contraponto para o estudo do conteúdo e do conhecimento enquanto estrutura de conjunto ao continuum co optativamente implicada ao plano desenvolvimental enquanto se revista de uma permanente percepção críticas da espacialidade cognoscitiva, possibilidade de referencial pode-se corresponder uma diferenciação geomântica parece ser possível por atalhos de acessos gramaticais por entre a linguagem parece plasmar o que as formas tracejadas por elas nos céus, imaginar trabalhando em enigmas de saída, deslizantes, pela superfície paradigmática, vazia de reflexões voláteis, e da qual com tudo uma forma parece resular para enxegar objetos distribuídos, por uma gama de possibilidadesuma nova racionalidade para diferenciar sintagmáticas que restou ainda o paradigma da espécie na sua linguagem.

Tendo em vista restarem os motivos seqüenciados causalidade natural de uma trama realística trabalhada como a paisagem da plasticidade evolutiva que se procurou completar, se por meio de espacialidades ou temporalidades, definiram-se melhor alguns recortes, expandiram a diagramação e da verticalização e horizontalidade restaram as integralidades para sempre restauradas, à dinâmica das conjunções físicas e psíquicas abrindo-se das informações as bandas mais estreitas ou mais alargadas daquilo mesmo que o motivo alardeara. Esse instrumento primário da imaginação, revelou-se contudo mais poderoso para aquela mesma empreitada, abrindo-se ao conhecimento especialidade mas ao final excepcionalmente ao humano retrátil para permitir infererências não naturalísticas na sua linguagem volutiva. Àquelas fontes fantásticas retoma-se a criação e por ser ela natureza plaática das possibilidades orgânicas, nela tudo se comporta e nada se afasta de sua sensibilidade significativa ainda que se presuma.

Hoje o contexto da unificação inclui na ciência a finitude dos espaços tipológicos mas só como linhas isoiéticas, se relacionais são elas manifestação da diversividade infinita. Lembrando Peirce e Piaget, trata-se de uma "lei do espírito" reagirmos pela imaginação quando a que para tanto isso estamos forçados. Ao estado ficcional, a virtualização dessas possibilidades substanciais estão condicionadas porque



são elas radicalizadas em acontecimentos que ocorrem e nos surpreendem quando “estamos de tal modo dispostos” diante de realidades virtuais, como as quais vemos-nos como em sonhos atraídos, direcionados ao sentido falso da realidade conveccional.

A questão mais promissora para a ressignificação dos objetos do mundo, contudo reforça apenas o que se encontra ao solo propiciado pelas questões tratadas e relacionadas a partir dessas manifestações ao próprio espaço informacional. Enquanto pólo centralizador dos investimentos dessa natureza triádica o signo da racionalidade se conserva na sua iconicidade interpretante, ao que signifique dramaticamente suportar a seu caráter, diagramático para condensar e garantir dela mesma os estratos de manutenção desse espaço vital. É que se trata da inviolabilidade biológica que comporta à ética, ao significar a manutenção dos esquemas de reticências, da falibilidade e sempre presente, em derivação tantas vezes perversa do que se tem traçado, vertiginosamente, do desviante, tecnologicamente, contudo, mantendo-se as linhas isoiéticas estimadas. A esse espaço mental cabe compor como geografia; dematerializando cada vez mais se reforça assepticamente, das demais subestruturas; diferenciando-se Ao acompanhamento efarmônico da efetiva representatividade, dialógica, são auto suportadoras desse nível, em intensional e extensional.. que complexamente se abrandam. Na vinculação da perda em tais espaços aproximativos é que se constitui a verdade na realidade referencial, agora despídos da verdadeira significância no imaginário, à derrota da subjetividade capitalística.

Enfim, de um modo muito mais geral, parece cada vez mais difícil conceber um sistema de imagens ou objetos, cujos significados possam existir fora da da linguagem: perceber o que significa uma substância é, fatalmente, recorrer ao recorte da língua, e o mundo dos significados não é outro senão o da linguagem.” (BARTHES, R., 1975, p.12)



2.3.2 Diagramação dos dados da pesquisa

Para sistematizar os dados, voltando-se aos procedimentos de análise dos textos, considerou-se a dificuldade psíquica de uma configuração explícita do movimento a ser proposto para a representatividade em uma situação estrutural a cuja implicitude se alia uma ação compreensiva de uma experiência interativa da natureza orgânica relacional e dialógica do signo.

Sob uma compleição de certa forma parcialmente indutiva e dedutiva sustentáveis teoricamente por uma base lógica de eficácia aplicativa, estimou – muito do conhecimento informal obtido por estudos e observações prévias, dos quais possível a essa pesquisadora eleger por recursos a algumas linhas de alguma forma isoiéticas o que foi mantido para acessivo das manifestações disposicionais, nas compatibilidade às condições contextuais.

Para caracterizar textos como unidades comunicativas, para efeitos de explicitação de complexidades teóricas lingüísticas, à fronteira entre o pragmático e o discursivo, permanecem portanto como procedimentos de diagramação as funções básicas da comunicação verbal para a linguagem. Para a afirmação desse teor tomou-se referencialmente em configurar o nível dessa aspectualidades ao que se proporcionou o alcance imediato desse referencial teórico aplicado aos textos, às vias de efeito da prática educacional e também aos estudos mais sofisticados da linguagem comunicacional, nos vários domínios do conhecimento transsemiótico, sejam eles oriundos dos vários sistemas das ciências, naturais e culturais ao ideológico da realidade biofísica dessas interpenetrações.

Uma idéia é, antes de tudo, uma antecipação de algo que pode acontecer ; caracteriza uma possibilidade . Quando é dito, como às vezes se diz , que a ciência é predição , a ntecipação que constitui cada idéia enquanto idéia éfundamentada em um conjunto de observações controladas e de modos condeptuais regulados de interpretá-la [DEWEY, p.220]

2.3.3 Fontes e catalizadores da pesquisa

Por uma situação receptiva de formas propaganda, casualmente, definiu-se e se deu à vida esse trabalho, tão exploratório quanto positivamente acadêmico. Envolto nas referências poucas conhecidas e empreendidas das experiências dessa pesquisadora, surgiram em meio algumas hipóteses as quais bastante difusas exigiam recursos perceptivos, cognitivos e o envolvimento de estratégias de modelagem só encontráveis na relação da pesquisadora com a multidisciplinaridade.

Um motivo temático, de uma situação do cotidiano cuja intensidade permaneceu clara e teve o seu sentido abstraído suficientemente para desencadear aos interpretantes dinâmicos. Como em uma atividade instigante moveu o empreendimento heurístico, ocorrendo uma modulação fenomenológica, como próprio a signos conectados de instâncias distintas de significação e paradoxalmente às determinações nos interpretantes imediatos como na construção diagramatizadas às cadeias semióticas.

Por ocasião de impacto ao fio intelectual, à recepção de um anúncio de um conceituado jornal, a Folha de São Paulo. Por força de mediato sentimento de invasão sutil da privacidade do restrito domínio das instanciações fruisivas, entre compreensibilidade intersticial o modo inteligente de uma insinuação. Por lógica apelativa à referência explícita de uma necessária contenção, monitoramento de uma alternativas lúdicas e possível conduta consumista. Indiciava-se em um modo de ser entre arrogante e autoritário, de tal forma abusivo que por tematizar a própria natureza poética como meio fático, pretendesse integralizar as formas normalmente aproximativas à comunicação verbal por um modo imperativo de controle funcional simprático, envolvido o conteúdo da experiência singela de aproximação a efeitos de signos naturais.

A banalização e à reificação desses últimos vínculos corredios da cognição estética em efeitos epigenéticos dessa coextensividade, na apropriação sistemática da natureza. À dominância utilitarista, de sua própria dimensão estética,



dessa desarmada ambiência humana ao conhecimento, naturalização explicitamente aberta, determinaram-se os sentimentos que levaram às iniciativas que acabaram por culminar na relação construtiva desse trabalho.

O efeito implicado, concentrando um domínio expressivo tecnológico de penetração mental pela linguagem publicitária osmótica de penetração, correspondeu na própria esfera dialógica à diluição de diferenciais da subjetividade parecendo de, ao se naturalizar, antigir ao recorte do verbal o próprio da identidade humana, enquanto fazer gramatical, a essencialidade do estatuto do decisório estabelecido entre a fala interior e a língua, à própria relação bruta da vivência ao cotidiano. De alguma forma ao reproduzir-se expropria-se organicamente a quantidade e materializando-se, a sua externalidade ocorre um processo de reação da ação interna ao risco da refinitude no horizonte decifrativo, resta talvez dessa alteridade delinear-se do eu e enfrentar o possível que a constituiu. Ao que parece ser possível delinear a partir dessa perspectiva vivenciada experiência mais objetivamente ao espaço interior, conspecção, o cognitivo ao remoto do semiótico admitido à integralidade lata da linguagem, um novo território, optativamente impõe-se, previndo conhecer face a orientação da nova identidade ao fato sensível, antagonismos desnecessários da subjetividade ao que se narra das produções das crianças. Dessa qualidade de esforço e resistência os textos presentificaram a interpretabilidade.

Para caracterizar os textos como unidades comunicativas, para efeitos de explicitação de complexidades teóricas lingüísticas, à fronteira entre o pragmático e o discursivo permanecem as funções básicas da comunicação de verbal para a linguagem. Para a afirmação desse teor tomou-se referencialmente configurar o nível dessa espectralidades ao que se prestigie a alcance desse referencial teórico à prática educacional e aos estudos da linguagem comunicacional da linguagem, nos vários domínios do conhecimento transemióticos, sejam eles sistemas oriundos das ciências naturais, e humanas.

Nos capítulos deste domínio constitutivo do trabalho são estudados aspectos que definem melhor o domínio do objeto dinâmico à escrita, afetos à perspectivação de conjunto tradutibilidade possível da leitura que se faz dos textos produzidos pelas crianças, considerados às suportes de orientação na inteligibilidade da

semiose comunicacional infantil à interface processo implicada à materialidade verbal.

Na segunda parte deste trabalho serão diferenciados apresentados, estudados e discutidos os resultados decorrentes da análise possível às circunstâncias de interação com signos ao cotidiano e que se tomaram por interpretantes das condutas de linguagem representadas semioticamente pelos textos desenvolvidos dos referidos alunos, freqüentadores das escolas estaduais citadas.

Tendo em vista as demandas diferenciais da situacionalidade, essas aspectualidades foram tomadas como passíveis de serem complexos pretextuais, e para tanto delimitam contextos e requerem delineamentos e tratamentos por recursos ilustrativos de modo a facilitar a sua compreensibilidade. Por modos relacionais dessa equivalência ao âmbito da funcionalidade denotativa, referencial à escrita são elencados alguns quadros configurativos que, pragmaticamente, vinculam-se com os quais, de alguma forma, fixam a ambiência constitutiva gramatical. Da distribucionalidade ao tempo e espaço insistente dessa implicação, dá-se na pesquisa uma subsunção do seu recorte social e factual, com que se permitiu considerar à possibilidade uma primeira ordem de classificação, por conjuntos de textos, aos quais puderam corresponder equipotencialmente ao que procederam a princípio de inteligibilidade das crianças enquanto origem exercem sua competência de falantes ao objeto de linguagem, nas formas tópicas representacionais escritas do “sumiço da flor”.

Compõe-se essa análise das seguintes aspectualidades, com cujo estudo se procura aprofundamento prospeccional das possibilidades em expressar e explicação teórica para as inclinações aproximativas dessa inteligibilidade temática à linguagem. Pelos textos produzidos pelas crianças o que se busca compreender são níveis de pensamento ao desempenho.

Das ações em nível de desenvolvimento de 9 a 12 anos conforme vinculam processos relevantes a caracterização de Jean Piaget.

Estimou-se por conjuntos de textos como os aspectos discursivos expressam essa relevância significativa e aos efeitos de sentido enquanto aberturas de possibilidades lógicas para a conduta, ao que se pudesse propor para subsidiar futuros

envolvimentos como valores gestados no ambiente educativo. Ao decurso prospeccionar, ao que importaram como manifestas reações de inteligibilidade, nos possíveis aspectos de abertura geral da cognoscibilidade, as quais às afinidades eletivas conhecidas da teoria genética piagetiana significam como composição funcional semiótica uma matriz equipotencialmente triádica como a de Charles Sanders Peirce.



2.3.4 Aspectos lógicos cognitivos e afetivos na comunicação

Os textos foram relacionados em uma primeira etapa conforme se apresentaram às formas figurativas como aportes significativas ao plano de tracejamento metadiscursivo pela lingüística aplicada para metalinguagem. Para referencia-las alguns métodos etnográficos introspectivos foram solicitados a proporcionarem à derivação de uma abordagem cognitivistas para sustentar teoricamente o desenvolvimento aos esquemas mentais, caracterizados das orientações piagetianas para a inteligência representativa ao cotidiano escolar das crianças.

Nas condições imagéticas proporcionadas pelos textos, à semiose comunicacional à interação significativa a partir da escrita, estimou-se teoricamente o apoio das estruturas lingüísticas superficiais às quais para estudo da linguagem na escrita, ao sentido chomskiano, permitem a entrada na criatividade lingüística da aprendizagem .

“Acreditamos que Chomsky e seus colaboradores apenas destruíram o que costumamos chamar de “homem – máquina” – ou seja as explicações behavioristas verbal humana” [AUSUBEL – Novak, 1978, p.58].

Porquanto recorre-se a possíveis manifestações da assimilação por vias de atividades acomodativas deflagradas de um objeto significativa em uma ação mediativa docente realizada em ambiente escolar. Consideram-se as possibilidades de situar os novos significados para uma o que resulte de como aprendizagem significativa, inferível da complexa interatividade com a produção textual , à qual, ao sentido de Ausubel importa pelo alto teor de informatividade aplicável ao modelo terminológico piagetiano para inferir a organizacidae em sua derivação cognitiva dinâmica à expressividade da linguagem .



“Ao resultado da interação, que ocorre entre o novo material e a estrutura cognitiva existente, é a assimilação dos significados velhos e novos, dando origem a uma estrutura mais altamente diferenciada” [AUSUBEL, Novak, 1978 p.58]

Tendo em importância a hipótese de que questão constitutiva do próprio anseio de interpretabilidade a que se recorre apoiada em isotopias possivelmente explícitas, à superficialidade escrita a leitura simbólica para novos significados não pode dar-se por vias dessa possibilidade de integração transdisciplinar, bem conhecida em projeções constantes por vias da literatura especializada. Ao que se contenha ao âmbito de preparo para conceber critérios, para fundamentar o desconhecimento, de fenômenos, identificar significados, invoca-se a insuficiência e a necessidade de subsidiar em tempo as iniciativas educacionais e ainda inferir um sentido aos efeitos das derivações nos múltiplos contextos científicos do significado de leitura do mundo, na relação evolutiva da linguagem com a memória importa a estruturação cognitiva dinâmica enquanto atualização do objeto imediato, e ao percepto só se pode minimamente aproximar por juízos perceptivas.

“Um esquema novo é produto de uma atividade s.str. na medida em que resulta da diferenciação de um esquema anterior e que esta diferenciação comporta pois uma acomodação que depende da experiência”. [PIAGE, 1974, p.85]

À oscilação possível desse potencial de interpretabilidade entre o arbitrário e motivado nas estruturas da linguagem para esses textos, demandar que tais subsídios cognitivos piagetianos, e para estimar a compreensão gramatical das crianças enquanto processo inferencial ao sentido evolutivo a tomadas das estruturas significativas desenvolvidas, no plano de aplicação da aprendizagem sintática, às representações das crianças os princípios de subjacência e apagamento chomskianos.

Ao plano de efeitos de esforços mentais na mediação de possível da equivalência representacional, importam às possíveis equipotencialidades que se fizeram mais significativas à mente, às transiências tanto energéticas, quanto cognitivas

solidariamente implementativas na referida experiência de atividade de interiorização da linguagem, processo de atualização língua - fala .

Serão apresentados como aspectos conjecturais à relevância das internalidades e externalidades de um código sintático sobre as concepções a interpretabilidade à linguagem à perspectiva dessa integralidade funcional dos processos semióticos plasmados individualmente entre a língua e a fala. Às possibilidades de prospeccionar a competência , a criatividade não vazia à produção textual dos sujeitos ao sentido da inteligência investida na significação, à incursão entre as formas mais automatizadas , cristalizadas e as formas que pareçam mais autônomas como atos de linguagem . Privilegiando-se assim, o uso da linguagem pelos pequenos autores dos textos , a inclinação expressiva e nesse gosto mais elementar de envolver-se com planos mais compreensiva diferenciados do conhecimento tendo por sustentação as contextos motivacionais prévios do qual se obteve um ângulo de aproximação psicolinguística à passagem, para essa faixa etária, à continuidade conceitual de uma possível linha de conjugação à experiência a aprendizagem à mediação. Com a possibilidade de efeitos mais específicos a partir de elaborações sintáticas e lexicais , suprasegmentais relacionados a idéias relevantes sobre temática à pertinência correlativa das experiências inferenciais, da codificação significativa do material à compleição da afinidade ecológica, como a que se traduziu em "A visão do mundo através de um texto".

Trata-se de contar com um quadro limitador desse significante que permitir deve eventualmente um acréscimo a capacidade de leitura. Dessa nova face da aprendizagem da natureza, ao recorte da experiência de esforço às intensificações com plano de tal significação, dos sujeitos, puderam ser valorizadas ao sentido estrito e lato dessa conjectura às possibilidades inferências ao entorno da pesquisa.

Neste estudo a criança, à contextualidade de entorno à idade, 7 e 8 anos , manifestou uma orientação para expressar ecologias como falas, da linguagem apelativas. Natureza, contudo em um nível de aproximação substancial que permitiu identificações consistentes à linguagem enquanto referencial na imaginário , dos que se

permeia a própria busca elementos tanto mais quanto discretos como de estilo relativo nas formase saber como de seleção que se lhe apresentaram ao gosto de um léxico prosaico.

“ a emergência de significado psicológico depende não só da apresentação ao indivíduo de material que evidencie sua “logicidade”, mas também da mais recente aquisição incorporada ao conteúdo ideacional do indivíduo. A proposição de que os advérbios são palavras que modificam os verbos tem significado psicológico somente para os indivíduos que possuam uma compreensão do que sejam palavras, modificadores e verbos” [AUSUBEL Novak, 1978 p.42]

Considerando esses aspectos que podem se caracterizar por um certo âmbito reconfigurativo nos seus significados lógicos, a mesma foi suposta à atividade aos sujeitos, envolvidos nessa atual pesquisa enquanto possível semiose comunicacional. À representação escrita, ao que demande o impacto da figura da flor no anúncio com a recorte, ou sugestão contextual ao seu “grafismo” “sai ... por aí voando”, importa destacar a transformação desses citados parâmetros lógico – psicológico referenciais à interpretabilidade desenvolvida como processo. Na relação interativa leitor – texto à relevância que se origina nas condições físicas e psíquicas com produções idiossincrático aos percursos cognitivos dessas aprendizagens.

À complexidade de distinções alguns esquemas ombrodiagramáticos ilustram aspectos que se projetaram entre as aprendizagens potencialmente diferenciadas às estruturas cognitivas dos sujeitos. A integralidade desse envolvimento estima-se enquanto critério preventivo de dissonância cognitivas. Apresentam-se como um quadro de aspectualidades lingüísticas potencialmente implicadas na caracterização das relevâncias, conteúdos na aprendizagem conceitual, ao que envolve à semiose lingüística como uma **aprendizagem de caráter representacional** inerente aos significados das palavras conceitos, sob as condições relacionais ao que teoricamente talvez se pudesse considerar como possibilidades simpráxicas sob as

lexias, dimensões significativas para Piaget aproximativas na sua motivação intelectual por Vygotsky por meio de sua convivência com Lúria.

Na segunda etapa neste mesmo delineamento serão apresentados e examinados os textos produzidos pelos referidos alunos nas formas significativas mais formais e abstratas subseqüentes e correlatas, encetando-se a discussão das questões que podem ser consideradas relevantes à proposta teórica apresentada na introdução.

Dos estudos que se seguiram apresenta-se, portanto, como um conjunto tópico referencial de reflexões e inferências nas quais incidiram as categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade que evoluíram nessa dificultosa interação recompositiva dos entraves de acesso às densidades e qualidades na leitura, em que pesem ainda estudos considerados na abertura de possibilidades nos intrincados aspectos psico lógicos sob as estruturas inteligentes que permitem as assemelhações, nas coordenações gerais e transformações do pensamento infantil para a significação o adulto.

Assim buscou-se afiançar subjetivamente uma competência realizativa para que se pudessem apreciar as estruturação nas produções escritas das crianças enquanto experiência de significação mais geral. Interessaram para esse objeto o nível de conhecimento implicando nas ações mentais e ambientais. Esse saber lidar com a dimensão transformativa foi dessa forma o objetivo para o qual a atividade mostrou-se induzida, a partir de uma interação preparada para os moldes cotidianos de promoção das atividades escolares para uma aprendizagem significativa.

O eixo substantivo da experiência, fundou-se na dimensão significativa de contextos motivados das gravuras. Essas foram estimadas ao caráter de predileção e afetividade com que se vincula na memória figurativa, ao qual Paulo Freire cultuou o poder sugestivo e do qual se pode considerar a complexidade numa exploração da primaridade por distribuição seletiva, na minimalidade lexical de elementos representativos de uma dada realidade, como a do ambiente vinculado à linguagem rural.

A competência dessa leitura desenvolveu-se com a familiaridade adquirida com as interações interpretativas, permitindo entradas para imaginar modelos

que traduzissem cada face nova ao que se fixava como importante pontuando-se as condições dinâmicas enquanto produziam efeito, direção e sentido nas apercepções, aos contrapontos dos motivos apresentados no conjunto das manifestações infantis. Dessa abordagem da coerência configurativa resultaram as elaborações e o quadro teórico interpretativo que se faz apresentar a seguir.

Pode-se ilustrar cenário à importância de conhecer mais profundamente essa sensibilidade oscilante entre o admirável e útil ao mesmo segmento de compleitude que Paulo Freire e Sérgio Guimarães buscavam ao encetar um diálogo, idealidade do contexto democrático sobre as relações compreendidas em um ato de educador, do qual a experiência de vida em ambos foi considerada no que poderia contribuir para mediar as possibilidades significativo de encontro e distanciamento. Ao aprofundamento reflexivo pareceu-lhes inevitável tomar referências conceituais cognitivas e afetivas da infância explicitando representações suas como educandos. “Uma espécie de balanço, não da infância enquanto infância minha ou tomada como objeto de reflexão nossa, nem para refazê-la em termos de história aqui, ou se contar a história da infância.” [FREIRE, 1982, p.14].

Paulo Freire vai referir-se, nessa menção a um contexto de memória da infância, a um momento de aprendizagem de algumas formas “sistemáticas”, mas as quais na racionalidade concreta ausência na escola, possível dessa para ou seja, perdurando como objeto preferencial uma relação que se positiva concretamente afecciona para a escolaridade virtual.

Foi o momento preciso em que me alfabetizei, com meus pais, à sombra das árvores do quintal da casa em que nasci. (...) eles me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles. Você veja como isso me marcou, anos depois. Já homem, eu proponho isso ! [FREIRE, 1982, p.15]

2.3.5 A questão na leitura dos textos

Esse cenário de sensibilidade entre o admirável e o Paulo Freire e Sérgio Guimarães (1982) encetaram um diálogo sobre as relações compreendidas em um ato de educador de qual a experiência de ambos poderia mediar as possibilidades de encontro e distanciamento. Ao aprofundamento reflexivo pareceu-lhes inevitável tomar referências conceituais cognitivos e afetivos da infância explicitando representações suas como educandos. “Uma espécie de balanço, não da infância enquanto infância minha ou tomada como objeto de reflexão nossa, nem para refazê-la em termos de história aqui, ou se contar a história da infância.” [FREIRE, 1982, p.14]

Paulo Freire vai referir-se, nessa menção a um contexto de memória da infância, a um momento de aprendizagem de algumas formas “sistemáticas”, mas na ausência da escola, ou seja, perdurando como objeto uma relação que se afecciona para a escolaridade.

Foi o momento preciso em que me alfabetizei, com meus pais, à sombra das árvores do quintal da casa em que nasci. [...]eles me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles. Você veja como isso me marcou, anos depois. Já homem, eu proponho isso! [FREIRE, 1982,p.15]

Um rico potencial interpretativo resulta do envolvimento consciente na leitura . A significação orientando-se cognitivamente das formas desviantes ancoradas lexicalmente que se produziram à apresentação da idéias das crianças sobre a infância vivida. A possibilidade de recorrer ao processo de inferenciação simpatética na relação leitor-texto advindo da ativação interativa dos esquemas de memória ,

permitindo elevá-los a essa condição de equilíbrio superior da inteligência assimilativa enquanto gestalticamente se fizeram construções vívido em simulacro emblemático de diversidade em retratos dessa identidade de sentido autobiográficos, ressignificando as lembranças de infância. Ao prodigioso exercício do ver/lembrar a subjetividade se marca gramaticalmente no uso de pronomes de primeira pessoa, das formas mais confessionais, figurativas das estruturas lexicais. Uma tênue assimetria dialógica de conveniência afetiva, perspectivação narrativa, na descritividades, na rememoração, lirismo nostálgico utópico do mesmo sentimento no contato vívido, mas na expressão controlada da fantasia.

Da mesma passividade atribuída à natureza vegetal, dá-se suporte interno a função referencial apelativa, conativa para a estrutura da personalidade reveladoras de possibilidades sutis encontradas na variância derivadas dos estados de consciência ao caráter monológico da fala.

O anseio na comunicação, para Jakobson tem uma centralidade especial na expressão limítrofe da função assimilativa enquanto a base inferencial determinada psicofisiológica no modo de distribuição de variantes significativas marcadas na gramaticalização. Essa dimensão funcional da linguagem, enquanto potencial administrável às expressões comunicativas revela uma base de uma circularidade táctica colateral a manifestações da natureza no tempo dessas ocorrências vitais centralizadas na densidade interna de um ponto conexional interiorizado no espaço cognitivo.

Às funções conativas, a fática corresponde ao mesmo no canal biologicamente ativo, ao motivado na consciência e leitura à abordagem pancrônica de Saussure corresponde ao organismo total em sua vinculação material anímica.

O modo de ler o mundo, considerando-se pleonástico significativo de “ler” como ato de aprendizagem ainda bem pouco desautomatizado, o qual, contudo tem representado no segmento do pensamento um preferencial das condutas exercidas

mais em arrogância que legitimidade. As relações humanas e, todos os ambientes de valia do conhecimento, ressentem-se do fundamento filosófico enquanto estatuto determinante de uma visão do mundo restauradora.

O próprio conceito de criatividade expropriado da finalidade expressiva na sua verdadeira moldura icônica, no âmbito inquietante de uma práxis envolvida em alienadoras nas macropolíticas temáticas de forma não transformadora, que tem anulado as árduas e plurais mas desarticuladas tentativas do grassar de planos ideais de refinamento.

À ruína dos fundamentos do diálogo abriu-se um fosso muito mais dos distanciamentos das condutas alienantes. Nas atividades com o conhecimento, muito menos dos efeitos hiperbólico da exploração negatividades na geografia mundial a qual ao vazar dos conceitos no seio dos conteúdos dos vários artigos acabou por paradigmas de um quantum de concentração primitiva de energial proporcionalidade fisiológicas mais geral demandada pelos processos que nos confirmam ao pensamento mais geral na história humana as quais vitais a saúde filosófica à uma patética e trágica de assimilação Nietzsche, quanto dos desatinos dos humores das paixões e dos apelos evolucionários do inconsciente freudiano.

Essa desesperada busca de uma linguagem simbólica parece ser o qual das aspiração humanas de decifração do seu destino no próprio conhecimento do cosmo, dimensão que resgata os procedimentos mágicos como recursos metassemânticos, aspectualidades dessa armadura poética investida na natureza da estrutura no próprio raciocínio inferencial que caracteriza a base do pensamento por essas crianças sobre o “sumiço da flor”.

A leitura dos textos, está fadada a ser falível uma vez que impõe reservas internas e externas do desconhecimento dado que embora como comunicam difusamente possibilidades informativas, composições mínimas foram constituídas nas complexidades significantes de hipertextos abertos cognoscivelmente ao exercício de agenciamento dialógico de subjetividades, identidades simpátricas à teia da memória viva na representatividade da escrita. Determinaram-se dessas relações apenas as possibilidades aplicativas do pensamento do leitor, que da elementaridade material à superficialidade dos símbolos lingüísticos busca alcançar a extensão mental da

linguagem, a base intencional daquela complexa subjetividade de que têm se ocupado e resta nas incertezas especulativas de pesquisadores consagrados como Searle, Dennet, Dupuy. Enquanto efeito interativo dessa afecção inteligente na semiose escrita, constituíram-se em objetos de especial atenção interpretativa as significações situadas das enunciações verbais como do campo dos rituais de infância mediatizados como expressões de desejos e busca, enlaçamento de complexas, centralidades racionais e emotivas. Como núcleos complexos significantes, esses sistemas são considerados na qualidade desse hermetismo nas possível de ser atacado relações nos modos de pensamento que Piaget renova ante qual no novo conhecimento e se apresentam ao mágico, fenomênico, ao efeito da sedução, na racionalidade e ao mais em que se destacam dessas fontes de conexão por reversibilidade de um quantum que se transfere como valor de similaridade. A presumir-se no tempo, implica como algo lançado implicitamente da ingênua calculabilidade como afecção originária da situacionalidade.

Dessa caracterização que se situa ao efeito de procedimentos sintagmáticos de externalidade interativa, incorre-se no espaço lógico da leitura trama da internalidade narrativa. E dos lapsos e incongruência parasitam as novas possibilidades de registro e estudo das e articulações por redes de significações corresponsivas nas expressões desse desenvolvimento às subjetividades ao cotidiano. Às manifestações a linguagem externa como expressão da linguagem interna compõem o complexo nocional chomskiano ao indiciamento da subjetividade à linguagem ao modo de Benveniste. Optou-se por essa abosrdagem conjunta por uma sintonia intelectual com a gramática da fala de Castilho e a de Kato e Abaurre. Além desses aspectos constituem-se aqueles fios conceituais ao alcance pancrônico às investidas gramaticalização e distribuição dos aspectos de Nobre.

A dimensão icônica do conhecimento atual atingiu a forma evolucionária e a crença inicial é de que de um nível simbólico quantitativo algo à representabilidade matemática dos domínio fundamental das classes em relações, nas quais as homogeneidades equacionadas não mais se anulam mas resultando em tendências operacionáveis. Enquanto qualidades dinâmicas não antagônicas mas perspectiva dos possibilidades patrogônicas, à terminologia piagetiana designa o complexo aos desdobramentos na ordem funcional recursiva e projetiva por padrões do

significativos de significantes de uma ordem e desordem, sistema interativo na ordem mais elevada da significância. A ciência como presença correlata referenciada em instrumentos e princípios metodológicos do que se pode mais atualizar e aplicar como da história como do conhecimento da informação generalizada no cosmo, torna-se um signo significante, indicial da relação da experiência da subjetividade epistêmica contraposta à subjetividade do indivíduo. Contudo não se consegue no nível das relações triádicas do pensamento não ter atingindo ainda o nível sógnico das acomodações e assimilações no âmbito da terceiridade a questão da recursividade ao contínuo para as classes das lógicas, enquanto estatuto semiótico das categorias espaço-temporal que do nível faneroscópico das relações humanas para um sujeito universal. Neste trabalho partindo do estatuto racional da cognição pretende-se ainda de signo como argumento.

A orientação sistemática conduta da leitura estabelece-se sob a responsabilidade da escola, cabendo aos educadores a crença em sua eficácia como forma cultural, elevada a condições éticas e estéticas de avaliação de sua inclusa como complexo ativo cifração dos de imbricados valores, da experiência humana como construção.

Essa possível legitimidade representativa do modo de saber sobre o ser humano à base interativa com objeto em que se relacionou para renova-se nos atos de leitura e no estranhamento um dado momento de consagração evolutiva ao no vasto repertório de difusão das propriedades mais gerais da linguagem, as crianças aprendem por passos enquanto acompanham um ritual apresentado obscuro e sentidos ao escapismo uma competência desse semiótico um saber e bem conduzir inscrito por formas sógnicas relevantes em módulos semânticos simples ou compostos período em cada relação a verificar-se a partir da mesma continuum dos fenômenos a reapresentação parece ser signo de passos mais seguros em conformidade com elementos retirados dessa escala a dinâmica da apetição na organização e o potencial de expressão da inteligência e da memória no universo.

Em sequência dá-se prosseguimento teórico à investigação enquanto tema de envolvimento direto da leitura da pesquisadora dos textos produzidos pelos alunos. Tem-se em vista a complexidade dos níveis enunciativos enquanto

manifestação representativa de uma dimensão intelectual na esfera da relação com sintáticas, semânticas e pragmáticas para a competente realização comunicativa a partir de um ato de fala. Para tanto a atividade enunciativa desses textos foi considerada como tema de estudos em suas aspectualidades de linguagem em sentido amplo semiótico e restrita em níveis dessa expressão e sentido na língua não verbal, ao que as funções de linguagem servem para propósitos de integralização em uma unidade mais complexas de significação para empreender uma caracterização em termos metodológicos, optou-se por mais coerência privilegiando-se uma análise das enunciações a partir dos esquemas lingüísticos, mais reconhecíveis níveis lexicais ao que signifique maior potencial para tradução icônica dos procedimentos dos autores dos textos. Para objetivos de abarcar uma lógica demandada ao modo de raciocínio por inclinações que naturalmente prevalecem conduzindo a leitura pelas que se insinuam formas ao desempenho. As descrições e narrativas, as poesias são didáticas se antepõem como recurso subsunção para avaliar possíveis tais qualidades discursivas em ambiente escolar e essa apresentação registrou-se o que à literatura, parece preferencialmente consolidada e notório para inscrever conjuntos de textos como revestimentos à referência das atividades em ambiente escolar : as funções comunicativas da linguagem de Jakobson.

Os textos foram selecionados também conforme se apresentaram como atos e formas ideacionais que permitiram ao conjunto dos desenvolvimentos expressivos e comunicativos as atualizações por gêneros. Aos esquemas narrativos situados às reconstituições e evocações as produções textuais, talvez possam ser melhor caracterizadas das orientações piagetianas para a inteligência representativa às atualizações da memória.

Nas condições imagéticas, vinculáveis à atividade semiótica caracterizadas a memória, em "frames" ; scripts a que as crianças recorreram para o relatar experiências vivenciais ao âmbito do textos, para o efeito tópico "sumiço da flor", alguns textos foram agrupados, conforme a densidade informativa e a caracterização cênica dessa representatividade à expressividade lingüística ao que significasse reatividade sobre o leitor intérprete, produtor de textos como unidade de sentido. Às seguintes aspectualidades à discursividade figurativa; (2) De acordo com o

que se destacou à ancoragem das lexias situadas, à condição hipertextual da escrita como uma possível caracterização da dimensão de univocidade e multiplicidade. (3) Ao envolvimento tópico com a temática enquanto se apresentam distintivamente mais ou menos aglutinados os elementos de ambiência ou ambiente. As características narrativas importaram enquanto gêneros de discursivização às ordenações das ações de linguagem, modelos e diagramas, às vinculações com a materialidade lingüística; a exteriorização compenetrações de imagens, enquanto orientações da inteligibilidade, interatividde, das dimensões continuativas dialogantes, polifônicas às possibilidades de vínculos conservativas à memória lexicalmente implicada aos movimentos atualizações mentais com o locus assertivo de uma subjetividade relacional e dimensões simbólicas, metaforização.

Nos conjuntos de textos revisa-se sem que se consolidam aqueles aspectos serão também abordados os possíveis modos práticos que se automanifestam, como traços na expressividade lingüística à ação criativa e transformadora projetiva da identidade. As composições textuais são consideradas enquanto atos que procedem recuos à memória, à assertividade perceptíveis como efeitos perlocutórios, reincidências de forma declarativas significativas à leitura icônica. Por aproximação a estruturas superficiais de linguagem consideradas como possíveis domínios para basear reflexões às intensionalidades praxiológicas às formas narrativas, descrições e interlocuções. Dadas as pontuações teórico referenciais vinculadas as manifestações ao ambiente didático e ao nível de desenvolvimento para faixa etária dimensionada são caracterizadas algumas aspectualidades que às vias genéticas piagetianas puderam ser para vinculáveis aquelas incidências como formas dialogantes à integralização do pensamento.

Como processos evolutivos oriundos dos níveis desenvolvimentais buscar-se-à como os espaços cognitivos se sustentam às aberturas da consciência, aos planos significantes de expressão da inteligência representativa à presença na linguagem. Desses planos morfodinâmicos emergem as representações sensoriais, inteligibilidade ao biológico e cultural, ao virtual e ao real compatível às identificações possíveis à linguagem enquanto pulsões para a projetividade individual e pessoal.

Uma terceira etapa por referência a outros grupos mais específicos de textos tenta-se configurar e investigar aspectualidades de linguagem no nível de efeito das relações significantes que resultam das representações. Abordam-se planos possivelmente inferenciais nas incidências das abstrações lógicas, nos modos intelectuais, nos juízos perceptivos e manifestações das inclinações na conduta entre o habitual e o episódica, o casual e inusitado, enquanto linhas de inclusão descarte e extensão.

Nesses textos abordam-se as fontes relacionáveis como elementos constitutivos da coesividade, à coerência que se faz possível na leitura da representatividade ao sentido da atividade ao que concerne a uma aprendizagem significativa, à continuidade dos processos cognoscitivos, aos recortes e recuos na dinâmica desenvolvimental implicados nas complexas transiências dos estados disposicionais.

Algumas formas sin-sígnicas à dominância das expressões distintamente experienciáveis ao cotidiano se impõem como núcleos significação informativa à leitura. Como reatividades, aos esquemas mentais relacionáveis às intuições práticas, essas marcas sígnicas ressaltam a subjetividade afetada ao limite de vinculação a correspondências pré-lógicas desenvolvidas nesse nível de interiorização, aproximativo às operatórias formais, tangenciadas às operatórias concretas, ser elencadas desses processamentos mentais compulsivos à linguagem, alguns efeitos psico-lógicos conexionais centrados como esforços cognitivos elaborantes aos dos aspectos accionais antagônicos às lindes do interpretável, efeito mental do existente ao concreto ou, fictício do sujeito, substantivo "flor".

Desse modo são indiciais, as atividades sígnicas, que envolvem a leitura da lexia "flor" "a da preceituação aos limites dinâmicos determinativos da sua relatividade ao contínuo.

Assim a subjetividade se indica na singularidade por paisagísticas, apontamentos a propriedades, espécies agentes, aspectualidades faciais complexas, por distribuição de marcas ideográficas moduladas ao débito ou positividade, ou tantas as vezes, quantificadas mais proximamente ou distanciadas da interferência específica da atividade sensória e desempenho motriz.



Trata-se talvez de esquemas mentais ao que a inteligência integraliza de aspectos relacionáveis, dos quais talvez, como os chamados por Peirce de “quantificadores hemilógicos – um que permite escolher um e apenas um objeto do universo e outro que restringe a liberdade de escolha a um ou outro dentre dois objetos adequados” [PEIRCE, 1995, 339 p.92].

À seletividade e à receptividade, na capacidade de expor-se e reagir voluntariamente às mudanças sutis nos aportes e simportes de fatores comunicativos de referência externa e interna ao limiar da consciência, ao uso de expressões inteligíveis e traduzíveis as ações de linguagem exigem a atenção do pesquisador para as formas performativas de perspectivas encontráveis na materialização da escrita, organizam, remeter aspectualidades predominantemente referenciais nessa semiose comunicacional enquanto espaço de transcendência pontuado pela gramaticalidade.

À escalaridade determinada por vias desse traçado epigráfico a essas condutas lingüísticas, precisaram-se melhor à aplicabilidade teórica a conjuntos de aspectualidades transientes recorrentes a expressão da inteligência prática, técnica estimáveis em níveis de compreensão e extensão, presumíveis como pertinentes, tanto ao sentido peirceano (Peirce, 1995, p.107, 202) quanto a Piaget (Piaget, 1973, p.102 – 105, 364) piagetiano para conjecturas no plano do comprometimento lógico das ações, porquanto operacionalidade interna e externa, qualitativa e quantitativa nesse nível possível de sua completude.

Por meios das diferenciações subsumidas aos esquemas, vincularam-se as possíveis transformações corresponsivas, efeitos das ordenações recíprocas, simétricas, copulativas e subtrativas, inter-individuais e intra-individuais porquanto dispostos à grade de inferências como espécies de bens lógicos, admissíveis tanto do que é marcadamente expressivo por vias, quanto ao negativo, quanto em compulsividade aos movimentos ascensivos e descendentes detectadas dessas tendências mentais indutivas.

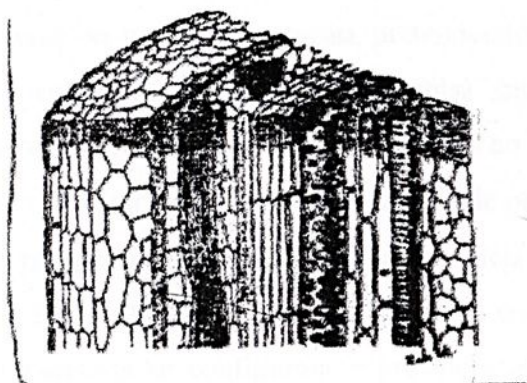
Nas condições imagéticas proporcionadas por planos configurativos dessa expressividade e ao efeito de sentido do paralelismo reincidente dessas construções, evolve uma sintaxe à internalidade a qual, referenciada nos processos mentais infantis parecem altamente significativas à familiaridade.

Da perspectiva da língua portuguesa, ao sentido mais universalizante do simbolismo, duas tendências são expressivas, enquanto temas para teorias lexicais, que podem ser situáveis à linha de Sapir para a organização discursiva, pois à filiação de uma da concepção antropológica interpretativa no conhecimento de campo da linguagem Todorov, situando em nível de atividade realizativo à criatividade da língua à fala, ao nível do discurso, à realidade diagramática da linguagem enquanto supõe relações à interface sonora.

Assim também se secortar transversalmente o tronco de um vegetal, observar-se-á, na superfície de secção, um desenho mais ou menos complicado; não é outra coisa senão a perspectiva das fibras longitudinais, que poderão ser percebidas praticando-se uma secção perpendicular à primeira. Aqui também uma das perspectivas depende de outra. [SAUSSURE, 1995]

Acreditando encontrar no vocabulário uma confirmação do simbolismo extralexical, é de fato a partir do vocabulário que freqüentemente se induziu uma generalização frágil, ninguém se surpreenderá então de encontrar aqui a mesma família de pensadores, de Platão a Brisset" [TODOROV, 1997, p. 57-59]

Admitida a veiculação informacional materializável à oralidade e à escritura, a questão pocessual da linguagem, isolável ao arbitrário natural e cultural, pode-se avançar para a possibilidade de um plano de inteligibilidde mais sutil, o das formas simbólicas na interação total, implicadas as continuidades ambientais, culturais e naturais. Importam ao âmbito da codificação simbólica, as instâncias lógicas abstrativas dos modos de levar à decifração, as quais evadem de território da gramaticalidade como questão de aderência possível em atos de deslocação transpositiva de significação ao que se pode propor estudar ao modo peirceano às articulações lingüísticas anagramáticas de Saussure sem qualquer desconsideração do contexto.



Para mostrar simultaneamente a autonomia e interdependência do sincrônico e do diacrônico, pode-se comparar a primeira com a projeção de um corpo sobre um plano. Com efeito, toda projeção depende diretamente do corpo projetado e, contudo, dele difere, é uma coisa à parte. (SAUSSURE, 1995)

2.4 Metodologia

O trabalho intelectual que se desenvolveu filosófica e antropológicamente para pensar como tese de doutoramento, como projeto de pesquisa estabeleceu-se para apresentação, pretendendo uma aproximação à linguagem dos fenômenos representativos. Como pesquisa científica, abrangendo objetivos exploratórios, teóricos e de aplicação, foi tomando ao longo do seu desenvolvimento uma compleição metodológica marcada ao caráter de pesquisa de campo, à confluência de elemento de perspectiva microetnográfica, as quais Erikson (1988) manteve sob o caracterizar uma sistematização para uma pesquisa configurável como de lingüística aplicada. Esses aspectos se configuram e prevaleceram nas fases de pesquisa e nas técnicas de coleta de dados, os quais se acham referencialmente contextualizados e elencados a seguir. Para interagir com um fenômeno ainda tão pouco conhecido e estudado como a cognição relacional, tendo em vista realizar uma hermenêutica do discurso, os textos escritos pelas crianças em idade entre nove e doze anos, foram considerados sob o efeitos da singularização individual e ao comprometimento da significação no conjunto dos demais textos.

A partir da caracterização das hipóteses referidas em bases teóricas piagetianas conseguidas por meio de uma pesquisa sobre o assunto, observações factuais em caráter bastante assistemático, notas de campo com além de pesquisas marginais de caráter filológico, auferidas com procedimentos metodológicos da lingüística aplicada, consideram-se os suportes teóricos da semiótica peirceana. Empreendeu-se ao processamento das possíveis inferências indutivas a partir dessas precursoras e passou-se às possibilidades dedutivas que se fizeram necessárias à confirmação de uma natureza inferencial abstrata, embora esses aspectos jamais estivessem separados como realidades mentais ao percurso investigatório, foram tomados à prevalência na semiótica comunicacional.

A investigação dos aspectos mais restritos verificaram-se através da recorrência aos métodos comparativos, respeitando, ao caráter neo-estruturalista, as



contribuições revisadas criticamente para focalizar os aspectos microgenéticos, no sentido de se conseguirem estratégias e metalinguagem para avaliar bases inferenciais, para iluminar e conter os que se mantivessem constantes. Embora se mantivessem independentes dos dados da pesquisa foi necessário resgistrá-los para desenvolver uma argumentação interpretativa à ordenação abstrata dos vários aspectos conceituais transvestidos indiretamente na ubiquidade textual. Tendo em vista a transitividade multidisciplinar não foram consideradas como variáveis independentes a idade inclusiva ao plano das relações desenvolvimentais, e as condições situacionais da realização pesquisa, instituições de ensino e faixa de escolaridade.

Foram consideradas as possibilidades ilustrativas por procedimentos tipológicos e comunicativos para retenção dos efeitos recorrentes, bem como do aproveitamento de noções socializadas academicamente pelos modelos do neo-conexionismo em ciências cognitivas. Presumiu-se como uma questão de hermenêutica do discurso inserida na epistemologia de fundação à filosofia e à ciência do objeto educacional que, à escrita dimensionada como hipertexto, importa significar o não isolamento dos esforços para promover o que a possibilidde sintética à integralidade dos conhecimentos da antropologia e sociologia ao comporem a unidade do objeto pedagógico.



Técnicas para coleta de dados

Os dados foram coletados em escolas públicas, os quais, registrados, consistiram em observações e em produções de textos de crianças agrupadas em classes de 4^a, 5^a e 6^a séries. Dessas classes foram selecionadas por faixa etária entre 9 a 12 anos, e por serem oriundas de segmentos sociais nos quais evidenciam-se freqüentadoras do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Uma vez revistos e selecionados de suas formas originais foram submetidos à análise e à contraposição das informações sobre o assunto. A partir de uma revisão bibliográfica em que se privilegiaram os princípios teóricos em suas vinculações sobre a inteligibilidade da criança, enquanto implique a questão da crítica da subjetividade ao adulto, tema complexo em contexto multidisciplinar.

Os protocolos de observação registraram-se direta e intensivamente do ambiente escolar das crianças por docentes que se dispuseram livremente a fazê-lo e dela permaneceram informantes durante e após toda completude de realização da pesquisa. Ao inteirarem sobre a importância da sua colaboração para essa pesquisa da atividade de coleta de dados, fundamentaram melhor ulteriores com informações, ao que o exame dos fatos e fenômenos cristalizados procederam sob considerações teóricas remetidas aos conjunto das observações, sob as formas sistemáticas e assistemáticas na realização das atividades e dos textos.

Coerentemente a uma pesquisa que prioriza aspectos qualitativos, análises de contextos relativos às ciências humanas e sociais compuseram as técnicas de observação sendo direta e extensivamente ligadas aos aspectos dos dados, completando assim, subjetivamente os processos necessários à coleção de informações concretas necessárias às abordagens processuais enquanto interação do pesquisador ao objeto descrição e interpretação dos fenômenos.

A amostragem homogênea no seu alcance etário, foi selecionada também em termos de suas possibilidades de gerar inferências aleatórias nos vários níveis. Por serem qualitativamente dispostas ao caráter exploratório, inseridas na temática ecológica a partir de um trabalho de campo anterior, foram determinados

alguns eixos temáticos na ordem referencial do significado na totalidade textual, após leitura intensiva. Trata-se no conjunto de uma abordagem metodológica às vias do comprometimento intencional, ao efeito objetivo dessas possibilidades metarepresentativas, ao que signifique à metalinguagem científica adotada ao conjunto das enunciações, ao que assim atende aos requisitos em um projeto de formalização acadêmica. Essa pertinência objetiva se referencia em conceitos prévios e exigiu certa profundidade indutiva na seletividade cuidadosa dos procedimentos teóricos e práticos comprometidos, por quais se conservam os delineamentos. Voltados permanentemente a manter a eficácia aproximativa dos sujeitos e da representatividade acadêmica e profissional envolveu o conhecimento da práxis interativa com a realidade da cognição infantil em ambientes educacionais em suas comunidades.

CLIENTELA

Os alunos das escolas de Torrinha são na maioria filhos de descendentes de italianos que lá chegaram atraídos pela geografia montanhosa da região. Muitos são filhos de proprietários que herdaram imóveis urbanos e rurais e são conhecidos e reconhecidos como à tradição tiponímica e patronímica da cidade, como tais se fizeram representar nos princípios e falar característico.

Conforme provenham das diferentes locais mais distantes da cidade, os alunos são transportados por seus pais e coletivos da prefeitura da Barroca Funda, Taboleiro, Sítio Velho, Bonfim, Paraíso, Bom Sucesso, Gafanhoto, Gramado, Malavazzi, Coletta, Sertãozinho, Santa Elisa e Canela Velha. São na maioria urbana,

filhos de pequenos comerciantes, sitiantes, mecânicos, professores, bancários, pedreiros.

Após a reorganização da Escola Estaduais, coordenada pela Delegacia de Ensino de Marília, no ano letivo de 1997, E.E. Gabriel Monteiro da Silva, passou a receber, exclusivamente alunos de 5ª a 8ª Séries do ensino fundamental regular e a partir deste ano a suplência. Os alunos são oriundos de diferentes pontos da cidade: bairros periféricos, zona rural, distritos vizinhos e centros. A E.E. Abel Augusto Fragata recebe alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental, 1ª a 4ª séries.

O nível sócio-econômico dos alunos das duas escolas é bastante heterogêneo, oscilando nas mesmas condições macro contextuais entre o médio quando os alunos têm acesso a livros, revistas, jornais, sendo filhos de profissionais liberais, bancários, empresários, comerciantes e funcionários públicos e com renda baixa, predominando então contextos de pobreza e os baixos salários interferindo no desenvolvimento, sócio-educativo no aprendizado e na visão de mundo que tais alunos. Sendo filhos de pais que trabalham na zona rural, serventes de pedreiro, trabalhadores braçais, outros sem trabalho fixo, não ocultam as contradições desses estados situacionais, o índice de desagregação familiar também tem-se mostrado elevado, no geral desequilibrando afetivamente as crianças e jovens, muitas vezes imaturos revoltados manifestam comportamento indesejáveis, gerando conflitos na convivência escolar, dificultando o trabalho pedagógico.

Ao acarretamento da escolaridade pode ser dessa alguma forma perspectivada na identidade social, enquanto gesta das condições contraditórias à mesma base contextual para a maioria das crianças novas, frequentadoras da E.E. Gabriel Monteiro e da E.E. Abel Augusto Fragata. Essa realidade entre o comprometimento sistêmico de uma situação urbana que se desenvolve estruturalmente pode ser caracterizada na E.E. Abel Augusto Fragata.



Ambientação da Coleta de Dados

Pode-se descrever em um quadro mais objetivo a realização da atividade de produção de texto a partir de uma proposição docente por meio de uma consigna com uma figura que uma reprodução xerocopiada de fotograma, permitiu de um contexto, fonte um ou dois anúncios. Embora subtraído a explicitude do agente propositor originário, a arte de publicidade, permaneceu a apelatividade básica e inerente ao conteúdo caracterizando-se pela centralidade temática associativa de idéias ao que se poderia traduzir como “sumiço da flor”.

A atividade principal realizou-se e desenvolveu-se em quatro escolas e em aulas de Língua Portuguesa. Participaram várias classes de 5ª e 6ª séries, em algumas escolas as coleções se deram em um mesmo dia, em outras em dias e até meses subseqüentes. Em algumas classes foram solicitadas atividades marginais para se precisar alguns aspectos que se fizeram significativos na leitura do conjunto dos textos para assim ampliar as bases da observação

A técnica escolhida para coletar os dados foi a da solicitação de uma atividade discente à culminância da produção de texto escrito criado a partir de uma figura com grafismo, na qual por conta do desafio à menoridade se permitiu ao professor a opção de elencar às questões vinculáveis, a evocação de uma experiência vivida, não explicitamente mas convenientemente na configuração didática integrativa das ações ancoradas nas possibilidades comumente oferecidas de onde, quando, por que, para que? Ao docente informante, a quem se confiou a tarefa, interativa, solicitou-se um breve relatório da observação pessoal da realização da atividade.

E.E.P.G.

Professor

Data

Série

Por que ? Para Onde ? Quando ? Onde ... para ... onde : voam ?

O professor solicita aos alunos um texto e desenho sobre experiências, brincadeiras, lembranças com plantas como a da figura “picão”, folha, flores “paineira”, “algodão”, etc.

Por que?

Para onde?



Quando?

Onde...para onde...voam?

Relatório da atividade

O professor faz um pequeno relato escrito de como as crianças reagiram durante a atividade. Não corrigir os textos dos alunos.



Representações da época

O ano de 1998 marcou-se pelas mudanças educacionais pretendidas em consolidação dos objetivos constitucionais na nova sociedade globalizada, de abertura dos vastos recursos culturais ao exercício da cidadania e das necessidades interativa a acelerar tendo em vista o acesso democrático aos espaços informacionais.

Ao selecionarem-se as reais oportunidades de ascendência que caracterizam as relações novas em um mundo de sofisticação de exigências de comportamentos reconfigurados à organização centrada no conhecimento múltiplo, as noções curriculares se flexibilizam para adaptarem-se à realidade prática contudo houve a adoção à organização do espaço escolar das orientações pragmáticas de organismos internacionais para constante reavaliação dos avanços implementáveis pelas redes de estilização e condensação das tecnologias. De alguma forma nacionais as linguagens das mudanças conceituais foram assimiladas com as novas e diversificadas exigências neoliberais, propostas pedagógicas pela educação continuada, a partir dos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Com as aprendizagens à distância demandavam-se as reorganizações dos espaços escolares.

Com a então a Escola de Cara Nova 1977, surgiram projeções e implantações para garantir dinamismo e distanciamento das práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão do professor e na possibilidade do aluno e das mentalidades na práxis, ressentiu-se o sentido do humano da perversa prevalência de políticas do imediatismo e do vinculação do sentimentos utilitários.

Contudo, da mesma estruturação prática das prioridades foram surgindo as necessárias adaptações complementares, correlatas sendo estimuladas as condutas participantes em todos os níveis dessa expressão social, de modo a envolver também as concepções mais substanciais, de algum modo favorecendo-se a integralidade semiose comunicacional à diversidade e multidisciplinaridade.

Dos diferentes ambientes dos componentes curriculares, a sala – ambiente de língua portuguesa previamente projetadas e organizada para a leitura e escrita de forma significativa, contendo os recursos didáticos pedagógicos mais acessíveis e a



própria disponibilização, docente mais dialógica, promoveram-se as condições para uma produção mais espontânea do aluno. Dessa ambiência mais propícia ao desencadeamento dos processos criativos, abriu-se uma possibilidade ímpar de prospeccionar a produção do conhecimento dos alunos sobre a linguagem e o mundo, seja sob a forma da oralidade ou da escritura. Um texto produzido por um aluno sob um contexto de atenuação das condições restritivas de sua autonomia e criatividade importa significativamente em si mesmo como relação informacional na ordem comunicativa. Desse modo relacional ampliado surge uma possibilidade de entrada mais objetiva e orientada para estimar nas representações extensionais as estruturas lógicas de projeção e atualização, desse sentido humano ao envolvimento da experiência sócia interativa vivida.

Com salas-ambiente para diversos componentes curriculares implantação de projetos classes de aceleração e e reforço, salas e laboratórios de informática, políticas de gestão, as concepções fundadas em transparência e participação positiva da comunidade se acompanham de campanhas coletivas alentadas nas mídias. São ainda palavras de ordem no ambiente educacional, atitudes, valores, diferenças culturais, interdisciplinaridade, equipe, comunidade escolar, autonomia, regimento escolar, contudo uma vez implementados nos ambientes eivados sobressaem os desacertos éticos da quebra das relações de fidúcia e os valores educacionais sendo contudo suplementados, são penosamente suportados, marcando-se dos desgastes e distanciamentos os quais transvertidos de nova matização ideológica, sobre ocupam o solo devastado dos conceitos e anseios pessoais.

A oportunização concreta dessa referencialidade deveu-se ao tempo em que se precipitaram as proclamadas conquistas democráticas em 1988. Revertendo a consecução de melhores expectativas e o mais legitimamente à excelência de um conjunto de vivências, cujas vicissitudes se deram como panorama de impacto às transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais ocorridas à época e ao longo dessa década acabaram por propiciar uma interação dessa pesquisadora com essa comunidade de pessoas e profissionais envolvidos uma tangência desta vez sob escolar em 1990, ao exercício singular de experiências profissionais na direção de escola. Como o ambiente de trabalho se ressentia ainda da organização autoritária. Sob a



perspectiva dessas relações mantidas um tanto assimétricas para as ações mais humanas de um diretor de escola, surgiram manifestações contraditórias à medida que se transformavam as relações e as resistências difusas mais poderosas acabaram por dificultar o prosseguimento desses primeiros estudos informais que se desejava aprofundar sobretudo no tocante às questões reflexivas das relações humanas e ambientais, as temáticas e representações ecológicas encetados em projeto de Educação Ambiental 1989 na escola E.E. Cyro de Barros, em Valinhos e na qualidade realizativa de escala ao eixo da tradição intergeracional, percepção e sentimento paradoxal na E.E. Culto à Ciência em Campinas e da experiência docente, e dessa vivência e coordenação de conhecimentos socializados no Ciclo Básico, na E.E.P.G. Prof.^a Leonor Zuhlke Falson, realidade de alunos favelados .

Representações de época

Os primeiros anos da década de noventa o clima das preocupações ecológicas envolvia os primeiros esforços dirigidos a pesquisas ambientais para buscar soluções, na época ressaltavam os problemas de Cubatão. Ao contexto dessas novas idéias na região de Campinas e São Paulo e Piracicaba a partir da universidade instituíam-se os primeiros núcleos e Conselhos do Meio-Ambiente do Estado de São Paulo. Encontros científicos e educacionais divulgavam, estudos acadêmicos voltados à desenvolvimentos de pesquisas e projetos sobre o tema ambiental, educação popular.

Destacavam-se do IFCH, NIED e NEPAM, núcleos de pesquisa na via acadêmica ligada à Universidade de Campinas - UNICAMP, iniciativas da CETESB vinculadas à divulgação e coordenação na rede pública, os Conselhos da Mulher, o CEEAL via Secretaria da Educação, com a expressão participativa e motivadora à representação paulistana de Paulo Freire, a romper o verticalismo tradicional com as ativações sociais de Moema Wiessler, Lúcia da Costa Ferreira, em Cubatão, Luisa Alonso. Em 13 de outubro de 1990, na Casa da Mulher em São Paulo juntamente com representantes de Paulo Freire e da Universidade de São Paulo, Piracicaba, organizou-se a primeira equipe estadual para desenvolver uma metodologia de educação popular e Ecologia às vistas de um novo paradigma à versão do Manual de



estudos, por Omar Ovalles professor da Universidade da Venezuela do ICAE, IACE e PNUMA da ONU. Em Campinas realizava-se o 1º Congresso em Ecologia, com a participação pioneira de Azis Ab Saber. No âmbito referencial da linguagem a importante orientação de Frederik Erikson, em novas pesquisas com a microetnografia, na Unicamp, a micropragmática, acirrando-se os debates nos temas polêmicos envolvendo o inatismo chomskiano, possíveis desconcertos de Vygotsky em relação a Piaget. No âmbito de estudos de aquisição da linguagem destacaram-se no Unicamp Bernadete Abaurre, Cláudia Lemos, Marilda Cavalcanti, Rosa Athie Figueira. Os debates educacionais e filosóficos orientavam-se francamente ao contexto multidisciplinar marcados da Escola Frankfurt. Da revisão do método em filosofia orientavam-se as novas reflexões atualizadas por Pedro Góergen.

As preocupações com o meio ambiente atingiram o espírito educacional popular à época ao mesmo tempo em que surgiram os primeiros projetos universitários. Estabelecendo-se parcerias com os dirigentes educacionais para prolongarem e aproximarem as pesquisas acadêmicas das instituições escolares formaram-se agentes veiculadores das informações necessárias e para se estabelecerem os novos parâmetros vinculados a objetivos conceituais, viabilizaram-se inclusive as primeiras as redes de informatização nas escolas

Pode-se dizer que o trinômio educação, meio ambiente e informática, dada a sua expressão integrada no contexto educacional paulista, constituem-se por um único eixo de orientação conceitual, o que significou a projeção da idéia de evoluir um novo espírito científico e para pensar a realidade humana como condicional à ecologia.

A implicação de uma revisão filosófica profunda deu-se a revitalização das bases prévias, aos pressupostos envolvido sem múltiplas pragmáticas para a realização cultural humana. Pelo pólo educacional consolidava-se uma real política de natureza ideológica cibernética enquanto fonte promovedora e consolidadora das aspirações democráticas veiculadas textualmente pela Constituição de 88. Assentavam-se sobretudo em consonância às profundas fontes das idéias renovadoras, muitas das quais precursoras, na busca de formas conciliadoras de filosofias educacionais e projetos didáticos-pedagógicos. Aos moldes atualizados sociologicamente ao crivo de

Gramsci por Saviani, abordagens significativas abertas e multiabrangentes como queria Paulo Freire .

Porquanto se valorizavam também os projetos realizados na Escola Nova é a releitura às realizações de Lourenço Filho, projetando-se entusiasmasdas continuidades daquelas expectativas fundamentais quanto às competências envolvidas mas enquanto aprendizagens mais realizadoras e inovadoras da inteligência humana.

As idéias revolucionárias das pesquisas às dimensões abertas dos trabalhos de Emília Ferreiro permitiram iniciativas políticas e ousadia na implantação do Ciclo Básico, admitindo politicamente a coordenação qualitativa e democrática nas atividades escolares. Essa pesquisadora deve a esse clima de renovação a oportunidade de atuar numa Escola pública como PIII de Língua Portuguesa Coordenadora de Ciclo Básico, E.E. Leonor Zuhlke Falson- mediada pela Universidade Geraldi, Magnani, e sobretudo por trabalhos acadêmicos dos quais o de Luís Carlos Cagliari ao contraponto de aspectos da história da escrita, compeliu essa então professora coordenadora a retornar aos estudos e pesquisas acadêmicas instigada no hieróglifos egípcios, e dos pictogramas passaram a interessar os diagramas e as produções dos haikais japoneses, cerimoniais e rituais selvagens e primitivos . Esse o ambiente fulcral do trabalho com a reatividade mental apenas corresponsivo àquele sentimento internalizado das paisagens de infância.

Do polo informacional incrementaram-se as aproximações com as nascentes pesquisas procedimentais americanas por vias de Papert, e por elas divulgadas em Luís Armando Valente. A partir de estruturas que tomavam as bases genético-cognitivas piagetianas, novas pesquisas tentavam compreender e simular modelos tendo as relações como conhecimento integrado, complexo. Desenvolveram-se assim ajustes teóricos, e algoritmos novos programas como ferramentas tecnológicas de suporte a experiências na realidades de ensino aprendizagem agora computadorizáveis.

Uma gestão administrativa fazia-se pertinente aos esforços desenvolvidos em segmentos científicos e sociais que se faziam culturalmente por vias institucionais, por vontades políticos implementadoras, insurgindo as possibilidades concretas de pensar um novo modelo educacional. Encontram-se difusamente nos

vários planos intelectuais um solo receptivo propício para empreender o exercício do conhecimento, voltado à aprendizagem dessa realidade refira ao pensar a educação para o futuro da relação geracional essa à época mais sutil para a qual se orientavam as energias vivificadores do entusiasmo.

Através do conhecimento buscava-se em uma maior profundidade, ao menos nas relações com a natureza, um mais calcado nas propriedades de racionalidade, nas hipóteses derivadas de um conjunto de conhecimentos científicos atualizados. Das possibilidades desse solo vivo de idéias podem resultaram expressões inusitadas, inevitáveis ao peso das múltiplas e provocativas interações distribuíram daquela competências objetos paradoxais e enquanto mais se firmavam os conhecimentos ao domínio das propensões naturalísticas da personalidade, mais as observações se fazem particularizadas, mais uma vez diferenciadas, paradoxalmente, instalando-se nas formas recorrentes as incertezas em todos os domínios intelectuais correlatos e iontegrados.

Em uma apreciação crítica medidas de urgência tornaram-se necessárias nesses tempos para capturar à velocidade das inovações e ritmos convergentes, um núcleo de possibilidades à implicação de fontes dissimadoras das possibilidades vitais, os quais se possam qualificar à cultura do pensamento como fontes vinculáveis das energias mentais, homeotrópicas.

Na interiorização das recriações e descobertas asseguradoras aos destinos humanos ao horizonte da liberdade e realização volitiva, mais uma vez ao risco de serem exauridos à dialética de qualquer condicionamento desviante latente nas condutas automatizadas nessas e próximas gerações. Trata-se talvez de refletir sobre os fenômeno enquanto domínio aperiódico, desvios conjunturais e cíclicos, enquanto, contudo as turbulências naturalizadas arrastam também de civilidade os ideais para o mesmo cenário, às apressadas derações, sem recapitulação filogenética, transgredindo-se no contraditório, o direito advoga sua aniquilação. Enquanto se trata indiferenciadamente a ética do espaço do conhecimento, restrito formal as reais saídas são as espirituais, pois poderão vir a ser suportadas as conveniências das descobertas humanizadas na releitura da própria linguagem, ao convívio integral aos significados nas representações das cognições sejam da moral epistêmica ou estético, estão

implicados na literatura vasta ao próprio código do conhecimento. A linguagem como estrutura de interpretação procede das pragmáticas essenciais da ciência e da vida.

Sob a base dessa contextualização ideológica, em pleno envolvimento pessoal e profissional, desenvolveram-se estratégias de captação de um conjunto significativo de textos, considerados em seus diferentes momentos de produção ao risco do lançamento dessa possível linha de equacionamento com aqueles planos fundamentais de leitura, eixos de prospecção que se produziram no exercício interior nos estudos e dele tiravam fenomenológicas e pragmaticamente elementos ao objetividade de sua sustentação no plano idiológico dos sujeitos envolvidos.

A um quadro teórico de interpretação, com tal dimensão refringente multifacetada, à unidade desse sentimento que se faz acompanhar nessa diversa natureza do cognoscível demandam-se as múltiplas entradas a estender ao grau de determinações nas qualidades. Caracterizada por incursões em heurísticas da subjetividade, essa possibilidade em perspectiva tem aspectos de logicidade que nas postulações preventivas de Bakhtin podem promover as metalinguagens elementares.

Para efeitos de cientificidade, ao alcance dessa visibilidade pretendida, fundamental e inclusivamente, procedeu-se por fins metodológicos à recorrência a algumas de suas estratégias seletivas de leitura e descodificação de modo a ancorar a análise nos parâmetros dessa possível discursividade vinculada essencialmente à unicidade criadora da linguagem.

Dessa perspectiva bakhtiniana, que se respeita enquanto possibilidade de aplicação semiótica pela abertura crítica ao plano referencial, o contexto e sua concretude, apresentam-se os próprios textos como produções realizações dinâmicas, dimensões com que a racionalidade e expansiva esteja afetas aos propósitos dessa investigação, enquanto se demanda o exercício das possibilidades das reconvergências, eixo das integralizações dos esquemas mentais ao sentido na organização lato das recomposições mnêmicas são desenvolvidas como atualizações, codificando-se como linguagem de antecipação os seguintes planos teóricos tomados para análise dada em sua incompletude.

Fontes de pesquisa

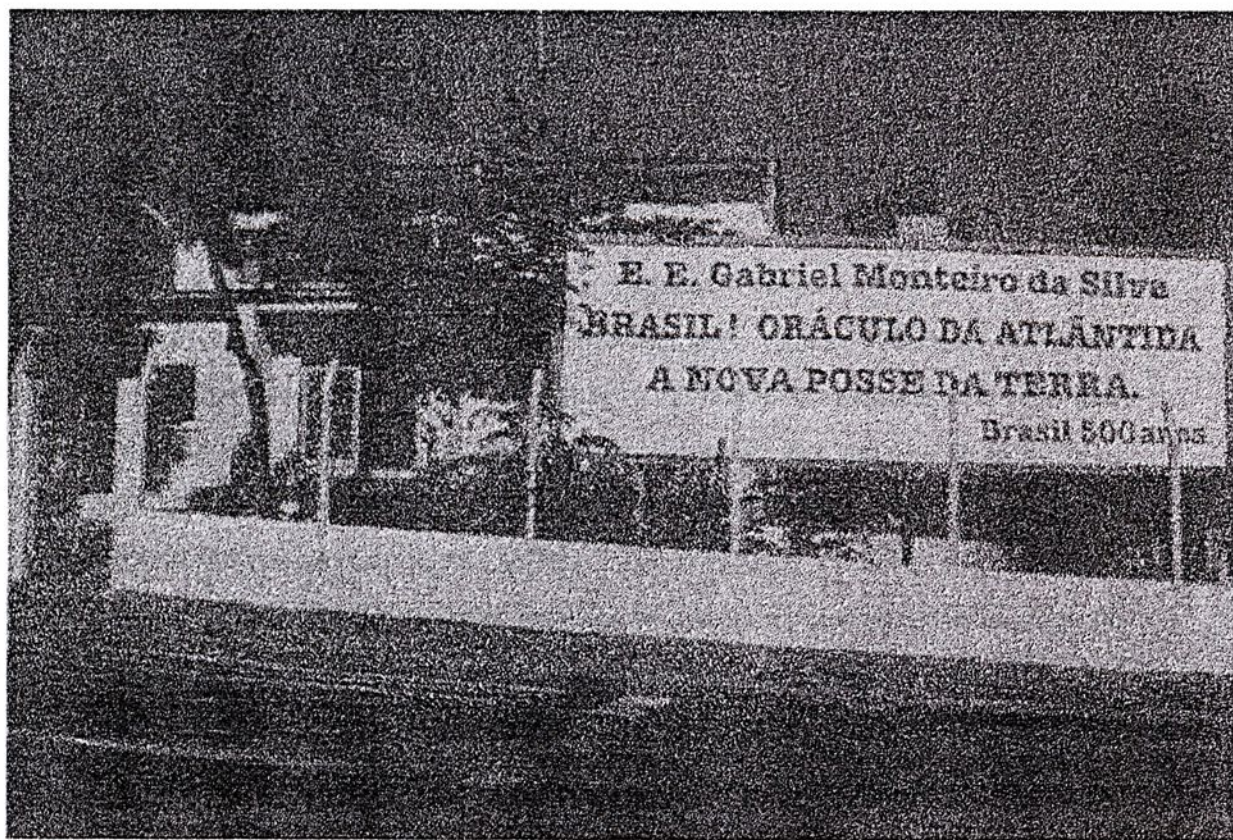
Esta pesquisa foi realizada transversalmente ao final do ano de 1998 durante as atividades escolares desenvolvidas na Escola Estadual Lázaro Franco de Moraes, na cidade de Torrinha, e foi estendida em menor alçada também à E.E. Cel. Antônio Luciano. Esta situacionalidade algo imprevista deu-se por tanto uma determinação externa quanto ao impacto da volitivo do provocação intencional e também às encerteza devida à inexorabilidade de acontecimentos, fatos que se sucederam ao quadro conjuntural político-econômico para efeitos os efeitos conhecidos da globalização os instaurado na época ao país, ao quanto se afirmaram e a tanto se alteraram profundamente os valores existenciais. Trata-se de escolas onde na infância e da cidadania essa pesquisadora iniciou seus primeiros laços interativos com o conhecimento sistematizado. Torrinha uma pequena cidade situava-se então na Região administrativa de Rio Claro, hoje se vincula à região de Jaú, à confluência geográfica próxima às cidades de Dois Córregos, Brotas e Santa Maria da Serra. É mais conhecida nessa região, quase central ao Estado de São Paulo, pela excelência da condição climática, por tratar-se de uma paisagem singularmente recortada pelas serras, de cujos flancos, as planícies lateralmente dão acesso às regiões onde se encontram as águas do Rio Tietê. Destaca-se no alto de uma das chapadas, uma pedra testemunho e do Rio Turvo de 50 m de altura, cujo acesso difícil e íngreme a marcaram como geodésia. Ao caráter altivo e solitário dessa inserção geográfica, vem o topônimo Torrinha.

Em Marília, por proximidade institucional implementou-se a pesquisa para apenas uma classe anexa de 4º série, no ano 2000 na E.E. Abel Augusto Fragata, E.E. Gabriel Monteiro da Silva, sendo a escola onde essa pesquisadora desenvolve ainda ações profissionais integrada à comunidade Marília desde março de 1999, por efetividade da remoção de diretores de escola, ao que se permitiu a continuidade da pesquisa sob nova forma intensiva. Nessa escola, com a colaboração de docentes pode-se dar desenvolvimento não só às atividades de observação e coleta de dados mas principalmente vivenciar experiências bastante significativas em domínios plurais, os



quais de alguma forma guardaram uma pertinência singular com as atividades estritamente perseguidas. A ampliação possível desse horizonte educacional realizou-se ao clima de época, eclipse final de milênio e as comemorações do Brasil 500 anos.

Destacaram-se na interação com alunos, professores e, comunidade laços comunicacionais concretos no campo de resgate de identidade locais ao sentido projetivo das contribuições literárias cultural, e político, nessa fase que se expressou por força quase de uma ecologia política com profundas e conseqüências difusas que ressaltaram na importância do fenômeno da interatividade à interface educacional do sentido da linguagem e do pensamento (Tavares Rodrigues, 2000)



Ligeiro histórico de Torrinha

Torrinha surge historicamente com os últimos anos do extinto regime monárquico. A “ubérrima região” teve inaugurada estação da Companhia Paulista no ano de 1890, sendo sua primeira autoridade, no posto de sub-delegado, o Sr. André Mendes.

Existindo nas proximidades uma imensa pedra ali colocada pela natureza, com a conformação original de magestosa torre, foi lembrada a idéia – depois victoriosa – de baptisar-se o distrito com o nemo de “Torrinha”, denominação também escolhida pela Paulista para a antiga estação de Santa Maria. [CALDEIRA, 1929, p.65-66]

Com suas ruas guardando rigorosa simetria entre si continua impressionando agradavelmente o visitante também com o clima, “famoso no Estado pela sua superioridade merecendo ecômicos e tornando-se aconselhável aos que precisam restabelecer o organismo depauperado. Esse fato tem origem na altitude de Torrinha – situada a 820 metros acima do nível do mar e na pureza de sua água, proveniente de ricas nascentes” [CALDEIRA, 1929, p.67]

À tradição internacional Torrinha se projeta nacionalmente na exportação de óleos essenciais, principalmente citriodora para a Bélgica, França e Alemanha.





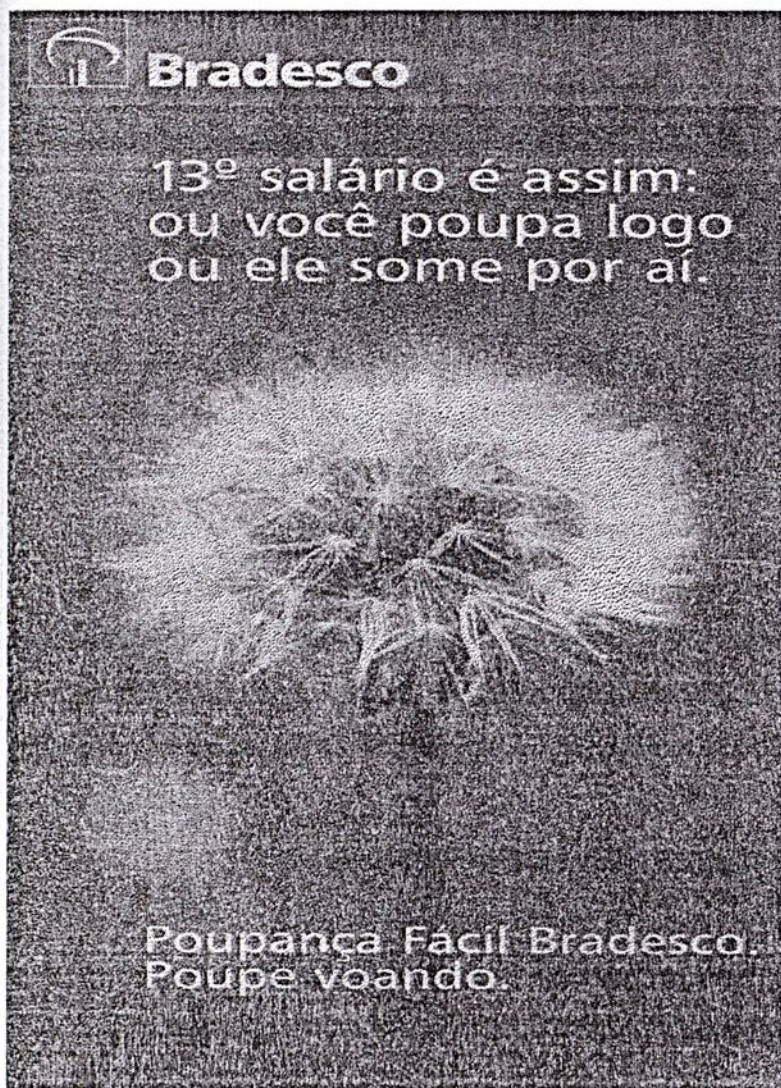
Catalizadores de pesquisa

O salto realmente propulsor do quadro teórico de reflexão e interpretação, a que se deve a presente trabalho, deu-se no ano de 1998, após experiências e profissionais pessoais contraditórias e vexatórias ao contexto político, econômico, financeiro e educacional da época. Por uma situação receptiva de uma propaganda, casualmente, definiu-se e se deu à vida esse trabalho tão exploratório quanto positivamente acadêmico. Envolto nas referências poucas conhecidas e empreendidas das experiências dessa pesquisadora, com a linguagem de crianças, surgiram em meio de reflexões derivadas dessa leitura, algumas hipóteses, as quais ainda bastante difusas, exigiam recursos pessoais cognitivos e o envolvimento em estratégias de modelagem só proporcionáveis na relação interacional prática da pesquisadora com a multidisciplinaridade. Tendo de tal modo e forma, a oportunidade de entrar em contacto com uma publicidade de alto nível, esta foi apreciada como experiência de tal forma penetrante e de total impregnância cognitiva que se pode tomar como um sentimento de sustentação para uma prospecção na realidade representacional. Se por um lado surgia um agenciamento extremamente abusivo por compenetrar-se a uma experiência socialmente considerada em ambiência agressiva a princípios integrais na vivência da territorialidade pessoal por outro lado compulsiva, sedutora enquanto experiência intelectual, pois inauguradora, por meio da linguagem publicitária de uma semiose comunicacional implicativa de um investimento em fundamentos de legitimidade no nível semiológico. Se como gesto demandatário de apropriação característico de uma sociedade naturalizada na subjetividade capitalística, ao promover a sensação de esvaziamento completo e sinalizando o risco ao espírito lúdico e poético em relação ao



um objeto de conhecimento ecológico de que se ocupara longamente um interprete pesquisador e educador.

Tal acontecimento ocorrendo significativamente, entre o social e individual por outro lado implicou em uma reação tal modo intensa e viva que então veio levá-lo a constatar que um limite ético e estético haveria chegado, pois se esses vínculos sutis se ostentavam já marcados pela naturalização no mercado das idéias, retirava arbitrariamente a possibilidade interativa das trocas subjetivas enquanto diálogo político mental, dissolvendo inadvertidamente uma qualidade essencial ao desenvolvimento de valores axiológicos.



Bradesco

13^o salário é assim:
ou você poupa logo
ou ele some por aí.

Poupança Fácil Bradesco.
Poupe voando.

Se com essa experiência se pudesse talvez esclarecer a compreensão com aquilo que parecia permanecer um imperativo categórico a interface epistêmica educacional poderia basear uma pesquisa prospectiva naquilo que se mantivesse mais caro ao mesmo ritual que se obtivera ao auferir singelamente àquela primeira procura representacional anterior. Se se pode definir essa provocação de forma hipotética tão direta, deveria haver ao percurso uma possibilidade de encontrar uma metalinguagem explicativa, uma terminologia exemplarmente opositiva, a ser fornecida por sujeitos em desenvolvimento oriundos do mesmo veículo de representatividade material que servia a arrogância.

Se a criança não fala em natureza, fala em naturezas, então quem está procurando compreender essa tão delicada teia de concepções sobre o mundo pode admitir nesse momento tão primordialmente calcado no sutil e necessário, quão brutal foi constatar tal dano a permissividade social dessa associação de natureza num contexto de voracidade ao marketing, dando-se o confronto ético citado, envolvendo esquemas ativos em sua real aceptividade. Certamente deve-se reconhecer que a publicidade como outras áreas de conhecimento de ação persuasiva está cada vez mais evoluindo, usando de recursos semióticos de exelência na interatividade pragmática, sendo essa inteligência apreciável ao máximo solicitado das suas atuais possibilidades ideológicas, contudo tal sistema regularmente sujeito arbitrariedades tem tornado eticamente problemático o pensar, estético até mesmo para os mais treinados na afecção dessa magnitude. Aos afeccionados à ciência e à filosofia já não podem mais ficar tão inermes, nesse estado temporário de letárgica apreensibilidade, no domínio mais concretamente sensibilizado que se apresenta concretamente na prática e ambiente educacional.

Essa dimensão de interatividade máxima demandava um contraponto mais incisivo e comprometido. Se esta havendo essa evolução tão grande e sendo esse espaço interativo capaz de envolver e dispersar até mesmo os que o estão seriamente pesquisando, mesmo os educadores mais diretamente ligados, estaria deflagrada uma guerra sem precedentes no campo teórico e prático do pensamento. Aplicado a esse nível de expropriação ideológica da natureza humana à uma outra ordem de



visibilidade para a subjetividade e essa poderia dar-se a partir da sofisticada perspectiva referencial da cognição ativa da criança.

A publicidade usa legitimamente princípios desenvolvidos por conhecimentos persuasivos máximos, mas aprofundando-se o risco do deslizamento precisava haver uma forma de pensar esse tipo de complicação ao contraponto dessa evolução perversa, enquanto de efeitos a trazerem contribuições da ciência à vida concretamente referenciável desse ciclo não virtuoso, uma em relação inversamente mas cada vez mais diretamente implicada nos níveis das expectativas nessa sociedade capitalista caracterizada como consumistas. Se se deseja respeitar um ser humano em desenvolvimento, uma dimensão ainda inacabada em todo os seus desígnios, biológicos, formais, resta o imenso abismo que se abre entre o fazer do conhecimento vivo e do que detinha ao viver de sua esterilidade.

Estando no meio educacional, sabe-se da dificuldade de se dar um passo mais fundamental em promover uma esfera de integralidade interativa, de forma a ocupar de modo excelente todos os recursos intelectuais afetivos para manter estados mentais receptivos suportados conceitualmente ao pedagógico.

Quis-se então com as possibilidades desse trabalho auscultar esse espaço vibratório elegendo-se o espaço cognitivo da atenção à fala da criança, por buscar uma espécie de sentimento que possa ser semioticamente dela, derradeiro ao risco de perda da identidade naquelas escalas, embora sejam consideráveis os riscos, pois os contextos interativos podem ter os falsos e os valores apreendidos como propósitos equivocadas, fazem-se contudo surpreender importantes na teológica ainda que novas em qualidade. Tudo que se ofereça também, em uma dimensão real teleológica se legitima como actualidade morfoclimática de crença na integralidade da natureza humana, da qual se busca precisar contínuo, reconhecendo e valorizando uma forma decente de busca epistemológica, dimensionável minimamente à virtude de tantos pesquisadores que dedicaram suas vidas às esferas mais abstratas do conhecimento.

Entrou-se portanto, a partir daí, com um olhar na esfera filosófica, ao que representasse na crítica potencial, uma revisão possível na axiologia dos valores pois ouvindo-se a criança, tomando-se a sua sensibilidade quanto a questão, ao



envolvimento genético dos fundamentos ontológicos, piagetianos reagindo sobre o intérprete pareciam dar-se um ponto referencial de partida epistemologicamente mais legítimo para pensar um mundo caótico e do qual se aproximou minimamente, buscando referenciais de autoridade seja na revisão da filosofia do discurso, na atualidade, seja na contextualização filosóficas para aprimorar e ou enfrentar as paralaxes conceituais ao olhar, o foco, do que significou partir dessa conjuntura tão dramaticamente em crise presumir de uma experiência relacional na corrente interpretativa dos juízos perceptivos a que se referem na contextualidade lata as qualidades assertivas dos textos infantis. Sendo uma forma teórica ativa da linguagem pode-se entrar na esfera da consciência simbólica, como instrumental orgânico do olhar com o que se pudesse presumir ao comprometer na gama sutil dessa extensão na sensibilidade e necessidade que jamais pudesse ser perdido antes precisasse ser sempre resgatável por reconhecimento de sua especificidade em cada essencialidade circunstancial.

Partiu-se da hipótese de que o sentimento, a poeticidade vencido dessa referência exponencial, guardar-se-ia no impacto, e do quantum que dele se extrapolou uma competência estivesse viva aliada ao poético em sua disponibilidade aquele objeto poderia ainda vir a ser oferecido na integralidade, ou simplesmente em um estado de penetração menos abusivo. Para tanto buscou-se a literatura infantil para se avaliar o que sobrava academicamente ao seu olhar a partir do contexto nacional. Através de seus problemas, as situações extremas da condição desenvolvimental humana talvez cognitivo de percurso, pudessem ser melhor compreendidas como dimensões de fragilidades subjetivas admitidas essas realidade aparência e ficção, entre o autor e o texto e o leitor à continuidade dos efeitos estéticos e éticos, aprofundando-se as polifonias, e temas.

Foi muito curioso tudo porque afinal resultando numa experiência entrada exterior ao signo tão mais positiva e profunda à ordinalidade dos intelectuais dilemas quanto numa abertura singular ao conhecimento, esse trabalho impõe-se ao sabor de valores filosóficos, introduzindo-se inevitavelmente num tônus de vivência existencial desses paradoxos ao sabor contínuo de um constante questionamento pessoal um horizonte crítico escatológico, do que restou a partir da consideração atual

crise dos paradigmas. Esse trabalho se apresenta com os estigmas e com as benesses terapêuticas encontradas ao longo de sua construção como uma saga intelectual que ao senão particular, não inútil.

À sensibilidade com os seres e a fina produção cognitiva das crianças de Santa Cruz com realidades bióticas e abióticas à linguagem descritiva ao ajuizamento como árvore, pedra, montanha lidava-se com um contexto mais geral do qual salientava a reconhecimento pelo contacto evocativo, tratava-se de um escopo mais vasto, de como se ligam os elementos do meio ambiente orgânico, vegetativo com o inorgânico na intricada química interrelacional para a realização simbólica da vida. Tudo isso levou a continuar nessa curiosa busca sobre aspectos reativos através dos quais a existência tem na representação. Pensou-se em tomar dos conteúdos analisados e entendê-los melhor como possibilidades cibernéticas reais na construção dos conceitos conforme parecem compostos, dispostos no desenvolvimento infantil pela teoria do conhecimento de Piaget. Querendo compreender mais esses esquemas de pensamento, porquanto conservassem algo comum caprichosamente configurável na realização procurou-se desenvolver uma investigação que privilegiasse o estudo de interfaces através de recursos de semiótica da aprendizagem. Contudo, tratando-se de uma experiência pessoal de compreensão tendo em base metateórica s possibilidades comunicativas à ordem lingüística vão agregar um novo valor à pesquisa.

Os dados representam no conjunto o esforço de atualização e expressão do conhecimento sobre a temática interatividade como experiência do pensamento com signo substantivo, exterior da flor, à semiose comunicacional por vias da escrita como processo de representação à contínua resolução oferecida na reconstituição e evocação, nesse âmbito, que os alunos na maioria, conforme relatório das professoras aderiram, espontaneamente, e até com entusiasmo quando foram solicitados. Como resultado de uma atividade que levou à livre expressão do aluno, presume-se que aspectos epigenéticos da criatividade estejam disponíveis orientados nas formas de plasticidade e sejam possivelmente resgatáveis em alguns traços comuns nessa interpretabilidade a partir dos referenciais teóricos piagetianos, os quais se possa estimar sob as aberturas lógico-formais, caracterizando para a linguagem aspectos de significação ao acabamento das estruturas do pensamento verbal. Acredita que essa



aspectualidade restritiva permitirá referenciar a interpretação quanto a captação à perspectiva situacional do nível intelectual da liberdade nos movimentos cognoscitivos. Nesse espectro metafórico, conceitual acredita-se que, buscando-se nos planos expressivos da escrita as possíveis concentrações intermediativas à ordem de externalidade representativa dos termos de integração nos sistemas complexos de abstração, pré-cisão, sejam assemelhativos ou metodologizáveis ao esforço investido nas dimensões categóricas da gramática ao fruir do pensamento, as quais, caracterizadas ao sentido predicativo ou relacional tomado das enunciações, aos textos, seja no mínimo pertinente tentar conciliar uma condição comunicacional mais geral cofaceis as individuais para tanto ao que signifique transparência uma subjetividade epistêmica se submetem como esquemas relacionais de natureza e aplicação diagramática consistentes aos princípios teóricos desenvolvidos os quais sob apresentação explicativa aos limites pessoais o mais contingente e conforme possível as contribuições peirceanas ao nível assinalados.

Observando esses dados quase em nível interrupto de contacto ao contínuo dessa realidade interativa dos sistemas de pensamento coocorrências nas naturalísticas, desse surgimento, uma vez considerada a inevitável matização ideológica interveniente em quaisquer expectativa estimável para condutas participativas em ambiente escolar, valorizou-se contudo a quadro de relevância prospectiva das transformações produzidas, relativamente aos conteúdos tendo em particular estados de consciência à linguagem, a gramaticalização e distribuição como idéias nos arranjos sintático semânticos, a expressão da inteligência na textualidade enquanto possível orientação reconstitutiva e evocativa, enfim das bases psico-lógicas, as linhas explicativas conforme planos inferenciais, signos internos possivelmente caracterizáveis como signos exteriores às palavras desde que se atenham aos fundamentos do realismo peirceano e à perspectiva evolutiva do racionalismo ontológico e filogenética piagetiana. Ao prolongamento dos esquemas cognitivos à pertinência do contínuo desenvolvimental, aspecto para o qual conta-se com a cobertura teórica prévia para continuidade de estudos naquela referida faixa etária.

Como fonte subsidiária teórica para as hipóteses, para fins de metalinguagem de modo a suportar a possível tradução demonstrativa dessa atividade do

pensamento, à receptividade da linguagem, para atender ao repertório de linguagem, na circunscrição ao tema, explorou-se por estudos marginais às vias conceituais afetos das externalidades e internalidades a tradução possível ao universo de significações construído das orientações cognoscitivas tendo em vista a sentido indelével do sentimento consiste de unicidade, vinculando geneticamente a criatividade do cotidiano dessa competência literária, poética, lingüístico que flui no nível das possibilidades daquela primeira significação, virtualizadas à completude simbólica às quais ressaltando às enunciações em seus efeitos de sentido, enquanto se pudesse compor teoricamente a informatividade ao tema da representatividade à linguagem, algo como se manifestas e funcionalmente tal ao intérprete, à disposição reacinal psicofisiológica, à velocidade dessa imediatez e na incerteza com que essa relação na internalidade pontuada surgisse como elementos de assertividade a face exterior do signo dando dessa consciência conexional os juízos perceptivos.

Procedimentos

O modelo qualitativo de pesquisa exigiu procedimentos que privilegiassem a conservação dessa base cotidiana de risco na familiaridade, à prevalência dos embates e conflitos às vivências dos problemas, escolares e dos equívocos na transmissão do conhecimentos, virtualizando-se nas possibilidades dentro dos esquemas da instituição escolar. Nesse sentido houve a aproximação participante da pesquisadora dadas as permanentes condições interativas na realização à base sustentável da solicitação às próprias atividades, as quais decorreram na mais estrito e elementar consideração às adaptações, às atividades conforme iniciativas e motivação dos docentes e discentes envolvidas em ambas escolas.

Optou-se por uma solicitação informal e uma proposição referencial de consigna para manter minimamente a coerência com a fixação material do estímulo ilustrativo sendo oferecido a cada participante, mesmo através da professora da classe tentou-se assegurar-se a participação integral do aluno com a íntegra de seu texto com a

seguinte recomendação e modelo de relatório da atividade: “O professor faz um relato escrito de como as crianças reagiram durante a atividade. Não corrigir os textos dos alunos.”

Nas salas de aula citadas houve contudo uma reservada e especial solicitação para principalmente serem preservados os níveis habituais de manifestação das condutas individuais dos alunos no cotidiano da sala de aula. Essa ambiência foi considerada essencial por presumir a promoção de uma atmosfera lúdica e prospectiva calcada na vontade espontânea dos alunos a partir da própria atividade oferecida dos envolvidos.

Conforme relataram verbalmente como a professora Maria Inês dos Santos ou registraram, segundo essas professoras mencionadas como colaboradoras as atividades desenvolveram-se normalmente sendo apontados as seguintes observações que permitem configurar algumas perspectivas de entorno.

Na E.E. Gabriel Monteiro da Silva os alunos da 5ºB “gostaram do desenho e da idéia. Perceberam e comentaram sobre a frase “Ele some por aí... voando”. Alguns pediram mais trabalhos desse tipo. Ficaram muito quietos e trabalharam com vontade.”, já os alunos da 5ºC, “classe bastante carente no * material , * emocional e afetivo, alguns alunos disseram que não entenderam nada, não gostaram do desenho. Gostam de coisas concretas, os trabalhos que exigem imaginação são às vezes, recusados por quase todos.” Na 5ºA, “a maioria dos alunos percebeu o desenho e comentou sobre a flor. Pediram que encostasse a porta para que pudessem escrever em silêncio. Perguntaram se eu já havia visto a planta e me descreveram exatamente o que acontecia com as sementes. Preocuparam-se com a estética, pois a folha não tem linhas para escrever. Alguns conheciam a planta mas não sabiam o nome. Mesmo com todos os comentários os alunos escreveram livremente sobre o desenho.” [Prof.^a Maria Inês dos Santos e Magali Fornazzari-28-04-99.]

Na E.E. Abel Augusto Fragata a atividade desenvolveu-se ao cotidiano escolar marcando-se tematicamente das assimilações das crianças de uma experiência de intervenção ambiental de impacto com o corte poda radical de árvores nas áreas externa da escola.



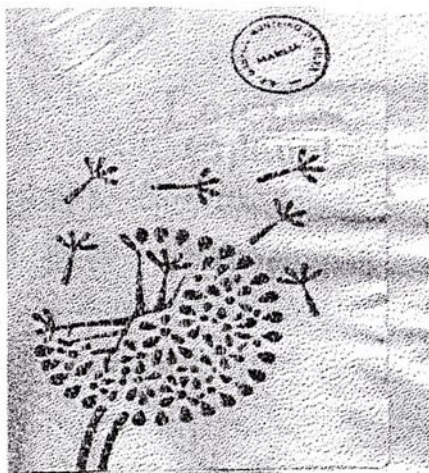
Na E.E.Cel. Antônio Luciano da Fonseca, de Torrinha conforme relato verbal e escrito: “as crianças ouviram as explicações e inicialmente questionaram bastante: como fazer; como preencher o cabeçalho da folha; como desenhar, o quê; etc. Depois, de se concentrarem, cada um foi realizando sua atividade num clima de alegria e entendimento, comunicando-se bastante entre si. Cada um tinha uma experiência para contar ou uma história para criar.” [Prof.^a Luíza Correa de Abreu- 27-11-98].

As crianças da 3^oA “questionaram muito, logo entenderam e começaram a trocar idéias entre eles. Todos tinham uma história para contar. Aos poucos foram se lembrando da visita à Escola Agrícola e idéias, lembranças e experiências foram surgindo. Foi um trabalho alegre e motivador.” [Prof. Sidnei da Costa Tessari – 27-11-98].

Na E.E.Lázaro Franco de Moraes a atividade abrangeu mais alunos os quais tiveram um desempenho individual diferenciado segundo as observações significativas do ponto de vista das professoras:

“Os alunos da 5^oA são na maioria da zona rural. Todos conhecem o “picão, por isso não demonstraram dificuldades em escrever sobre o tema. Alguns até gostaram muito.” [Prof.^a Rosângela Tessari- 26-11-98]. Na 5^oC “os alunos ficaram muito alvoroçados, não estavam entendendo bem o que deveriam fazer. Alguns alunos ficaram falando o tempo todo, enquanto outros estavam interessados no que faziam.” [Prof.^a Marlene Dalfito Gava 25-11-98]. Já na 5^o D “alguns alunos mostraram interesse em saber o nome da planta que aparece no desenho, outros disseram já ter visto a ilustração na enciclopédia Larousse. Eles conseguiram desenvolver a atividade com bastante tranquilidade. A maioria não conseguiram ilustrar [desenhar] Todos os alunos já haviam feito algum tipo de experiência com plantas, talvez por isso tenham achado a atividade fácil.” [Prof.^a Geralda – 25-11-98]





Os procedimentos na análise

Na análise da produção dos textos estimou-se ao mesmo tempo um plano de homogeneidade o qual se inferiu aos conteúdos de base psicológica piagetiana pertinentes na especificidade aos sujeitos, crianças entre nove e doze anos. Ao conjunto das produções de atividades abstrativas e práticas, às condutas de linguagem, competência e ao desempenho, em nível de falantes nativos ao que se proponha à continuidade teórica referencial das assimilações piagetianas aos pensamentos chomskianos para estimar a criatividade linguagem, e uma dimensão de heterogeneidade, admitidos os contrapontos indexicais aos efeitos da situacionalidade desenvolvimentais em sentido lato ao intérprete adulto, e à familiaridade com aquelas realidades de produção textual ao ambiente ensino, tidos nesse trabalho como valores indispensáveis à construção de significações atualizadas por convivência, sócio-interativas com objetos da contextualização referida na pesquisa. Impôs-se por consideração às condições cognitivas dos autores, em conformidade as limitações e recortes dados, às diferentes realidades sociais, geográficas e físicas, o limite teórico, do que, como plano observável pudesse traduzir-se em ceitabilidade receptiva ao entendimento ao vivido, uma vez que à expectativa docente, os objetivos educacionais são constantemente os mesmos e sempre que se achou necessário contrapostos didaticamente. Quanto, às correlações temáticas permitiu-se inferir então que os lugares

com paisagens e culturas diversas se exprimiriam por si sós nas funções organizacionais e adaptativas, ligadas que estão, às aprendizagem significativas, aos seus contextos de base, interessando então mais a forma plástica dessa modulação cognitiva, o arranjo, o modo estilístico e peculiar de relacioná-los. O apoio material buscou-se à estrutura superficial, com o que se pode inferir da atividade linguagem às estruturas mentais dessas criança, nas formas subsunçoras reconhecidas do pensamento verbal. Dado o evidente envolvimento dos corpos em transformação, das modificações da puberdade relevante e individualidade, situou-se mas a expressividade na significância desenvolvimental dessa informatividade na mesma acessibilidade oferecida à faixa de idade e como alunos de escolas públicas em dado momento histórico dessa configuração política e avaliativa institucional

A pesquisa trata, portanto, de estudar como as classes lógicas de abstrações e materializações compõem em sua plasticidade expressiva, uma unidade atualizável de consciência de sentido ao interpretativo dessa aspectualidade na interação de leitura intersubjetiva ao conjunto da sua representatividade como discursividade à coleção de textos. Essa concretização se deu em consequência da introdução de uma atividade deflagradora da composição em aporte ao cotidiano de sala de aula, por instigação de um motivo configurado. Definindo mais propriamente a experiência a partir da técnica, idealizada tratou-se de uma montagem reproduzindo um anúncio, uma logomarca. Ao que prevalece do primeiro, foto sem e ou com grafismo, e com ou sem logomarca, é a imagem de uma flor em dispersão e essa associação originária que se fez concretizar na realização da atividade por distribuição em xerocópia do mesmo motivo floral dispersivo que se supôs caracterizá-la na ambiência fundamentalmente. A dissiminação do conhecimento, motivo explícito à implicitude da primeira foi apoximado com atendimento a uma fascinação tão cultural ética quanto da Segunda homenagem à atividade representada simbolicamente no mesmo motivo “reprodução” do conhecimento, mesma matriz diferenciando-se no seu uso de alguma forma em Larousse. Apenas um texto da E.E. Lázaro confirmou objetivamente.



As atividades de linguagem no contexto escolar

As atividades de linguagem na escola para essa faixa-etária destinam-se na forma latente para os procedimentos comunicativos sociais, metalingüísticos, epilingüísticos, e na semântica dessa aproximação às realizações formais da língua, os próprios procedimentos praxiológicos subsumem os modos cognitivos de acabamento à expressividade. Essa se desenvolve enquanto em que na mesma se diferenciam os seletivos e classificadores morfosintaticamente vinculados ao uso das possibilidades gramaticais. Na produção de textos escritos são a sinonímia, a antonímia que na criatividade de interpretação envolvem-se nas transformações de significados, enquanto são elementos subsunçores vocabulares às referências lexicais na leitura. São comuns atividades de adequação da linguagem, promovendo-se situações mediadoras dos modos de registrar a atualização da oralidade na escrita. Há momentos em que a indeterminação grassa a esfera das relações significativas a complexidade plurívoca da linguagem. Através de uma rotina de exercícios de separação e substituição, comparação de elementos frasais, contudo, opera-se com o léxico e o morfosintático da língua portuguesa, ressaltando-se o seu caráter evolutivo e social pertinente aos vários propósitos comunicativos.

Ao final do primeiro ciclo das crianças apresentam-se com uma certa prática na multiplicidade das situações reais e simuladas com o uso da língua na modalidade oral e escrita, contudo, sobram as ambigüidades nas explicativas à falta teórica de elementos de composição compreensiva mais integradora. À referência dos procedimentos metalingüísticos ressaltados pelas atividades docentes na linguagem, o conhecimento importa em explicações e produções de textos descritivos e narrativos, predominando as atividades reflexivas de linguagem, sob as formas gramaticalizadas modalizadas nos diálogos, conversas, debates. As atividades docentes constam da organização de textos e de estratégias de análise da estruturação e desconstrução a partir de modelos didáticos normativos selecionados por opção dentro de critérios institucionais de outras fontes de conhecimento, ao científico e ou literários conforme



adaptações destinados aos diferentes componentes curriculares formais em livros. A esses recursos se acrescentam os de jornais, revistas e dos demais processos midiáticos trazidos à atenção para apreciação crítica em sala de aula pelos alunos. A interdisciplinaridade constitui a integralidade do ensino da língua contudo, ainda oferece-se bem longe do ideal de consistência na exploração científica do vernáculo e da própria linguagem no quadro evolutivo dos conhecimentos. As atividades de produção de texto, invariavelmente são solicitadas aos alunos a partir da apresentação de algum estímulo figurativo para que, a partir de um tema ou consigna possa ser desenvolvido livremente pelo aluno, à efetividade das reações.

Considerando-se o nível de intencionalidade manifesta desses alunos quase pré-adolescentes, buscou-se conferir como se poderia contemplar seus interesses volitivos ao código, ao que a questão desenvolvida poderia implicar na hipótese de se pensar um valor geral à base dessas singularizações. Por vias da possibilidade de acesso ao código verbal investido à transdisciplinaridade enquanto processo subterrâneo, pretendida em ambiente educacional conforme manifestação dessa inerente competência interpretativa, do discernimento matizado do ponto de vista do processar lingüístico. Dessa inteligibilidade em suas expressões gramaticais sintático, semânticas e pragmáticas, buscaram-se as fontes geradoras de codificação, as inferências, proposicionais nas quais os movimentos do raciocínio, constituem os indícios dessa operacionalização real, ao que como ação mental sobressaísse entre seu sentido na integralidade das inclinações à consciência dessa completude à linguagem.

Enquanto dinâmica da inteligência, esfera biológica significativa na representação, buscando-se compreender a atividade cibernética da linguagem na sua gramaticalidade, à consistência de um modelo organizacional, ostensivo, da possível abstração da lógica, de revisitar classes dessa interpretabilidade, à realização dialógica do pensamento desenvolvimental são relevantes à mente na expressividade da competência semiótica. Essa dimensão anunciativa podendo servir como suporte de consistência à leitura, orientará a chave apropriada à montagem das aspectualidades, as quais se importando dos textos continuarão como teorizáveis para uma derivada metafórica, uma condição à perspectiva referencialmente recursiva na contribuição à qualidade metalingüística da pesquisa.



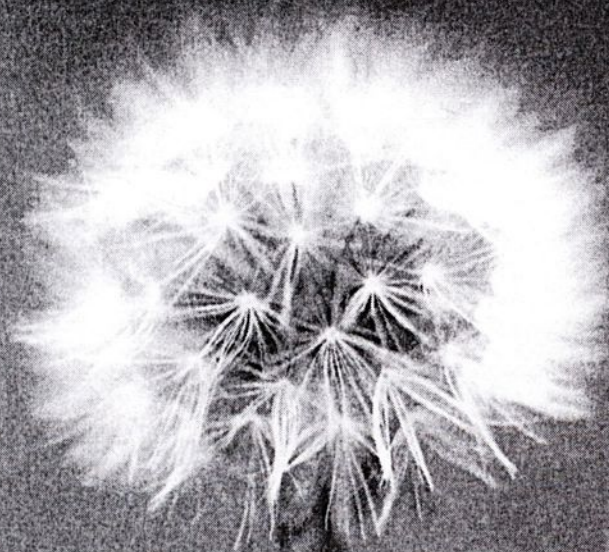
ESCOLAS										
E.E. CORONEL ANTONIO LUCIANO DA FONSECA – TORRINHA/SP			E.E. LÁZARO FRANCO DE MORAES – TORRINHA/SP			E.E. GABRIEL MONTEIRO DA SILVA – MARÍLIA/SP		E.E. ABEL FRAGATA – MARÍLIA/SP		
PROFESSOR(A)			PROFESSOR(A)			PROFESSOR(A)		PROFESSOR(A)		
IDADE	LUIZA APLICAÇÃO: 27-11-98	SIDNEI APLICAÇÃO: 27-11-98	GERALDA APLICAÇÃO: 25-11-98	ROSÂNGELA APLICAÇÃO: 26-11-98	MARLENE APLICAÇÃO: 25-11-98	MARIA INÊS APLICAÇÃO: 07-04-99 E 08-04-99	MAGALI APLICAÇÃO: 13-04-99 E 28-04-99	OLINDA APLICAÇÃO: 30-09-99		SUBTOTAL
MENINOS	9 ANOS		3º A/10				5º D/7	5º B/1		18
	10 ANOS	4º B/7	3º A/6					5º B/3 e 5º A/7	4º B/ 8	31
	11 ANOS			5º D/8	5º A/6	5º C/6	5º D/2 e 5º F/1	5º B/8		31
	12 ANOS		3º A/1	5º D/3	5º A/5		5º F/9	5º B/2 e 5º C/2		22
MENINAS	9 ANOS		3º A/3				5º D/1			4
	10 ANOS	4º B/12	3º A/5				5º D/18	5º B/1 e 5º A/17	4º B/8	61
	11 ANOS			5º D/10	5º A/5	5º C/11	5º F/3	5º B/14		43
	12 ANOS			5º D/3	5º A/5		5º F/5	5º B/12 e 5º C/16		41
TOTAL										251

Quadro1 – Distribuição de crianças participantes da pesquisa por escola, sexo, idade, série e período de aplicação.



Bradesco

13º salário é assim:
ou você poupa logo
ou ele some por aí.



Poupança Fácil Bradesco.
Poupe voando.

*É boa! Se fôsem malmequeres!
E é uma papoula
Sòzinha, com êsse ar de “queres?”
Veludo da natureza tôla.*

*Coitada!
Por ela
Saí da marcha pela estrada.
Não a ponho na lapela*

*Oscila ao leve vento, muito
Encarnada a arroxear.
Deixei no chão o meu intuito.
Caminharei sem regressar.*

(Fernando Pessoa)

*Ó espinheiros! Ó espinheiros! não
firam meus passos! Escolherei meu
caminho, não firam meus pés!*
(Lin Yutang, Analects)



Texto 1

O picão de espinho e a flor de picão branco

Um dia eu fui passear na serra para catar cacho de banana, com o meu pai, e grudou picão na minha calça.

Eu aprendi na escola que a flor do picão branco, o vento bate nela e ele voa a quilometro. As vezes eu acho a flor do picão branco e assopro e ela voa e cai no chão e nasce de novo. E é muito legal quando ele voa.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

Samuel Z.
9 anos 3º A

Texto 2

A folha de picaom

um dia, eu e meus amigos fumo na escola cricula com onibus demorrou um pouco, mas chegemo de tudo nos se conhecemo daí noi fomo com uma sacolinha na mão e achemo um monte de folhas e a professorá falou eu truisse ma linha e nem meu amigo campanheiro, falou:

praque professora e ela respondeu porque vocês vam perto de um tamque e o felipe falou:

professora eu posso farar: pode e ele falou: mas porque sim e nós vimos eu encontrem'no se garra, muitos bichos e, muita folha, achei uma folha e eu não sabia que era de picaom e o felipe falou: não, não meche tabaom aludexei queto e mois fumo lá em fora.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

Paulo C. M. C.
9 anos 3º A

Texto 3

A rosa

Oi pessoal, vou falar um pouco com vocês sobre a rosa ela é muito bonita e cherosas eu adoro rosas.

__E vocês também gostam de rosas?

A rosa é perfumada porque foi a natureza que deu o perfume.

__Olha gente, um dia eu achei uma semente no meu quintal, eu não sabia semente do que era, mas valeu a pena eu plantei e depois de um bom tempo nasceu uma linda rosa

E daí em diante cuidei muito bem dela.

E.E. "Coronel Antonio Luciano da Fonseca"
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Bruna A.
10 anos 4º B



Texto 4

A escola e o jardim

Numa manhã com sol na escola eu fui. Lá estava a professora Luiza, conversando com a Diretora, depois que ela terminou de conversar ela foi lá comigo. Luiza falou que a aula hoje ia ser especial.

A hora que entramos na classe, estava cheia de flor. A professora falou:

—Hoje iremos fazer um jardim lá na minha fazenda. Nós fomos de caminhonete.

Chegando lá a professora mostrou todos os lugares, aí fomos fazer o jardim. Terminando de fazer a professora encheu o balde de água e molhou todas as plantinhas eram tão pequeninas.

Vamos andar de cavalo, depois fomos na mangueira ver os animais. Depois a professora deixou nós nadar, comemos comida. Depois ela levou nós para casa.

Depois de passar um mês as flores ficaram enormes e bonitas. Cada vez nos plantavam. O jardim ficou tão enorme que encheu a fazenda.

A professora falou:

—Quem sabe vocês podem morar comigo.

Aí ficamos um mês lá e foi muito bom.

E.E. "Coronel Antonio Luciano da Fonseca"
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Carina A. M.
10 anos 4º B

Texto 5

A rosa

Era uma vez uma linda Rosa, plantada num pedaço de grama perto da pista onde todos pisavam nela, um dia uma moça chamada Yasmin ela estava apaixonada por um menino muito bonito chamado André. Um dia eles estavam passando por ali e viram aquela coisa linda quase morta Yasmim foi correndo em uma venda pegar um balde pois água adubo e molhou a Rosa a Rosa cresceu e um dia André e Yasmin brigaram Yasmin foi correndo aonde ficava a rosa e ela dizia assim

—Ó minha florzinha porque briguei com André.

Nesse momento André chegou ali e pegou as duas mãos de Yasmin e foram dar um passeio e viveram felizes para sempre

Fim

E.E. "Coronel Antonio Luciano da Fonseca"
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Norma C. P.
10 anos 4º B



Texto 6

A Margarida

Quando eu fui no sitio da minha melhor amiga eu encontrei uma linda margarida no caminho. Eu e ela fomos lá dentro de casa e pegamos um vaso e plantamos ela, e trouxemos pra Torrinhã, e todos os dias nós molhávamos margarida.

A margarida creceu e existe até hoje em casa.

Ela está muito bonita. A margarida está lá em casa porque a mãe da minha amiga não quer plantas, mas mesmo assim continua sendo minha e dela.

Nós gostamos muito da margarida mas um dia vamos ter que largar dela.

Fim

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Aparecida P. B.
10 anos 4º B

Texto 7

A rosa Apaixonada

Era uma vez ...um jardim que tinha muitas rosas apaixonadas.

Esse jardim tem um dono muito orgulhoso porque as rosas são tão bonitas e apaixonadas.

Esse dono se chama Seu Pedro ele vivia todo feliz até que um dia todas as rosas murcharam e ele ficou triste ele saiu correndo para pedir ajuda então um pobre velho perguntou:

Aonde você vai com essa preça?

Procurar ajuda?

Para que?

Para ajudar o meu jardim?

tudo bem eu te ajudo?

Então o velho fez uma magia que derrepente o jardim estava todo florido dinovo.

Então Seu Pedro ficou todo feliz outra vez!

Fim

E.E. "Coronel Antonio Luciano da Fonseca"
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Sabrina R. G.
10 anos 4º B

Texto 8

"A flor do picão branco"

Eu estava tratando do meu colho e vi uma flor amarela aquela flor era bonita eu a peguei e coloquei perto duma árvore.

No outro dia eu peguei uma outra flor ela era rosa peguei outra flor só que com a raiz e a plantei junto com uma árvore e quando eu estava andando com a bricicleta eu achei a flor do picão branco que quando a gente assopra ela voa.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

João P. D. N.
10 anos 3º A

Texto 9

A Rosa

Era uma rosa muito linda que vivia na casa de Seu Joaquim no Sítio com suas outras amigas quando fica com sede vem Seu Joaquim me dar água.

Esta ficando tarde minha prima de Brotas tenho que me arrunar quando ela vim para minha casa no campo.

Ela vai adorar aqui é tão bom para viver muito tempo.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Marcelo T. F.
10 anos 4º B

Texto 10

E eu meu primo fomos andar no mato e nos vimos picão preto e grudou em nossa calça e caminhamos mais e vimo a flor do picão branco e pegamo para ver ela é muito macia e bonita e macia e nos a assopramo e ela saiu nos ares é muita e muito bonito ver ela sair no ar e espalhava nos ares e o vento levou

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

Fábio J. D.
10 anos 3ª

Texto 11

O picão de espinho

Estava brincando de esconde-esconde e eu e o meus amigos, entramos no mato e ficamos cheio de picão. Tivemos que tirar tudo e depois fomos esconder de novo.

Estava indo embora para casa daí eu passei no meio do mato e peguei um monte de picão e pegou no tenis na calça e até na meia.

Achei essa plantinha uma chata mas aprendi que é assim que ela se defende.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

Weriton M. M. A.
10 anos 3ª



Texto 12

Brincadeira divertida

Numa quarta-feira à tarde eu minha irmã e minhas primas foram brincar de de barro e enfeitar com rosas.

Quando já era hora de entrar para jantar deixamos as rosas em cima dos bolinhos e fomos para dentro de casa.

Na quinta-feira cedinho tomamos café e fomos ver se as rosas tinham secado ao chegar lá vimos que as rosas tinham secado.

Pegamos todas as rosas secas e jogamos e colocamos outras rosas.

Então fomos brincar com os bolinhos

Fizemos bolinhos bem molhados e colocamos no sol para secar.

Elas ficaram super duras só que se cai no chão ela se quebra.

Sabe se não houvesse flores a brincadeira não seria tão legal.

Brincar com flores é a melhor brincadeira que já brinquei com minhas primas

Minhas primas se chamam: Luciane e Adriane e minha irmã Patricia.

Fim

E.E. "Coronel Antonio Luciano da Fonseca"
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Bruna P. G.
10 anos 4º B

Texto 13

A rosa

No jardim de Luiza tem muitas rosas mas uma delas é a mais linda, é uma rosa vermelha.

Ela é a unica que é vermelha nas pétolas, cabo marrom claro, verde forte nas folhas vive 1 mês no jardim de Luiza.

É a rosa querida de Luiza a mais bela é a cinderela de sua dona.

Luiza acorda toma café da manhã e vai regar sua linda rosa no seu jardim.

É todo dia a bela rosa está ali no jardim plantadinha é uma coitadinha.

Fim

E.E. Coronel Antonio da Fonseca
Professor: Luiza M. Correa de Abreu

Patricia G.
10 anos 4º B

Texto 14

Uma arvore no nordeste

Era uma vez uma arvore que se chamava paineira.

Ela ficava perto de um cacto. O cacto, quando chovia rezervava em suas raizes um pouco de água até quando chegava a outra chuva a paineira sempre reservava um pouquinho mas não dava pra tres dias naquele sol de lascar. Sempre roubava um pouco de agua do cacto para nao morre de sede. No tempo da dormencia a paineira dormia e as veze chovia e não guardava nenhuma gota. O cacto como não dormia toda chuva guardava água uma vez rezouveu guarda água o seus gralhos e não na raiz a paineira foi secando, secando, secando até que um dia morreu e ficou só o cacto ficou lá sozinho sem ter que converçar com ninguem coitado não morreu de fome mas de tristeza.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Marcos R. M.
10 anos 4º B



Texto 15

A Rosa Apaixonada

Era uma vez uma rosa apaixonada.

Um dia tinha um monte de criança brincando com a rosa e depois nos pecamos uma muda de rosa e plantamos.

E cada dia a rosa ia crescendo e um dia ele viu um lindo clavo e se apaixonou pelo clavo e o clavo por ela.

E o clavo valou você Deseja casar com migo sim eu Desejo casar com você sim e assim a gente inventou esse casamento. E a rosa era tão linda que saiu nas revistas.

Fim

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Luana A. S.
10 anos 4º B

Texto 16

O Picão

Vou falar para vocês, o picão ele gruda e ele pinica a gente e ele não sai da roupa so se a gente tirar e da pra gente brincar quando ele e novo da para brincar de freja so que daí não gruda mais na roupa e não pinica mais quando ela ele está preto ele gruda em toda roupa e ele costa de nacer no meio do café.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor "Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Matheus R. G.
10 anos 4º B

Texto 17

O algodãozinho

Um dia eu estava andando pela estrada e encontrei um algodãozinho e eu peguei e assoprei e ele se esoparamou no ar e ficou a voando e eu fiquei brincando de pegar aqueles algodãozinho.

Para mim é divertido e legal e eu pegava e assoprava ele avoava de novo. Por que ele é muito leve e ficava flutuando no ar e indo cada vez mais longe até que caiu um caiu dois e foi caindo tudo no chão.

E eu fui pegando um por um e fiquei assoprando novamente e depois eu assoprei tudo e fui jogar bola.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Diogo S. A.
4º B



Texto 18

A Violeta

Um dia de muito sol, num dia maravilhoso eu acordei e fui tomar café da manhã, era um dia lindo, como estava muito calor fui nadar na cachoeira do Mira. Lá eu vi uma flor que se chamava Violeta, ela é linda a cor dela é roxa nas pétolas, amarela no polém, marrom o cabo e verde a folha. Então eu colhi aquela flor e levei para minha casa.

Lá na minha casa eu plantei aquela flor e até o dia 15 de Julho está planta viveu. Quando ela morreu eu fiquei muito triste e então naquele dia eu á joguei no rio e ela foi embora. Aquela flor era muito importante para mim então outro dia fui a cachoeira de novo e colhi outra.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Daiane C. T.
10 anos 4º B

Texto 19

A rosa do Jardim

Oi eu sou a rosa do Jardim, Eu tomo o sol o dia inteiro, quando fico com sede vem um regador me aguar e quando vem a noite e hora de descansar.

Eu sou rosa mas gosto muito de minhas amigas margarida e violeta, eu gosto delas por que elas são muito brincalhonas alegres e sempre estão de bom humor.

Eu sou uma rosa muito cheirosa gosto que me aguem o bastante mas eu gosto muito mas quando chove porque cai muito mais agua do que do regador.

Mas como água e todas do mesmo jeito eu me contento com pouca.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Ariel A. P. B.
10 anos 4º B

Texto 20

arvore e o cacto

Era uma vez que na quele tempo as coisas eram tudo deferemte durante deu um vento forte as folhas vuavam bem longe. Para natureza e a árvore foi voltando folhas bonitas e depois parou de chover e o cacto foi ficamdo seco e os espinhos foram caindo e aquele sol de Daná foi matando tudo que tinha pela frente.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Alexandre I. A.
10 anos 4º B



Texto 21

Uma rosa arrependida

•Era uma vez uma rosa muito siumenta não podia niguem ser plantada perto dela.

Mas se plantase ela ofendia até chorar e depois ela disia vose nunca vai ser bonita como eu você e feia muito feia.

Um serto dia a moça foi e plantou um girassol e a Rosa de lanta raiva na ora que a moça à regava a rosa chupava toda a água e o girassol morreu de vauta de agua.

Depoi de um anos a rosa comesou a ficar com dor no coração e ela alenprou e só um protinho no girassol e a água que tinha deu para o girassol e ele creseu e ele ficaro amigos muito felis.

E. E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luíza M. Correa de Abreu 27/11/98

Jamila M.
10 anos 4 ° B

Texto 22

Rosa

Estava andando e vi uma rosa estava murcha eu pegei um regador e alquei ela. Ela ficou feliz eu também ela era muito bonita ela chamava muita atançaõ cada dia que pasava ela ficava mais bonita, eu fiquei muito feliz com ela peguei ela e dei para meu namorado ele ficou muito feliz, eu também e foi assim por diante.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luíza M. Correa de Abreu 27/11/98

Daiani P. S.
10 anos 4 ° B

Texto 23

A Rosa

Eu estava passeando encontrei uma rosa eu achei a rosa muita bonita a rosa era roxa e era uma flor que chamava muita atenção dos outros toda as pessoas achavam ele muita bonita ela era cheirosa.

•E eu levei ela para casa e coloquei no vaso mas ela muchou e morreu.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luíza M. Coreia de Abreu 27/11/98

Camila S. G. Z.
10 anos 4 ° B



Texto 24

O picão

O picão é um mato que tem no café ele gruda na roupa e não cai. A gente tem que tirar com a mão senão ele não sai ele tem uns galhinhos no pé que fazem grudar na roupa.

Tem bastante no café.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luíza M. Correa de Abreu 27/11/98

Éderson T. M.
10 anos 4º B

Texto 25

O Picão

Vou falar um coisa para vocês, o picão ele gruda e ele pinica a gente e ele não sai da roupa você tem que tira com a mão se não não sai ele nasce na terra seca: Você aprendeu a você é esperto.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luíza M. Correa de Abreu 27/11/98

Eriton F. C.
12 anos 4º B

Texto 26

A rosa abandonada

Era uma vez uma Rosa Abandonada.

A Rosa vivia sempre sozinho plantadinha no chão sem água para matar a sede.

O dono do jardim não gostava da quela Rosa Porque ela era inzibidá e para cura sobermidade o jardineiro cortou sua raiz.

de pois de alguns tempo sua raiz voutou acrescer

E o jardineiro falou nossa pegou de novo sea que é praga ai segou o seu João não é praga e uma velha flor Abandonada. você acha seu João e sin Benedito essa flor Abandonada essa flor tem uma velha História. porque você conhece essa flor eu tinha em casa então eu vou levar para casa.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luíza M. Correa de Abreu 27/11/98

Rosemeire A. S.
12 anos 4º B



Texto 27

A flor que nos plantemos

•Num dia de domingo eu e o meu primo plantemos uma rosa e sua cor era amarela eu fis o buraco e meu primo prantou eu e o meu primo a guavamos ela e estercavamos depois de alguns dias ela já estava pega e com botões os peijafrores a rodiava e na sexta feira dia 21 de agosto a flor se abriu todos admirando sua beleza tinha gente ate pedindo muda como e não sou rui eu de algumas mudas par o pessoau a o hoje eu formei um jardim com rozas beijo etc quando da um vento todas as petalas vouão em diresão ao vento.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Erico A . P. G
11anos 4º B

Texto 28

A árvore e a planta

Era uma vez uma planta e uma árvore se conheceram lá no Sertão de Pernambuco.

Daí em diante começaram a namorar quando alguém chegava peerto dos dois e elas pararam de namorar. Mas um dia veio um lenhador e cortou o namorado da plantinha daí então a plantinha falou.

Eu também quero morrer.

Nisso apareceu uma mulher e cortou a plantinha.

Fim

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca Antonio
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Flavio O. M.
11 anos 4º B

Texto 29

A Rosa

Um belo dia, eu estava passando por um jardim e encontrei uma rosa caído no chão e fiquei com muito dó da rosa.

Peguei ela e levei para a casa, coloquei ela dentro de um copo de água.

-Vou dar um nome à você, afinal todas as flores tem um nome .você vai se chamar Mimi.

Mimi era uma rosa muito sozinho, então fiquei amiga dela.

Deixava ela no meu quarto enquanto eu ia para a escola . Quando eu voltava da escola, ia correndo fazer tarefa junto com a Mimi.

Eu gostava muito da Mimi, porque ela era uma flor diferente das outras, era uma flor sensível.

Um dia Mimi morreu, e eu fiquei muito triste.

Mas depois eu fiz um jardim que tinha muitas rosas e também outras flores.

E assim eu podia ficar mais perto das flores, como eu ficava com a Mimi.

E.E. "Coronel Antonio Luciano da Fonseca".
Professor: Luiza M. Correa de Abreu 27/11/98

Jamila A B.
11 anos 4º B

Texto 30

A Margarida

Um dia uma Margarida que estava tomando sol no meio do jardim junto com as outras flores

Então veio uma abelha, pousou nas suas petolas e depois foi pegar pólen

E daí a abelha sempre vinha pegar pólen. Então se passaram dias meses anos e a abelha não parava mais e então um dia parou de buscar

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Luíza M. Correa de Abreu 27/11/98

Luis F. C.
4º B

Texto 31

Flor do picão Branco

Está planta passeia para todo mundo e a onde cair fica aí a planta nasce. Quando o vento bate na flor ela voa para todo lado.

Tem muitos tipos de plantas por-exemplo o picão que gruda na nossa roupa, mas é divertido tirar os picão. Os picões branco quando o vento bate eles voam e eu e meus irmãos nós divertimos muito tentando pegar os picão Branco

Quando nós fomos na escola agrícola tinha um monte de picão e tirei toda os picão antes de ir embora eu costei muito da escola agrícola.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

Stefani I. S. S.
9 anos 3º A

Texto 32

E o vento levou...

Um dia eu estava em baixo de uma árvore na sombra e fiquei admirando as flores, até que veio um vento forte e bateu nelas e o vento levou-as para longe. Nesse momento fui correndo perguntar para minha mãe:

— Mãe eu estava descansando na árvore e derrepente veio um vento forte e as sementes que estava nas flores o vento levou-as para longe.

— Isso é normal filha sempre acontece disse a mãe.

— Ah! se eu soubesse disso ia seguir elas para ver onde elas paravam.

E todo dia eu ia ver se encontrava uma árvore que tinha flores igual aquela.

E até hoje não sei onde foi parar aquelas sementinhas, só Deus é que sabe.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

Jennifer S. B.
9 anos 3º A



Texto 33

A Margarida Apaixonada

No jardim de D. Cecília tem muitas margaridas.

No meio de tantas margaridas D. Cecília encontrou uma margarida-especial. Uma margarida-apaixonada D. Cecília perguntou

— Por quem você está apaixonada

— Eu estou apaixonada pelo Cravo

— Pelo cravo?

— Sim. D. Cecília

Vou conversar com o Cravo, Tomara que ele descubra se o Cravo gosta de mim ou não.

Enquanto D. Cecília conversava com o Cravo, a Margarida ficava pensando como seria se o cravo se casa-se com ela:

Quando a Margarida avistou D. Cecília que vinha vindo já foi perguntantes.

— O que ele falou

— Ele te pediu em casamento

— Sim eu aceito

O Cravo e a Margarida se casaram e viveram felizes.

Fim

E.E. "Coronel Antonio da Fonseca"
Professor: Luiza M. Correa de Abreu

Luziana R. R.
11 anos 3º B

Texto 34

O pição que gruda

Era uma vez um menino que foi no mato com o pai dele viu um pição que gruda e Ele ficou com medo e el chamou o pai dele e o pai tirou dela e o pai dele tirou a pição que gruda ou Eles foram embora Ate que dia ele voltou no lugar que tinha pição que gruda se vigou que o pai dele matou todos eles e dai eles cicaram contem e felis.

E.E. Coronel Antonio da Fonseca
Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

Anderson J. Q. M.
9 anos 3º A

Texto 35

O pição

O pição agruda na roupa da gente e espeta a gente e nasce no mato só a gente relar nele ele gruda .

E gruda na roupa e tem alguns que tem flor e só assoprar ele voa de um lugar fazendo gente espirrar.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca
Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

Amanda A. N.
9 anos 3º A



Texto 36

A planta

A planta tem que ser conservada e muito tem que ser aguada

*E bem bonita quando a gente agoa penetra na raiz e cresce até lucrar quando
mais tem gente que joga lixo em cima das plantas além de prejudicado prejudica a
nos*

*E a todos pruriso eu queria dizer para de jogar lixo em cima da planta
qualquer pode prejudicar você Então poriso peque e coloque dentro da lata de lixo
e da para o lixeiro nos tá fazendo nossa parte e eles tá fazendo o desluz como será
nosso mundo assim*

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Rafael Q. M.

Professor: Sdnei da Costa Tessari 27/11/98

9 anos 3º A

Texto 37

*Um dia eu estava indo para a escola e pisei pelo um matinho eu pisei e
grudou na minha roupa e demorou para eu tirar.*

*Quando eu estava indo e eu vi uma plantinha ela era branca quando o vento
bateu nela ela começou a se soltar e foi para longe e começou a voar longe e tinha
uma lagata ela estava comendo*

A lagata estava forma . o casulo.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Sdnei

Professor: Sdnei da Costa Tessari 27/11/98

9 anos 3º A



Texto 38
As Lembranças

A uma semana atrás nós fomos na escola agrícola lá tinha muitas flores e frutos como rosa margarida etc...

E depois de umas semanas nós também fizemos experiência sobre as folhas e também fizemos uma prova sobre tudo.

Eu também trouxe um monte de caca de árvore folhas e muito mais coisa para a experiência que já falei para todos. Agora nós estamos falando mais das coisas que nós fizemos.

E a flor que eu mais me interessei foi o picão branco, que com o vento suas via recente vão para longe.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Davison A. Z.

Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

9anos 3º A

Texto 39

As flores

Eu estava jogando bola e a bola caiu no mato eu fui buscar a bola eu vi uma florzinha que saio todo os plelinho ficou voando pelo ar

Falei assim para meus amigos olha lá aquela florzinha saio todos os pelos delas e ela ficou só com uma bolinha no meio e catei a bolinha e fui mostrar a bolinha para a minha maras

Ela disse você assoprou? Eu assoprei mamãe depois naseu outra e eu nunca mais aaranquei florzinha.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Ronaldo C.

Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

9anos 3º A

Texto 40

A flor do picão Branco

Um dia eu estava no quintal jogando bola e vi uma flor de picão branco tinha uma dez flores. Eu e meu irmão assopramos e voou para longe.

Depois de alguns dias eu voltei a jogar bola e vi mais dez flores eu e meus irmãos assopramos todas as flores e fomos para casa

Sempre nscia mais e,eu e meu irmão continuamos a jogar bola e esperando nascer flores da picão branco

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

André F. B.

Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

9anos 3ºA

Texto 41

O Picão

O Picão e uma espese de gruda gruda e não pode faser nada e mão tire com a mão machuca a mão e pode cortar e aquele pode grudar e não vique brincando com aquilo e perigoso e ande na mata sem primeir ver o que tem la para pider pasear e mão pegar a picom e não pode aranzhar e fica muito machucada e doi muito mesmo e não brinque com ese tau de espino vique brincando e não fique com isto na mão e pode

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Felipe D. M.

Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

9 anos 3ºA

Texto 42

picão

Um dia eu estava andando em uma serra e enchi de picão a minha roupa.

Catei picão também andando no café. As vezes vejo a flor do picão branco a gente bota nela ela sai voando a klometro de distancia.

As sementes as vezes o passarinho come o fruto e leva a semente pro bico ela cai no chão e o vento leva ela e nasce e se torna em uma grande arvore existem milhares de arvores em nosso Brasil.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Leandro M. O. N.

Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

9 anos 3ºA



Texto 43

O picão

Eu estava brincando de bola e a bola foi no mato.

Fui pegar a bola e a hora que eu sai do mato estava cheio de pição.

E sai eu estava cheio de pição.

Um amigo meu também entrou no mato e chutou a flor do pição branco. Eas sementes voaram

E no campinho tinha pição com espinho e eu pisei em cima do espinho e enfiou no meu pé

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Edson R. P.

Professor : Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

10 anos 3ª

Texto 44

A flor do picão branco

Um belo dia eu estava andando e vi uns pezinhos de picão branco, e me interessei por aquilo. O picão estava em uma ladeira quis descer lá. Criei coragem e tentei descer na hora que estava chegando perto dele tinha uma pedra no caminho e justo naquela hora começou um vento e a poeira cobriu os meus olhos, voltei para casa no outro dia tentei de novo e quando vi não estava mais lá.

Depois de alguns dias estava passando por ali bem distraída e vi que nasceu outros pés bem longe daquele lugar.

Descobri mais tarde que quando o vento bateu nas flores de picão branco levou as sementes para longe. Foi uma ótima experiência.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Aline A. C.

Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

10 anos 3ª



Texto 45

A flor branca

Era uma vez uma flor braca que eu achei no jardim.

E dai peguei ela e assoprei e saiu um monte de folhinhas bem pequeninas. É uma plantinha muito bonita como nunca vi é só a gente assoprar que ela ja voa.

Quando voam é tão bonito parece filhotes de borboletas quando não muito novos.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

João P. V.

10 anos 3º A

Texto 46

O picão

.Eu ia pegar o onibus la no ponto e da. derepente eu peguei um picão e e eu dei um grito AH, AH, AH, AH e a minha mãe falou:

__Que foi filha e eu respondi:

__Peguei picao mãe e a minha mae fallo:

__Porque você foi passa pelo mato – porque estava vindo carro mae de procina vez não vai la pracima e eu fui a escola

fim

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Professor; Sdnei da Costa Tessari 27/11/98

Naiara R. M.

10 anos 3º A

Texto 47

Era uma vez um menino que tinha alerggia por folha de figo. Ele não podia nem chegar perto das folhas.

Um dia teve uma alerggia foi ão medico e ficou dez dias na UTI.

Saiu de lá bom e nunca mais ele chegou perto das folhas de figo.

Ágora ele tem vinte e um anos.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/14/98

Cezar L. M.

10anos 3º A



Texto 48

O picão branco

O picão de espinho agruda na roupa e espeta a gente e é difícil tirar da roupa.

Ela dá em todos o mato e tem vários tipos de picão brancos, picão preto. Tem a flor do que é branco e se entra no nariz da gente faz a gente espirrar mas ou menos umas oito vezes.

A flor do picão branco voa do lugar onde ela está para outro lugar e daí cai na terra e nasce por isso que a gente encontra em todo lugar o picão branco.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Débora C. R. T.

Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

10 anos 3º A

Texto 49

Era uma vez um picão espinhento que era preto ele pegava em todos os tipos de roupas, cachorro, gato, cavalo, vacas, etc.

Outro dia um picão preto grudou em minha roupa e em meu irmão. Eu e meu irmão tiramos todos os pições da roupa e também muitas pessoas também pegaram picão trabalhando e esas pessoas adeiam picão.

Fim

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Eliane A. M.

Professor; Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

10 anos 3º A

Texto 50

As plantas

As plantas é legal e sempre dou uma planta para minha mãe. A natureza é sempre feliz e a planta natureza sempre a minha e o Papai sempre com raiva de mim e ela não gosta que ele fica com raiva de mim e o dois sempre brigando Eu trago uma planta dentro de casa e depois que a natureza nasce e eu deixo na sala coloco com a água e eu coloco na sombra e ela chupa a água e eu coloco na sala

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Joselaine F. S.

Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

10 anos 3º A



Texto 51

As flores

Eu estava jogando bola la bola caiu no nata o cim fui buscar a bola e eu vi uma flonla que saia todo os pelinhos e ficavam vuando pelo ar

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Leandro T.

Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

12 anos 3º A

Texto 52

No sítio de meu vovô tem muito picão e quando vou tabalhar eu pego muito picão Depois conto pra minha vovó ela fica muito nervosa para lavar a roupa

Porque tem que limpar a roupa

Outro dia bem cedo eu ia para a escola e pe gara muito picão e na hora de esperar ônibus e tirara tudo antes do ônibus chegar.

E.E. Coronel Antonio Luciano da Fonseca

Leandro S. J.

Professor: Sidnei da Costa Tessari 27/11/98

12 anos 3º A

Texto 53

Perto da minha casa tem uma árvore todo dia quando eu era pequeno eu pedia para minha mãe fazer o balanço e ela fazia.

Teve um dia que eu ea minha amiga estava brincando quando ela caiu e começou a chorar gritando.

Mãe! Mãe!

Ai a minha mãe não deixou eu fazer mas o balanço Depois de uns dias a minha mãe falou:

__Vamos pra SP ficar 15 dias na casa da minha vó no sitio.

Quando eu cheguei la eu adorei muito mas na verdade arvore perto da minha casa tinham cortado a arvore e eu comecei a chorar. Mas a minha mãe disse que ia plantar outra no lugar

E.E. Abel Augusto Fragata

Taila

Professor: Olinda 30/09/99

4º série "B"



Texto 54

Meu ipê roxo

•Onde eu morava tinha um pé de ipê roxo, eu adorava essa árvore. Quando eu chegava da escola eu estava cansado eu me trocava e almoçava e ia chamar meus amigos para brincar no balanço ou de pega-pega.

•A gente brincava la tarde toda em baixo de ipê. Num outro dia fui para São Paulo na casa da minha tia. Quando voltei, meu avô tinha cortado-a para fazer uma horta.

Essa árvore trouxe muitas lembranças para meus amigos e para minha família.

•Esse ipê roxo ficou marcado no nosso coração.

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Carlos F.

4º série "B"

Texto 55

brincando de quema

Eu e meu irmão e os meus colegas nós brinca de quema no pé de angó, abacate e de manga eu subo encima no pé de abacate mas quem ta com a bola pega e eu deço do pé de abacae e pégo a bola e saio correndo para pegar quaquer pode saís para qualquer lugar pode correr no cabiteiro e no pomar.

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Pedro

4º série "B"

Texto 56

A Minha Jabuticabeira

Certo dia na minha jabuticabeira, eu colhia frutos e dava para os meu, primos, meus colega e para meu vizinho.

Eu e minha irmã fala: para nosso pai, fazer um balarço de corda para nos brincar ela muito legal.

E um dia eu convidava meus colegas para brincar na Jabuticabeira no fundo da minha casa.

Todos os dias eu aguava ela.

Ela era muito bonita.

Os vizinhos gostava de jabuticabeira

Mais quando eu cheguei do Parquinho

Meus vó e meu tiu cortou a jabuticabeira e eu chorei e os vizinhos

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Carla I. F.

4º série "B"

Texto 57

Era uma vez um pé de manga quando dava manga eu ia pegar manga para come. Na outro dia que eu fui pega umas mangas para mim chupar o pé estava cortado eu comecei a chorar aquele pé deu muitas saudades

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Maycon

4º série "B"



Texto 56

A Minha Jabuticabeira

Certo dia na minha jabuticabeira, eu colhia frutos e dava para os meu, primos, meus colega e para meu vizinho.

Eu e minha irmã fala: para nosso pai, fazer um balarço de corda para nos brincar ela muito legal.

E um dia eu convidava meus colegas para brincar na Jabuticabeira no fundo da minha casa.

Todos os dias eu aguava ela.

Ela era muito bonita.

Os vizinhos gostava de jabuticabeira

Mais quando eu cheguei do Parquinho

Meus vô e meu tiu cortou a jabuticabeira e eu chorei e os vizinhos

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Carla I. F.

4º série "B"

Texto 57

Era uma vez um pé de manga quando dava manga eu ia pegar manga para come. Na outro dia que eu fui pega umas mangas para mim chupar o pé estava cortado eu comecei a chorar aquele pé deu muitas saudades

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Maycon

4º série "B"



Texto 58

Uma árvore amiga

Um belo dia já tinha uma árvore lá na minha casa de Araçatuba e essa árvore acompanhou deis que eu nasci até ir para Marília mais isso não vem ao caso subia na árvore dançava em volta da árvore junto de minhas colegas e meus amigos dançavamos o somba roquim rou pastor alemom o capone pulou tentou me pegar a árvore quando eu nasci não tinha só tinha ela nascendo a árvore tinha 2 troncos para eu minha mãe nós sentarmos e cormemos uma maçã eu vestia um vestido longo até os pés aveludado branco cheio de rendinhas na sintura um lenço branco aveludado eu também tinha um puldour que fazia 3 meses que o meu cachorrinho não cortava o pelo. a árvore cortaram ela. No meu quintal tinha um pé de uva acerola manga abacate fizeram cimento pintou a minha casa e a casa dos fundo que lá morava a minha vó e meu tio.

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Talita C.S.

4º série "B"

Texto 59

A árvore Mimi

Eu estou contando esta história porque me lembrei, dela Um dia eu estava andando na cidade e vi uma plantinha na vitrine de uma loja de árvores eu falei para minha mãe comprá-la e ela comprou eu tirei ela do vazinho que estava, e a plantei no chão ela cresceu e cresceu...e deu muitas e muitas folhas, flores e frutos deliciosos eu coloquei o nome dela de Mimi ela era linda, grande e cheia. Tudo que fazia como: brincar, comer, chorar e me encontrar com alguém era lá debaixo dela ela era super legal, era fresquinha e gostava, eu subia nela brincava e mimi me adorava mas um dia mimi ficou doente e ela estava chorando eu cuidei dela dei comidinha e ela sarou e eu e mimi vivemos felizes para sempre so que um dia mimi morreu mas eu ainda me lembro muito dela.

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Giuliana D. B.

4º série "B"



Texto 60

Pé de Poca

Quando eu era pequena, meu pai plantou um pé de poca ele dava cada poca dozinha.

Quando não morava ninguém no fundo da casa, as crianças iam robar.

Papai falou:

— Porque vocês não queria cortar o pé de poca mas tive que contar o pé poca.

Está árvore deixou muita lembrança porque brincava de balanço de casinha em baixo dela era muito legal ficava o dia inteiro.

Tenho saudades daquela árvore

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Tatiane R. S.

4º série "B"

Texto 61

Minha saudade

Eu sinto saudade de um pé de maga.

Dodo dia eu ia brincar depaixo do pé que fazia sombra

Quando tinha maga eu ia xupa maga e também não deixava de brinca

Teve um dia que eu tinha mudado até hoje eu me lembro dessa árvore.

Meu pai prantou outra árvore e eu brinco de dia na sombra desta árvore

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Willian F. L.

4º série "B"



Texto 62
O Pé de Jabuticada

Certo dia Na casa da minha avó eu fui o pé de Jabuticada, o pé estava cheio de Jabuticada.

Minha avó pegou uma tijela e todos começamos a pegar as Jabuticadas.

Meus primos começaram a subir nos galhos para pegar mais no alto.

Essa jabuticabeira me serviu muito para mim Por que ela me deu sombra e ar puro.

Eu queria ser criança de 4 anos para voltar a subir nela.

Ainda bem que meus avós cuidam bem dela.

Obrigado árvore pelo ar puro e a sombra que você me deu.

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Fernanda S. L.

4º série "B"

Texto 63
O pé-de-laranja companheiro

Quando eu era pequenina um pé-de-laranja tinha no fundo do quintal. Todo dia de tardezinha eu e meus coleguinhas brincava lá.

Todos os dias brincamos de balanço pular corda ou subir na árvore e brincar de avião s gente chupava laranja a tarde toda. Um dia cheguei em casa e tinha cortado ela fiquei chorando mas foi passando os anos e ainda estou com saudades.

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Laura C. B. S.

4º série "B"



Texto 64

Meu-pé-de-manga

— Eu tenho saudade da mangueira que tinha no quintal de casa, eu passava a tarde inteira brincando naquela árvore.

Eu brincava de muitas coisas, mas também quando era época de manga nós ficávamos chupando manga o dia inteiro.

Aquela árvore não deixou saudades só para a minha família, e sim para quase todos os meus colegas.

A mangueira que tinha no quintal de casa foi cortada porque meu pai e minha mãe estavam querendo fazer uma outra casa no quintal. E se não cortassem o pé de manga não ia dar para fazer a casa nova.

E é assim que termina a minha experiência com árvores.

E.E. Abel Augusto Fragata
Professor: Olinda 30/09/99

Gabriel M. A.A.
4º série "B"

Texto 65

A árvore

Um dia no fundo do quintal do meu vó tinha um pé de manga.

E eu mandei ele fase uma casa e ele fez e eu subi em cima dela e pisei num galho podre e eu cai e quebrei o braço.

Quando a minha mãe viu ela me colocou de castigo e mandou cortar o pé de manga e u fiquei triste.

E.E. Abel Augusto Fragata
Professor: Olinda 30/09/99

Leandro V. T.
4º série "B"



Texto 66

A árvore que é um brinquedo

Era uma vez uma árvore enorme que um dia ele estavam com vontade de bricar.

Um dia um trabalhador passou perto de umas crianças que falava:

—Tio coloca essa corda para gente brincar de balanço?

Ai ele foi com uma corda e a escada enorme e ele colocou a corda.

O moço colocou uma tábua para o balanço

Eles brincavam até a noitecer, todo dia depois do almoço a toda vizinha vinha brincar no balanço.

E um dia a árvore foi derrubada e nunca mais eles viram á árvore, está árvore foi uma experiência com brincadeira na árvore.

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Daniele T. P.

4º série "B"

Texto 67

A minha árvore

Eu gostei da aquela arvore. La eu e meus familiares fasiamos churrasco um montão de coisas.

Fisemos balanços para brincar de de baixo da arvores com meus primos e colegas

Enquantoos eu morava la, nos pegavamos o liquido que era borrada e faziamos bastante bolinhas.

Quando eu mudei de lá, me deu uma saudade

Mais algum dia ela morrera e eu plantarei uma árvore no lugar dela.

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Talita R.

4º série "B"



Texto 68

A minha árvore

Na minha casa tinha uma árvore, muito grade que eu sempre brincava ela, era muito divertido eu chamava meus amigos para brincar e todos gostavam muito.

Um dia nós se mudamos para outra, casa nova e lá também tinha uma árvore e sempre quando nós brincamos de esconde-esconde nós se escondiamo nela e agora nós vamos cortar ela plantar outra árvore no lugar.

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Márcio

4º série "B"

Texto 69

A Mangeira

No fundo da minha casa tem uma mageira que eu batizei de com o nome Carlota ela é a minha arvore preferida.

Antes de minha prima se mudar eu e ela e meu irmãozinho iamso la atraz da minha casa setar nos galos de Carlota e comer manga.

Agora não tenho tenpo para velo já está velha eu so vejo no final de semana já faz tato tempo que a coneso.

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Leticia

4º série "B"

Texto 70

A Jabuticabeira

Quando eu era pequeno eu morava em uma casa que tinha jabuticabeira.

Todo dia eu brincava perto dela junto com os meus irmãos, nós subiamos nela e apanhavamos algumas jabuticabas para a minha mãe.

Toda a tarde eu ia lá e tentava subir até o último galho mais minha mãe não deixava.

Teve um dia que minha mãe comprou um quit de Batmam pra mim e meu Bat bumerang caiu em cima da árvore e depois chegou o dia de mim mudar de casa mais agora eu so consigo ver ela oura vez pelas fotos que eu tenho dela.

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Luis F.

4º série "B"



Texto 71

Meu pé de Manga Borbom

Quando eu nasc, minha vó plantou um pé-de-manga, foi crescendo junto comigo eu brincava de tarzam, agora ele está muito velho mais nascem mangas de dar água na boca so que arrancam muito galhos por que o pé de xuxu está enrolando nela e os galhos está apodrecendo e o árvore que eu mais gostei, eu chamo ela de combanheiro godzilla eu brino com meus colegas embaixo dela

Quando ela da manga eu dou manga pros outros.

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Bruno

4º série "B"

Texto 72

Minha árvore de manga

Na casa que eu morava tem duas árvores enormes de manga eu gosto muito das duas árvores

Aquela árvore servia para muitas coisas como brincar de casinha escolinha e também minha vo fez um balanço para mim brincar.

E na outra árvore de manga que era perto da banheira, eu e a minha tia pegavamos uma escada e subiamos em cima do banheiro para pegar as mangas que estavam lá.

As vezes eu me fazia que eu era super eroi e a árvore era minha parceira

Ou eu brincava que eu era medica e eu pesquisava a árvore.

E também a comidinha da minha casinha era algumas folhas da árvore

E também pegava algumas manga e dava para os meninos que estavam na orua jogando bola, ou eu pegava e fingia que eu estava vendendo manga.

As vezes fingia que o quintal da minha casa era uma selva.

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Larissa F.

4º série "B"



Texto 73

Um dia uma arvoré muito bonuta estavá no sutio cheia de maçã e eu brincava com ela para ela ficar felis.

Eu regava os galho e as raiz E todo o ano ela da maça muito linda e gostosa e saborosa.

Um dia eu cheguei e não encontrei a minha querida amiga arvore E eu nunca mais tive uma amiga igual uma arvore

Fim

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Jefferson

4º série "B"

Texto 74

Uma vez eu estava em minha casa, eu tinha uma árvore, está árvore chamava Lili. Lili era muito legal quando chuvia eu ficava de baixo dela, quando ficava muito calor eu ia lá para ficar na somobra. Eu gostava muito dela.

De tarde quando eu chegava da escola eu falava para minha mãe fazer um lanchinho para eu comer. Eu pegava o lanche e ia na árvore, eu fazia um balanço e eu ficava balançando.

Tinha vez que eu pegava um pano e colocava de bacho de Lili e dormia lá até a noite.

Quando eu mudei para a minha outra casa eu queria levar Lili. mas a minha mãe falou para mim que eu não poderia levar ela então eu comecei a chorar e não parava.

Quando eu mudei eu tive outra árvore e se chamava Lili.

Fim

E.E. Abel Augusto Fragata

Professor: Olinda 30/09/99

Mariane N. E.

4º série "B"



Texto 75

O pé de Laranja

*Quando eu estava na casa de minha prima
Nos estavamos brincando em baixo da árvores e gente resolvemos subir na
árvore para a gente apainhar laranjas. para a gente exprimentar a laranja
Depois a gente dessemos da arvore e chupamos algumas Laranjas.
A laranja estava uma delicia.
Depois a gente resolvemos brincar de casinha em baixo da árvore
Nos brincamos de casinha estava uma delicia
Eu adorei
Eu gostei muito de ter passado a tarde na casa da minha prima.
A gente fez muitas cosas legal.
Eu adorei.*

*E.E. Abel Augusto Fragata
Professor: Olinda 30/09/99*

*Bruna A. R.
4º série "B"*

Texto 76

*Era uma vez eu tinha uma árvores ela se chamava lulu. Lulu era minha
colega.
Ela era uma árvore que eu gostava, Um dia ela morreu eu fiquei chorando.
Minha mãe queria mudar de casa porque lulu tinha morrido então para eu
não choras elas muda.
Então nós plantamos outra árvore no lugar e vivemos felizes para sempre.*

*E.E. Abel Augusto Fragata
Professor: Olinda 30/09/99*

*Ezequiel
4º série "B"*



Texto 77

A minha árvore

*Eu tinha uma árvore grande ela era muito legal
Ela servia para brincar e etc...
Quando eu era pequeno eu adorava subir nela para beincar
Teve um dia que eu amarrei uma corda nela e chamei meus amigos para
brincar.
Todo dia eu e meus amigos brincavamos na árvore de balançar
Eu sinto saudades dela, ela soltava muitas folhas, a folhas voavam para
longe.
A árvore era muito legal para brincar principalmente de esconde-esconde eu
'so me escondia nela e sempre eu me salvava, eu sinto muita saudade dela.*

*E.E. Abel Augusto Fragata
Professor: Olinda 30/09/99*

*Tiago P. M.
4º série "B"*

Texto 78

Texto-Saudades

*Eu já brinquei com as folhas da árvore que tem na frente da minha ca.
Eu brincava com minha amiga Rafaela, e brincava de Caixa eletrônica.
Era uma lojinha que se chamava Maria- Cler. E as folhas da árvore era o
dinheirinho, as menores eram notas de 5 e de 1 e de 10 e as maiores notas de 50 e
de 10 e também tinham cheques.
Eu gostei muito de brincar disso mais no final da brincadeira tinha que
arrumar tudo de novo.
Eu guardava as folhas da árvore para brincar na próxima vez que iríamos
brincar.
Se eu deixar em cima do muro as folhinhas elas voam por causa do vento. Eu
também enfeitei minhas bonecas com flores.*

*E.E. Abel Augusto Fragata
Professor: Olinda 30/09/99*

*Aline
4º série "B"*



Texto 79

O Picão

Um dia estava andando no meio do pasto e eu vi um pé de picão.

*Meu amigo bateu a perna e o picão caiu na grama, mas o vento fez o voar,
voou voou até um lugar que não tinha vento e desmanchou.*

Eu achei outro pé de picão e pequei para brincar com ele.

Eu assoprei e ele foi voando embora até desmanchar.

E.E. Lázaro Franco de Moraes

Fabício

Professor: Rosângela 26/11/98

12 anos 5º A

Texto 80

*Um dia eu estava no sítio e eu achei um picão comecei tirar folinha por
folinha eu tinha 9 anos eu adorava brincar todos os dias assoprava e avoava lá
para cima onde ia que lugar parava eu acho que ia para os ninhos.*

Tchau pição

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Eliane A. V.

Professor: Marlene 25/11/98

12 anos série 5º "C"

Texto 81

*Estava eu andando pelo plantio de algodão, quando vi uma planta que voava
pelo seus cêus uma planta estranha falêi: planta que voa eu nunca vi na minha
vida fiquei assustado com aquela planta mestiriosa.*

E.E.P.G. "Lázaro de Franco de Moraes"

José R. C.

Professor: Rosângela 26/11/98

11 anos 5º A



Texto 82

Picão

O picão é legal por que nasce em muitos lugares principalmente nos matos.

O pição é cheio de algodão que são fiosinhos pequeninos que são de algodão.

Mas as vezes quem tem gripe tosse quando vai brincar com pição. O picão é uma planta pequena que nasce nas gramas. O picão por ser de algodão ele voa

Eu adoro brincar com o pição por que o picão a gente assopra e ele voa. E a gente não sabe para onde ele vai. Mais perto de casa tem muitos picões. E fica mais fácil para brincar. Meu irmão mais novo só brinca com o picão pois ele nem liga para os brinquedos que tem pois ele fico dia inteiro brincando com o picão.

E.E. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Rosângela 26/11/98

Estela S.

12 anos 5ª A

Texto 83

Picão

É uma planta que dá geralmente na roça no meio de plantações de milho, arroz etc...

Ela gruda na roupa e não desgruda fácil ela agarra e não solta.

Quando os agricultores vão quebrar milho ou então cortar arroz voltam para suas casas cheio de picão.

Ele voa e desaparece o ar e depois de alguns minutos ela cai no chão. Tem pessoas que brincam com o picão eu por exemplo peguei uma bolinha de isopor e enchi de picão a bolinha ficou parecendo um ouriço.

E.E. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Rosângela 26/11/98

Juliana Z.

11 anos 5ª A



Texto 84

Ele some por ai...Voando

Eu moro em uma casa meio grande a onde pega um solão, quando eu era pequena brincava com uma paineira, essa paineira era como um algodão que soutava muitos pelinhos era uma planta muito interessante.

Quando eu fui para pega-lá ela saiu voando, depois eu corri atrás mas ela voou para longe de minha casa.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Geralda 25/11/98

Roberta R.

11 anos série 5º "D "

Texto 85

Um dia eu vi uma planta parecida com o algodão eu a peguei levei: em casa e o meu pai disse:

—Essa flor se chama paineira assopre ela.

Eu assoprei ela, a paineira se dez fez em pedacinhos.

E até hoje eu me pergunto para onde ela foi.

Eu fis essa esperiencia porque eu queria saber como a planta iria ficar.

Eu fis essa esperiencia para ver o que acontecia.

Essas experiencia aconteceu em 1995.

Aconteceu na casa da visinha

Eu queria saber em que lugar do universo esta essa planta.

FIM

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Geralda 25/11/98

Rafael C. S.

12 anos série 5º "D "



Texto 86

Quando estava num Sítio Numa grama Verdinha com a quele Sol e as flores das coloridas. eu fui lá ve como ela tava e cabei brincando com ela e as folhas todas verdes do Picão”, em casa tinha uma flor de algodão e eu brincava todo dia com ela até que um dia eu acabei com ela

Eu gostava muito de brincar com todas elas

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Marlene 25/11/98

Érica C. B.

12 anos série 5º “C”

Texto 87

A Pãina

Uma vez peguei uma pãina e assoprei e aqueles pelinhos brancos voaram e eu me imaginei voando também.

Imaginei ir para o paraíso onde tinha um monte de pãenas que eu assoprava e a gente voava mais longe ainda.

Fomas parar no universo, mas num universo diferente, onde tinha todas as especies de plantas se como rosas, margaridas, pãenas. E daqui a pouco me imagino afogando com as plantas e acordo vendo as petalas de rosas cobrindo o meu rosto.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Geralda 25/11/98

Edson B. C.

11 anos série 5º “D”



Texto 88

O Picão

O picão é uma planta que encontramos nos pastos espalhados por todas as partes, a gente costuma a pegar ele para assoprar e ele sai voando pelos pastos, voando como uma folha, livre no vento, uns pegam para brincar de assoprar outros já pegam para fazer remédios.

O picão ninguém planta ele nasce de teimoso, não atrapalha nada, só serve para ficar no pasto à toa.

Ele é dum médio tamanho, às vezes seca, e a gente nem vê, às vezes os animais pisam em cima e ele se acaba.

Mas logo nasce outro no lugar.

E.E. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Rosângela 26/11/98

Andréia C. L. S.

11 anos 5º A

Texto 89

Quando eu vejo um picão eu começo a brincar com ele começo a depenar todo e de pois eu a sobre e ele some por aí.... voado tem vezes que ele cruda na roupa da jente eu gosto de a sobrar e pular para pegar ele tem muito espinho defere de tem uns que espinha tem uns que não espinha tem pessoa que tem menda de espinho já eu não muca deve medo de spinho tem gente que tem orror de de espinho mais é muito gostoso brincar com espinho.

E.E. P.G. Lázaro Franco de Moras

Professor: Rosângela 26/11/98

Juvenal

11 anos 5º A



Texto 90

Quando eu estava em meu sítio na grama verde pisava, brincava com as flores, com as folhas verdes da árvore grande, eu ia sempre ver plantações de algodão, e o picão voava com o vento, petolas de rosas no chão.

Estou falando isso porque gosto das experiências que passo. Vocês vão para um lugar calmo para que vocês sintam o ar puro, limpo e vocês ficaram saudáveis.

Eu sei que sofri muitas vezes, só que quando chegava alguém essa pessoa conversava comigo e depois me convidava para brincar eu ia e eu e essa pessoa brincávamos com todas brincadeiras possíveis e depois chegava o final da brincadeira e ficamos sorrindo e o outro dia e mais um para se brincar.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Vanessa B. N.

Professor: Marlene 25/11/98

11 anos série 5º "C "

Texto 91

Um dia eu estava na casa da minha vó quando eu vi uma plantinha igual a um algodão e eu a peguei e eu assoprei-a e ela foi subindo, subindo até que ela desapareceu eu não a vi mais.

Um dia eu fui no sítio e lá tem paineira e caiu no chão e eu fui pegar, e quando eu abri estava cheio de algodão dentro e com o algodão eu fiz bonecos e muitas outras coisas da paineira.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Ana P. M.

Professor: Geralda 25/11/98

11 anos série 5º "D "

Texto 92

Quando eu era criança eu fui em uma chácara do meu tio brincar com o meu primo, nadar e plantar algumas coisas.

Eu estava andando um na frente eu nem vi, e quando eu vi já estava em cima e aí que dor.

As folhas eram bancas e as flores eram pretas porque era um picão.

Quando vinha o vento elas voavam para o lado do vento que era para cima e sumiam para o alto.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Kleyton D.

Professor: Marlene 25/11/98

11 anos série 5º "C "



Texto 93

Quando eu era pequena, eu costumava pegar paina e assoprar na cara do meu irmão e meu irmão ficava bravo. Ele pegava outro paina e assoprava na minha cara, as painas iam subindo até sumir no céu imenso.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Luis A. P.

Professor: Geralda 25/11/98

12 anos série 5º "D "

Texto 94

Minha hiostória

Quando eu era pequena eu brincava com flores eu pegava é brincava como todo tipo de flores como a rosa orquidia eu pegava o regador é água até enxarcava Por quê? eu gostava. Para quê? que ela cresca maravilhosa Quando? Eu era pequeno Onde para onde voam? Ela voa para o mundo.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Luis A B.

Professor: Marlene 25/11/98

12 anos série 5º "C "

Texto 95

Eu esta brincando com os meus amigos quando vi um picão, ele grudou nas nossas roupas. Ele é um picão muito chato ele voava quando dava aquele vento forte. Estes picões dá nos matos, e vivem todos juntos, só quando dava um vento forte, que ele se desajuntava.

Esse picão é quase um espinhos quando ele gruda nas roupas, chega a pegar na pele e doi, eles se escondem nos chãos quando cai dos seus galhos fininhos. Ele é emgraçado porque tem um pedacinho amarelinho que gruda ele é preto inteiro e é legal.

E.E. Lázaro Franco de Moraes

Paula R. D.

Professor: Rosângela 26/11/98

12 anos 5º A



Texto 96

A experiência

Um dia eu estava no sítio do meu tio Roberto, trabalhando na granja. Na hora do almoço, o filho dele Junior me convidou para fazer uma experiência.

Nos lavamos um vidrinho de plástico, com dez centímetros de altura, colodamos no vidrinho um pouco de cloro granulado, colocamos dez ML de remédios para pintinho, e dez ML de óleo de freio.

Tampanos o vidrinho e ele explodiu.

Dai eu olhei para baixo e vi que os pedaços do vidrinho tinha virado uma flor.

Porque quando misturamos os ingredientes eles começarão a ferver.

Pra que

Eu queria ver o que acontecia

Quando

No ano passado

Onde

No sítio do meu tio

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Geralda 25/11/98

Paulo R. V.

12 anos série 5º "D "

Texto 97

O picão

Um dia andando encontrei um picão voando ai perguntei pra mim mesmo como sera que ele voa ai lembrei que outro dia assoprei um será que é aquele que assoprei ou o vento trouxe até aqui há sim esse picão que se vaga por ai a procura de um outro lugar veja ele está indo embora vamos pegalo antes que suma e nunca mais o encontrem talvez ele vai pra china ou talvez ele volta da onde veio talvez veio de lá é mesmo coisas boas sempre acontecem acho que o picão é parente da paineira, ou do algodão, que nem do outro dia. Eu Brincando com uma paina é muito legal. há eu vou prá casa isso é que eu vou fazer.

E.E. Escola Lázaro Franco de Moraes

Professor: Rosângela 26/11/98

Bruno D. M.

11 anos 5º A



Texto 98

As plantas

Um dia eu tava brincando na rua quando um picão voando pela rua, e também uma flores e caiu em cima de uma paineira.

No outro dia a flor estava em cima do tijolo.

O algodão com todo aquele vento e o algodão começou a voar todos os algodãos voaram

Eu fiquei olhando para o céu e cada vez mais foi subindo.

No outro dia tinha um monte de algodão dentro da arêa, e como estava muito vento a minha mãe centou bem na direção do vento e aí quando bateu um vento foi tudo na cara da minha mãe.

Fim

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Geralda 25/11/98

Joselaine C. A.

11 anos série 5º "D "

Texto 99

E o vento o leva por aí

Em um dia de sol, ando por aí vendo plantas e a minha frente uma planta que não avia visto algo como aquele, uma planta branca eu fiquei a olhando e o vento soprou e a planta foi se desmanchando, suas pétolas voando por aí e fico pensando aonde ela vai, dava volta ao mundo? Pelos planetas? Eu não sei o que dizer mas é lindo olhar a natureza voando, voando.

Eu vi mais uma florsinha e a catei na mão assoprei e ela foi subindo, eu fui embora para casa pensando aonde estará a florsinha que eu assoprei

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Geralda 25/11/98

Flávia T. S.

11 anos série 5º "D "



Texto 100

Brincadeiras

Quando eu era mais piquena, eu brincava de fazer comidinha. Para me divertir eu pulava, brincava muito era muito gostoso. Quando eu comecei a ir na escola, minhas Brincadeiras iam alimentando eu Brincava de cobra-sega, vivo-morto, corre lenço muiotas outras Brincadeiras. Quando eu chegava da escola eu ensinava para minha rmã. Eu gostava e gosto muito de flores principalmente rosas. Mas eu não gosto e dos espinhos. Mas até Hoje gosto de flores e principalmente de mi se divertir pra valer!!

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Marlene 25/11/98

Drielle P. B.

12 anos série 5º "C "

Texto 101

Brincado com plantas

Um dia eu sai da escola, estava ventando muito forte e as folhas das árvores começaram a cair, eu e a minha prima corrimos atrás das folhas para pegá-las, foi muito legal.

No dia seguinte, foi num sábado, eu passei pela praça e vi várias sementes de paineira e peguei eu assoprei e tentei pegá-las mas era impossível cada vez sobia mais alto, a paineira parecia uma pluma de tão leve. Quando vi uma margarida e fui despetalando ela brincando de bem me quer, adoro brincar disso.

Num dia fui pegar meu coelho e ele correu sobre o mato, lá tinha muito picão, quando sai do mato, tinha muito picão na roupa toda, foi muito difícil de tirar, mas foi mito legal, com é gostoso brincar com as plantas.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Geralda 25/11/98

Regiane C.

12 anos série 5º "D "



Texto 102

O picão

Me sopram, vou voando até onde Deus quizer, só paro quando o vento para .

Mas quando conheça outra vez o vento, voa outra vez:

Até falam que eu sou uma florzinha que voa , uma flor que não é em qualquer que tem, sou uma especie muito rará, só existo nos matos e campos bem esterçados.

Uma vez que eu estava passando perto de uma desta plantinha muito mimosinha, eu a cate e levei para a casa para guardar como uma lembrança, quando cheguei em casa minha mãe , ficou muito brava comigo por que eu levava aquela planta. Mas eu disse:

-Mãe está planta não é em qualquer lugar que tem.

E.E. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Rosângela 26/11/98

Nívea L.

12 anos 5º A

Texto 103

Quando eu era pequena brincava com as flores por que minha mãe falava que minha avó tinha lembranças de um dia poder pegar uma planta e sopra-lá e ela pode voar? So que ela inventava de tudo para brincar e eu porí isse toda como o Picão desmancha que eu gosto de brincar com plantas e gostaria que eu soprasse ela e ela se desmancha tão bonito e suave.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Marlene 25/11/98

Kelly R. S.

12 anos série 5º "C "



Texto 104

Eu e a paineira

*Um dia eu estava andando por um
pasto quando eu vi uma paineira,
pequei pelo cabinho, levanteio para
o alto, assoprei, e tantan tantan,
ele saiu voando, voando
Eu segui ela só que quando ela
chegou num rio eu não avi mais,
voltei para casa e dice para a minha
mãe.*

R: eu fiz isto por que eu queria me destrair um pouco

R: para me destrair

*R: quando eu era umpouco menor, por volta dos 9 ou 10 anos ele foi para o
espaço.*

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

José A S.

Professor: Geralda 25/11/98

12 anos série 5º "D "

Texto 105

Minhas experiencias

*Um dia eu sai de casa e fui na casa de minha tia, onde tem um jardim.
Lá eu peguei uma paineira e soprei, ela saiu voando para o infinito.
Naquele mesmo dia, eu fiquei brincando com todas as plantas, e foi muito
legal.*

*Em casa tinha muitas paineras, e eu ficava assoprando para ver até onde
elas iam.*

E até hoje eu não sei ao certo até onde elas vão.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Paula P.

Professor: Geralda 25/11/98

11 anos série 5º "D "



Texto 106
Dificuldades

Uma das coisas muito difícil, que ainda não consegui fazer e conseguir pegar um a paineira na mão sem ver nenhuma dessas “peninhas” que tem na paineira.

Lá na minha casa tinha um caderninho, dou o nome a ele de Dificuldade por que o que tem escrito dentro dele é só coisas que eu ainda não consegui fazer, ou acho difícil.

Tem muitas coisas escritos lá difícil como por exemplo: saltar de um prédio de 13 andares e não se machucar, tomar banho no chuveirão e sem aquelas toquinhas para não molhar o cabelo conseguir ficar com o cabelo sequinho sem nenhum fio molhado. Nesse caderninho tem muitas dessas coisas difíssilimas e uma das coisas que até hoje não consegui é pegar uma paineira na mão e não deixar voar nenhuma “peninha”...

Até hoje é esse o meu desafio, é essa minha maior dificuldade.

FIM

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes
Professor: Geralda 25/11/98

Raísa M. V.
11 anos série 5º “D”

Texto 107
A paineira

Num domingo dia de sol, eu e meus pais fomos ao sítio onde há muitas paineiras. E eu adora brincar com paineira por que voa para o infinito.

Meus primos e eu fomos na beira de um rio onde há muitas paineiras comecei a assoprar e os algodões da paineira voaram, para o infinito para o espaço. Quando e onde ele voltar, cair ninguém sabe.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes
Professor: Geralda 25/11/98

Silvana A. F.
11 anos série 5º “D”



Texto 108

O sítio

Quando eu fui no sítio, eu fui no Pé de Mangueira, chegando lá eu pisei no espinho e levei uma mordida de abelha. Daí eu Percebi que eu tinha passado uma experiencia incrível, porquê eu nunca tinha levado Picada de cbelha Pisado no espinho de uma vez só. Agora quando eu vou no sítio, eu fico Bem longe do Pé de mangua para não Levar outra mordida de abelha e Pisar no Espinho. Lá no sítio tem muitas árvores mas a que eu mais gosto é a goiabeira.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Marlene 25/11/98

Regiane P. S. O.

11 anos série 5º "C "

Texto 109

Quando eu era criança eu fui numa chakra, eu vi um picão e pegeui. Depois eu asoprei e vi le sumindo por ai ... Voando

Eu fiz isso porque eu achi legal

E para ver o que acontecia

E o picão somil.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Marlene 25/11/98

Johnny G. R.

12 anos série 5º "C "



Texto 110

Minha mãe ficou brava comigo porque...

Tudo começou assim, fui no sítio do meu pai. Dai comecei a dar algumas voltas com minha mãe no pomar.

Então enxerguei uma planta branquinha, branquinha, fui até aonde a planta estava e ela era igual esta aí no desenho. Fui lá apanhei a planta fui com a minha mãe até uma casinha que tem lá sítio minha mãe sentou na direção do vento e como eu ainda não tinha assoprado a planta, resolvi asoprar.

E quando asoprei "pronto"! tinha voado tudo na cara dela, no cabelo.

E ela ficou uma fera comigo! E como achei engraçado ruvo pegando essas plantinhas e as vezes asopro na cara dela ainda!!!

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Geralda 25/11/98

Flávia de G. S.

11 anos série 5º "D "

Texto 111

Elton e o Picão

Um dia Elton estava brincando de bola, ele chutou a bola bem longe, quando ele foi buscar, ele viu um pição.

O vento espalhou o picão para todo lado, Elton ficou reparando o picão, mais ele lembrou que tem que voltar a jogar bola e ele voltou normalmente.

E.E. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Rosângela 26/11/98

Elton P.

12 anos 5º A



Texto 112

Num dia bonito eu e minha amiga estávamos brincando na rua. Derrepente tive uma idéia que tal irmos pegar a minha bola e irmos brincar na rua. E minha amiga respondeu:

__Não, vamos fazer uma experiência vamos pegar uma bexiga e enxemos de água. vamos pegar um relógio colocar do lado da bexiga com água quem escutar o barulho ganha e fala do que quer brincar. Passaram alguns minutos minha amiga foi a vencedora. E disse: __Já que eu ganhei vou escolher irei pegar duas flores e eu disse:

__Por que vamos brincar disso, porque eu acho que é interessante. Eu disse. Para que? Nós vamos brincar disso. Para nós desenvolvemos e sabermos mais da natureza.

E eu disse mas como, quando vou saber disso.

Depois. Começaram a brincar e as petalhas das flores avoavam.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Marlene 25/11/98

Michele C.

11 anos série 5º "C"

Texto 113

Picão

O picão é legal por que nasce em muitos lugares principalmente nos matos.

O pição é cheio de algodão que são fiosinhos pequeninos que são de algodão.

Mas as vezes quem tem gripe tosse quando vai brincar com pição. O picão é uma planta pequena que nasce nas gramas. O picão por ser de algodão ele voa

Eu adoro brincar com o pição por que o picão a gente assopra e ele voa. E a gente não sabe para onde ele vai. Mais perto de casa tem muitos picões. E fica mais fácil para brincar. Meu irmão mais novo só brinca com o picão pois ele nem liga para os brinquedos que tem pois ele fico dia inteiro brincando com o picão.

E.E. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Rosângela 26/11/98

Estela S.

12 anos 5º A



Texto 114

A florzinha que aprendeu a voar

Um dia saindo da escola, vi uma plantinha ela era tão bonitinha que consegui pega-lá, e eu sei quero assoprei a plantinha e ela se despedaçou inteirinha, fiquei triste.

Mas não muito, porque aquela plantinha voou e voou que eu segui ela, voou mais ainda, e eundo dava para subir, então tive uma boa idéia que subi num muro e eu não sei como fui parar bem longe do chão porque eu acho que o vento me levou, achei muito estranho, mas eu voei junto com ela, lá de cima vi a multidão de pessoas e até minha casa, me deu desespero e chorei.

Que depois quando acordei estava em minha cama.

E lá vi que era uma lembrança do meu sonho

FIM!!!

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Geralda 25/11/98

Dayana F. P.

11 anos série 5º "D "

Texto 115

Num dia lindo eu e minha irmã estávamos brincando, derepente nós resolvemos brincar de jardineira e eu a regar as rosas e a minha irmã foi cavando burraco com a colher para colocar as sementes.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Marlene 25/11/98

Marina P. V.

11 anos série 5º "C "



Texto 116

Quando eu estava em meu sítio na grama verde pisava, brincava com as flores, com as folhas verdes da árvore grande, eu ia sempre ver plantações de algodão, e o picão voava com o vento, petolas de rosas no chão.

Estou falando isso porque gosto das experiências que passo. Vocês vão para um lugar calmo para que vocês sintam o ar puro, limpo e vocês ficaram saldaveis.

Eu sei que sofri muitas vezes, só que quando chegava alguém essa pessoa conversava comigo e depois me convidava para brincar eu ia e eu e essa pessoa brincavamos com todas brincadeiras possíveis e depois chegava o final da brincadeira e ficamos sorrindo e o outro dia e mais um para se brincar.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Vanessa B. N.

Professor: Marlene 25/11/98

11 anos série 5º "C "

Texto 117

Na minha infancia eu brincava com plantas, plantava e águava todos os dias, e o pé de flor cresceu muito e abriu uma rosa branca linda e eu brincava com a rosa de casinha ela era minha filha eu dava água e passava perfume e lapês de cor para fazer rostinho na florzinha.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Joice S. L.

Professor: Marlene 25/11/98

11 anos série 5º "C "



Texto 118

A florzinha que parece algodão

Um dia eu estava saindo de casa com minha amiga e bem na grama estava uma plantinha igual ao um algodão, mas com cabinho.

Minha amiga pegou a florzinha e assoprou, ela começou a voar e nós duas seguimos ela.

Cada vez mais ela foi subindo, subindo, subindo...

Fomos parar muito longe de casa, quando chegamos em uma pracinha a florzinha caiu numa grama onde tinha mais um monte daquela florzinha parecendo algodão só com cabinho.

Pegamos todas aquelas florzinhas assopramos todas elas juntas, elas voaram bem longe foi pra lá do céu, pena que não voltou mais, que dó da florzinha, o que será que aconteceu com ela?

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Geralda 25/11/98

Paula V. P.

11 anos série 5º "D "

Texto 119

O Picão

Essa planta é uma especie de planta voadora, é só um vento soprar que ela se desmonta como um quebra-cabeça.

Uns falam que são florsinhas que voam, outros dizem que são matos, todos dizem alguma coisa.

Ela é um tipo de uma rosa que é despetalada com o vento, mas esta planta é despetalada com o vento, mas as folhas não ficam elas voam, como um papel.

Vamos chamala de picão , uma planta diferente, branca e verde, que nasce no chão com outras plantas e matos. Quando você assopra só seu lado de cima que vai embora seu cabo fica, o pi cão é uma plantinha miuda que fica quieta em seu lugar.

Existem mais de bilhões dessas plantas no Brasil, em praças, campos, jardins, em tudo.

E.E. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Rosângela 26/11/98

Micheli F. G.

12 anos 5º A



Texto 120

Quando eu acho um picão eu brinco com ele eu asoplo ele e depois saio correndo atrás dele para pegar eu consigo pegar um dia meu amigo foi tentar pegar um pição que estava voando mas ele não conseguiu porque ele saiu voando para o céu e nunca mais voltou.

Um dia fui em uma fazenda cheia de picão eu meu amigo saimo correndo e asopro um helicoptero pousou la na fazenda e voou tudo para o céu.

E.E. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Rosângela 26/11/98

Ricardo

11 anos 5º A

Texto 121

A plantinha

Um dia eu estava passeando, pensando na vida. Então derrepente com o ar frio do vento apareceu voando vários galhinhos de algodão.

Eu adorava aquela plantinha porque ela é bonita, e também quando alguém sopra ela, ela sai voando como vários passarinhos.

Eu acho bonita porque de noite quando ela está voando, parece vários pontinhos brilhando para o além.

Por isso, essa é minha plantinha preferida.

Fim

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Geralda 25/11/98

Cíntia G. S.

11 anos série 5º "D "



Texto 122

A flor

*La em casa tem flor
e a minha mae cuida
dela com muito amor*

*Eu gosto de flors
masi umas são
uns orrores*

*minha vó adora flors
ela leva até para
os cantors*

*Minha gosta de cantos
Mais adora plantas*

Fim

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes
Professor: Geralda 25/11/98

João P. M.
11 anos série 5º "D "

Texto 123

O vento trouxe

Um dia bem de manhã encontrei uma folha esquisita cheia de furos era um tipo de uma amore pequena, primeiro eu pensei não vou pegar, depois acabei pegando começou queimar eu comecei a gritar minha mãe veio correndo e me levou para o hospital.

Passaram um ano eu estava no quintal da minha ávo, eu encontrei uma palmeira, primeiro eu perguntei para minha ávo e falou que esse podia porque essa não queima esse voa! voa! E quase nunca cai. Eu estava curioso eu peguei e asoprei para ver o que ia acontecer ele voa chegou no céu eu comecei a brincar até o dia acabar.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes
Professor: Geralda 25/11/98

Hugo S. B.
11 anos série 5º "D "



Texto 124

A clorofila

Peguei uma folhinha verde e coloquei em um copo com alcool, deixei o copo uma noite em "reposo", e a hora que eu fui olhar a folha ela estava banca e o alcool estava verde, e isso se chama Clorofila

The And!!!

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Geralda 25/11/98

Pamela R. C.

11 anos série 5º "D "

Texto 125

E o vento levou

Um dia peguei uma planta

se chamava "picão".

Soprei ela, bom muita força,

e sumiu na imensidão.

Então fiquei pensando

"Onde ela vai parar?

Será que alguma fazenda

ou no fundo de um mar?"

então peguei um aoutra,

assoprei de novo.

Saiu devagarinho, redonda

e até parecia um ovo!

E, então me perguntei:

"Como ela voa assim?"

isso acho que não vou saber

é uma história sem fim!

FIM

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Geralda 25/11/98

Pedro C.

11 anos série 5º "D "



Texto 126

quando eu era Piquena eu brincava todos os dias com as flores, plantas etc eu não gostava muito de picão por que espinhava muito eu plantava águava e cuidava das plantas eu adorava brincar de mal mi quer, bem mi quer, eu adoro verde e verde é da natureza as árvores é tão bonita que dá até sombra de verdade eu adoro falar sobre plantas.

Preserve a natureza.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Sabuno

Professor: Marlene 25/11/98

11 anos série 5º "C "

Texto 127

As plantas

Um dia eu estava andando de bicicleta e trombei numa árvore cheia de espinhos. Me arranhei inteiro, fique todo machucado.

Depois de 1 mês, fui num sítio de um primo meu. Lá encontrei uma planta branca, era uma paineira, assoprei ela, que saiu voando. Depois fiquei imaginando para onde aquela paineira ia parar.

Quando eu estava indo embora, uma paineira passou voando na minha frente, e pensei novamente

Acho que a paineira deu a volta em todo o sítio. Cheguei em casa e dormi pensando em plantas e mais plantas.

FIM

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Vinicius

Professor: Geralda 25/11/98

11 anos série 5º "D "

Texto 128

Quando eu era pequena, eu brincava com flores, eu pegava as pétalas da rosa e colocava na água. Eu pegava a margarida colocava no cabelo eu pegava um flor não sei o nome já estava seca e fingia que era microfone . Eu brincava de cantora com aquele microfone de brincadeira.

As flores de minha casa era bonitas, mas eu só pegava as mais bonitas.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Leila G. A

Professor: Marlene 25/11/98

11 anos série 5º "C "



Texto 129

*Eu e minha paineira
Eu ia todos os dias no sítio
para assoprar as paineiras.
Eu assoprava e corria atrás,
até onde fosse.
Era legal ela ia sumindo céu
afora.*

*Eu ia no sítio e quando eu
andava descauso as urtigas
deiscavam meus pés todos vermelhos
e cossando.
Eu pegei uma urtiga espremi com
limão ficou amarelo.*

*E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes
Professor: Geralda 25/11/98*

*Pedro C. D. C.
11 anos série 5º "D "*

Texto 130

E o vento levou

*Um dia eu estava andando de bicicleta e vi um aflorzinha no jardim parecida
com um globo.*

*Bateu um vento quando o passinho ia comer aquela flor, a florzinha saiu
voando e o passarinho saiu voando atrás da flor.*

*O passarinho tentava comer a florzinha más ela só subia e descia toda hora,
so que ele ficou com raiva e voou mais rápido do que a florzinha e ela subiu e o
passarinho trombou com um poste.*

O passárinho se atorduou e perdeu sua gostosa refeição do seu dia todo.

*E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes
Professor: Geralda 25/11/98*

*Vitor D. R. T.
11 anos série 5º "D "*



Texto 131

Minha Vida

Em minha infância vivi muitas experiências.

Brincava muito com plantas escuras: roxas, gostava muito do pé de goiaba da minha casa e o pé de manga.

Fazia isso porque gostava e para me divertir e quando me dava vontade. Às vezes ficava impressionada com a brancura do vento que carregava as pétalas das flores para a imensidão do céu, e voarem bem longe.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Karina S.

Professor: Marlene 25/11/98

12 anos série 5º "C "

Texto 132

Era uma vez um menino chamado Leandro ele era muito sozinho, ele brincava sozinho porque não tinha ninguém para brincar.

Mais um dia ele encontrou no mato um picão ele levou para a mãe, e a mãe dele mostrou o que o picão fazia ele voava muito longe, aí por diante o menino tinha com quem brincar com picão.

Um dia o menino perguntou para a mãe dele:

— Mais para onde voa, não sei, mas eu sei que ele voa muito longe.

Leandro foi mostrar para seus colegas de escola que fez amizade com todo mundo por causa do picão, aí ele ficou muito feliz porque de brincar só com o picão.

E.E. Lázaro Franco de Moraes

Renata S. F.

Professor: Rosângela 26/11/98

11 anos 5º A

Texto 133

Um dia eu estava brincando e achei uma flor chamada "picão", peguei aquela flor e asoprei ela. Aquela flor saiu voando até cair em uma poça de água.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Luis G. P.

Professor: Marlene 25/11/98

12 anos série 5º "C "



Texto 134

Esse tipo de picão é legal porque se você assopra-lo ele sai voando por aí com a ajuda do vento e ele voa por toda parte como se fosse um pássaro livremente e qual quer barreira que ele encontra em seu caminho ele para. E por exemplo: Uma árvore, canaviais, etc. E quando o vento para eles ficam ainda um pouco voando até caírem.

E.E. Lázaro Franco de Moraes
Professor: Rosângela 26/11/98

Anderson
11 anos 5º A

Texto 135

um dia eu estava brincando e derrepente caiu um picão bem pequeno em meu cabelo, e depois eu olhei para trás e vi mais um monte e fui seguindo estes picões e achei um pesinho e levei para mim brinca com ele. no outro dia eu achei mais quatro pezinhos de picão e quando eu acho pe de picão eu pego ele e giro com a mão para ele se soltar e muito legal.

E.E. Lázaro Franco de Moraes
Professor: Rosângela 26/11/98

Débora L.
11 anos 5º A

Texto 136

Um dia fui na casa de meu avô e peguei uma flor vermelha que solta um leite mas eu não sabia que aquele leite queimavam mas como eu fui muito curiosa eu coloquei a mão e aquele leite começou a queimar minha mão.

Um outro dia encontrei em casa uma flor totalmente branca mais o que eu não sabia era que não podia pegar nessa parte branca e eu fui lá e peguei nessa parte branca e a florzinha começou a espatifar e eu comecei a correr atrás dela ela foi subindo, subindo até que desapareceu.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes
Professor: Geralda 25/11/98

Érika C. F. G.
11 anos série 5º "D "



Texto 137

Experiência de Criança

Quando eu era criança eu brincava de muitas coisas. As lembranças são Ótimas.

Eu brincava com as flores de meu jardim com por exemplo:

Rosa, Margarida, picão etc.

Minha vida era se divertir eu brincava todos dias. Na minha casa, no sítio, na praça, enfim foi uma infância ótima.

E.E.P.G. Lázaro Franco de Moraes

Professor: Marlene 25/11/98

Patrícia F. M.

11 anos série 5º "C"

Texto 138

O algodão sai voando por ai livremente, as vezes eu gostaria de ser o algodão pra sair voando por ai.

O algodão de pois de industrializado fica macio e branquinho, o algodão serve pra bastante coisas, por exemplo com acetona para tirar esmalte da unha pra por no machucado a e também pra colocar no nariz dos mortos no enterro! E como sempre etc.

bom você ve que ele tem mil e uma utilidades, acho que você já usou. quase todas menos a do morto pois você ainda vão morreu

Bom tem o algodão docé este vão sai voando por ai mas e muito gostoso e não e pra colocar em machucados

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Jacqueline

11 anos 5ª série "A"



Texto 139

O trevo Voador

Era Uma Vez os trevos voadores.

Eles Voavam, Voavam, Voavam e Voavam. todos os dias Eles Voavam e de noite Eles Voltavam para dormir 2 dias depois Eles iam voltando para dormir dois trevos tinha se perdido os outros trevos.

Estavam muito preocupados com os dois trevos que tinha sumido 1 dia depois Um trevo perguntou aonde eles estão mãe?

Não sei filho eles devem ter sumido um dia os dois trevos apareceram e eles ficaram felizes para sempre.

E foram para outro Lugar E Todos viveram juntos felizes.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Ronan L. S.

11 anos 5ª série "A"

Texto 140

Ele some por aí...voando, o que sera? Uma flor, um passára...não sei.

Ele pode ser tudo o que queremos que imaginamos.

Estou curiosa porque ainda não sei o que é.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Luciano M. M.

11 anos 5ª série "A"

Texto 141

Todo mundo adimira acha lindo.

tem cores diferentes quando explode, ele some no ar, parea estrela mas não é todos nos fica olhando quando se explode faz um barrulho eu acho que é fogo de artifício

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Cristiane A. B. O.

11 anos 5ª série "A"



Texto 142

O pássaro que sumia

Era uma vez um grande pássaro, ele sempre saía de sua casa e ia passear nas montanhas e sempre sumia depois aparecia.

Certo dia ele foi para as montanhas e sempre sumiu, só que não voltou, passou dias e nada do pássaro.

Quando foi de noite ele voltou cansado, os animais da floresta sempre estranhava.

Um dia um dos vizinhos dele seguiu ele até nas montanhas e viu o que ele estava fazendo, ele estava indo cuidar de um amigo dele outro passaro que estava doente e ele sempre ia ajuda-lo, o outro pássaro que foi espiá-lo soube disso e falou para todo mundo e Fim.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Marco A G.

11 anos 5ª série "A"

Texto 143

Era uma vez uma uma flor quando você sopra ela desmancha

A flor é Branca ela desmancha.

Ela solta um monte de florzinha

Eu acho que uma flor.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Daiana C. S.

11 anos 5ª série "A"



Texto 144

*É asoobra e ela voa mais ainda so quando que se pego que para de voar.
Os meninos fecam brincando de quem conseguir pegar ela mas é difícil
porque quando você vá pegar ela com o ar que foi na mão ela voa muito mais de
que já estava voando.*

Mas para catar tem outro problema a altura

Mas o voô dela não faz barulho não precisa de gasolina so precisaode ar.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Duran

11 anos 5ª série "A"

Texto 145

*Era uma vez um passárinho que vivia numa flor.
Sá ele vez sua própria casinha teve seus filhotes nesta casinha dentro da flor.
Saia todos os dias atrás de comida para seus filhotes.
Até que um belo dia veio uma menina e rancou a casinha do passarinho.*

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Aline D.

11 anos 5ª série "A"

Texto 146

*Ese pedaço de galho os passa pegam para frase o ninho e fica bem seguro
passaros e ele ficam o dia entero e fica acaindo toda ora também os finhotes caem e
quembra as assa quebra as pata e tamveses aguem passam. piscodo o passaro*

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Marcio

11 anos 5ª série "A"



Texto 147

Algodão

Eu acho que este desenho é um algodão.

Eu também penso por que será que quando nós asopramos o algodão ele voua. Deve ser por que ele é molinho e fofinho.

Mas será que o algodão voa até onde?

Muitas vezes o algodão é usado para passar remédios em machucados. Por isso é que tem algodão em quase todas as casas.

Mas você já pensaram se tudo fosse mole e fofinho voasse com apenas um assopro.

Iria ser uma loucura! Você não acha?

Também tem o algodão doce mas esse é para comer, e não para por em machucados. Ele também não voa tam fácil.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Miriam C. F.

11 anos 5ª série "A"

Texto 148

Eu acho que esse desenho se parece com montanhas ao amanhecer, claras e bonitas. Tipo um por-do-sol.

Eu também acho que pode se uma planta que você assobra e elas saiam voando.

Eu acho que esse desenho se parece com um monte de grilos saltantes e alegres, indo passear pelo mundo a fora, e descobrir mais coisas pelo mundo.

Também parece um monte de pés de galinha.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

José D.

11 anos 5ª série "C"

Texto 149

*E uma flor toda branca.
Eu também me lembro da praia
Quando vi você fiquei apaixonada
Gostaria te ter você na minha coleção de flor Gosto demais de você seu
nome vai ser Angela, vai ser como meu irmão Angela minha rosa cheirosa e
prefirida*

*EE Gabriel Monteiro da Silva
Professora: Maria Inez 07/04/99*

*Lilian A. S.
12 anos 5ª série "F"*

Texto 150

*Essa flor me lembra de uma planta dormideira que eu conheço e é da cor
verde.
Isso deve ser uma flor branca que sota pedacinhos de flor.
Me lembra uma flor igual essa que eu já vi.*

*EE Gabriel Monteiro da Silva
Professora: Maria Inez 07/04/99*

*Bruno F. R.
12 anos 5ª série "F"*

Texto 151

*Está flor é de uma especie muito interessante quando a gente bate nela ela se
sonta sosinha voando por ai no céu fica parecendo um vaga lumi ésta flor se acha
perto da linha do trem eu acho está flor muito interessante em casa tem desta flor
está flor se você asoprar no olho de algem pode machucar eu estudei sobre isso.*

*EE Gabriel Monteiro da Silva
Professora: Maria Inez 07/04/99*

*Suzilene G. M.
12 anos 5ª série "F"*



Texto 152

A flor

*Era uma vez que como o vento a flor desabrocha e-se espedaça e sai voando
e o vento fica bonito.*

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 07/04/99

Fábio D.

12 anos 5ª série "F"

Texto 153

Ele Some por aí... voando

*isto parece uma arvore mas não é porque isto é uma flor ela é um tipo de preto
de carnero branco*

*você pode pensar que um paraquedista Porquê ele avia muito e você pode
asoprar queles saiporai*

*Se você asoprar nasuacasa e pode cair na casa de seu vizinho socê o vento
stiver muito forte. ele parece um espinho e parese um oriso porque parese muito
espinho e ele sesorta sosinho.*

*e pode ir para muinto longe e cair porla pareci paraquedista quecai de um
avião e um par que xeio de criansa condo voi enbora paracasa*

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Juliano A. F.

12 anos 5ª série "B"



Texto 154

Esto me lembra fôgos de artificios Um dia o meu primo estávamos numa festa de casamento bem grande, que estava casando meu tio André e minha tia Renata

Minha tia teve uma idéia de soltar fôgos de artificios para a festa ficar mais animada.

Enquanto isso uns colegas do meu tio estavam jogando baralho e um ganhou a partida e para animar ele deu um computador para meu tio.

Isto me lembra duma flor chamada paraquedinha. Uma vez catei uma dessa e assoprei uns negócinhos parecido como esta no desenho na frente e foi tão legal e divertido.

FIM

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 08/04/99

Rolson F.

11 anos 5ª série "E"

Texto 155

O diamante precioso

Um dia eu estava andando em uma rua muito calma, só eu estava na rua.

Então eu estava olhando para todos lados muito atento a qualquer coisa. Então eu passei em frente a um banco antigo e abandonado, então eu fiquei muito curioso para saber o que havia lá dentro do banco isolado e abandonado.

Então eu entrei velho banco, Lá era escuro mas mesmo no escuro eu vi alguma coisa brilhar lá no fundo do velho banco.

Então eu fui até lá para ver o que era aquilo brilhante.

Hora que eu cheguei lá eu não acreditava no que eu estava vendo .

Sim era um diamante muito grande e brilhoso.

Então eu peguei o diamante e sai daquele lugar rápido.

Então eu fui muito feliz para casa.

Cheguei lá meu pai e minha mãe ficaram felizes, e assim melhoramos nossa vida.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 08/04/99

Caio C. A

11 anos 5ª série "E"



Texto 156

O diamante valiozo

Um dia uma mulher deichou cai um diamante muito valiozo.

E eu peguei e fui atras da mulher, mas não encontrei, e minha mãe dice:

__Filho a onde você encontrou ece diamante e eu dice:

__uma mulher o dichou cai e eu peguei e eu fui atras da mulher e a não encontrei.

E minha mãe dice;

Já sei de quem é a da Maria e eu dice:

__Em tão vamos entregas e minha falou vamos.

E a mulher ficou muito feliz.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 08/04/99

Adolfo N. J.

11 anos 5ª série "E"

Texto 157

Festa de São João

Dia 24 de Junho tem festa de São João eu acho que isso é rojão da festa de São João

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 08/04/99

Thiago S.

11 anos 5ª série "E"



Texto 158

Uma flor estranha

Ela e meia estranha ela é cheio de cosinhas estranhas ao redo dela ela é bonitinha.

Eu não sei o nome dela e gostaria de saber o nome dela. Eu só sei que quando bate vento ela Solta aquelas estranhas e ai ela solta os galinhos que fica essas coisinha.

Ele some por ai...voando e vai para qualquer lugar

Ele voa até para dentro para nossa casa no quarto na cozinha só se você tiver no quintal.

Essa é a florzinha estranha.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 08/04/99

Erica L. F.

11 anos 5ª série "E"

Texto 159

E uma aquice que para o ceu e poriso que ela volta so a noite para o teu ninho porque a aquia casa bicho para.

Comer e dar para os seus filhotes eporiso que esse aquia ela e pequena e ela tem medo de morer é iso ela não come peixe.

Ela so come minhoca

FIM

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 08/04/99

Lucas P. D.

11 anos 5ª série "E"



Texto 160

O que é isto?

É uma flor que avoa.

Eu a adoro esta flor, ela é linda.

Quando ela solta-se de suas árvores saem voando.

O vento que carrega elas para longe, por isso que todos falam que elas avoam.

Perto da minha casa tem bastante dessas flores, elas são cor-de rosa, suas folhas tem muito espinho.

Suas folhinhas são bem pequeninas e ao colocar o dedo nelas, elas dormem.

Elas são um pouco perfumada.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Ana C. C.

11 anos 5ª série "B"

Texto 161

Isso parece uma flor que caiu de seu ramo suas petulas são brancas e seu miolo colorido ela é tão levinha e pequenininha que parece uma formiguinha então planteremos ela de novo e ela voltará a alegrar a todos.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Thiago S. B.

11 anos 5ª série "B"



Texto 162

árvore feia

Era uma vez uma árvore que era feia, feia, feia. Quando passavam perto dela nem ligavam os pássaros nem passavam perto dela.

Um lindo dia uma garotinha chamada Julie estava passando perto da árvore e disse:

_ Por que ninguém conversa, brinca com você árvore? _ a árvore disse:

_ Porque eu sou feia.

A Julie disse para a árvore:

_ Não importa se você é feia ou bonita é gorda ou magra, eu gosto de você.

A árvore ficou feliz todos os dias que Julie passava pela árvore ela brinca é conversava com a árvore.

A árvore ficou feliz não por ter todas as pessoas como amigas mas pelo menos uma já basta.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Natali S. S.

Professora: Magali 28/04/99

11 anos 5ª série "B"

Texto 163

Essa imagem lembra São João festa de São João faz todo mundo alegrar com quentão, vinho quente, guaraná, e muitos brinquedos.

A dança faz todo mundo se distrair, muitas musica, muitas danças e muitos jogos.

Isso que eu vou falar é muito importante não soltar balões porque pode provocar incendio isso aprendi desde criança.

Eu acho que festa junina e muito divertido.

É uma imagem de petolas que é chamada paineira que sai voando por aí...

Dessas petolas tem em várias casas principalmente na casa da minha vó.

Eu acho essa petolas muito bonitas voando por aí.

Quando eu era criança eu gostava ver eles voando por aí...

Eu tambem gostava de soprar a paineira as paineiras faz lembrar meu tempo de crinaça.

FIM

EE Gabriel Monteiro da Silva

Fabricio W. S. J.

Professora: Maria Inez 08/04/99

11 anos 5ª série "E"



Texto 164

A flor maravilhosa.

Um dia eu estava passeando pelo parque e encontrei uma flor muito linda e maravilhosa.

Eu gostei muito daquela flor e eu cuidei dela, por muito tempo até que um dia quando, eu fui vela um homem cruel tinha matado e eu fiquei muito triste.

Os tempos se passaram e eu encontrei uma nova flor mas nunca eu pude esquecer aquela flor.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 08/04/99

Lilian S.

11 anos 5ª série "E"

Texto 165

A for maravilhosa do diamante

A flor maravilhosa do diamante ela é super linda.

Ela faz parte da natureza. E ela sai por ai voando.

Então quando ela voa parece um cisco.

E então as vezes cai dentro de um olho de uma pessoa, e, pessoas pensam que é o cisco de uma árvore.

E então é essa flor maravilhosa do diamante.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 08/04/99

Amanda S. F.

11 anos 5ª série "E"



Texto 166

Esta figura me lembra um dia em que eu estava numa festa junina na cidade.

E a festa estava muito boa, com cachorros quentes, guaraná, quentão e etc.

Mas na hora de estourar os rojões, aí que foi legal.

Estava fazendo um barulho muito legal, e no céu da noite estava lindo, com vários fogos coloridos.

Este outro desenho me lembra de uma flor muito bonita que eu vi num do no bosque

Eu fui ao bosque numa quinta-feira.

E a viagem foi muito legal,.

O bosque que eu fui foi o bosque de Bauru, no estado de São Paulo.

E o nome da flor que eu achei bonita é paneira.

Esta flor é uma flor tipo paraquedas que agente assopra e ela voa um tipo de paraquedas.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 08/04/99

Lucas G.

11 anos 5ª série "E"

Texto 167

A flor descobrida

Quando muitas pessoas moravam aqui eles descobriam uma flor que lembra-se uma coroa de diamantes e também ela é muito bonita ela é parecida também com uma coroa de rei.

E também ela sai voando quando o vento sopra nela começa se espalhar pelo céu ela tem umas pétolas bem bonitas,

E quando o céu leva para muito longe ela sai mais bonita. Ela é uma flor belicosa

Fim

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 08/04/99

Adriela C.

11 anos 5ª série "E"



Texto 168

É uma linda flor podendo ser margarida, violeta, girassol, ou outras mais.

Saindo várias pétalas, voando sem pensar em nada, deixando o coração ter liberdade

E a paixão de voar sempre voando, voando.

As pétalas lindas, não sabendo o que acontece. Tudo. O vento cada vez mais rápido indo contra elas. Pode ter qualquer cor. O que não a impeça de sempre estar voando, voando e sempre voando.

E.E Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Edson A S. J.

11 anos 5ª série "B"

Texto 169

Uma flor

Essa flor não é rosa, não é cravo, nem jasmim é uma flor comum nasce, cresce e vive em qualquer lugar. Até nos matos ela nasce não sei seu nome.

Se alguém sobrar suas sementes eles voam para qualquer lugar.

Não simporta onde elas voo nascer se é num lugar grande, pequeno, largo ou apertado, feio ou bonito ela só simporta se ela vai nascer ou não.

Se você der água e tudo que ela precisa ela fica feliz.

Fosse eu colocar seu nome colocaria seu nome de flor qualquer.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Eliane S. V.

11 anos 5ª série "B"



Texto 170

Uma flor de algodão

Uma flor de algodão bonita xerosa grande estava no jardim de uma mulher, essa mulher chamava a flor de algodão.

Essa flor tinha um asecto de alcudão na fazenda. Ela era muito bonita sua cor era Branca e Peluda e fofa. Seus pedaços começaram se desligar dessa Pétala linda voando por aí livre voando pelo mundo ou quem sabe pelo Universo.

Uma violeta, girassol.

Voando pelo anoitecer de uma cidade linda como ela.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Lauro S. R.

11 anos 5ª série "B"

Texto 171

As estrelas

Quando vejo um quadro tento imaginar o que será, uma árvore uma flor um coração? não sei será que alguém sabe? não sei quem desenhou não sei, será que foi uma pessoa com uma grande imaginação? não sei, mas sei de uma coisa que parece estrelas, isso eu sei.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Karen K. C. H.

11 anos 5ª série "B"

Texto 172

Umas flores

Quando vejo esse desenho penso o que será que é aquilo uma flor daquelas que sai voando. A já sei é isso mesmo é daquela flor quando chega um serto ponto ela se desloca do pé e sai voando.

Muitos ficam que nem loucos atrás das flor, só que ela é assim quando descolas não descola tudo duma vez, e sim descola de uma em uma, que legal é muito ingracado essas flores da muito divertimento, muito até se destrai e esquece o que estava fazendo sabe as vezes é muito bom, a gente se destrair um pouco as vezes não tem nada pra fazer ai acha uma coisa para fazer correr atrás, das plantinhas que saem voando que bom.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Daiane L. D. M.S.

11 anos 5ª série "B"



Texto 173

Esse desenho parece uma flor lá no escuro, esse pontinhos brancos que faz formar uma flor.

Esse desenho de baixo parece uma dança de festa junina, e também parece a flor soltando-se pelo ar.

Também parece um simbolo de uma guerra.

O que eu vejo neste desenho uma flor que você assopra e o vento éva.

Ela some por ai porque o vento vai levando.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Deborah

11 anos 5ª série "B"

Texto 174

O corpo espinho

Uma senhora corpo espinho era tão espinhada que não , poderia rela nela.

O nome dela era a Lala.

Ela morava na casa de madeira ela ficava feliz quando voi para-lá na casa.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Taísa C. M.

11 anos 5ª série "B"



Texto 175

Uma princesa que gosta muito de ir a floresta

Era uma vez uma princesa que adorava demais ir a floresta.

Ela tinha um costume de sair escondida de sua mãe.

O nome desta pobre garotinha era Magali ela foi a floresta a escondidas para a floresta. Um dia seguinte se levantou bem cedo para ir a floresta e ela começou a andar e andar, até cansar até que ela não consegue mais levantar do chão, fechou os olhos, e ouviu umas piadas de passaros, e ficou muito asustada, de repente ela viu muitos coelhos, mas quando olhou para trás viu um pequenininho beija-flor, chupando as gotas de guas das rosas

Na floresta onde andara tinha tantas arvorés que dava para fazer coleção

Foi para sua casa é não voltou mais nunca

FIM

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Marcia A. F.

12 anos 5ª série "C"

Texto 176

Essa flor que esta do lado Chama-se algodão. Quando achente asopra o algodão sai voando.

Quando esta voando eu brinco de catar Na Mão. Quando faz um vento forte elas voa para longe até que não da mais para ver.

Eu gosto de figar asoprando para subir para o alto.

Quando nos asopamos desmacha tudo.

E sobe voando para toda a parte.

Eu acho muito bonito.

Eu gosto por que é muito divertido.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Amauri N. S.

12 anos 5ª série "C"



Texto 177

Esta é uma flor que nunca pareceu na minha vida e a primeira vens que eu vejo uma flor assim quando ele se desabrocha e coisa mais linda.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 07/04/99

Tiago A.

12 anos 5ª série "F"

Texto 178

Etá flor é diferente das outras.

Ela solta umas pelinhos parecendo flor.

Elas são tão leva que dar um vento vorte elas sai, voando para bem lomge umas cai nas tenha de aranha e outros, cai nas casa.

Ésas flor some voando elas são tom, leve se da um asopro, alas desabrocha.

Esas flor tem em mitos matos e entereno baudio.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 07/04/99

Ademir

12 anos 5ª série "F"

Texto 179

Está flor é linha e Branca.

Quando eu olho para está planta lenbro do meu avô porque meu avô morreu eu ainda lenbro da planta que as minhas tinas levaram a planta era branca quem está planta que está desenhada.

Está foi a minha História mas triste que eu já tive.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 07/04/99

Luis H.

12 anos 5ª série "F"



Texto 180

Eu lembrei que esta flor é muito bonita e muito cheroza de mais muito mais bomito ela fiquei feliz mas está muito triste ninguém teve perto de mim mas quando e muito feliz todo mundo e muito bom e feliz gosto muito de você queria dar uma rosa como você

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 07/04/99

Rafael C.

12 anos 5ª série "F"

Texto 181

Quando vi está flor gostei de ver mas quando vi ela fiquei feliz mas está flor está muito triste ninguém está perto mas quando alguém pega ele Ela fica feliz
Eu lembrei que esta flor é muita bonita

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 07/04/99

Maycon C. S.

12 anos 5ª série "F"

Texto 182

Esta flor me lembra a casa da minha avó, ela tem um quintal cheio desta flor.

Bom, ela é branca e linda também, ela encanta à todas as pessoas, e se bater um vento cai quase todas as pétalas. E também lembra o dia que eu fui na praia.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 08/04/99

Franciele S.M.

10 anos 5ª série "D"



Texto 183

*Esta coisa lembra sobre uma flor:
Lembra também de uma natureza feliz
Lembra também dos animais.
Ela é uma flor dourada e cheirosa*

*EE Gabriel Monteiro da Silva
Professora: Maria Inez 08/04/99*

*Lincoln V.
10 anos 5ª série "D"*

Texto 184

*Essa planta lembra de muitas estrelas brilhantes voando no ar e muitas
coisas brancas do lado.
Elas são muito bonitas*

*EE Gabriel Monteiro da Silva
Professora: Maria Inez 08/04/99*

*Mariana Z. C.
10 anos 5ª série "D"*

Texto 185

*O dente de leão me lembra:
O dente de leão é uma flor, que quando a gente pega ela e assopra, ela sai
voando, e quando a gente tenta pegar aquela pena ela vai mais para cima e
desapare-se no céu.
Ele é muito esquisito!*

*EE Gabriel Monteiro da Silva
Professora: Maria Inez 08/04/99*

*Adrieli L.
10 anos 5ª série "D"*



Texto 186

A flor do jardim solitario

*Para mim é uma flor porque é bonita e grande mas ela é solitaria não tem
ninguem nem um amigo de muito longe*

Vive sozinha chorando e pensando

*Ela pensa que se voa-se poderia conhecer amigos mas sabia que era
impossivel*

Mas um lindo e bonito passaro apareceu e perguntou a ela:

_ Porque esta chorando linda Flor

Ela respondeu alegre

_ É porque não tenho amigos mas me deixou muito alegre

_ Mas não parece que você esta alegre

_ É verdade eu não estou muito alegre

_ Porque?

_ Porque eu tenho um sonho.

_ Que sonho e esse?

Eu sempre quiz voar.

_ Porque você não me disse antes? Eu vou levar você para voar.

_ Não passaro é impossivel

_ Não é se voce quer voce tuoe voce vai poder.

*_ Ela fechou os olhos e o passaro elevou ela para outro lugar num lugar que
tinha varias flores.*

Ela ficou muito alegre e festechou o dia entero.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Tiago B. P. V.

10 anos 5ª série "B"

Texto 187

*Esse desenho para mim parece fogos de artifício iluminando com muita
comemoração de paz e alegria.*

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Juiniar C. L.

10 anos 5ª série "B"



Texto 188

A Borboleta

Era uma vez um ninzinho de borboleta que estava cheio de borboletinhas.

Ela estava-se desenvolvendo naquele ninho.

E a mãe delas fez aquele ninho ali porque si não alguém visse queria-lós mata-lós.

E as borboletas foram crescendo e elas sózinha já sabia ir casar comida já não precisava da sua mãe.

E outras que eram pequena a mãe dela ia casar comida para dar a elas.

E foram crescendo aos poucos e ficou para a mãe 10 borboletinhas.

E o tempo foi passando e elas foram crescendo e cada uma ia casar a sua preferida comida e cresceram todas e estão avoando por ai.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Juliana L

Professora: Magali 13/04/99

10 anos 5ª série "A"

Texto 189

Era uma vez um ninho de passarinho que estava cheios de passarinhos.

Serta vez a mãe dos passarinhos ia a caça de comida. a mãe disse aos filhotes: __meus queridos filhotes não tente sair do ninho para voar porque vocês são muito pequenos.

Quando a mãe já tinha saido um dos filhotes tinha uma voltade enorme de voar nisso ele tentava, tentava voar mas não conseguia, tentou mais uma vez e conseguiu mas ele caiu no chão e quebrou a sua azinha

Ele tentava levantar mas não conseguia ele sai se arrastando pedindo a juda para todo mundo. Pediu ajuda para a zebra e nada, pediu para o cachorro e nada, pediu para todo mundo mas todo mundo enventava uma desculpa até que uma vez passou uma vaca medica e o passarinho pediu ajuda e fez um corativo em sua azinha e a vaca levou o passarinho ao ninho de volta quando tudo estava resolvido sua mãe chegou com a comida e todos o creceram, aprenderam voar e viveram felizes para sempre

fim

EE Gabriel Monteiro da Silva

Marlene S. P.

Professora: Magali 13/04/99

10 anos 5ª série "A"



Texto 190

Eu acho que é um diamante brilhante com várias partes trincadas e nesses trincados que sai a luz bonita e debaixo dele tem um monte de andorinha levando o diamante.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Tamyris M. F.

10 anos 5ª série "A"

Texto 191

O dente de leão

Era uma vez um pequeno dente de leão.

O dente de leão tinha muitos amigos, o pequenino dente de leão gostava muito de brincar com eles.

Mais um belo dia lá estava ele brincando com os seus amigos, quando derepente comesou a ventar muito forte e eles foram arancados do chão.

Mais tarde o vento se acalmou-se um pouco e eles estavam deitados no chão.

E o tempo passou e eles cresceram e se casaram e tiveram muitos filhos e voram felizes para sempre.

E o que aconteceu com ele, também aconteceu com seus filhos. Mais isso já é outra história.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Suelem A P.

10 anos 5ª série "A"

Texto 192

Isto me lembra uma festa de casamento com muito fogos de artifício bem barulhento que eu estava convi e que minha prima Luciana e seu mamorado Edibiel estavam casando e que quase não deu certo porque o noivo perdeu a aliança.

E na lua de mel eles foram ao Rio de Janeiro e lá eles fizeram quase a mesma coisa e que também soltaram fogos de artifício e ficaram assistindo a esblosão

Isto me lembra uma flor que quando você asopra as partes se separam e somem no ar e que também da para tentar pegalas em quanto que não somem.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Maria Inez 08/04/99

Wellington

10 anos 5ª série "E"



Texto 193

Ela sai voando por aí

Esta pequena flor me lembra de dias rebrescantes com a brisa batendo em nós.

Ela é delicada e quando o vento bate nela ela sai voando por aí.

Ela não sabe o rumo que vai tomar, mas não emporta onde vai parar ela sempre vai brotar.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Vivian F. M.

Professora: Maria Inez 08/04/99

10 anos 5ª série "D"

Texto 194

Certo dia fui olhar as rosas do meu jardim encontrei uma flor muito esquisita

Nela estava uma abelha esperta. Aquela flor era muito linda.

Essa foto me lembra do filme vida de insetos.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Gabriela P.

Professora: Maria Inez 08/04/99

10 anos 5ª série "D"

Texto 195

A gueima dos fogos artificios

Era uma vez uma celebração na Páscoa na praça de uma igreja e os padres os coroinhas estavam lá na comemoração a pessoas da quela região forão ver a queina dos fogos artificios e lá deu uma maior confusão:

_Eles não conseguão achar os fogos em lugar nenhum alguns sairão para procurar no campo mais niguém achou, outros forão procurar na cidade mais ninguém vio os fogos de artificios.

Até o padre vio os fogos dentro da igreja e soutarão eles e aquela celebração virou uma verdadeira Páscoa crianças brincando adutos conversandos e o padre resando.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Tiago A .M.

Professora: Magali 13/04/99

10 anos 5ª série "A"



Texto 196

O vento passa e lhe leva

Eu acho que isso é tipo uma florzinha que tem na bera da árvore ela se parece com algodão nós assopramos e ela sai voando

A Forma que vejo no desenho é muito parecida com essa

Essa Florzinha ela é branca redondinha embaixo desce algodão parece aqueles carapicho compridinho e preto

E também o que está escrito tem muito a ver

Ele some por ai... voando

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Ariane R. I.

10 anos 5ª série "A"

Texto 197

•Esta folhinha, é uma folha que se você jogar Ela para cima Ela cai bem leve como se foci praqueda

Ela some por ali... Voan do com a folha

Com seu sonho tam bom que não quer acorda mais tem que acorda. ele dis a nãe seu sonho gostoso. bomito e maravilhoso.

Ele vai para Escola pensando no sonho.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Adriano S. T.

10 anos 5ª série "A"

Texto 198

Vulcões derramando sua lava pela cidade os camponêses choram por suas coisas destruidas pelo bendito vulcão é, muita coisa se perde as pobres pessoas infelizmente, perdem tudo aquilo que conquistaram com muito esforço e trabalho, pobres pessoas não tem nada gaora o que vão fazer? Para onde vão?.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Camila S. P.

10 anos 5ª série "A"



Texto 199

Ela vaie volta.

Era uma vez uma menina que gostava de filores que voava pelo ar. Um dia sua mãe semeou um pouco das flores que ela gostava, quando a bela filor cresceu a menina que se chamava Miriam pegou uma filor e o vento a carregou.

Serto dia ela viu outra filor e pegou-a de novo. Depois de muito e muito tempo. As sementes que o vento carregou nasceu e deu um montão de flores lindas. Que todos os dias ela pegava a mãe dela falou:

_filha por favor não faça isto que o vento vai um dia carregar as sementes. Mais a filha disse:

_mais mãe se eu gosto de pegar as flores po que eu quero...

mais esta mãe viu bom assim eu posso ver ela todos os dias em tão OK.! Mãe OK milha filhá agora vai para casa brincar la na sala bo tabom. E a miriam que não queria ir disse disfarçando. Mais que Droga viu.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Estela S. S.

10 anos 5ª série "A"

Texto 200

A arvore

Eu estava passando pelo um carriado e vi uma arvore e algumas folhas saiam vuando.

Eu peguei uma e asoprei uma folha e voou.

Ela caia bem longe ai eu continuei a andar ate que cheguei ne uma represa que tinha folha.

Eu a limpei e depois anadei.

Depois chegou uma moça e chamava se marcia.

Ela tinha achado uma folha eu disse deixe eu ver essa folha rasguei um pedaço da folha e assoprei e voou para longe ai nos ficamo brincando e depois eu e ela famos embora.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Rodrigo B.

10 anos 5ª série "B"



Texto 201

Uma flor muito bonita, que você assopra e ela sai voando, ela é muito leve, sua cor é branca que nem umas peninhas, elas é muito cheirosa, eu gosto muito desse flor para mim fica assoprando minha mãe tem muitas dessas, ela parece uma outra que minha mãe tem, ela tem um caixa em cima dele tem um talhinhos e uma peninha, eles avoam muitos alto, eles tem vez que o vento desmonta elas, nela não tem espinho algumas vez eles brilha muito. ela é pequena

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 28/04/99

Douglas J. B. B.

09 anos 5ª série "B"

Texto 202

Um matinho

Era uma vez uma menina que tinha um jardim.

Ema vez estava paceando por ele e encontrou um matinho estranho, nunca viu antes no seu jardim. Curiosa relookou a mão e sentiu que era masio. Derepente veio o vento e desmanchou o matinho. Logo percebeu que ele quaiá levemente.

Procurou, procurou e emcontrou mais matinho. Pegou ele e asoprou, achou divertido e comesou a brincar.

Sua mãe chamou para comer, depois de comer ela encheu um baude de água e comesou a jogar no matinho. Depois de auguns dias o matinho começou a nascer.

Um dia ela pençou ele voa é branco se desmancha com o vento, que nome tem ele?

Pençou, pençou, pençou, e chegou a uma concluzão, acho que vou dar um dome a ele, avião, passaro, matinho voador.

Melhor matinho mesmos.

E assim passou a brincar de açoprar para ele voar todos os dias.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Elaine C.

10 anos 5ª série "A"



Texto 203

Pluma é uma, planta muito soave se, você assoprar ela, em direção ao vento, você ira ver ela somir, por entanto quando você achar um pezinho de pluma pegue ela bem devagarinho, assopre ela em direção do vento, você vera ela desaparecer e por isso que ela é chamada de pluma ela é muito leve, também você pegar ela na mão muito ciudo para não quebralo.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Luis G. M. O .

10 anos 5ª série "A"

Texto 204

Isso é uma flor, que quando sopra ela se desmancha toda. Tem gente que fala, que isso da sorte, então quando eu vejo uma eu faço 1 pedido e depois assopro e ela se desmancha toda.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Gabriela P.

10 anos 5ª série "A"

Texto 205

Uma noite escura

Numa noite escura fiquei pensando o que era aquele negócio tão estranho eu estou achando que é um sol.

Mais então vou ver se eu consigo descobrir aquele negócio tão estranho para mim era um sol.

Então vou continuar contando o meu sonho mais completo meu sonho era assim:

Eu estava numa noite muito escura eu pensava que era um sol estava os errado por um sol não e da quele jeito.

Mais fiquei com uma duvida pensando também que era um disco voador mais tou com mais uma dúvida que é uma flor muito estranha, mais não sei se aquilo era um sol, um disco voador, ou uma flor. Mais eua acho que não é nenhuma coisa dessas então foi assim o meu sonho.

FIM

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Elaine S. C.

10 anos 5ª série "A"



Texto 206

Um matinho

Era uma vez um pequeno menino órfão.

Ele era um menino estranho, um dia encontrou em grande mato verde e ele era tão bonito que os outros matinho, ele tinha cheiro de ar, por que era tanto gostoso o cheiro.

Mas o menino na sua cabeça ficou pensando...

Ele não sabia que era mato, e aí ficou perguntando o que será isso um matinho ou uma flor, aí ele se perguntou:

O que será, já esqueci o que as coisas hoje mas eu acho que é um matinho é muito bonito.

Agora no meu pensamento eu tenho certeza que é um matinho.

Não sei mas a vida é muito importante e o que é nós sobrevivemos.

Isso é um mato e o mato é muito importante para nós.

Obrigado Jesus pela terra e pelo céu e tudo mais eu adoro a minha vida.

Obrigado Jesus.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Thaise B. Z.

10 anos 5ª série "A"

Texto 207

Ele sai voando por aí, eu não sei explicar como ele é direito e também nem sei o seu nome eu acho que é uns daquele negocio que tem no mato uma coisa igual a um algodão só que se você assoprar ele sai voando.

Ele é branco e leve é igual a uma flor, eu chamo ele como; algodãozinho.

Ele também some por aí eu acho muito difícil de encontrar ele.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Karolliny C. S.

10 anos 5ª série "A"



Texto 208

Isso é uma pena-de-flor, Sabe porque que se chama pena-de-flor? Por que essa peninha vem de uma flor muito bonita.

Essa peninha vem de flor e essa flor é bem grande igual um girassol

Apesar de ser grande existe também de varias cores.

Existe a cor: roxa, cor-de-rosa, branca, vermelha e laranjada.

É so bater um vento de nada que ela voa por aí.

E esse outro de baixo parece um monte de de flor pequenas que esta se soltando de um galho pequeno e muito fraco.

É quase igual a pena-de-flor.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Amanda R. L.

10 anos 5ª série "A"

Texto 209

é o peru ou maritaca ou urubu

urubu: ele só como carne de vaca quando morre

maritaca: ela anda tudo os lugares para casar comida para os seus filhotes que estão no ninho.

peru: o peru ele avoa só que ele fica em casa lá no intal

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Angela

10 anos 5ª série "A"

Texto 210

Dente de Leão

Era uma vez varios dentes de leão um dente de Leão via solitario por que ele era um dente de leão ororoso e nenhuma das pessoas pegavam ele para infeitar os ramos de flores.

Por que este dente de leão via em um campo.

E um belo de um dia uma menininha que adorava a natureza pegou este dente de leão então agora ele era o dente de leão mais feliz do mundo inteiro.

EE Gabriel Monteiro da Silva

Professora: Magali 13/04/99

Bruana C. U. S.

10 anos 5ª série "A"



Texto 211

*É parecido com uma pena
Ele voa por aí com qualquer vento.
Ele parece uma flor com um monte de negosinho que parece pena.
Ele some por aí sem parar
Quando ela cai não faz nem um barulho.*

Professora: Magali 13/04/99

10 anos 5ª série "A"

Texto 212

A figura misteriosa

*Essa figura é estranha, eu não sei o que é mas deve ser uma coisa legal.
Pode ser qualquer coisa mas eu não sei o que é.
O que será essa figura misteriosa? Será que ela é grande, ou pequena.
Ela parece ser uma flor, ou uma rosa pode ser qualquer coisa.*

EE Gabriel Monteiro da Silva

Cristian

Professora: Magali 13/04/99

10 anos 5ª série "A"

Texto 213

*Eu acho que é uma plantinha que nasce igual mato ela dá em qualquer lugar
e quando você pega e asopra ela vai voando por aí essa plantinha é muito sensível.
E ela gosta muito de nascer perto de flores.
Eu gosto dessa plantinha e eu chamo ela de branca de neve.*

EE Gabriel Monteiro da Silva

Tiago A. M.

Professora: Magali 13/04/99

11 anos 5ª série "A"



